Inspiration til literacy-undervisningen i flersprogede klasserum

Erfaringer fra *Tegn på sprog*

Inspiration til literacyundervisningen i flersprogede klasserum
Erfaringer fra *Tegn på sprog*

Line Møller Daugaard
Uffe Ladegaard
Helle Pia Laursen
Birgit Orluf
Lone Wulff
Winnie Østergaard

2016

ISBN: 978-87-998909-1-0

Udgivet af Professionshøjskolen UCC
Design: Bording A/S
Grafisk tilrettelæggelse og tryk:
Bording A/S

Indholdsfortegnelse

1. Inspiration til literacyundervisningen – erfaringer fra *Tegn på sprog* **5**
Tegn på sprog – et sprogligt diversitetsperspektiv 5
Tegn på sprog– et socialsemiotisk perspektiv på literacy 6
Tegn på sprog – et socialt forandringsperspektiv 6
Den didaktiske refleksionsramme 7
Om denne bog 8

2. Det intersprogsstrækkende perspektiv **10**
2.1 At strække sproget horisontalt og vertikalt 11
At strække sproget horisontalt – at tilføje flere informationer 12
At strække sproget horisontalt – at pakke informationer (ud) 13
At strække sproget vertikalt – at arbejde med synonymer og antonymer 14
At strække sproget vertikalt og horisontalt – mellem hverdagssprog og fagsprog 15
2.2 At strække sproget gennem sproglig import 16
Eksperttekster som sproglig import 17
Matematiske trylleord som sproglig ressource 18
Sproglig import af grammatiske led 19
Tekstbyggesten som sproglig import 20
2.3 At strække sproget gennem forhandling 21
Forhandling under aktiviteten dictogloss 22
Forhandling om sætningsspidser 23
Forhandling under informationskløftopgave 24
Forhandling af ord efter respons 25
2.4 At strække sproget i et metaperspektiv 26
Hvad vil det sige at strække sproget? 27
At vise, hvordan sproget kan strækkes 28
At strække sproget gennem sprogtilegnelsesprocessen 29
At strække sproget gennem arbejde med sproglæringsstrategier 30

3. Det tværsproglige perspektiv **31**
3.1 Tværsproglighed som udforskning 32
At udforske sproglige ressourcer 33
At udforske sprog som begreber og terminologi 34
At udforske sprogsamfund 35
At udforske individuel sprogbrug 36

3.2 Tværsproglighed som sammenligning 37
Sammenligning af sætninger 38
Sammenligning af rækkefølge i sætningsled 39
Sammenligning af ord 40
Sammenligning af bogstaver 41
3.3 Tværsproglighed i arbejdet med læse- og lytteforståelse 42
Læsestrategier på tværs af sprog 43
Læseforståelse og tekster på flere sprog 44
Strategisk lytning på tværs af sprog 45
Lyttetekster på flere sprog 46
3.4 Tværsproglighed som oversættelse 47
Oversættelse til sprog efter eget valg 48
Guidet fælles oversættelse 49
Oversættelsesteknologier 50
Modtagerrettet oversættelse 51
3.5 Tværsproglighed som sprogblanding 52
Sprogblanding i blogs 53
Sprogblanding i tegneserier 54
Sprogblanding som mindmap 55
Sprogblanding som skriftblanding 56

Referencer 57

1. Inspiration til literacyundervisningen – erfaringer fra Tegn på sprog

Dette er en bog, der er tænkt til inspiration for lærere, der underviser i læsning og skrivning eller inddrager læsning og skrivning i deres fagundervisning. Den har fokus på sprog og literacy i lyset af den øgede sproglige mangfoldighed i skolen. Bogen hviler på forsknings- og udviklingsprojektet *Tegn på sprog* og præsenterer i komprimeret form en række aktivitetstyper, som på forskellig vis er indgået i de undervisningsforløb, som er del af projektet, og som vi har fundet perspektivrige.

Tegn på sprog – et sprogligt diversitetsperspektiv

I *Tegn på sprog* har vi nu gennem syv år fulgt fem forskellige klasser med en stor sproglig diversitet, der tager sig forskellig ud fra klasse til klasse og forandrer sig år for år. Klasser forandrer sig, blandt andet fordi folk bevæger sig. Nogle flytter til, andre flytter fra. Nogle flytter til og fra inden for den enkelte kommune, andre flytter til og fra andre steder i Danmark og atter andre til og fra steder uden for Danmark. Klassen bliver derfor også et mødested for børn, der selv har bevæget sig gennem flere steder, og hvis familier har bevæget sig gennem flere forskellige steder. Og når mennesker flytter sig, flytter sprog med – eller rettere – dele af sprog. Det gælder, hvis man flytter fra Bornholm til Fyn eller fra Sønderjylland til København. Og det gælder, når man flytter fra Aalborg til Dubai, eller fra Kabul til Aarhus. De aktuelle globaliseringsprocesser betyder, at for flere og flere mennesker består det sproglige repertoire af elementer fra flere sprog, og klassen bliver således også et mødested for børn med forskellige og sammensatte sproglige repertoirer.

De sproglige globaliseringsprocesser sætter sig også spor i børnenes skriftsprogserfaringer. Når vi ser tilbage på vores data fra børnene begyndte i 0. klasse, er det tydeligt, at alle børn allerede på dette tidspunkt var i færd med at opdage, hvad skriften er for et fænomen – for eksempel i forhold til det at tegne, som for de fleste hidtil havde været den foretrukne udtryksform. Vi kunne også se, at denne opdagelsesproces for de børn, der er vokset op med flere sprog, indebar en udforskning af kontaktzonerne mellem forskellige skriftsprog – en afsøgning af forskelle og ligheder i måden at gøre skrift på.

I samtlige elevers sproglige repertoirer indgår dansk. For nogle af de børn, der er vokset op med flere sprog i deres nære hverdag, er dansk et andetsprog i 'klassisk' forstand – et sprog, som børnene har lært, efter at de lært det sprog, der traditionelt benævnes modersmålet, eller efter de har udviklet et repertoire af andre sprog, der ikke omfatter dansk. Nogle af disse børn har måske først stiftet bekendtskab med eller er begyndt selv at anvende dansk inden for de seneste år, mens dansktilegnelsen for andre af disse børn måske allerede er begyndt i treårsalderen. For andre af børnene har dansk måske været en større eller mindre del af deres sproglige repertoire, fra de var helt små. Det er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de behersker sproget helt og fuldt. Når børn vokser op med sproglige repertoirer, der består af elementer fra forskellige sprog, er det naturligt, at de ikke kender alle ord og udtryk på alle de sprog, der indgår i dette sproglige repertoire. Klassen bliver således også et mødested for børn med forskellige dansksprogetheder.

Tegn på sprog – et socialsemiotisk perspektiv på literacy

I *Tegn på sprog* anlægges grundlæggende et socialsemiotisk perspektiv på literacy. Socialsemiotikken er studiet af betydningsskabende praksisser af alle slags, hvoraf skriftsprogspraksisser er én blandt mange. Socialsemiotikken tager afsæt i, dels at al betydning *skabes af individer* med unikke historier, erfaringer og mål, dels at betydningsskabelsen finder sted gennem *sociale praksisser.* Én blandt flere mulige måder at skabe betydning på er som nævnt knyttet til skriften som repræsentationsform – literacy. Fra et socialsemiotisk perspektiv forstås literacy som en modalitet, der tilbyder én bestemt type af tegn; nemlig skrifttegn, og literacytilegnelse forstås som en proces, hvorigennem individer skaber betydning ud fra den information, der er tilgængelig for dem i de sociale sammenhænge, de indgår i. Socialsemiotikken understreger, at denne information ikke bare absorberes af børnene, men at børnene derimod aktivt bearbejder og transformerer den information, som omgivelserne tilvejebringer. Denne transformation opstår, fordi børnenes fortolkninger ikke alene beror på det input, de præsenteres for, men også udspringer af deres interesser og erfaringer som individer med en specifik sociokulturel baggrund. Børnene ses således som aktive medskabere af literacy. Vores logo er et eksempel på et barns aktive bearbejdning af sine literacyerfaringer ved skolestart, der omfattede både skrift på dansk og dari. Det er skabt af Farid, kort tid efter han startede i 0. klasse, som en illustration af brugen af prikker på dari. ”Et dariagtigt A”, kaldte han det.

Tegn på sprog – et socialt forandringsperspektiv

Tegn på sprog foregår i et samarbejde om forskning og udvikling. I dette samarbejde indgår forskere, forskerstuderende, læreruddannere og lærere, der alle fra forskellige perspektiver er optaget af at øge indsigten i klasserumspraksis og i de forandringsmuligheder, der ligger i forhold til at skabe rammer om en læse- og skriveundervisning, der tager højde for den faktiske lokale sproglige mangfoldighed i klassen.

I de fem *Tegn på sprog* – klasser har lærere og forskningsmedarbejdere gennem projektets levetid afsøgt muligheder for at tilrettelægge en undervisning, der tager højde for, at klassen er et mødested for børn med forskellige sproglige repertoirer og forskellige dansksprogetheder. Fra dette udgangspunkt har vi været interesseret i at undersøge muligheder for at skabe rum for, at børnene – som aktive medskabere af literacy – kan udforske skrift på baggrund af deres faktiske sproglige erfaringer.

Hvad der kan lade sig gøre et sted under visse givne omstændigheder, kan ikke nødvendigvis overføres direkte til andre sammenhænge, men må forstås kontekstuelt. I projektet udgør de forskellige og foranderlige kontekster derfor en central og væsentlig ramme

for forskningen og udviklingen, ligesom deltagernes forskellige baggrunde og perspektiver, der mødes, forhandles, brydes og udvikles undervejs, danner grundlag for refleksionerne over forandringsmulighederne i den givne kontekst.

Den didaktiske refleksionsramme

Samtidig har vi arbejdet på at samle resultaterne af disse analyser i en generaliseret form i det vi har valgt at kalde en didaktisk refleksionsramme. I den er erfaringerne fra de mange undervisningsforløb komprimeret og generaliseret på en måde, hvor de kan bevæge sig både i tid og rum, hvor både den sproglige diversitet og rammerne for undervisningen tager sig forskellig ud. I et projekt som *Tegn på sprog* ligger generalisérbarheden ikke i statistisk signifikans, men i udviklingen af faglige begrebsdannelser, der er baseret på næranalyser af konkrete interaktioner situeret i specifikke kontekster under særlige omstændigheder. Denne refleksionsramme er vores bud på sådanne faglige begrebsdannelser, der er løftet ud af de specifikke kontekster, men illustreret med eksempler, der er hentet fra de forskellige kontekster og fra forskellige undervisningsforløb. Den didaktiske refleksionsramme udgør således sammen med de konkrete næranalyser af forskellige undervisningsforløb vores forsøg på at bidrage med nogle didaktiske transformationsmuligheder uden at fastfryse dem i universalistiske anvisninger.

Den didaktiske refleksionsramme er grundlæggende bygget over 3 perspektiver:

- Et intersprogsstrækkende perspektiv, hvor det overordnede spørgsmål er, hvordan literacyundervisningen kan tilrettelægges, så eleverne gives mulighed for at strække sproget.
- Et tværsprogligt perspektiv, hvor det overordnende spørgsmål er, hvordan literacyundervisningen kan lægge op til, at børnene involveres i en udforskning af skrift med afsæt i deres samlede sproglige viden.
- Et socialt identitetsperspektiv, med det overordnede spørgsmål, hvordan literacyundervisningen kan tilrettelægges, så der skabes rum for børnenes sproglige identitetsprocesser.

Det intersprogsstrækkende perspektiv
Under det første tema og den første overskrift 'Det intersprogsstrækkende perspektiv' ligger der en række didaktiske overvejelser, der er affødt af de empiriske iagttagelser af de mange forskellige dansksprogetheder, og af de teoretiske refleksioner, der ligger i forlængelse heraf. Bag dette tema gemmer der sig en række konkrete didaktiske erfaringer, der tager udgangspunkt i, at skriftsprogstilegnelse i et andetsprogsperspektiv ikke alene er en proces, der handler om at sætte (skrift)tegn på et sprog, som børnene i forvejen behersker, men at det er en proces, der foregår samtidig med, at børnene er i gang med at lære sproget som sådan. Med det in mente rettes den pædagogiske opmærksomhed mod at arbejde på, at børnene strækker deres sprog, sådan så de ikke alene lærer at klare sig med det sprog, de kan, men så de udfordres sprogligt og stimuleres til sproglig nysgerrighed gennem systematisk opmærksomhed på forskellige måder at strække sproget på.

Det tværsproglige perspektiv
Under 'Det tværsproglige perspektiv' har vi samlet de didaktiske overvejelser, der er afledt af de empiriske iagttagelser af den sproglige diversitet, som den aktuelt tager sig ud i de fem klasserum, og af børnenes udforskning af kontaktzoner mellem sprog. Dette tema rummer de didaktiske erfaringer, der er gjort med at inddrage tværsprogligheden i læse- og skriveundervisningen og at give børnene mulighed for at aktivere og trække på alle de erfaringer, de måtte have med skrift. Det er sket ud fra den betragtning, at en udgræns-

ning af dele af den viden om sprog og skrift, børnene møder med i skolen, vil være fagligt uhensigtsmæssigt, idet alle typer af sprog- og skriftsprogserfaringer kan bidrage til læse- og skrivetilegnelsen. Det flersproglige klasserum giver mulighed for at inddrage de mange forskelligartede sproglige erfaringer, børnene tilsammen har, og anvende dem i fælles refleksioner over sprog og sprogbrug.

Det sociale identitetsperspektiv
Den sidste overskrift – literacyundervisningen i et socialt identitetsperspektiv – dækker over nogle didaktiske overvejelser, der knytter sig til en række empiriske iagttagelser af og teoretiske synsvinkler på literacy som noget, børn i større eller mindre grad investerer i. Tilegnelse af literacy omfatter for alle børn også en løbende identitetsforhandling og i større eller mindre grad en transformationsproces, afhængig af hvordan det enkelte individ umiddelbart ser sig selv og sin fremtid. Det er – og har lige siden 0. klasse været – tydeligt for os, at literacytilegnelsen for børnene også er en investering i at kunne læse og skrive, hvilket samtidig også er en investering i en social identitet som læser og skriver. Så de overvejelser, der ligger i det sociale identitetsperspektiv kan derfor siges at være overvejelser over, hvordan man kan skabe rum for børnenes meget forskellige investeringsprocesser uden at placere dem i fastlåste identitetspositioner.

Om denne bog

I denne bog præsenterer vi forskellige typer af aktiviteter, som vi på baggrund af forløbene i *Tegn på sprog* kan rubricere under det tværsproglige og det intersprogsstrækkende tema. Aktiviteterne under de to temaer har vi inddelt i undertemaer. For hvert af undertemaerne har vi så videre identificeret nogle forskellige kategorier af aktivitetstyper, som vi illustrerer med korte eksempler fra undervisningsforløbene i *Tegn på sprog*. Disse kategorier er på ingen måde absolutte. Der er flydende grænser imellem dem, og i praksis har der været masser af overlap i anvendelsen. Mange af de eksempler på aktivitetstyper, vi præsenterer, er indgået i undervisningsforløb, som er beskrevet i andre publikationer. Referencer hertil er derfor indsat bagest i bogen, sådan at det vil være muligt for den interesserede læser at få et indblik i, hvordan aktiviteten konkret har været inddraget i en bredere kontekst.

Tegn på sprog er et foreløbigt otteårigt forsknings- og udviklingsprojekt (2008-2016), der følger fem klasser med stor sproglig diversitet fem forskellige steder i Danmark. I hver af klasserne gennemføres en række forskellige dataindsamlingsaktiviteter, der er tilrettelagt med henblik på at få indsigt i børns betydningsdannelse omkring skrift i et flersprogethedsperspektiv. Samtidig samarbejder klassens lærere og en forskningsmedarbejder om at afsøge muligheder for at tilrettelægge en læse- og skriveundervisning, der tager højde for den sproglige diversitet, som den tager sig ud i den enkelte klasse.

Projektet ledes af lektor Helle Pia Laursen, AU (DPU). Som forskningsmedarbejdere deltager lektor Lone Wulff fra UCC, lektor Birgit Orluf fra UCL, lektor Uffe Ladegaard fra UCL, lektor Line Møller Daugaard fra VIA UC og lektor Winnie Østergaard fra UCN.

Projektet gennemføres som i et samarbejde mellem Aarhus, Aalborg, Vejle, Odense og Københavns kommune, professionshøjskolerne VIA UC, UCN, UCL, UCC, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) – Aarhus Universitet og er finansieret af de nævnte kommuner og professionshøjskoler, Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet (DPU) samt Undervisningsministeriet.

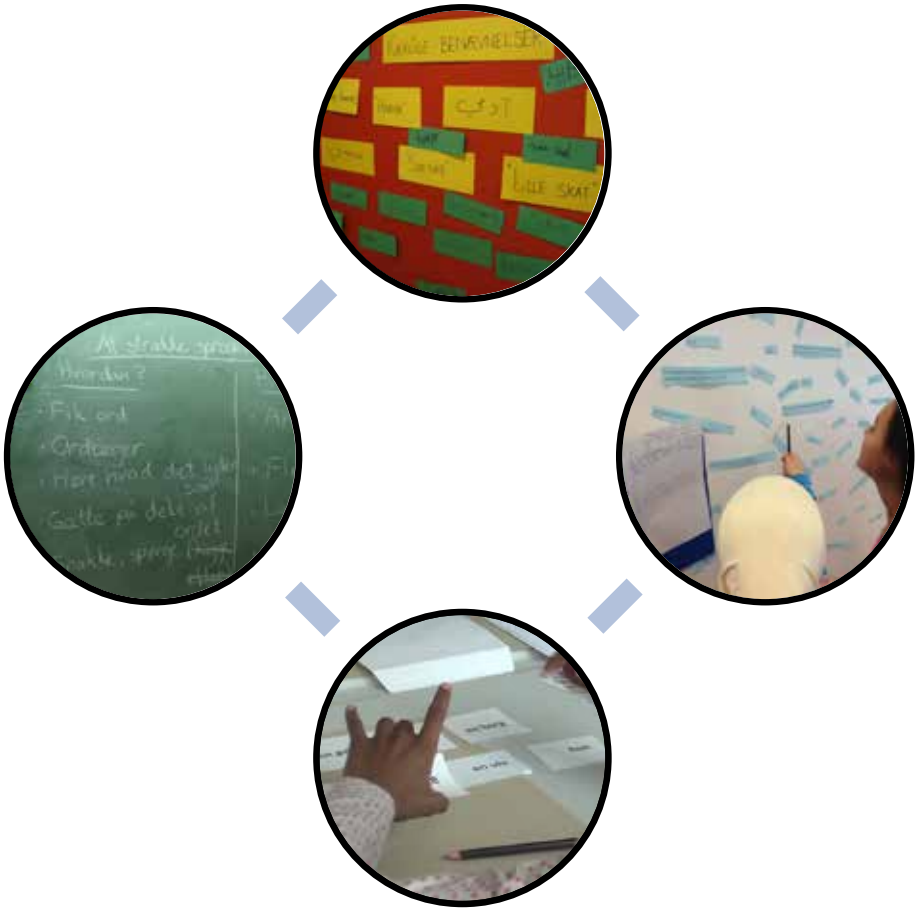
Tegn på sprog er et foreløbigt otteårigt forsknings- og udviklingsprojekt (2008-2016), der følger fem klasser med stor sproglig diversitet fem forskellige steder i Danmark. I hver af klasserne gennemføres en række forskellige dataindsamlingsaktiviteter, der er tilrettelagt med henblik på at få indsigt i børns betydningsdannelse omkring skrift i et flersprogethedsperspektiv. Samtidig samarbejder klassens lærere og en forskningsmedarbejder om at afsøge muligheder for at tilrettelægge en læse- og skriveundervisning, der tager højde for den sproglige diversitet, som den tager sig ud i den enkelte klasse.

