

## **At lære sprog og at lære om sprog gennem interaktion – fokus på samtalen mellem lærer og elever**

*Helle Pia Laursen*

Igennem de seneste 30 år har international andetsprogsforskning fremhævet interaktionens betydning for andetsprogstilegnelsen. I samtalen er der mulighed for at tilpasse sproget gennem løbende sproglig forhandling, som alle parter har del i. Andetsprogsindlærerne kan påvirke sproget i interaktionen ved på forskellig måde at signalere manglende forståelse, bede om sproglig afklaring, benytte kommunikationsstrategier, spørge til sproglige forhold etc., og den mere erfarne bruger af sproget kan påvirke sproget i interaktionen gennem løbende justering af sin egen sprogbrug, forståelsestjek, forskellige former for feedback og metalingvistiske kommentarer (se fx Lindberg 2004).

I forlængelse heraf har man inden for andetsprogs-pædagogikken interesseret sig for, hvordan andetsprogsindlærere kan gives optimale muligheder for at deltage i sprogudviklende samtaler i undervisningen.

Også i tilknytning til integrationen af sprog og fag i flersprogede klasserum står elevernes interaktionsmuligheder og lærerens muligheder for at støtte deres sprogtilegnelsesproces gennem interaktionen centralt.

Social interaktion kan ikke planlægges minutiøst, idet den konstrueres lokalt og i fællesskab, men lærerens generelle indsigt i interaktionens betydning og interaktionelle strategier kan give ham eller hende øgede muligheder for at påvirke samtalen på en måde, så den bedst muligt bidrager til andetsprogstilegnelsen.

For lærerne Mette og Irene fremstår opmærksomheden på det at lære sprog og at lære om sprog gennem interaktion som en naturlig og integreret del af natur/teknik-undervisningen i 5. klasse på Grøndalsvængets Skole i København.

I denne artikel sættes der fokus på, hvordan lærerne i interaktionen skaber muligheder for såvel at lære sprog som at lære om sprog gennem en opmærksomhed på

- at skabe rum for sprogudviklende samtaler i undervisningen
- at give plads til løbende sproglige forhandlinger
- at stimulere elevernes afprøvning af hypoteser
- at opfordre eleverne til at relatere til deres kendskab til modersmålet og andre sprog
- at opmuntre og anerkende elevernes brug af kommunikationsstrategier
- at støtte elevernes forståelse gennem egen brug af gestik og anden visuel støtte
- at anvende og at udvikle elevernes anvendelse af metasproglig terminologi.

### **En samtale om kartofler**

I klassen arbejdes der med kartofflen som emne i natur/teknik. Under forløbet lægger både Mette, der er natur/teknik-lærer, og Irene, der er dansk som andetsproglærer, stor vægt på at skabe interaktionsmuligheder, der giver eleverne rige muligheder for at bruge sproget, bruge sprog om sproget og forhandle sproglige uklarheder.

### Om forløbet

#### Fag i fokus:

Natur/teknik og dansk som andetsprog

#### Emne:

Kartofflen som biologisk fænomen og kulturplante

#### Varighed:

I alt 17 natur/teknik-timer og 3 timer i supplerende dansk som andetsprog fordelt over en 5 ugers periode.

#### Faglige mål:

Eleverne skal blive bedre til at:

- beskrive sammenhænge mellem kartoffelplanten og menneskets brug af den som ressource i Danmark og Sydamerika
- kende til, hvordan planter vokser vha. fotosyntese
- stille spørgsmål med udgangspunkt i egne ideer og fremsætte hypoteser som grundlag for undersøgelser
- planlægge og gennemføre enkle forsøg med kartoffelplantning og -dyrkning og efterbehandle forsøgene med henblik på enkle generelle principper
- benytte fagsprog og anvende abstrakte begreber

#### Sproglige mål:

Eleverne skal blive bedre til at:

- beskrive processer relateret til kartoffelplanten
- opstille hypoteser
- formulere en rapport skriftligt med brug af fagudtryk

For at give eleverne mest muligt samtalerum i klassesamtalen har lærerne i de fleste lektioner valgt at dele eleverne i to grupper, så de hver er sammen med en mindre gruppe, når eleverne fx laver praktiske forsøg og efterbehandler dem.

I en af disse lektioner med holddeling lægges der op til, at eleverne i deres arbejdsbog under kategorierne "Det ved jeg – det tror jeg, at jeg ved – det vil jeg gerne vide" fastholder deres foreløbige viden om kartofflen som biologisk fænomen og kulturplante. Elevernes formulering om dette støttes af den samtale, der finder sted sideløbende mellem læreren og eleverne. Her foregår der løbende en sproglig forhandling, hvor både lærer og elever gør sig fælles anstrengelser for at nå en gensidig forståelse.

I uddraget nedenfor griber Mette en opstået mulighed for at aktivere elevernes erfaringer med og viden om anvendelsen af kartofflen. Det leder dem i samtalen frem til forskellige tilberedningsmuligheder. Mohamed foreslår først, at man kan lave kartoffelmos og chips. Meriem har derefter også et bud, men er usikker på, hvordan hun skal formulere det, hvilket hun eksplicit giver udtryk for. Mette er opmærksom på, at der kan knytte sig sproglige vanskeligheder til ordene *stege*, *bage* og *koge*, der er centrale ord i forhold til lektionens indhold, og hun vælger derfor at give plads til en sproglig afklaring af disse ord.

### Uddrag 1

Mohamed: *Kartoffelmos, og man kan også lave chips.*

Meriem: *Øhm, hvad hedder det? Kan man godt stege dem?*

Flere taler i munden på hinanden. En siger *selvfølgelig*.

Mohamed: *Nej, ikke stege, varme, nej koge.*

Mette: *Sshh, du siger, man kan koge dem. Hvordan koger man noget?*

Mohamed: *Stegepande.*

Mette: *Koger man noget i en stegepande?*

Guzim: *Man skal lægge vand i. Og så skræller man dem i en gryde.*

Mette: *Skal man lægge vand i en gryde?*

Mette: *Hvad gør man så, hvis man skal koge noget?*

Mohamed: *Ind i ovnen.*

Mette: *Det er ikke rigtigt, Mohamed, man putter ikke ting ind i ovnen, hvis de skal koge.*

Deniz: *Koge, det er, når man kommer varmt vand i.*

Ahmed har markeret.

Mette:	<i>Sshh (til nogle elever, der småsnakker), Ahmed.</i>
Ahmed:	<i>Det er sådan en gryde, og så skræller man, og så lægger man dem ovenpå der (viser en kogeplade med hænderne) og så skal man varme dem.</i>
Mette:	<i>Man har en gryde, ja, det er rigtigt, hvad putter man ned i.</i>
Samira:	<i>Så skal man have vand.</i>
Mette:	<i>Vand, og så putter man kartoflerne i..</i>
Meriem:	<i>Så bliver de blødt. Så skal man tage skrællet af (demonstrerer med hænderne, hvordan man piller kartofler). Det er rigtig nemt.</i>
Mette:	<i>Ja, det kan man også. Det skal altså varmes, når man koger noget...</i>

Man ser, hvordan