Projektet ledes af lektor Helle Pia Laursen, AU (DPU). Som forskningsmedarbejdere deltager lektor Lone Wulff fra UCC, lektor Birgit Orluf fra UCL, lektor Uffe Ladegaard fra UCL, lektor Line Møller Daugaard fra VIA UC og lektor Winnie Østergaard fra UCN.

Projektet gennemføres som i et samarbejde mellem Aarhus, Aalborg, Vejle, Odense og Københavns kommune, professionshøjskolerne VIA UC, UCN, UCL, UCC, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) – Aarhus Universitet og er finansieret af de nævnte kommuner og professionshøjskoler, Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet (DPU) samt Undervisningsministeriet.

2. Det intersprogsstrækkende perspektiv

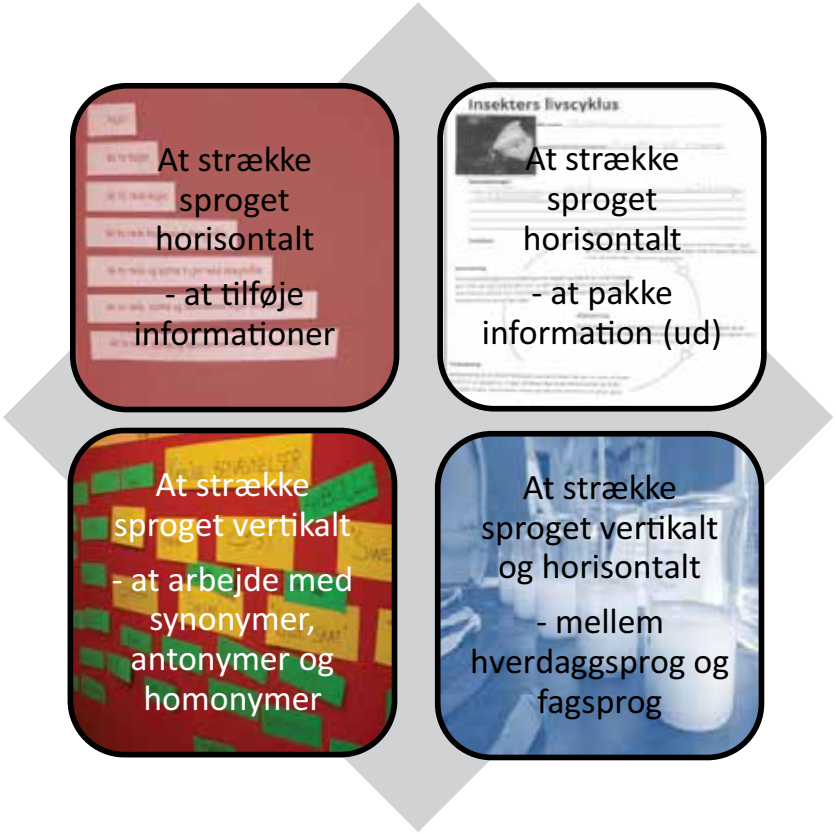
I et andetsprogsperspektiv er skriftsprogstilegnelse ikke alene en proces, der handler om at sætte (skrift) tegn på et sprog, som børnene i forvejen behersker, men det er en proces, der foregår samtidig med, at børnene er i gang med at lære sproget som sådan. Under 'Det intersprogsstrækkende perspektiv' har vi samlet de didaktiske erfaringer, der er rettet mod, at børnene strækker deres sprog, sådan så de ikke alene lærer at klare sig med det sprog, de kan, men så de udfordres sprogligt og stimuleres til sproglig nysgerrighed gennem systematisk opmærksomhed på forskellige måder at strække sproget på.



2.1 At strække sproget horisontalt og vertikalt

I *Tegn på sprog* skelner vi mellem forskellige måder at strække sproget på: At strække sproget horisontalt og at strække sproget vertikalt.

- Det horisontale sprogstræk omhandler aktiviteter, hvor der arbejdes med at fortætte eller udvide ord og udsagn. Det kan være, når et billede ikke blot beskrives som 'et billede', men udvides til 'et fantastisk udtryksfuldt billede'. Eller når der arbejdes med at fortætte udtryk som 'at lægge æg' til 'æglægning'.
- Det vertikale sprogstræk omhandler aktiviteter, hvor dybdeforståelsen af ord eller udsagn er i fokus. Det kan fx handle om aktiviteter, hvor der arbejdes med synonymer, antonymer og homonymer.



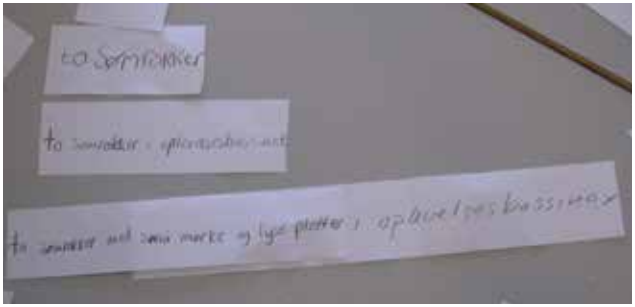
At strække sproget horisontalt – at tilføje flere informationer

I 3. klasse eksperimenterede eleverne med at beskrive et stykke af verden med udgangspunkt i fotografier fra en ekskursion til Kattegatcentret. Formålet med aktiviteterne var at give så udførlig en beskrivelse af fotografierne som muligt med udgangspunkt i lange, beskrivende nominalgrupper.

hajer
to hajer
de to hajer
de to hajer med skægtråde
de to sultne hajer med skægtråde
de to sultne og lærenemme hajer med skægtråde
de to sultne og lærenemme nursehajer med skægtråde
Modeltekst til udvidelse af nominelle led

Manden fodrer de to sultne og lærenemme nursehajer med skægtråde i det tropiske bassin på Kattegatcenteret.
Model til billedtekst

I lærerens modeltekster til venstre ses, hvordan kerneordet 'hajer' får tilført flere og flere informationer fra 'to hajer' til 'de to sultne og lærenemme hajer'. Endvidere vises andre muligheder for at tilføre information, nemlig ved adleddet 'med skægtråde'. Læreren illustrerede således, hvordan sproget tillader, at informationer pakkes i en enkelt sætning fremfor i flere adskilte sætninger.



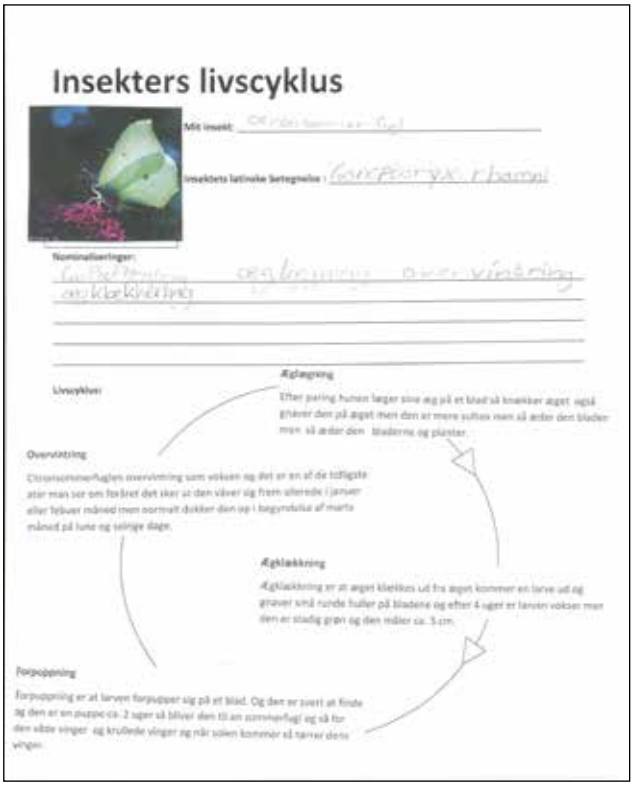
Eleverne skulle derefter selv eksperimentere med billedtekster til deres fotografier. Ovenfor ses, hvordan en af eleverne er blevet inspireret af modelteksten og har forsøgt sig med at lave lange nominalgrupper, så rokkerne beskrives så udførligt som 'to sømrokker med små mørke og lyse pletter i oplevelsesbassinet'.

At strække sproget horisontalt – at pakke informationer (ud)

Eleverne møder mange forskellige slags tekster i forbindelse med læsning og skrivning i skolens fag. Ofte er der tale om et møde med komplicerede tekster, hvor et svært fagligt stof formidles i et informationstæt sprog. I *Tegn på sprog* har vi derfor undersøgt, hvordan man kan sætte fokus på at 'pakke' sådanne informationstætte tekster (ud), så eleverne bliver fortrolige med, hvordan samme betydning kan udtrykkes gennem forskellige sproglige valg.

Forløbet *Udforskning af naturvidenskabeligt sprog* fra 2. klasse er et eksempel på, hvordan eleverne i arbejdet med at beskrive insekters livscyklus havde særligt fokus på, hvordan man kan gøre sproget mere eller mindre informationstæt. Et centralt begreb i aktiviteterne var 'nominalisering' – dvs. at en aktivitet som 'at lægge æg' nominaliseres og dermed blive til navneordet 'æglægning'. Omvendt kan det også være nødvendigt at kunne pakke informationer i nominaliseringer ud ved at aktivere forestillingsbilleder om 'æglægning', hvor man konkretiserer *hvem*, der lægger æg og under *hvilke* omstændigheder.

Elevteksten her på siden viser, hvordan 'æglægning' pakkes ud gennem oplysninger om, at det er hunnen, der lægger æg efter parringen, og at æggene lægges på et blad. Elevteksten giver desuden eksempler på, hvordan eleverne pakker centrale nominaliseringer fra fagteksterne som '**ægklækning**', 'overvintring' og 'forpupning' ud.


Insekters livscyklus

Mit insekt:

Insektets latinske betegnelse:

Nominaliseringer:

Livscyklus:

Æglægning

Overvintring

Ægklækning

Forpupning

At strække sproget vertikalt – at arbejde med synonymer og antonymer

At arbejde med at strække sproget vertikalt betyder, at der i undervisningen etableres undersøgende aktiviteter, der kan åbne for nye forståelser af, hvad et ord kan betyde i forskellige kontekster. Dermed styrkes elevernes viden om og erfaringer med ords netværk af betydninger.

Sådanne betydningsnetværk blev der arbejdet med i forløbet *4. klasse som lingvister.* Her skulle eleverne producere opslagssider til en synonymordbog over emnet 'kærlige og ukærlige benævnelser af familiemedlemmer gennem tre generationer'. Eksempler fra børnelitteraturen med ord som 'skarnsknægt', 'slyngel', 'øjesten', og 'søn af et æsel' blev suppleret af elevernes egne undersøgelser af, hvad de selv og deres forældre kaldes og er blevet kaldt.

skat substantiv

habibi (arabisk.), yyy (ty.), zzz

Betydninger	**Kontekst**
person (eller dyr) som man elsker eller holder meget af SPROGBRUG	Vis du gør noget godt for mor og far er du en skat
især i tiltale	

Eksempel:

Til lykke skat, sagde Henrik og gav

Tina et kæmpe kys efter sejren

Brug og betydninger af ord som 'sveske', 'habibi', 'laban' og 'paphjerne' blev under de efterfølgende klassesamtaler diskuteret, og sorteret i antonymerne 'kærlige benævnelser' og 'ukærlige benævnelser', som det fremgår af eksemplet til venstre. Ovenfor ses et eksempel på ordbogsopslag om 'habibi' produceret af Hashir og Sophus.

At strække sproget vertikalt og horisontalt – mellem hverdagssprog og fagsprog

I forløbet *Hvorfor kan vi fra nu af ikke bare sige 'hypoteser'?* i 6. klasse var fokus i naturfagsundervisningen rettet mod at styrke elevernes mundtlige og skriftlige hverdagssprog og fagsprog i forbindelse med et emne om gær og gæringsprocesser. Afslutningsvis skulle eleverne i par producere en skriftlig rapport om deres eget gærforsøg. Undervejs blev forskellige ressourcer gjort tilgængelige, blandt andet en instruktionsvideo med og uden lyd fra *Testoteket*, sekvenser fra *Den store bagedyst* samt skriftlige instruktioner til et gærforsøg.

De tre elevtekster viser udviklingen fra de første notater i tekst 1 til den endelige rapport i tekst 3. Tekst 1 er henvendt til eleverne selv for at kunne udføre gærforsøget, mens tekst 2 er et eksempel på, hvordan eleverne undervejs strækker sproget vertikalt ved at bruge et mere præcist fagsprog. Således erstatter de fx 'lagde gær' med 'opløste gær'. Den sproglige udvikling i teksterne viser foruden det vertikale sprogstræk, i form af et mere præcist ordvalg, også det horisontale stræk, idet notatformens sætningsemner i tekst 1 er organiseret til en sammenhængende tekst i tekst 3, hvor punktopstillingen markerer kronologien i rapporten.

Ske vandballoner
Gær sukker vand kande
Røre det rundt
Lig det ind i balon
Klip det put det ind i en kande
Hvilken kommer først op
Bin den

<u>Tekst 1.</u>
Elevnotat til forsøg efter første gennemsyn af Testotekets instruktionsvideo uden lyd

Vi brugte-> smuldrede det

Massede det-> smuldrede det
Og sattede-> og tilsatte
Og lagde sukker i-> og tilsættede sukker
Også lagde vi gær-> også opløste vi gær
Vi drejede-> vi opløste

<u>Tekst 2.</u>
Elevnotat om ændringsforslag til sproglige formuleringer efter at have gennemført forsøget og efter gennemsyn af Testotekets instruktionsvideo med lyd.

1. Her har vi det første billede med de materialer vi brugte. Vores materialer var 4 bægerglas, 4 vandballoner, 1 teske en stor kop og gær og sukker
2. Først tog vi gær og smuldrede det sammen og tilsatte det i vand og omrørte det
3. Så tog vi små kopper og tilsatte sukker: rød-1 tsk, blå-1/2 tsk, gul ¼ tsk grøn 0 tsk.
4. Vi fyldte vandet med gær ned i tragten
5. Nu har vi bundet alle ballonerne. Nu er vi klar til at lægge ballonerne ned i akvariet
6. Nu har vi lagt ballonerne ned i akvariet og venter på at se hvem der kommer først op til overfladen.

<u>Tekst 3.</u>
Færdig rapport efter gruppe- og klassediskussion om sproglig præcisering

2.2 At strække sproget gennem sproglig import

Elevernes brug af de ressourcer, der stilles til rådighed for dem under en aktivitet, kalder vi sproglig import. Sproglig import er fx, når eleverne bruger fysiske artefakter som tekster og bøger eller specifikke sproglige ressourcer som udklippede sætninger, led, ord eller bogstaver til at skabe betydning.

Sproglig import kan være en vigtig forudsætning for, at der sker et sprogstræk. Derfor har et gennemgående refleksionstema i planlægningen af aktivitetsforløbene i *Tegn på* sprog været, hvilke ressourcer vi stillede til rådighed for eleverne og hvordan, afhængigt af den betydning vi ønskede eleverne skulle skabe.

Eksperttekster som sproglig import

I forløbet *Tableau vivant* fra 4. klasse skulle eleverne bevæge sig fra et mundtligt beskrivende hverdagssprog over et beskrivende skriftsprog til et beskrivende ekspertsprog. I forløbet skulle eleverne producere to forskellige tekster i ekspertsprog: en beskrivelse af et stykke billedkunst samt en anmeldelse af samme billede. Som opvarmning til opgaven præsenterede lærerne sprogstrækkende strategier såsom at gøre sætningerne længere ved at bruge adjektiver og relative ledsætninger samt sproglige ressourcer i form af relevante fagord til billedbeskrivelse (se herunder).

Et skønt og humoristisk billede

Min vurdering er ☆☆☆☆☆

At strække sproget= at gøre sætningerne længere ved at bruge fagord, adjektiver og der/som

Fagord: forgrund, mellemgrund, baggrund, blikfang

En **mand** med hat.

I forgrunden står en frakkeklædt **mand**, der har en mørk hat på hovedet og en stok i hånden.

To **drenge** løber.

I forgrunden ser man to glade, sommerklædte **drenge,** som løber om kap.

I **forgrunden** er en mand, som læser quran og her er han uden sko.

Her er en person, som er meget fattig og han bor i egypten og i **baggrunden** er der tramer og noget klamt på vægen.[..] i **mellemgrunden** kan man se en sten seng som sekkert gør ondt[...]og der er **blikfang** er selveste personen.

Ovenfor kan man se, hvordan en elev i sin beskrivende eksperttekst har importeret fagordene 'forgrund', 'mellemgrund', baggrund' og 'blikfang' samt tilføjet teksten en række ledsætninger.

I forbindelse med den efterfølgende anmeldelse af kunstværket blev eleverne først præsenteret for en række anmeldelser af film, bøger og restauranter. I disse anmeldelser blev der lagt vægt på de malende adjektiver, der således fungerede som sproglige ressourcer for elevernes egne anmeldelser. I eleveksemplet ovenfor har eleven valgt at beskrive sit kunstværk som "et skønt og humoristisk billede".

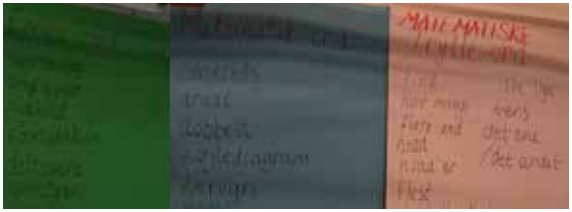
Matematiske trylleord som sproglig ressource

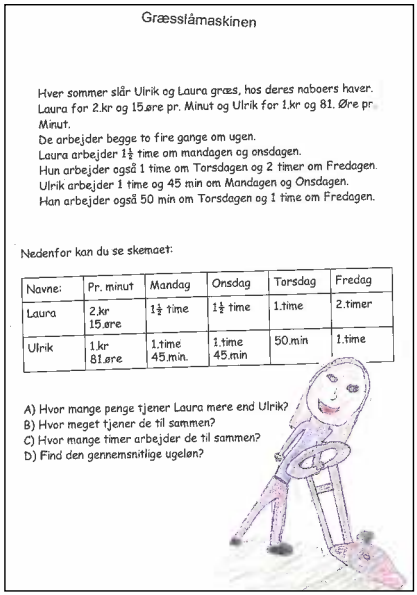
I forløbet *Matematiske orienteringer* i 5. klasse blev der arbejdet med den matematiske genreorientering, som er den ofte beskrivende tekst, der står i starten af en matematikopgave og sætter konteksten for selve opgaven. Eleverne skulle som produkt producere deres eget undervisningsmateriale til matematik.

En række matematikbøger og opgaver fra folkeskolens afgangsprøve i matematik fungerede som sproglige ressourcer. Eleverne skulle gruppere ord og vendinger herfra inden for tre kategorier, som lærerne introducerede. Disse var:

1. Emneord: bruges til at beskrive det hverdagsagtige emne, som orienteringen ofte er bygget op omkring.
2. Matematiske ord: ord og vendinger fra matematikkens fagsprog.
3. Matematiske trylleord: ord og vendinger fra hverdagssproget, som får teksten til at fungere som en matematiktekst.

Formålet var, at eleverne gennem forhandlinger om, hvordan de enkelte ord og vendinger skulle kategoriseres, ville blive bevidste om de sproglige valg i matematiske tekster, og dermed også have lettere ved at importere disse i deres egne tekstproduktioner. Til højre ses et eksempel på en af elevgruppernes færdige matematiktekst.





Græsslåmaskinen

Hver sommer slår Ulrik og Laura græs, hos deres naboers haver.
Laura for 2.kr og 15.øre pr. Minut og Ulrik for 1.kr og 81. Øre pr Minut.
De arbejder begge to fire gange om ugen.
Laura arbejder 1½ time om mandagen og onsdagen.
Hun arbejder også 1 time om Torsdagen og 2 timer om Fredagen.
Ulrik arbejder 1 time og 45 min om Mandagen og Onsdagen.
Han arbejder også 50 min om Torsdagen og 1 time om Fredagen.

Nedenfor kan du se skemaet:

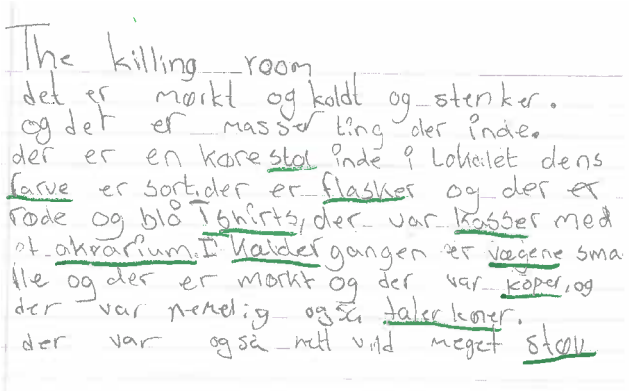
Navne:	Pr. minut	Mandag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Laura	2.kr 15.øre	1½ time	1½ time	1.time	2.timer
Ulrik	1.kr 81.øre	1.time 45.min.	1.time 45.min	50.min	1.time

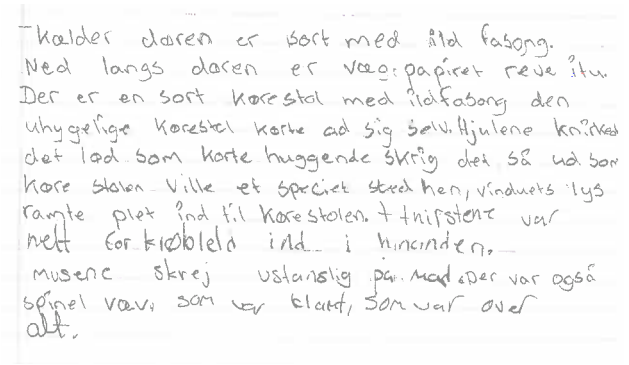
A) Hvor mange penge tjener Laura mere end Ulrik?
B) Hvor meget tjener de til sammen?
C) Hvor mange timer arbejder de til sammen?
D) Find den gennemsnitlige ugeløn?

Sproglig import af grammatiske led

I forløbet *At male med sprog* i 5. klasse var målet at skrive en litterær orientering, dvs. den del af en litterær tekst, som introducerer tekstens univers med personer, steder, tid og evt. tekstens motiv. Da orienteringen er en meget beskrivende genre, blev vægten lagt på det beskrivende sprog med særligt fokus på nominelle led. De sproglige ressourcer, der blev gjort tilgængelige i klasserummet, var dels et bibliotek med literære tekster, som var valgt ud på baggrund af deres beskrivende orienteringer, og dels en ressourcevæg med nominalled fra forskellige ungdomsbøger.

Selve skriveprocessen blev delt op i tre faser: I den første skulle eleverne lave en detaljeret beskrivelse af et billede, de selv havde taget (se teksteksempel til højre). I den anden skulle de strække sproget med udgangspunkt i et nominalskema og tekstelementer fra klassens ressourcevæg. I nominalskemaet til højre og i den færdige tekst til højre kan man se, hvordan elevens nominaler er blevet længere og længere. Det er her værd at bemærke, at eleverne tilsyneladende ikke importerer de tilgængelige ressourcer direkte, men snarere aktivt omdanner og fortolker disse. Se fx hvordan beskrivelsen af kørestolen har udviklet sig fra første udkast over nominalskemaet til den endelige beskrivelse, hvor "som korte huggende skrig" er importeret fra ressourcevæggen.


The killing room
det er mørkt og koldt og stenker.
og det er masser ting der inde.
der er en kørestol inde i lokalet dens
farve er sort, der er flasker og der er
røde og blå T-shirts, der var kasser med
et akvarium. I kælder gangen er vægene sma
lle og der er mørkt og der var køper, og
der var nemelig også taler kanner.
der var også nett vind meget støv


kælder døren er sort med ild fasong.
Ned langs døren er væg: papiret reve itu.
Der er en sort kørestol med ildfasong den
uhyggelige kørestol korte ad sig selv. Hjulene knirkede
det lød som korte huggende skrig det så ud som
kørestolen ville et sprciet sted hen, vinduets lys
rammte pletten ind til kørestolen. T-trifstent var
nett forkiøbleld ind i hjørnerne.
musene skrej ustanslig på. Mad der var også
spinel vævi som var klatt, som var over
alt.

Bestemmer (5)	beskriver (3)	ting (1)	Tilføjelse (4)
Den	Store	kælderdøren	Med ild forsorg' på
De	sorte	kørestoler	Med ild forsorg
En	lille	thirset	var nett forkiøbleld
Et	sort	hjul	som kørte ad sig selv
ET	lille	vindu	Som lyste på kørestolen
Et	klatnit	spinel vav	som var over alt

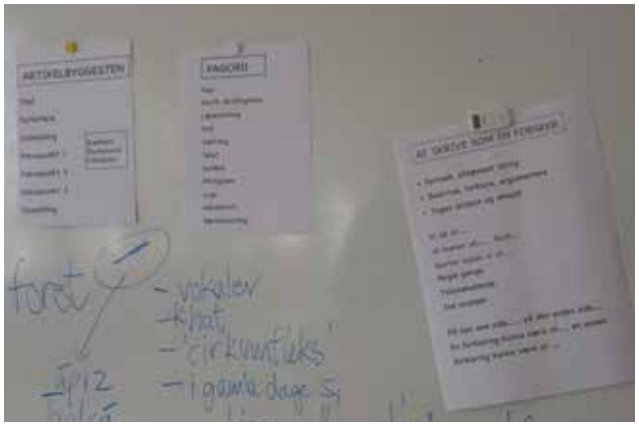
Tekstbyggesten som sproglig import

I forløbet *Tegn på sprog i Tegn på sprog* i 5. klasse skulle eleverne producere en forskningsartikel på baggrund af en undersøgelse af sprog i 0. klasse, som de selv skulle gennemføre. Eleverne skulle således indtage rollen som en forsker, der formidler sine resultater i en artikel. Forløbet byggede på en dataindsamling, som forsknings-medarbejderne i *Tegn på sprog* gennemførte, da eleverne selv gik i 0. klasse.

NYSGERRIGHED

Vi synes cirkumflekser er spændende, men Ariana og Sabrina synes ikke det er så spændende. Til gengæld synes de at et andet særligt bogstav var interessant, nemlig det diakritiske tegn på det tyrkiske sprog, C med halen. (Abdul, Dehzad og Lakou 2015: 5)

Den gennemgående sproglige ressource i forløbet var derfor den forskningsartikel, som var skrevet om forløbet. På baggrund af denne lavede lærerne plancher med udgangspunkt i formmæssige og indholdsmæssige træk. På plancherne beskrev de for det første, hvad det vil sige at skrive som en forsker, fx at sproget skal være formelt og afdæmpet. For det andet lavede de en liste med fagord, som kunne uddybe den faglige tone i teksten. Endelig lavede de en oversigt over, hvordan artiklen var bygget op. Disse plancher, som ses her til højre, blev hængt op i klassen og lagt på klassens fælles konference på nettet.



I tekstudsnittet til venstre kan man se, hvordan eleverne har forsøgt at importere det afdæmpede, formelle sprog gennem formuleringer som ”vi synes..” og ”til gengæld..”. Igen er der tale om elevernes egne kreative fortolkninger af, hvad der er fagligt sprog, ligesom de selv er blevet opmærksomme på og har fået interesse for faglige begreber som ”diakritiske tegn” og cirkumflekser.

2.3 At strække sproget gennem forhandling

I *Tegn på sprog* involverer mange af forløbene 'sproglig forhandling' som en vej til at styrke elevernes udvikling af sprogstrækkende strategier. Sproglig forhandling er, når eleverne i par eller grupper forholder sig reflekterende og diskuterende til sprogets betydning eller form i forbindelse med, at de skriver eller læser tekster. I forløbene har flere opgaver været målrettet mod en fælles opgaveløsning, hvilket nødvendiggør elevernes forhandlinger om sprog.

Forhandling under aktiviteten dictogloss

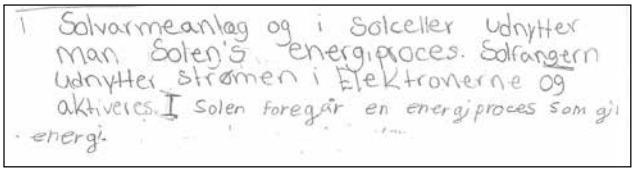
En måde at lægge op til sproglige forhandling er med aktiviteten dictogloss. I en dictogloss får eleverne tre gange oplæst en tekst i naturligt tempo om et kendt emne. De tager notater under de sidste oplæsninger og skal på den baggrund i smågrupper forhandle sig frem til en fælles rekonstruktion af teksten. Den rekonstruerede tekst skal ikke være en kopi af den oplæste tekst, men indholdsmæssigt så tæt på som muligt. I sidste fase er der fælles opsamling på elevernes tekster, og her diskuteres også evt. sproglige udfordringer.

OPLÆSNINGSTEKST

I solvarmeanlæg og i solceller udnytter man den energiproces, som foregår i solen. Når sollyset rammer solfangeren i et solvarmeanlæg, så varmes vandet op. Når sollyset rammer en solcelle, aktiveres elektroner i solcellen og laver solens energi om til strøm.

Under en dictogloss i 4. klasse forhandlede tre elever sig frem til sproglige præciseringer om det aktuelle naturfaglige emne. I boksene ses den oplæste tekst, et uddrag af elevernes forhandling og elevernes bud på en rekonstruktion. Under forhandlingen var det især i forbindelse med det nominelle led 'energiproces', eleverne præciserede deres sprog. Det udvikledes fra fagordet 'energi' over 'energiproces' til det mere nuancerede og fortættede 'solens energiproces'. I samme uddrag forhandledes sætningens subjekt også indirekte, idet eleverne nævner 'vi' og 'man' og ender med at bruge det neutrale 'man'.

Abdi:	*Vi kan bare starte med "I solvarmeanlægget og i solceller" – ja, skriv "I solvarmeanlægget…".*
Kibera:	*Ja "I solvarmeanlægget".*
Abdi:	*Og "i solceller…".* (Kibera skriver)
Mohammad:	*Ja.*
Abdi:	*Og så står der "udnytter", øh…*
Kibera:	*"Solceller". Ja.*
Abdi:	*"Udnytter vi…"*
Mohammad:	*"Energien"*
Abdi:	*"Udnytter man…"*
Mohammad:	*"Energien".*
Abdi:	*Der står "energiproces"* (peger i notater)
Mohammad:	*"Energien"*
Abdi:	*"Energiproces". Jeg har skrevet "energiproces". "Udnytter man energiproces".*
Mohammad:	*"Udnytter energiproces. Udnytter solens energiproces. Udnytter energien", øh "udnytter solens* energiproces".


I Solvarmeanlæg og i Solceller udnytter man Solen's energiproces. Solfangern udnytter strømen i Elektronerne og aktiveres. I Solen foregår en energiproces som gi energi.

Forhandling om sætningsspidser

I forløbet *Skriv med liv* i 4. klasse undersøgte og forhandlede eleverne i grupper, hvordan forskellige sætningsspidser, altså forskellige måder at indlede en sætning på, kan påvirke forståelsen af en sætning.

Sætningsled som eleverne samlede til sætninger	
en borg	midt ude i den øde skov
En ulv	borgen
boede	lå

Efter en introduktion om hvad en sætningsspids er, og hvordan forskellige forfattere bruger netop det første led af sætningen til at orientere læseren og fremhæve det vigtigste, fik eleverne udleveret ordkort med sætningsled. De dannede derefter deres egne sætninger ved at sætte leddene sammen på forskellig måde, og efter en gensidig præsentation forhandlede de sammen med læreren dels sætningsspidser og deres betydning for sætningen, dels opbygningen af sætningen generelt.

Igennem denne forhandling fik eleverne mulighed for at undersøge og formulere, hvilke sproglige valg de foretager i forbindelse med produktionen af tekster, såvel som hvad de må overveje under en fortolkningsproces af en læst tekst.

Forhandling om stedsangivelse i sætningsspids

En elev præsenterede sin sætningsspids, der angav sted: '*Midt ude i den øde skov*', og læreren spurgte, hvad denne begyndelse betød for elevernes forventninger til den efterfølgende tekst. De sammenlignede med '*midt inde i byen*' og '*midt ude i skolegården*' og talte om de billeder, de fik i hovedet, når sætningen begyndte med at præsentere et så dramatisk sted.

Forhandling om aktør i sætningsspids

En elev havde skrevet '*hun møder en borg*', og i forhandlingen var der fokus på, hvad pronominet '*hun*' betød for forståelsen; hvilke grunde en forfatter kunne have til at bruge det i sætningsspidsen. Sammen kom gruppen frem til, at brugen af '*hun*' viste læseren, at den vigtige person var en pige eller kvinde, og en elev pegede på, at pronominet '*hun*' forudsatte, at personen allerede var kendt. Gruppen talte også om, hvorvidt processen '*møder*' er korrekt. Sammen blev de enige om, at man ikke '*møder* en borg', fordi et møde betegner noget, der sker mellem levende væsner.

Forhandling under informationskløftopgave

I forbindelse med et forløb i 0. klasse gennemførte eleverne en informationskløftopgave, dvs. en opgave, hvor eleverne får udleveret forskellig information om en opgave, og for at løse den skal finde ud af, hvilken information de andre deltagere har. Det sprogudviklende potentiale i denne aktivitet skyldes, at eleverne ikke kan se hinanden, men sidder adskilt af fx en skærm. De er således nødt til at formidle informationer til hinanden udelukkende gennem verbal kommunikation og kommer på den måde ud i sprogbrugssituationer, hvor de er nødt til vha. sproget at forhandle sig frem til en gensidig forståelse, hvis der fx er et ord, de ikke kender.

I 0. klasse skulle eleverne i par forhandle sig frem til farvelægningen af en tegning med et træ. Eleverne skiftedes til at bede hinanden om at farvelægge forskellige dele; blade, stamme osv. Undervejs i interaktionen stødte eleverne på ord, de havde brug for, men ikke kendte, og de brugte i den forbindelse forskellige kommunikationsstrategier, fx at forklare, omskrive og bruge læreren som hjælp, for på den måde at få kommunikationen til at lykkes. Dialogen nedenfor er et eksempel på en elev, Bassima, som ikke kendte ordet 'stamme' og derfor lavede en omskrivning til 'pindens træ'. Med lærerens hjælp fik makkerparret aktiveret ordet 'træstamme'.

Hanne: *Prøv at fortælle, hvad det er*
Bassima: *Pindens træ*
Hanne: *Det er en pind. OK. Hvad sidder fast på pinden?*
Bassima: *Bladene.*
Hanne (til Hajira): *Ved du, hvad det er?*
Hajira: *Nææh.*
Hanne: *Den hedder også en træstamme.*
Hajira: *Så ved jeg det.*
Hanne: *Ved du det så.*

Forhandling af ord efter respons

I et forløb i 6. klasse skrev eleverne biografiske tekster om at migrere. Beretningerne tog udgangspunkt i interviews med deres forældre eller andre voksne om egne migrationsoplevelser. I arbejdet med biografien var elevernes sproglige fortolkninger af den voksnes beretning i fokus. Efter nedskrivningen af den biografiske tekst skulle de præsentere den interviewede for deres omskrivning af interviewet. På den måde fik den interviewede mulighed for at forholde sig kritisk til formuleringerne i teksten og give respons på indhold og ordvalg. Eksempelvis havde en elev skrevet '*hun kedede sig*', hvortil forældreren indvendte, at hun ikke *kun* kedede sig. Responsen noterede eleven ned: "Hun synes ikke turen var helt kedelig, hun synes den var lidt sjov fordi hun havde sine søskende til at være sammen med".

I grupper fandt der derpå forhandlinger af skrivernes fortolkende ordvalg sted. Eleverne præsenterede hinanden for deres tekster og den reaktion, de havde mødt hos interviewpersonen, hvorpå de sammen forhandlede sig frem til mere præcise formuleringer, sådan som de to tekstbokse her på siden illustrerer.

En elev havde skrevet om sin farfar: *Han følte sig stolt over han kunne dansk*, og farfarens reaktion var, at ordet stolt ikke var helt præcist. Eleven formulerede det til gruppen med ordene: *Han følte sig ikke stolt-stolt, men mere sådan ok, godt at jeg kan.* De øvrige elever i gruppen kom med forskellige forslag: *tilfreds med, glad for, godt tilpas med*, som de begrundede i forhold til teksten i øvrigt, og eleven bag teksten valgte afslutningsvis, hvad han synes der passede bedst: *Han følte sig* ***tilfreds med*** *at kunne dansk*

Efter han havde boede i Danmark kunne han dansk.
Han følte sig (stolt) over hun kunne dansk.
tilfreds

Her ses hvordan en elev i forbindelse med forhandlingerne om ordvalg i sin tekst har tilføjet en præcisering af teksten i form af ordet 'tilfreds'

2.4 At strække sproget i et metaperspektiv

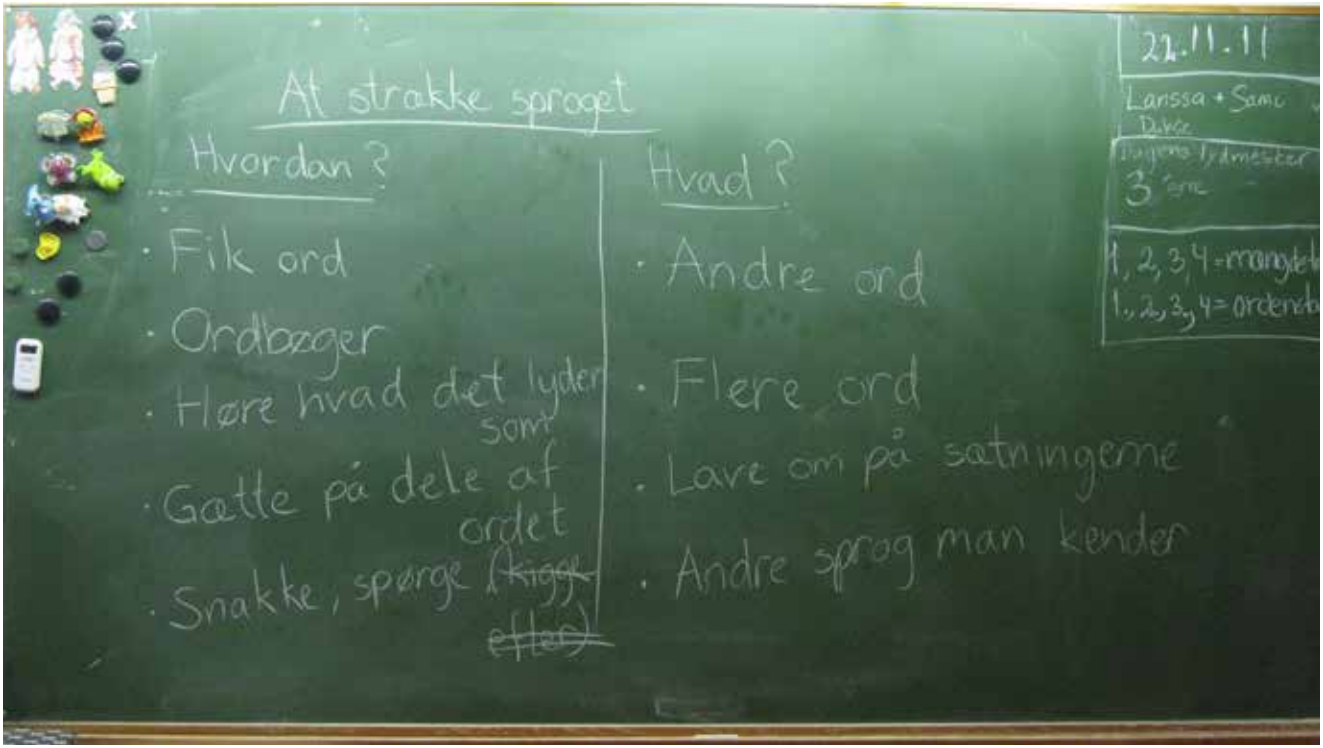
Arbejdet med at strække elevernes sprog omfatter ikke alene aktiviteter, der søger at skabe rammer for, at eleverne på forskellige måder strækker deres sprog; det involverer også elevernes bevidsthed om at strække sproget.

I *Tegn på sprog* har vi derfor i forskellige aktiviteter eksperimenteret med at gøre det at strække sproget til genstand for refleksion. Disse aktiviteter har til formål at skærpe elevernes bevidsthed om, hvad det vil sige at strække sproget, hvordan sproget kan strækkes, samt at sprogtilegnelse er en proces, alle mennesker er involveret i.

Hvad vil det sige at strække sproget?

I et forløb i 3. klasse stod elevernes bevidsthed om at strække sproget centralt, og et af forløbets læringsmål for eleverne lød: "I skal vide, hvad det betyder at strække sproget". Da eleverne ved forløbets start blev præsenteret for denne målsætning, var det de færreste, der umiddelbart havde forestillinger om, hvad det kunne indebære. Gennem forløbet blev der arbejdet med forskellige sprogstrækkende aktiviteter, og herigennem blev eleverne gradvist fortrolige med både det at strække sproget og at tale og skrive om sprogstræk.

I en afsluttende brainstorm på klassen satte eleverne ord på deres nyerhvervede erfaringer med at strække sproget, og deres bud blev noteret på tavlen. Herefter forholdt eleverne sig endnu engang hver især skriftligt til forløbets læringsmål. Og nu havde eleverne en række bud på, hvad det vil sige at strække sproget. Én skrev, at "Det betyder at man sætte flere ord på"; en anden forklarede, hvordan at strække sproget er "at forbedre sit sprog". Gennem forløbet blev det at strække sproget således både en del af elevernes ordforråd og af deres strategiske repertoire.



At vise, hvordan sproget kan strækkes

I forløbet *At være blogger* i 4. klasse blev der arbejdet med at eksemplificere og visualisere forskellige måder at strække sproget på. I forløbet eksperimenterede en mindre gruppe elever med læse- og skrivemuligheder som blogger ved i par eller enkeltvis at producere egne blogs. Arbejdet med at strække sproget blev knyttet til et særligt tekstelement, nemlig bloggens 'om mig'-afsnit. Som modeltekster blev eleverne præsenteret for tre forskellige 'om mig'-tekster skrevet af klassens tre lærere. Hver af teksterne blev knyttet til en måde at strække sproget på. Jeanettes afsnit blev knyttet til at strække sproget "på langs" (horisontalt), som det er tilfældet, når hun beskriver sig selv ikke bare som "engelsklærer", men som "en megasmart, sjov, glad, frisk og frejdig engelsklærer, der er så heldig at undervise på Aalborgs sejeste folkeskole".

Mariannes afsnit satte i stedet fokus på at strække sproget "i højden" (vertikalt) gennem arbejde med synonymer som 'skønne' og 'herlige'. Endelig blev Khilouds afsnit brugt til at sætte fokus på at strække sproget på tværs i form af leg med at inddrage andre sprog end dansk.

Til hver af de tre måder at strække sproget på blev der knyttet en illustrerende pil: ↕ for sprogstræk i højden, ↔ for sprogstræk på langs og ↗ for sprogstræk på tværs. Efterfølgende fungerede såvel sprogstræk-terminologien som de illustrerende pile som ressourcer, eleverne kunne trække på i det videre arbejde med deres egne blogs.

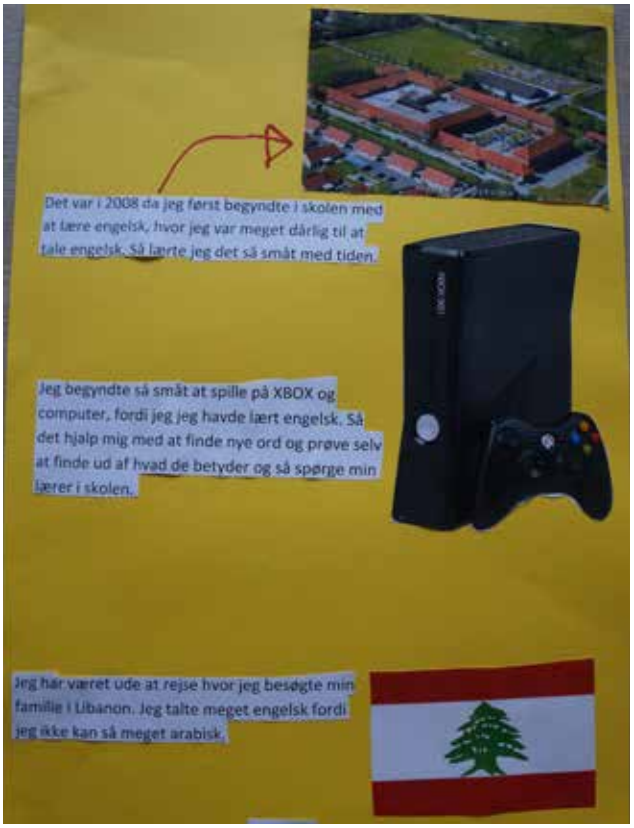
Welcome. My name is Jeanette. Jeg er en megasmart, sjov, glad, frisk og frejdig engelsklærer, der er så heldig at undervise på Aalborgs sejeste folkeskole: Herningvejen. Jeg har de to skønneste børn i verden, og vi bor superhyggeligt lidt uden for Aalborg. Hver dag glæder jeg mig til at cykle på job, fordi min klasse er supercool. Det er 4.B, hvor eleverne er de skarpeste hoveder, de sjoveste baryler og mest kreative typer. Her på bloggen vil jeg berette lidt om hverdagen i 4.B.	Velkommen til min blog! Her vil du møde mig, Marianne Dausel, også kaldet Maude. Det skal du ikke ligge så meget i :-) Jeg er 30+, har to skønne og herlige (snart) teenagepiger, der ind i mellem kan gøre livet til en prøvelse. Men elsker dem højt og dem vil du snart læse meget mere om her. Til daglig er jeg lærer – et utroligt alsidigt arbejde, som jeg også elsker. Jeg er singlemum, og derfor prioriterer jeg også gode veninder, lidt dating, cafeture og i det hele taget mit sociale liv.	Salam alaikum Welcome – Velkommen til min blog. Jeg hedder duolihK - Nej det passer ikke helt, men jeg prøver bare at fortælle jer, at på arabisk skriver vi fra venstre mod højre og ikke fra højre mod venstre som på dansk. Mit navn Khiloud betyder evighed, og som du nok allerede nu har gættet, så er jeg ikke født i Danmark. Born in Baghdad, Irak - men har boet i DK i 21 år sammen med min mand og mine 3 skønne drenge Hassan, Mustafa og Yousif. Her på bloggen kan I følge med i mit liv som mor til tre nu meget store drenge, og der vil jævnligt blive lagt billeder ud, så min familie all over the world kan følge med i vores danske liv.

At strække sproget gennem sprogtilegnelsesprocessen

Sproget strækkes ikke kun i højden, på langs og på tværs, men også over tid gennem sprogtilegnelsesprocessen – uanset om der er tale om modersmål, andetsprog eller fremmedsprog. I forløbet *Beretninger om at lære engelsk (og andre sprog) – før og nu* i 5. klasse var sigtet således at sætte fokus på, at alle er sprogtilegnere, uanset alder, målsprog og sproglig baggrund.

Med inspiration fra to af skolens engelsklæreres mundtlige beretninger om deres personlige erfaringer med at lære engelsk og andre sprog udarbejdede eleverne hver især en poster, der fortalte om deres egne erfaringer med at lære sprog, sådan som det er tilfældet på Aadams poster til højre. Forløbet blev afsluttet med en forældreaften, hvor forældre og børn sammen udarbejdede posters, der viste afgørende faktorer i forældrenes tilegnelse af engelsk eller andre sprog.

Gennem arbejdet med egne og andres personlige beretninger om at lære sprog fik eleverne mulighed for at reflektere over erfaringer med og udfordringer ved at lære sprog. Eleverne var blandt andet optaget af hvilke sprog, der er lette og svære at lære, og hvad der specifikt er vanskeligt ved at lære dansk. Gennem forløbet blev der således skabt et rum, hvor det at være ved at lære sprog er legitimt – også når det gælder dansk som andetsprog.



At strække sproget gennem arbejde med sproglæringsstrategier

I et forløb i 6. klasse stod sproglæringsstrategier i centrum. Den gennemgående aktivitet var dictogloss; en aktivitet, hvor elever i mindre grupper samarbejder om at genskrive en oplæst tekst, hvilket nødvendiggør, at de lytter aktivt, taler sammen, skriver og læser. Eleverne gennemførte i alt tre forskellige dictogloss-aktiviteter med udgangspunkt i tre forskellige tekster: en tekst fra en matematisk problemløsningsopgave, en dansk sangtekst og en kort engelsk tekst.

Gennem hele forløbet førte hver elev en personlig elektronisk sproglog, hvor de løbende gennem hurtigskrivning reflekterede over deres generelle erfaringer med sprogtilegnelse og sproglæringsstrategier. Efter hver dictogloss skrev eleverne desuden om, hvordan det var gået i dagens dictogloss, hvilke sproglæringsstrategier de havde benyttet sig af, og hvad de eventuelt kunne gøre en anden gang. Ved hjælp af refleksionerne i sprogloggen fik eleverne øje på de sproglæringsstrategier, de tidligere havde anvendt og dem, de aktuelt anvendte, ligesom nogle fik idéer til, hvad de fremadrettet kunne gøre anderledes. Det gjaldt både sprogtilegnelse generelt og dictogloss-aktiviteter specifikt. I uddraget fra sin sproglog til venstre fortæller Asli om de sprog, hun har lært og gerne vil lære og om, hvordan hun griber det an.

Individuel hurtig skrivning 1

Laves mandag den 18/5 2015

Hvilke sprog har jeg lært? Jeg har lært Tyrkisk, Dansk, Engelsk, lidt Tysk, lidt Japansk, og jeg bruger stadig tid på Japansk men ikke Tysk. Fordi jeg ville gerne bruge Japansk i min fremtid.

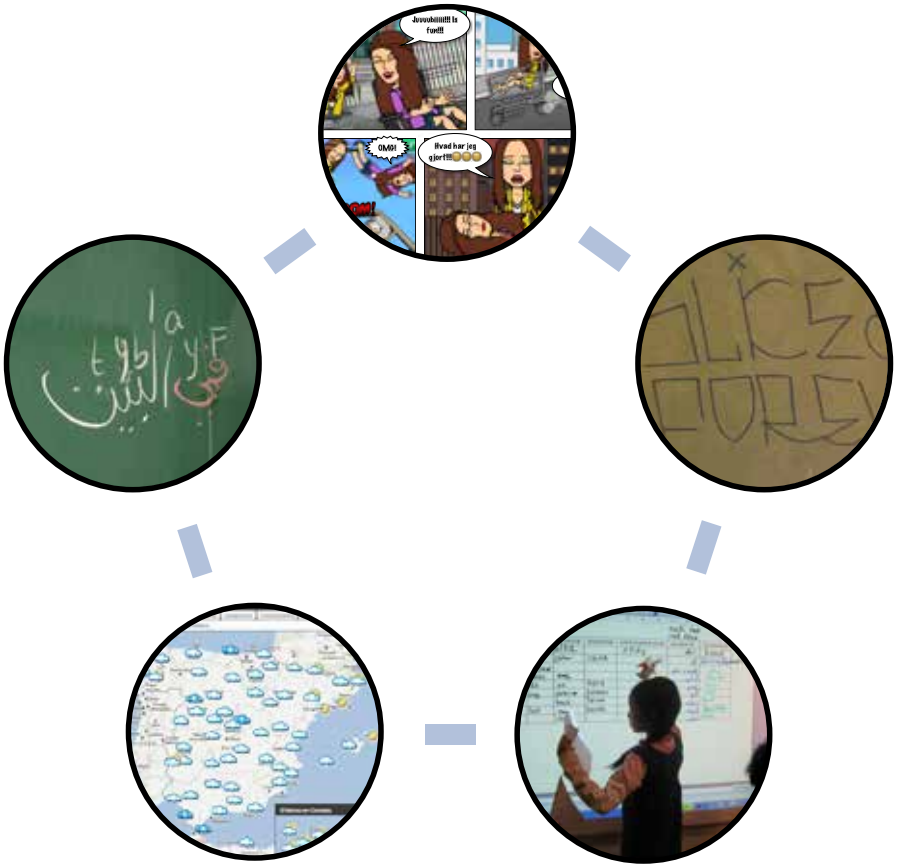
Hvilke sproglæringsstrategier bruger jeg? Jeg ser nogen gange Tv for at lære Japansk og Tyrkisk og lidt af Engelsk, når det er jeg skal lære Engelsk så læser jeg inde på nettet eller høre folk fra Youtube. Dansk lærte jeg da jeg var mindre men jeg snakker stadig noget dansk derhjemme og meget andre steder. Når jeg prøver at lære Japansk så ser jeg forskellige film fra nettet og høre folk/figure i serierne snakke Japansk, det er ret nemt at sige ordene med mindre man har de rette måder at skrive det på.

De løbende refleksioner over sprogtilegnelse og sproglæringsstrategier i sprogloggen bidrog både til at strække elevernes skriftsprog og til at skærpe deres opmærksomhed på sprog, sprogtilegnelse og sprogstræk.

3. Det tværsproglige perspektiv

Det flersproglige klasserum giver mulighed for at inddrage de mange forskelligartede sproglige erfaringer, børnene tilsammen har, og anvende dem i fælles refleksioner over sprog og sprogbrug.

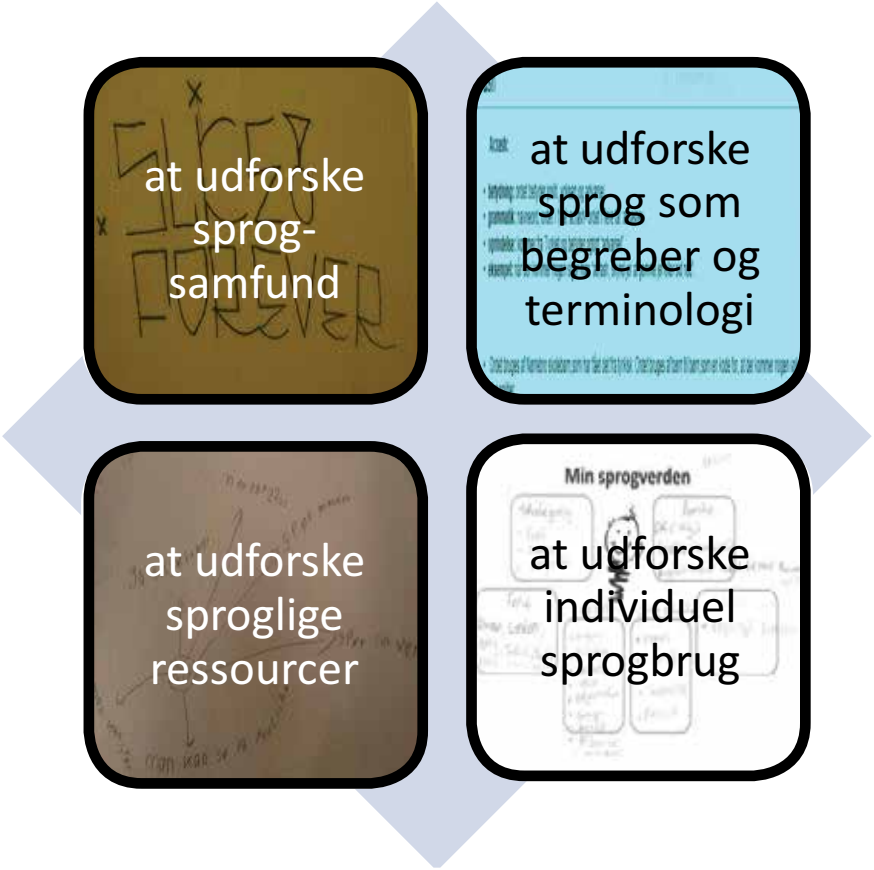
Under 'Det tværsproglige perspektiv' har vi samlet de erfaringer, der er gjort med at inddrage tværsprogligheden i læse- og skriveundervisningen og at give børnene mulighed for at aktivere og trække på alle de erfaringer, de måtte have med skrift.



3.1 Tværsproglighed som udforskning

Muligheden for at udforske sprog som fænomen har været et gennemgående tema for mange af forløbene i *Tegn på sprog*. Denne udforskning har været struktureret på flere forskellige måder: som en åben afsøgning af de tilgængelige flersprogede ressourcer i klasserummet, som en etnografisk inspireret tilgang, hvor sprog og sproglige varieteter bliver udforsket i lokalområdet, eller som en mere styret udforskning af bestemte sproglige former.

De sproglige former, der udforskes, kan enten være kontaktzoner mellem forskellige sprog, som det også kommer frem i denne bogs temaer om sprogsammenligning og oversættelse, eller det kan være en mere åben udforskning af fænomenet sprog, som undersøger kategorier som ungdomssprog, lokalt sprog eller andre sociolingvistiske kategorier som dialekter, sociolekter og accenter.



At udforske sproglige ressourcer

At udforske sprog og sproglige varieteter kan handle om at finde og udforske de steder, personer og medier, hvor sproget og den viden om sproget, som man skal bruge, findes. De ressourcer, der stilles til rådighed, kan være mangefacetterede og bestå af både fysiske artefakter, multimediale ressourcer og personlige sponsorer. Ressourcerne kan enten være åbne kategorier, som er drevet frem af elevernes interesse og erfaringer, eller mere styrede ressourcer, som de voksne udvælger.

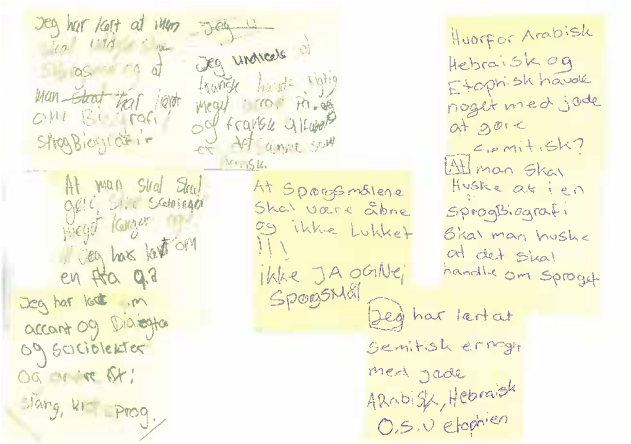
Et eksempel på en ressource, som er struktureret og udvalgt af klassens voksne, finder vi i forløbet *Nørrebrobørnenes sprog*, hvor bogen *Gade /dansk ordbog* og forfatterne bag denne kom til at stå som et omdrejningspunkt, mens eleverne og deres viden om gadesprog blev den vigtigste ressource for forløbet.

Ressourcer kan også stilles til rådighed i form af personer, der kan fungere som eksperter eller sponsorer for visse sproglige og literacy-ressourcer. I forløbet *Instruktioner på tværs* brugte klassen fx de ældre elever på skolen til at hjælpe med at oversætte instruktioner til forskellige sprog.

At udforske sprog som begreber og terminologi

I forløbet *Vores sprog* fra 6. klasse var et af produktkravene, at eleverne skulle producere en faktaboks til en sprogbiografi. I den forbindelse skulle de undersøge et af de sprog, de havde fundet i deres sprogbiografi. Teksteksemplet er fra en elev, som har undersøgt vietnamesisk. Hun fremhæver både demografiske forhold omkring sproget, brugen af tone til at udrykke betydning og det særlige træk, at der kun er få bøjninger i det vietnamesiske sprog. Endvidere sammenligner hun vietnamesisk med dansk i eksempler på, hvordan dansk ville se ud, hvis det var bøjningssvagt eller et tonesprog.

Opgaven med at undersøge et sprog var en åben opgave, og de terminologier, der dukkede op, var derfor styret af elevernes interesse for sproget. Dette kan også ses i evalueringen af forløbet (jf. billede til højre), hvor eleverne på den ene side fremhævede det, som lærerne havde sat fokus på: at arbejdet med interviews, genren sprogbiografi samt forskellige sociolingvistiske begreber som sociolekter, dialekter og accent. På den anden side var de blevet opmærksomme på andre lingvistiske forhold såsom klassificering af sprog. De var overraskede over, at arabisk og hebræisk er en del af den samme sproggruppe, samt at der er stor lighed mellem det danske og franske alfabet.



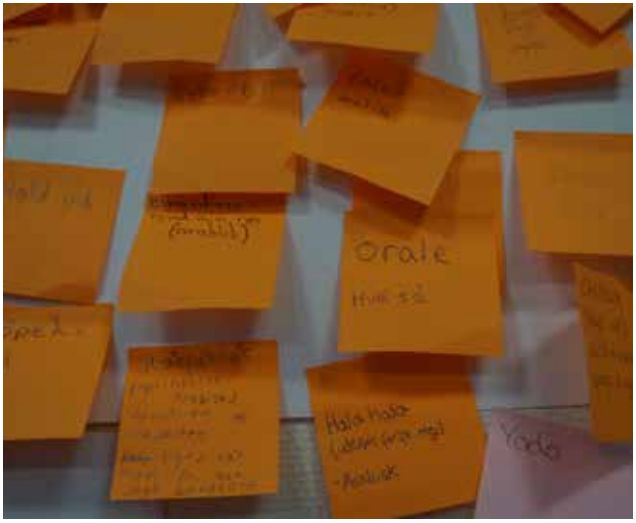
Det vietnamisiske sprog har 38 bogstaver i alfabetet, du kan ikke sammenligne det med det danske sprog, da det vietnamisiske er en blanding af det latinske og det kinesiske.

Det vietnamisiske er derudover et tonesprog. Tonesproget består af 6 toner, hvis du fx siger "Hej" med en lys tone betyder det noget, men hvis du siger det med en dyb tone, så betyder det noget helt andet. Det vietnamesiske sprog er, det sprog med færrest bøjninger. Hvis du fx siger arbejdsgrupper vi det ikke blive et lang ord med nogle ord hver for sig.Den Vietnamisiske læseretning er ligesom i Danmark.

At udforske sprogsamfund

I flere af forløbene blev der sat fokus på det sproglige landskab i og omkring elevernes nærmiljø. I undervisningsforløbet *Sprogetnografi på Nørrebro* i 2. klasse blev eleverne sendt ud i lokalområdet for at undersøge sprog i nærmiljøet. Eleverne planlagde i grupper sprogvandringer med fokus på forskellige sprog. På billedet nedenfor ses en graffiti fra to drenges undersøgelse af det, de kalder BGP-sprog (Blågårds Pladssprog). Billede afføder en refleksion over forholdet mellem sprog og gruppetilhørsforhold, og mere lingvistiske refleksioner over sprogvalg i form af det kraftfulde 'råbetegn', som drengene kalder udråbstegnet.

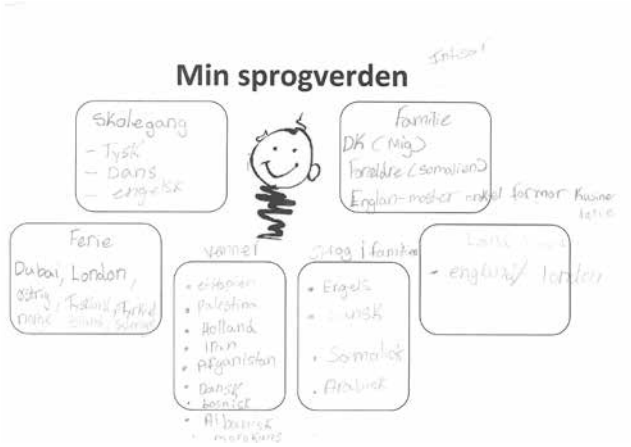
Undervisningsforløbet *Nørrebrobørnenes sprog* fra 6. klasse havde til formål at producere klassens egen ordbog/leksikon over det sprog, som børn og unge bruger på Nørrebro. Forløbet tog udgangspunkt i bogen *Gade / dansk ordbog.* Bogens Forfattere, Tobias Cadin Borup og Ali Sufis, var med til at sætte forløbet i gang. Som en del af udforskningen af de ord og fraser de identificerede skulle eleverne redegøre for betydning, grammatik, brugere og situation. På billedet herunder er det 'bimmer' der er i fokus.



Bimmer
betydning: En BMW
grammatik: navneord
oprindelse: ved ikke
Eksempel: årh du har en fed bimmer
samme gruppe: Audi, Skoda
Ordet bruges af BMW ejer eller BMW ejers venner. Ordet bruges som en forkortelse når man ser en BMW. ordet bruges meget i Folkets park på Nørrebro

At udforske individuel sprogbrug

I forløbet *Vores sprogverden* fra 6. klasse blev der bygget videre på en dataindsamlingsaktivitet, som blev gennemført i 2. klasse, hvor eleverne blev interviewet om de sprog, de mødte og kendte til. Det færdige produkt skulle være en sprogbiografi, som eleverne skulle skrive over et interview med en elev fra 9. klasse samt en faktaboks om et selvvalgt sprog eller sproglig varietet.



En gennemgående artefakt i forløbet var skemaet 'Min sprogverden' (se billede), som eleverne kendte fra 2. klasse. De skulle nu igen, i 6. klasse, udfylde skemaet, som blev brugt til at få indsigt i deres egen sprogverden, og diskutere, hvad der sker med ens sprogverden over tid, når man fx møder nye mennesker, rejser nye steder hen, og at man får nye fag i skolen. Interviewene med 9. klasses eleverne blev foretaget på baggrund af deres egne udfyldte skema.

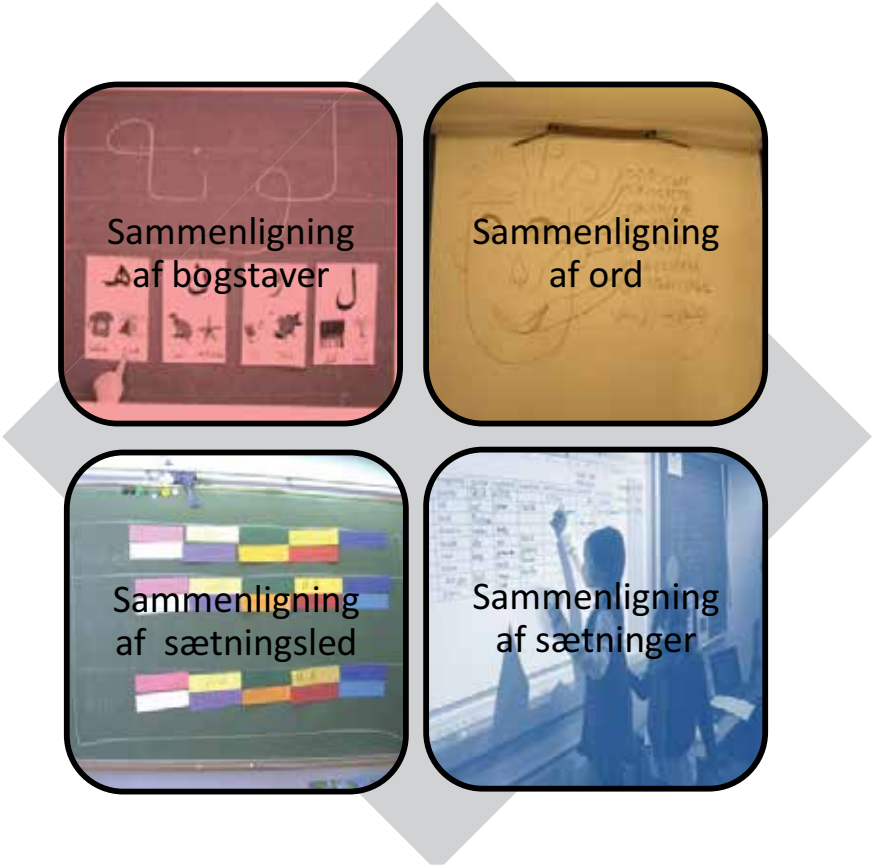
Niki taler Forskellige sprog alt efter hvem han snakker med med de sprog han kan er Dansk , Engelsk, Tysk. Niki har kropsprog og venne sprog med sine venner de kalder det slank Niki er Facineret af amerika fordi det er et flot land og sprog, han vil gerne lære sproget amerikansk og vil gerne på ferie der vis han en dag når der til. Niki er også Facineret af england fordi ,det er det sprog han Komuniker meget med folk i sin fritid.'

Ovenfor ses et uddrag fra en biografi, som illustrerer en 9. klasses elevs sprogverden: den interviewede taler vietnamesisk med sine forældre, men den sproglige praksis han møder i sit ungdomsliv med venner og slang, kræver, at han bruger engelsk, hvilket er med til at afføde en drøm om at komme til Amerika og derfor at blive bedre til 'amerikansk'.

3.2 Tværsproglighed som sammenligning

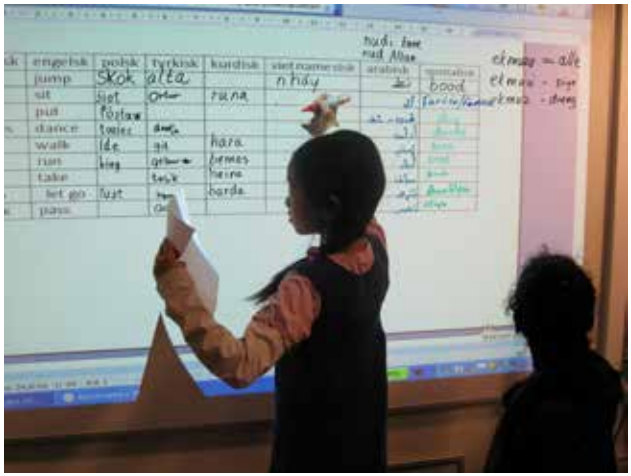
I *Tegn på sprog* har vi gennem årene på forskellig vis udforsket kontaktzonerne mellem sprog med udgangspunkt i den sproglige mangfoldighed i de enkelte klasserum. Konkret har aktionsforløbene beskæftiget sig med sammenligning af bogstavers lyd og arkitektur, ord, sætningsled og sætninger.

Sådanne sprogsammenlignende aktiviteter giver eleverne mulighed for at opdage forskelle og ligheder mellem sprogets dele, såsom grafem-fonemforbindelser og morfologiske og syntaktiske forhold. Aktiviteterne har alle haft det overordnede formål at styrke elevernes bevidsthed om, at forskellige sprog stiller forskellige ressourcer til rådighed for sprogbrugeren, når der skabes mening og betydning i sociale sammenhænge.



Sammenligning af sætninger

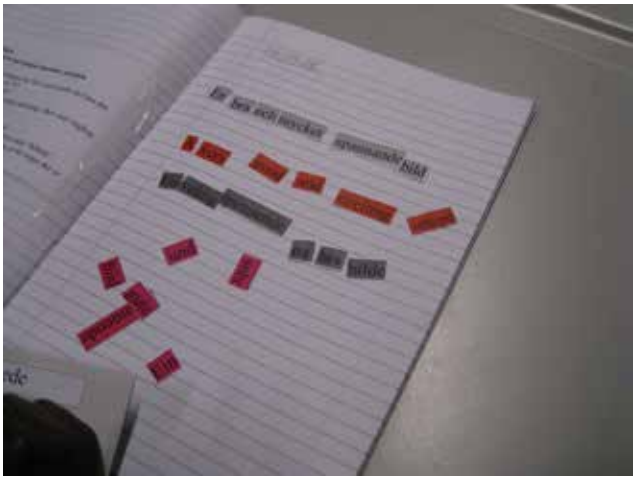
Forløbet *Hvad skal vi lege?* fandt sted i 3. klasse og havde som mål, at klassens elever skulle producere en legeinstruktionsbog til 2. klasse på skolen. Det særlige sproglige fokus var sætningsstrukturen i en instruerende tekst herunder brugen af imperativ. Disse imperativformer var udgangspunkt for de sprogsammenlignende aktiviteter, der fandt sted i forløbets sidste fase, efter at der var arbejdet med at skrive en instruerende tekst til kendte lege som fx *To mand frem for en enke*.



Som optakt til det kontrastive arbejde fik eleverne som hjemmeopgave at oversætte deres valgte ord til et sprog, som de havde viden om og interesse for. Ord som 'hop', 'løb', 'dans', 'gå' *og* 'tag' blev oversat til polsk, kurdisk, tyrkisk, somalisk, arabisk, vietnamesisk og desuden til engelsk, der var det nye skolefag, og som eleverne var meget optagede af. Derefter udfyldte eleverne et skema på klassens smartboard (se billede til venstre), der både fungerede som fælles arbejdspapir og som afsæt for en fælles lærerinitieret klassesamtale om forskelle og ligheder mellem dannelse af og brug af imperativer på de valgte sprog. Under denne metalingvistiske samtale blev der blandt andet talt om ligheden mellem dansk og engelsk, hvor sprogbrugeren kun kan vælge én imperativform uanset antallet af personer. Et højdepunkt i samtalen var, da elever med kendskab til arabisk diskuterede sig frem til, at man har flere imperativformer at vælge mellem på arabisk. Imperativ kan tage hele fem former afhængigt af, om man henvender sig til en dreng eller en pige, til to drenge eller to piger, eller til flere piger eller flere drenge. Det er dette valg, som en elev har forklaret i tekst og tegning på illustrationen nedenfor.

Sammenligning af rækkefølge i sætningsled

I forløbet *At møde kunst – med krop og ord* i 4. klasse blev der arbejdet med at opleve, fortolke og vurdere billeder i forbindelse med produktion af et kunstkatalog. I den sammenhæng var der blandt andet fokus på at udtrykke holdninger til de kunstværker, der var blevet arbejdet med. Eleverne producerede evaluerende udsagn og nominelle led som 'Et hjertevarmt billede', 'Et skønt og humoristisk billede' og 'Et fantastisk og udtryksfuldt billede'. Disse blev efter elevernes eget valg oversat til sprog som svensk, spansk, tysk, norsk, polsk (se billede nedenfor) og gjort til genstand for analyse af rækkefølge for bestemmer, beskriver og kerneled.



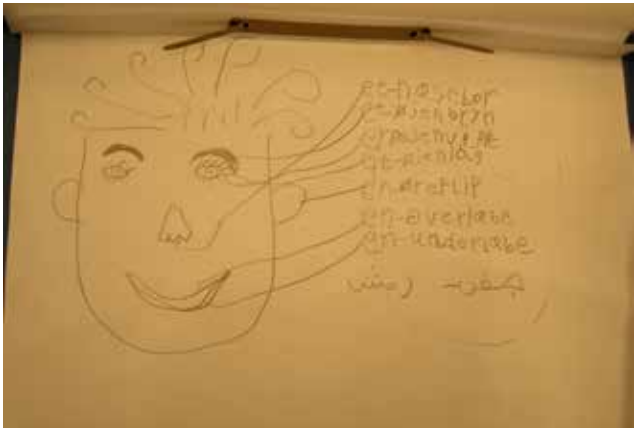
Eksemplet i tekstboksen herunder, der er et uddrag fra en klassesamtale, viser, hvilke opdagelser en elev har gjort sig om bestemmer og rækkefølgen i de nominelle led på dansk, norsk, svensk, engelsk og tysk. Samtalen afføder endvidere, at en anden elev byder ind med sin viden om bestemmerens form på engelsk.

Lærer: *Hvad har du fundet ud af?*
Elev: *Jeg har fundet ud af at 'en' og 'a' og 'en' og 'ein' er det samme (...) Men engelsk ligner ikke fordi her siger man kun 'a'*
Lærer: *Hvad har du mere fundet ud af?*
Elev: *At hvad hedder det- at tillægsordene ligger det samme sted: spännande, exciting, spennende og spannende.*
Lærer: *Hvad med 'rigtigt godt'- er det også to ord på de andre sprog?*
Elev: *Ja, det hedder 'mycket bra', very good', veldig 'bra' og sehr gut'- og det er også tillægsord.*
Elev2: *Jeg ved godt hvorfor det kun hedder 'a' på engelsk. Det har jeg lært i engelsk. Det er fordi der kommer en konsonant efter.*

Sammenligning af ord

I forløbet *Læseoplevelser på flere sprog* i 1. klasse blev der arbejdet med sprogsammenligning med afsæt i bøger, hvor historien fortælles på to eller flere sprog. I forløbet blev der således på forskellige måder arbejdet med samme historie om en gepard på dansk, arabisk, dari, pashto, engelsk, fransk, rumænsk, kurdisk, kinesisk og urdu. Centralt i forløbet stod en sprogsammenligningsaktivitet, hvor de tre fokusord 'venner', 'fortalte' og 'flodhest' blev sammenlignet på tværs af sprog (billede nedenfor). Fokusordene var udvalgt på baggrund af deres mulighed for at tematisere relevante sproglige forhold: ental-flertal, nutid-datid og sammensatte ord. Disse forhold var omdrejningspunktet for en fælles sprogsammenligning på klassen, hvor elevernes opmærksomhed desuden blev fanget af forhold som læseretning, forskellige skriftsystemer, udtale og sprogs oprindelse.

I 2. klasse blev der i forløbet *Sprog på kroppen* arbejdet med et sammenlignende perspektiv med fokus på, hvordan forskellige sprog benævner og præciserer fænomener i verden. På billedet nedenfor er fokus på ansigtets ydre dele. Undervejs i dette arbejde opdagede eleverne, at præcisering kan opnås på dansk ved sammensætning af substantiver som 'næsebor'. Den samme mulighed findes på tyrkisk, mens man på kurdisk sætter de to rodmorfemer 'næse' og 'bor' sammen i den omvendte rækkefølge, 'bornæse'. På arabisk derimod præciserer man ved enten at vælge et helt nyt ord eller ved at benytte sig af sidestilling af de to morfemer, 'næse' og 'åbning' فتحة الأنف

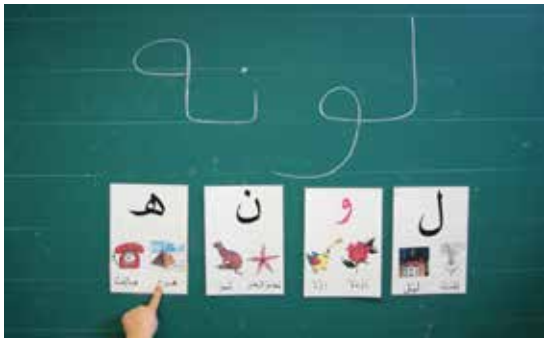


Sammenligning af bogstaver

I 1. klasse blev der i forløbet *Alverdens alfabeter* arbejdet med mange forskellige alfabeter. Formålet var, at eleverne skulle blive fortrolige med det alfabetiske princip: at et bogstav har et navn, en form og en lyd. En af aktiviteterne havde som omdrejningspunkt elevernes navne skrevet på dansk og på arabisk (billede herunder). Her gav det sprogsammenlignende arbejde anledning til en opmærksomhed på og fascination af bogstaverne i henholdsvis det latinske og det arabiske alfabet.

Denne opmærksomhed kunne eleverne fordybe sig i, da de senere modellerede deres favorit blandt de arabiske bogstaver. Herunder ses hvordan en af eleverne har modelleret sit yndlingsbogstav, 'laam', og på skrift udtrykker, at det ligner en fiskekrog.

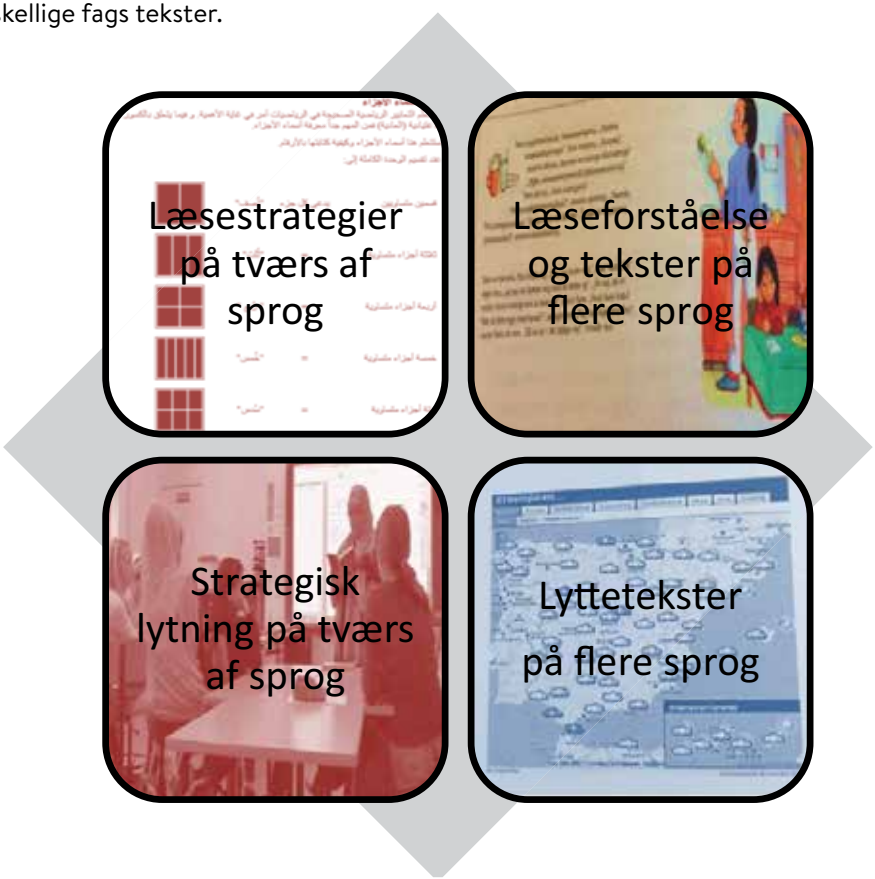
Billedet nederst viser navnet 'Lone' skrevet med arabisk skrift og demonstrerer, hvorledes aktiviteten med at inddrage andre sprog- og skriftsystemer end dansk åbnede for en undersøgelse af, hvordan de arabiske bogstaver forandrer form afhængigt af, om de står først, midt eller til sidst i et ord.



3.3 Tværsproglighed i arbejdet med læse- og lytteforståelse

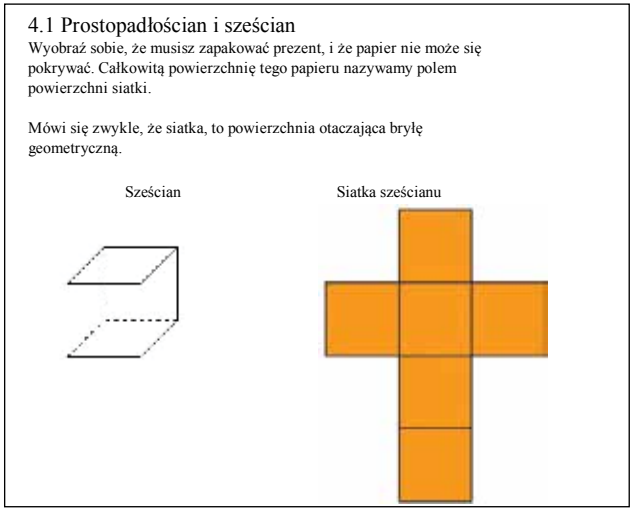
I projektet er der flere eksempler på tværsprogligt arbejde i forbindelse med læsning og lytning. I disse aktiviteter får eleverne mulighed for at lytte til eller læse tekster på sprog, som de i nogle tilfælde ikke forstår og i andre forstår helt eller delvist. Udfordringen er derfor ikke primært at læse/lytte *indhold*, men at få øje på, *hvordan* man læser eller lytter. Teksterne på andre sprog gav eleverne mulighed for at reflektere over, hvordan de læser eller lytter mest hensigtsmæssigt i forhold til forskellige fags tekster.

Refleksionen medførte et fokus på, hvordan de kan bruge de signaler, som forskellige tekster udsender. Eleverne identificerede fx beslægtede ord, orddele og tegnsætning, de undersøgte tekster på baggrund af deres forventninger til komposition og læsestil, og de brugte deres faglige viden om et emne til at fokusere deres lytning.



Læsestrategier på tværs af sprog

I forløbet *Vi skriver en matematikbog* i 5. klasse var det faglige fokus at udvikle læsestrategier i forbindelse med læsning i matematik. I den forbindelse arbejdede eleverne på forskellige måder med at afdække og reproducere matematikteksters multimodalitet og sprog. Som led i forløbet fik eleverne til opgave at undersøge to matematiktekster på henholdsvis polsk og arabisk for at danne hypoteser om komposition og indhold på baggrund af en forudgående undersøgelse af deres egen matematikbog.


4.1 Prostopadłościan i sześcian

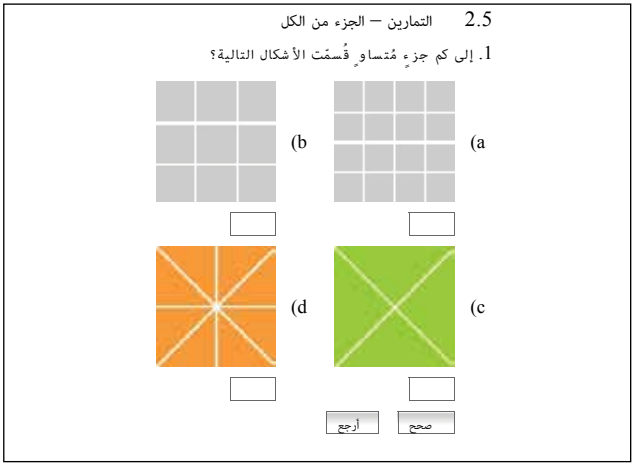
Wyobraź sobie, że musisz zapakować prezent, i że papier nie może się pokrywać. Całkowitą powierzchnię tego papieru nazywamy polem powierzchni siatki.

Mówi się zwykle, że siatka, to powierzchnia otaczająca bryłę geometryczną.

Sześcian

Siatka sześcianu

I arbejdet med den polske tekst (herover) var alle ens udfordret eftersom ingen elever i klassen kunne polsk. I undersøgelsen af opgavens indhold brugte eleverne illustrationer og ord, som de kunne genkende, fx 'papier' og 'geometryczna'. De dannede hypoteser om tekstens komposition baseret på deres tidligere erfaringer med fagtekster i matematik, på deres forståelse af ord og på tegnsætningen. Fx skrev et elevpar om, hvor situationsteksten (den ofte indledende redegørende tekstdel) er placeret: "*fordi i begyndelsen er der altid en tekst*". I forbindelse med opgavernes placering skrev de: "*vi kiggede om der var spørgsmålstegn*".


2.5 التمارين – الجزء من الكل

1. إلى كم جزءٍ مُتساوٍ قُسمّت الأشكال التالية؟

(a (b

(c (d

صحح أرجع

Den arabiske matematiktekst (herover) gav andre udfordringer, idet eleverne ikke her kunne trække på den alfabetiske lighed. Til gengæld kunne en del af klassens elever bruge deres kendskab til arabisk. Disse elever fokuserede på ord de kendte, forhandlede om, hvad det sendte af signaler om tekstdelene og supplerede med de grafiske signaler såsom spørgsmålstegn og illustrationer. To elever med kendskab til arabisk skrev i deres opsamling: "*Vi starter altid med billederne. Vi tænkte i rigtig lang tid. Vi læste godt og grundigt på arabisk*".

Læseforståelse og tekster på flere sprog

I 2. klasse blev en grønlandsk tekst inddraget for at sætte fokus på, hvad det vil sige at kunne afkode en tekst og at kunne forstå en tekst. Den grønlandske tekst blev brugt som eksempel på en tekst, som næsten alle børn i klassen kunne afkode, men ikke forstå. Kun klassens grønlandsktalende elev, Nujalina, kunne både afkode og forstå den. For de øvrige elever var der tale om en nonsenstekst.

Målet med at inddrage en sådan tekst var at skabe et afsæt for en metasamtale om, hvad det vil sige at kunne henholdsvis afkode og forstå. Eftersom ingen af børnene, altså bortset fra Nujalina, ville forstå betydningen af de grønlandske ord og dermed ikke få fat på meningen i teksten, kunne metasamtalen om læsning sætte fokus på delkomponenter i læsning – afkodning og forståelse. Eleverne læste et lille uddrag af en tosproget børnebog på grønlandsk for derefter at blive introduceret til begrebet 'afkode' som en beskrivelse af, hvad de lige havde gjort. Efter samtalen om afkodning fulgte den danske version af teksten, så eleverne havde mulighed for også at læse med forståelse og tale om det.

I tekstboksen herunder ses et uddrag af klassesamtalen om netop forholdet mellem at afkode og forstå.

Jeanette: *Der kommer et fint ord, som I skal lære nu. Når man læser og ikke forstår, så hedder det 'afkode'. I kan afkode, I kan læse og sætte alle de her bogstaver sammen, men I forstår det ikke.*
Nils: *Man kan se det på dansk.*
Jeanette: *Hvad siger du, Nujalina, for nu har du hånden op?*
Nujalina: *Hun keder sig, hun vil ikke tegne mere, hun vil ha', at hendes ven skal besøge hende.*
Jeanette: *Er det noget, du har læst, eller noget du gætter på?*
Nujalina: *Læst.*
Jeanette: *Det vil sige, fordi Nujalina forstår og kan læse grønlandsk, så kan hun ikke kun afkode, altså, hun kan faktisk også forstå.*
Sophus: *Hun kan knække koden, fordi hun kommer fra Grønland.*
Jeanette: *Hun kan både afkode og forstå det.*

Strategisk lytning på tværs af sprog

Danskforløbet *Gys og sprog* i 4. klasse igangsatte forskellige aktiviteter, hvor eleverne skulle undersøge og producere tekster med gysertræk. I en tværsproglig delaktivitet skulle eleverne lytte til oplæste gysertekster på både urdu og arabisk. Formålet var således ikke at forstå teksten, men derimod at lytte fokuseret efter særlige ord og lade forventninger til situationen, fx de retoriske aspekter ved højtlæsningen, være med til at skabe betydning.

(Efter oplæsning på urdu)

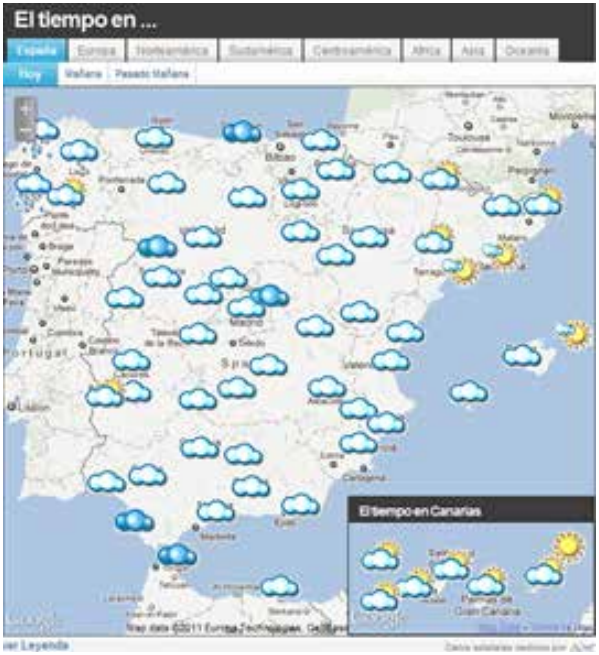
Lærer: *Er der nogen der fik en fornemmelse af, hvad det her gik ud på?*
Sille: *Jeg hørte djinn, så jeg tror det er noget med (ånder).*
Lærer: *Ja, hvad kunne det være?*
Sille: *Noget med en ånd eller et spøgelse*
Lærer: *Ja, med noget ånd eller spøgelse. Det er nemlig rigtigt. Det handler om en pige, som går i skole. Hun sidder derhjemme.* (klassens urdutalende dreng rækker hånden op) *Vil du, Abdi, hjælpe lidt?*
Abdi: *Ja*
Lærer: *For du kan jo forstå det hele.*
Abdi: *Ja. Det handlede om en pige, som gik op på sit værelse og så (...) kom der en ånd, der sprang på (...)*
Lærer: *Og hvad endte det så med?*
Abdi: *Hun besvimede.*
Lærer: *Ja, hun besvimede...*

Klassen havde i den forbindelse besøg af to lærere med flersprogede kompetencer, som læste hver en kort fiktionstekst om frygt højt på urdu og arabisk. Indholdet blev præsenteret i lærernes introduktion ligesom det væsen, som de frygtede, nemlig en 'djinn', en slags dæmon fra Koranen, blev benævnt. Alle elever skulle under oplæsningen lytte fokuseret efter ordet 'djinn', mens urdu- og arabisktalende elever endvidere skulle lytte efter, hvad der skete omkring denne 'djinn'. Efter oplæsningen spurgte læreren ind til elevernes forståelse. I uddraget i tekstboksen fortæller en elev *uden* urdu-kompetencer om sin genkendelse af 'djinn' efterfulgt af klassens eneste urdutalende elev, som supplerede med sin forståelse af indholdet. I forbindelse med den arabiske gysertekst forstod flere elever hele eller dele af teksten, hvilket afstedkom en samtale om, hvorvidt det var virkelighed eller fiktion, som også elever uden arabiskkompetence deltog i. Her bød mange ind med eksempler på gråzoner mellem virkelighed og fiktion.

Lyttetekster på flere sprog

I forløbet *2. klasse som meteorologer* var der fokus på vejrtekster og det naturfaglige sprog, der bruges til beskrivelse af vejrfænomener. Blandt vejrteksterne var videoklip med dagens vejrudsigt på henholdsvis dansk og spansk. Eleverne havde i forvejen arbejdet med de tekstlige træk, som optræder i en vejrudsigt, herunder vejrsymboler og konventioner for repræsentation af vindstyrke og vindretning. De to vejrudsigter blev brugt som audiovisuelle tekster designet til at udfordre elevernes forståelse: I den danske vejrudsigt blev klippet indledningsvist afspillet uden lyd, mens det spanske vejrklip udfordrede i kraft af, at eleverne ikke forstod spansk.

Begge vejrudsigter blev afspillet flere gange, og gennem arbejdet med dem oplevede eleverne, hvordan de på trods af de umiddelbare sproglige udfordringer i kraft af deres kendskab til vejrteksters grammatik og systematik alligevel var i stand til at skabe betydning i vejrteksterne. Efter den sidste visning af den spanske vejrudsigt var eleverne således i stand til at formulere forventninger om, hvilket vejr de kunne møde i forskellige dele af Spanien den pågældende dag. Arbejdet med en faglig lyttetekst på spansk bidrog dermed til at synliggøre strategier til at skabe betydning, både når det gælder lyttestrategier og strategier i relation til multimodale fagtekster.



3.4 Tværsproglighed som oversættelse

Når man oversætter, gengiver man mundtligt eller skriftligt på ét sprog, hvad nogen har sagt eller skrevet på et andet sprog. I *Tegn på sprog* har vi oplevet, hvordan forskellige former for oversættelse kan udgøre en ressource i literacyundervisningen i det flersprogede klasserum.

Det gælder både, når eleverne selv vælger hvilket sprog, de vil oversætte til, og når de oversætter til sprog udvalgt af læreren. Det gælder desuden, når der oversættes ved hjælp af ordbøger, ressourcepersoner eller oversættelsesteknologier.

Oversættelse til sprog efter eget valg

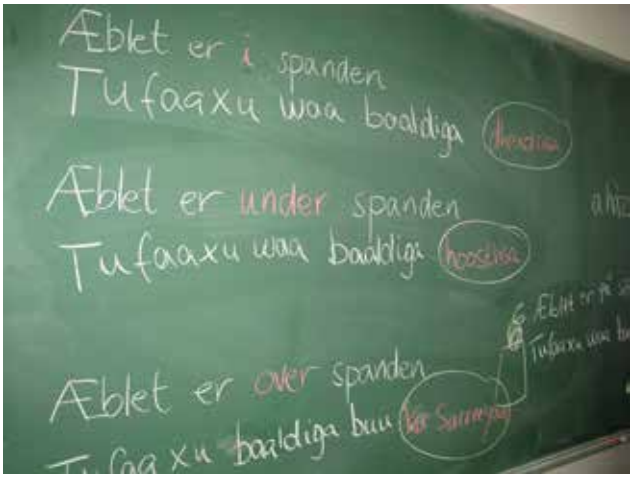
I undervisningsforløbet *Spil op og skriv ned* arbejdede eleverne i 3. klasse med instruerende tekster med særligt fokus på forholdsordsforbindelser. Indledningsvis arbejdede eleverne med forholdsords funktion i spilinstruktioner og sammenlignede forholdsordsforbindelser på dansk og engelsk, ligesom de blev præsenteret for forholdsordsforbindelser på forskellige sprog. Herefter fik eleverne i mindre gruppe til opgave at oversætte tre enkle sætninger til et sprog efter eget valg: 'æblet er i spanden', 'æblet er under spanden' og '*æblet er* over spanden' (se billede herunder).

Grupperne valgte at oversætte til forskellige sprog med forskellige begrundelser: Tysk, fordi det er sejt; spansk, fordi det er Messis sprog; japansk, fordi det er svært. Grupperne udså sig ligeledes forskellige literacysponsorer og -artefakter til hjælp under oversættelsen i form af ordbøger, en tyskkyndig matematiklærer og ikke mindst google translate og andre internetbaserede oversættelsesmaskiner.

Oversættelsesarbejdet gav anledning til intense gruppesamtaler, der rejste spørgsmål som: Hvor lange er forholdsordene på sprog x? Skrives de i ét eller flere ord? Er de nemme at stave? Hvordan udtales de mon? Er skriften vanskelig at skrive i hånden? Oversættelsesprocessen gav således anledning til sproglig opmærksomhed, der rakte ud over de forholdsordsforbindelser, som var det sproglige omdrejningspunkt for aktiviteten. Afslutningsvis præsenterede eleverne deres oversættelser for hinanden, hvilket førte til sammenligninger på tværs (se billede herover) og fornyet refleksion over skriftsprog og oversættelse.

Guidet fælles oversættelse

Forløbet *Spil op og skriv ned* i 3. klasse blev afsluttet med en guidet fælles oversættelse, hvor skolens somaliske lærer, Ibrahim, sammen med eleverne oversatte forløbets tre gennemgående eksempelsætninger til somali. Det foregik som en klassesamtale, hvor sætningerne blev oversat én efter én.

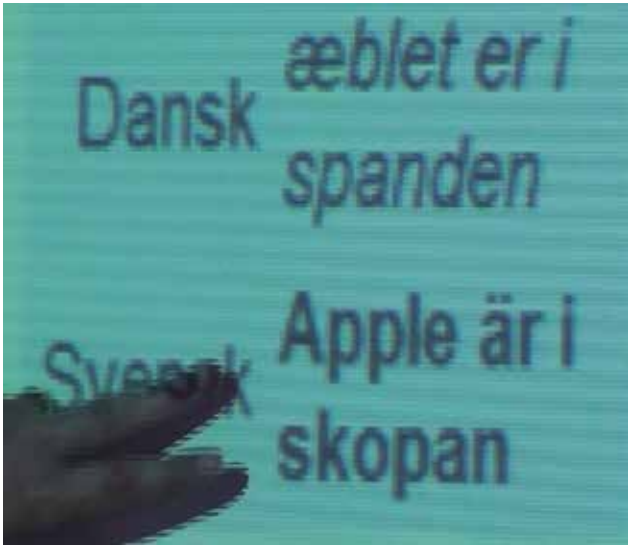


De kendte danske sætninger var på forhånd skrevet på tavlen med forholdsordene markeret med rødt, hvorefter Ibrahim skrev til på somali nedenunder, efterhånden som oversættelserne tog form (se billeder til venstre). Skønt elever med somalisk baggrund havde særlige forudsætninger for at byde ind, fulgte alle opmærksomt med i oversættelsesarbejdet og blev opfordret til at gætte med – uanset sproglig baggrund. På elevernes opfordring udvidede Ibrahim den guidede fælles oversættelse til også at omfatte arabisk, som både han selv og mange af eleverne havde kendskab til (se billede herunder).

Den guidede fælles oversættelse bidrog således til sproglig refleksion på flere niveauer. Ud over at tematisere forholdsordsforbindelser som sprogligt fænomen generelt og på somali specifikt illustrerede den for eleverne, at oversættelse er en kompleks sproglig proces, fordi der ikke er et entydigt 1:1-forhold mellem sproglige træk på tværs af sprog.

Oversættelsesteknologier

I takt med internettets globale udbredelse har en række internetbaserede oversættelsesteknologier som google translate set dagens lys. Denne form for oversættelser er hurtigt blevet en del af mange børn og unges hverdagsliteracypraksisser uden for klasserummet. Da elevene i forløbet *Spil op og skriv ned* arbejdede med at oversætte enkle sætninger til et sprog efter eget valg, søgte nogle grupper hjælp i ordbøger eller hos sproglige ressourcepersoner, men mange orienterede sig spontant mod internetbaserede oversættelsesmaskiner, og det viste sig, at der blandt eleverne var et bredt kendskab til elektronisk oversættelse. Eleverne kendte ikke alene til google translate, men også til en række andre oversættelsesmaskiner, som de ivrigt fortalte hinanden om og udvekslede erfaringer med. Flere forholdt sig kritisk til google translate; "den gør det ikke ordentligt", forklarede én og anbefalede alternative oversættelsesmaskiner.



Eksemplet på den elektroniske oversættelse fra dansk til svensk på billedet herover peger på, hvordan resultaterne af de automatiske oversættelser kan have svingende kvalitet; 'æble' er således ikke oversat til svensk, men til engelsk. Det var et forhold, som nogle af elevgrupperne hæftede sig ved, og som gav anledning til nye søgninger. I andre grupper medførte det imidlertid ikke umiddelbart, at eleverne stoppede op og reflekterede over den oversættelse, de blev tilbudt. Derfor blev der den følgende dag i klassen gennemført en fælles oversættelsesseance, der mundede ud i, at eleverne blev opfordret til ikke uden videre at stille sig tilfredse med den første oversættelse, de tilbydes. I stedet blev eleverne opfordret til at forsøge sig med andre oversættelsesmaskiner og sammenligne resultater, at foretage separate søgninger på oversættelse af sætningens enkelte ord og på andre måder forholde sig kritisk til oversættelsesteknologier.

Modtagerrettet oversættelse

Forløbet *Skriftsprog der sælger* i 4. klasse tog afsæt i ejendomsmægleres brug af positivt ladet skriftsprog i ejendomsbeskrivelser. Eleverne arbejdede i forløbet i par, som skulle producere en lokalebeskrivelse af hver deres lokale på skolen. Som et led i forløbet fik eleverne til opgave at oversætte overskrifterne på deres lokalebeskrivelser til engelsk og et andet sprog for på den måde at udvide kredsen af mulige interesserede læsere og øge adgangen til information om lokalerne.

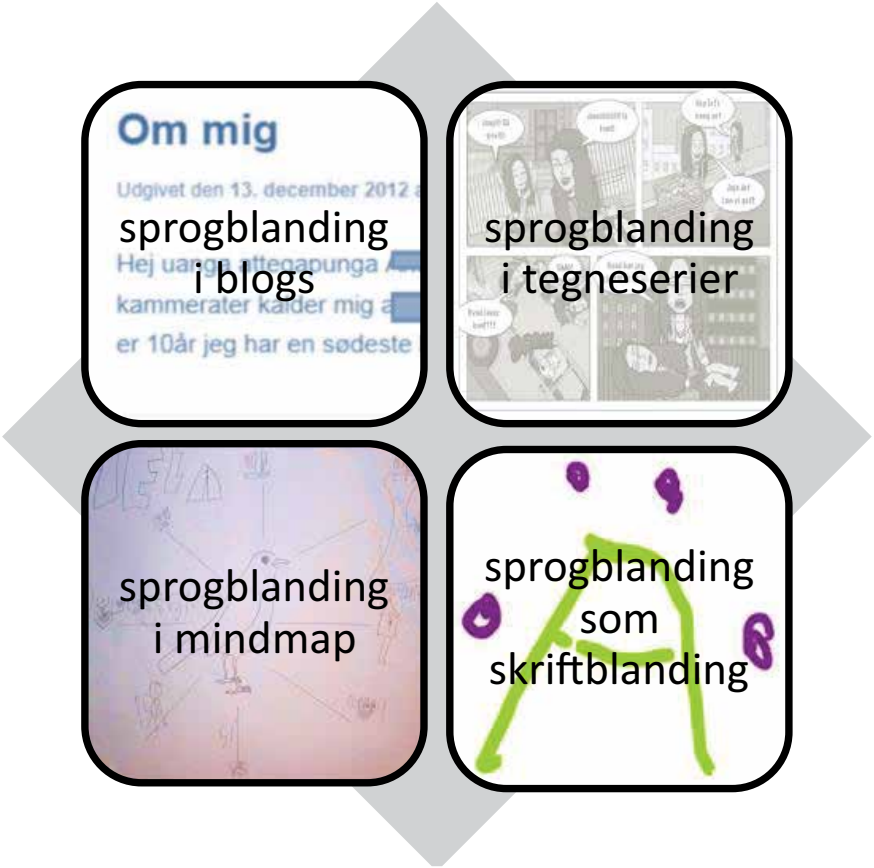
De blandede erfaringer med oversættelsesteknologier i tidligere forløb gav i dette forløb anledning til samtaler om, at pålidelighed og præcision i oversættelse bygger på sproglig indsigt og ekspertise. Derfor var det i denne oversættelsesaktivitet et krav, at en sproglig ressourceperson kunne inddrages i arbejdet for at sikre oversættelsens kvalitet. Ud over elevernes egen viden stod alle klassens voksne til rådighed med engelskkundskaber, en undervisningsassistent tilbød sig som spanskekspert, forskningsmedarbejderen som franskkyndig, og endelig deltog to af skolens tosprogede lærere som ressourcepersoner i henholdsvis somali og dari/pashto.

Oversættelsesarbejdet gav i nogle grupper anledning til intense forhandlinger og en udfordring og relativering af elevernes oplevelser af, hvad der er sprogligt vanskeligt. Således arbejdede Nabila med pakistansk baggrund sammen med Sarban og Abdullahi med henholdsvis afghansk og somalisk baggrund. Hun skrev efterfølgende i sin evaluering: ”mig og sarban og abdullahi vi har valt at tage somalisk og mig og sarban vi har lært at sige det på somalisk og det var meget svært”.

3.5 Tværsproglighed som sprogblanding

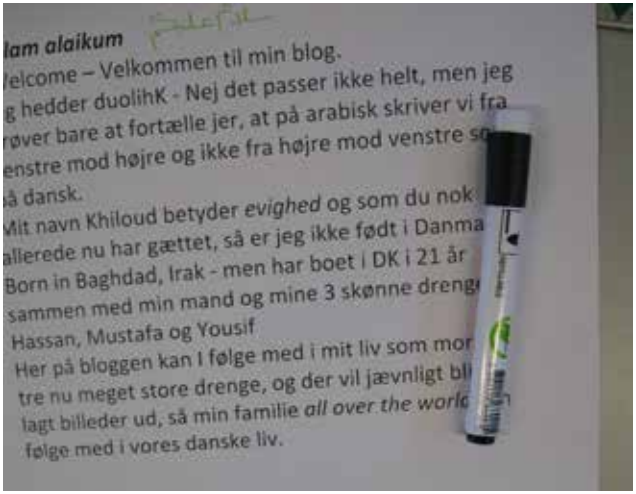
At blande sprog på kryds og tværs kan ses som et stilistisk virkemiddel. I *Tegn på sprog* har vi eksperimenteret med, hvordan flersprogede elever – bevidst – kan gøre brug af sprogblanding. Som sprogbrugere med adgang til flere sproglige repertoirer har disse elever nemlig en særlig mulighed for at sprogblande med forskellige formål for øje og i forskellige teksttyper.

I 0. klasse så vi, hvordan eleverne selv mere eller mindre spontant trak på deres forskellige repertoirer, og hvordan de inspirerede hinanden til at eksperimentere med forskellige sprogs skrifttegn. I senere forløb, hvor rammerne var tilrettelagt med henblik på at give eleverne mulighed for at trække på og udnytte forskellige sproglige repertoirer, blev sprogblandingen anvendt som et stilistisk virkemiddel i forskellige teksttyper som blogs og tegneserier.



Sprogblanding i blogs

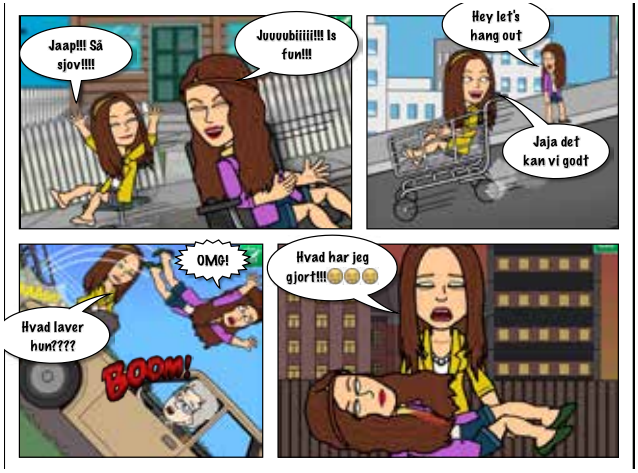
Bloggen som genre og form passer godt, når man skal arbejde med at udtrykke sig kreativt ved hjælp af sprogblanding. Det gør den, fordi det indtryk, som læseren får af skriveren som person, skabes næsten udelukkende på baggrund af skriften. I forløbet *At være blogger* i 4. klasse blev eleverne introduceret for begrebet 'at strække sproget på tværs'. Lærerne havde udarbejdet modeltekster af et 'om-mig-'afsnit på en blog, hvor de eksperimenterede med at strække sproget på tværs. I sin præsentation havde læreren Khiloud (billedet nedenfor) både trukket arabisk og engelsk ind i teksten som stilistisk virkemiddel, fordi målet med teksten blandt andet var at præsentere Khilouds blandede sproglige repertoire: arabisk, dansk og engelsk. Efter højtlæsning og samtale om teksten samlede klassen i fællesskab op på, hvordan man som skriver bevidst kan bruge flere sprog.



På billedet fra bloggen nedenfor ses, hvordan en elev med grønlandsk i sit sproglige repertoire har ladet sig inspirere af modelteksten og samtalen om at strække sproget på tværs. I afsnittet om sig selv indleder hun med 'hej' og vælger derefter at slå over i grønlandsk "uanga atteqapunga" efterfulgt af en forklaring til læseren om, hvad udtrykket betyder på dansk. Således formoder hun, at ikke alle læsere kan læse grønlandsk.

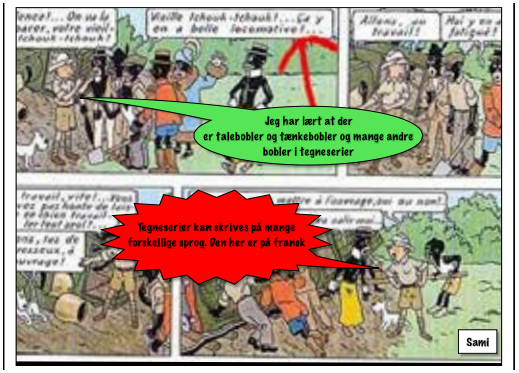
Sprogblanding i tegneserier

I forløbet *Tegneserier og (meta)literacy* i 5. klasse arbejdede eleverne med at få indsigt i og selv afprøve, hvordan man skaber betydning i en tegneserie gennem forskellige virkemidler. Læseretningens betydningsskabende effekt blev undersøgt gennem en sammenligning af tegneserier på arabisk og dansk, der sædvanligvis læses i hver sin retning: arabisk fra højre mod venstre og dansk fra venstre mod højre. På billedet nedenfor eksperimenterer en elev således med at blande skriftrækkefølgen fra de to sprog, så de to øverste frames skal læses fra højre mod venstre og de to nederste fra venstre mod højre. Derudover har hun i teksten benyttet sig af en blanding af dansk og engelsk, hvor hun inddrager fraser fra engelsk 'hey let's hang out' og blander sprogene i udsagnet 'Juuuubiiiiii!!! Is fun!!!!'.



Da eleverne skal evaluere forløbet, sker det under overskriften 'Vis hvad du har lært – som tegneserie'. Her dukker sprogblandingen også op i nogle af elevernes evaluerende tegneserier. Fx på billedet øverst i næste spalte, hvor en elev skifter fra dansk til dari).

Billedet herunder viser, hvordan en anden elev i forløbet har lært, at 'Tegneserier kan skrives på mange forskellige sprog', hvorefter han på dansk lader Tintin bemærke: 'Den her er på fransk', om den tegneserie han har valgt som baggrund.

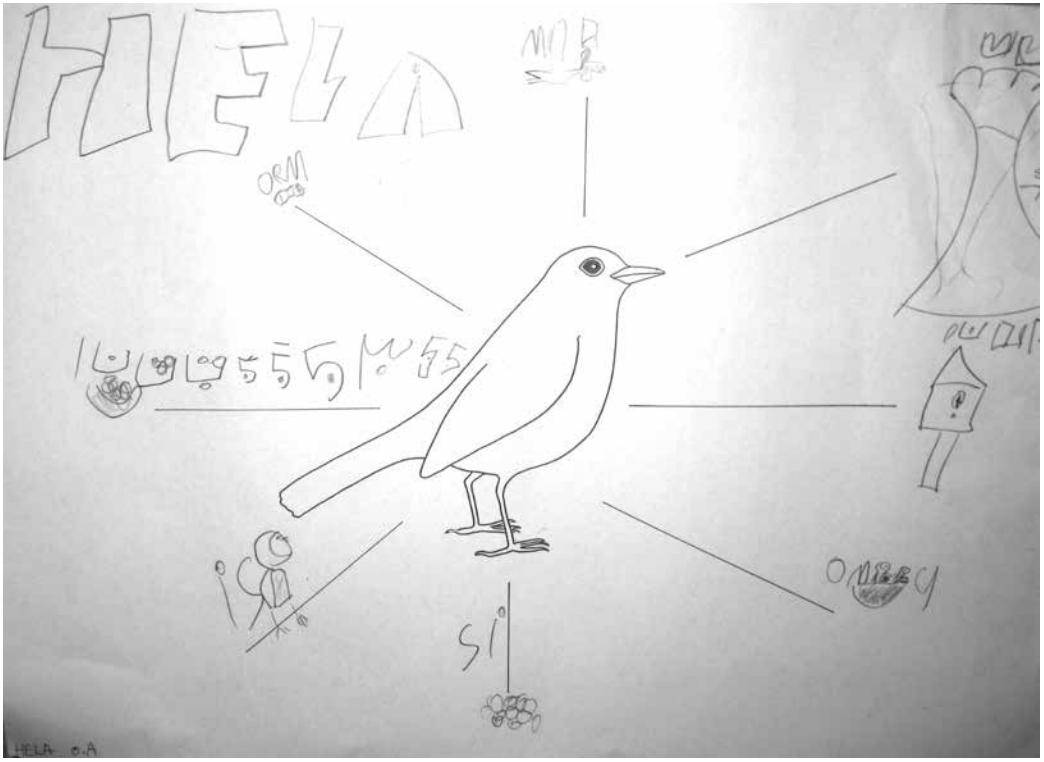


Sprogblanding som mindmap

En mindmap kan med sin punktvise opstilling og gennem sin associative form indbyde elever til at benytte sig af både forskellige modaliteter og forskellige sprog.

I 0.A skulle eleverne evaluere et forløb om fugle. De blev bedt om at udfylde en mindmap, med et billede af en fugl placeret i midten.

På billedet kan man se et eksempel på en elev, som har trukket på adskillige ressourcer fra forløbet og fra klasserummet, samt på forskellige modaliteter og hendes personlige viden om flere sprog. Således indsætter hun ord fra forløbet om fugle som 'orm' og 'mor', hun anvender typiske ord fra begynderundervisningen i læsning som 'is' og 'si', og hun trækker tegn ind fra sin sproglige pashtobaggrund. De tegn hun bruger minder om en række bogstaver og tal på pashto, da hun har tilført dem en række diakritiske elementer i form af prikker og streger, som er typiske for pashtoalfabetet. Mindmappen er endelig tilført en række tegninger af træer, fugle og fuglehuse. Eleven kombinerer altså kreativt forskellige træk fra forskellige sprog og modaliteter.



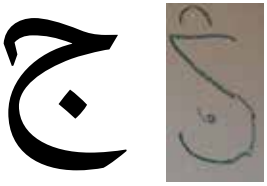
ج

Sprogblanding som skriftblanding

I 0. klasse stødte vi på flere eksempler på, at flersprogede elever – uopfordret – kombinerede træk fra forskellige sprog i deres skrift i en eksperimenterende, kreativ skriftblanding. Et af eksemplerne har vi benyttet som logo for projektet (billedet nedenfor). Denne sprogmosaik blev fremtryllet af en elev, som taler dari derhjemme, kort efter at han var startet i 0. klasse. Han lagde ud med at skrive et velkendt dansk A, hvorefter han omhyggeligt placerede fire prikker over A'et og veltilfreds erklærede, at han havde lavet 'sådan et dari-agtigt A'. Prikkerne, som udgør en væsentlig del af bogstavarkitekturen på dari, er en modificeret udgave af det arabiske skriftsystem og optræder i dari enkeltvis, i par eller tre ad gangen. Dog aldrig i grupper af fire som i denne elevs tegn og heller ikke i selskab med latinske bogstaver – det er hans helt egen kombination.

ذ	د	خ	ح	چ	ج	ث	ت	پ	ب	ا
غ	ع	ظ	ط	ض	ص	ش	س	ژ	ز	ر
	ي	ه	و	ن	م	ل	گ	ك	ق	ف

Et andet interessant eksempel ses på billedet nedenfor og blev produceret af en elev med dari som hjemmesprog. Denne elev kombinerede ikke blot træk fra sit modersmål og fra dansk, men tilføjede til sit daribogstav et diakritisk træk fra rumænsk (en lille halvcirkel placeret øverst over bogstavet), som hun havde fået præsenteret tidligere på dagen i undervisningen. Således viste hun interesse for skriftsproget, idet hun aktivt genfortolkede og kreativt transformerede det skriftsproglige input, hun havde fået både i og uden for skolen. Eksemplet viser altså, hvordan elevens interesse for skriften i høj grad motiveres af skriftens grafiske udtryk. Denne interesse har vi også set i andre sammenhænge, som da eleverne i 0. klasse eksperimenterede med at 'skrive' deres navne med arabisk skrift.



Referencer

Inspiration til literacyundervisningen. Erfaringer fra *Tegn på sprog*.

Som nævnt i indledningen er mange af de eksempler på aktivitetstyper, vi præsenterer, indgået i undervisningsforløb, som er beskrevet i andre publikationer. Her har vi indsat referencer til dem, sådan at det vil være muligt for den interesserede læser at få et indblik i, hvordan aktiviteten konkret har været inddraget i en bredere kontekst.

2. Det intersprogsstrækkende perspektiv

2.1 At strække sproget horisontalt og vertikalt

At strække sproget horisontalt – at pakke informationer (ud)

Lundquist, Ulla (2013). "Procesbeskrivelse og nominalisering. Faglig læsning og skrivning i indskolingen". I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 181-192). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

At strække sproget vertikalt og horisontalt – mellem hverdagssprog og fagsprog

Orluf, Birgit (2015). "Hvorfor kan vi fra nu af ikke bare sige hypoteser? Faglig skrivning på mellemtrinnet i et intersprogsstrækkende perspektiv". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 8* (s. 47-54). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2015.pdf

2.2 At strække sproget gennem sproglig import

Eksperttekster som sproglig import

Orluf, Birgit (2013). "At måde kunst med krop og ord – skrivning i 4. Klasse". I Helle P. Laursen(red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6* (s. 31-37). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf

Sproglig import af grammatiske led

Ladegaard, Uffe (2014). "Når børn skaber rum" I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7* (s. 57-64). Downloadet den 27.10.2015 fra https://www.ucviden.dk/portal/files/30332912/Statusrapport_2014.pdf

Tekstbyggesten som sproglig import

Daugaard, Line Møller (2014). "'Nogen kalder cirkumfleks en kinesisk hat'. 5. Klasse som juniorforskningsmedarbejdere. I I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7* (s. 39-48). Downloadet den 27.10.2015 fra https://www.ucviden.dk/portal/files/30332912/Statusrapport_2014.pdf

Daugaard, Line Møller, & Østergaard, Winnie. (2010). ""Arabisk er en båd, kinesisk er musik" – når børnehaveklassebørn udforsker tegn og skrift på tværs af sprog". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s. 37-42). Forlaget UCC.

2.3 At strække sproget gennem forhandling

Forhandling under aktiviteten dictogloss

Wulff, Lone (2013). "I solen foregår et eller

andet" – Dictogloss i natur/teknik og dansk. ". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6* (s. 18-23). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf

Forhandling under informationskløftopgave
Ladegaard, Uffe (2009): At tage højde for, at ikke alle børn møder i skolen med 'modersmålsfærdigheder' i dansk. ". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 2* (s. 22-27). Downloadet den 27.10.2015 fra https://www.ucviden.dk/portal-ucc/files/10160307/Statusrapport_oktober_2009.pdf

Ladegaard, Uffe (2010). "Pindens træ": Om at tage højde for, at ikke alle børn møder skolen med 'modersmålsfærdigheder' i dansk. I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i det flersprogede klasserum* (s. 91-98). Forlaget UCC.

2.4 At strække sproget i et metaperspektiv
At vise, hvordan sproget kan strækkes
Østergaard, Winnie (2013). "Læse- og skrivemuligheder som blogger". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6.* (Side 38-44). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf

At strække sproget gennem sprogtilegnelsesprocessen
Østergaard, Winnie (2014). "Personlige beretninger om sprogtilegnelse". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6* (s. 65-73). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_7_-_2014.pdf

At strække sproget gennem arbejde med sproglæringsstrategier
Daugaard, Line Møller (2015). "Dictogloss og sproglæringsstrategier". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 8* (s. 32-38). Downloadet den 28.10.2015 fra https://ucc.dk/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2015.pdf

3. **Det tværsproglige perspektiv**
   3.1 **Tværsproglighed som udforskning**
   At udforske sproglige ressourcer
   Lone Wulff (2015). "Nørrebrobørns sprog – sprogleg og leksikon". I Helle P. Laursen(red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 8* (s. 39-46). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2015.pdf

   Ladegaard, Uffe (2013). "Literacy på tværs". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6* (s. 24-30). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf

   At udforske sprog som begreber og terminologi
   Ladegaard, Uffe (2015). Vores sprogverden – at udforske sprog lokalt og globalt. I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 8* (s. 56-62). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2015.pdf

At udforske sprogsamfund
Lundqvist, Ulla (2013). "Etnografi og sprogtilegnelse. Undersøgende skriftsprogspraksisser i den første skrive og læseundervisning". I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 233- 248). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

At udforske individuel sprogbrug
Ladegaard, Uffe (2015). Vores sprogverden – at udforske sprog lokalt og globalt. I Helle P. Laursen(red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 8* (s. 56-62). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/tegn_paa_sprog_-_statusrapport_2015.pdf

3.2 Tværsproglighed som sammenligning
Sammenligning af sætninger
Orluf, Birgit (2013). "Hvad skal vi lege? Produktion af legeinstruktioner i 3. klasse". I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 193-214). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Sammenligning af rækkefølge i sætningsled
Orluf, Birgit (2013). "At møde kunst med krop og ord – skrivning i 4. klasse". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6* (s. 31-37). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf

Sammenligning af ord
Daugaard, Line Møller (2013). "Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum". I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet (s*. 109- 125). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Orluf, Birgit (2013). "Sprog på kroppen. Undervisning i idiomer og sammensatte substantiver i indskolingen". I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 215 -231). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Sammenligning af bogstaver
Østergaard, Winnie (2013). "Alverdens alfabeter. At få øje på det alfabetiske princip via tværsprogligt arbejde". I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 61-86). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

3.3 **Tværsproglighed i arbejdet med læse- og lytteforståelse**
Læsestrategier på tværs af sprog
Wulff, Lone (2015). Matematiktekster på tværs af sprog – udvikling af læsestrategier. *Tidsskriftet Viden om Literacy* nr. 18 – 2015 (s. 96-102). Nationalt Videnscenter for Læsning.

Wulff, Lone (2014). Vi skriver en matematikbog. Udvikling af læsestrategier i matematik. I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7* (s. 29-38). Downloadet den 27.10.2015 fra https://www.ucviden.dk/portal-ucc/files/30332912/Statusrapport_2014.pdf

Læseforståelse og tekster på flere sprog
Østergaard, Winnie (2013). "Jeg bruger afkode". Læseforståelse og læsestrategier i et tværsprogligt perspektiv. I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 87-108). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Lyttetekster på flere sprog
Daugaard, Line Møller (2013). 2. klasse som

meteorologer. Interaktion med vejrtekster. I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 155-179). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

3.4 Tværsproglighed som oversættelse
Modtagerrettet oversættelse

Daugaard, Line Møller (2013). "Skriftsprog der sælger – på vej mod kritisk literacy". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7* (s. 45-52). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf

3.5 Tværsproglighed som sprogblanding
Sprogblanding i blogs

Østergaard, Winnie (2013). "Læse- og skrivemuligheder som blogger". I Helle P. Laursen(red.), *Tegn på sprog- tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 6* (s. 38-44). Downloadet den 27.10.2015 fra https://ucc.dk/files/statusrapport_2013.pdf

Sprogblanding som mindmap

Ladegaard, Uffe & Østergaard, Winnie (2010). "Skal jeg sige hvad betyder det?" – om flersprogethed og biliteracy. I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s. 105- 112). København: Forlaget UCC.

Ladegaard, Uffe (2010). "Må man skrive hemmelig skrift på afghansk?" – skriftsprogssamtalen som metode. I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s. 122 – 129). København: Forlaget UCC.

Ladegaard, Uffe (2013). Att se sig själv i skriftspråket – flerspråkigheten som resurs i den tidiga literacitetsundervisningen. I Åsa Wedin & Christina Hedman (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet* (s. 45-67). Lund: Studentlitteratur.

Sprogblanding som skriftblanding

Daugaard, Line Møller & Uffe Ladegaard (2010). "Må jeg tegne et bogstav?" – når børnehaveklasse børn skriver lige, hvad de vil. I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s. 31 – 36). København: Forlaget UCC.

Daugaard, Line Møller (2010). En spændende verden åbner sig …" – at få øje på børns erfaringer med skrift på tværs af sprog. I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s. 82 – 90). København: Forlaget UCC.

Laursen, Helle P. & Line Møller Daugaard (2010). "Et dari-agtigt A" – skriftsprogstilegnelse og biliteracy. *Viden om læsning*, nr. 8, 1-5. Downloadet 27. oktober fra http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/Helle_Pia_Laursen_Line_M%C3%B8ller_Daugaard.pdf

Laursen, Helle P. (2013). Biliteracy og skriftsprogstilegnelse. Literacypraksisser ide første skoleår. I Helle P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 11-48). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Laursen, Helle P., Line Møller Daugaard & Birgit Orluf (2010). "Skrift på mange sprog". I Helle P. Laursen (red.), *Tegn på sprog: Skrift og betydning i flersprogede klasserum* (s. 74 – 81). København: Forlaget UCC.

ISBN: 978-87-998909-1-0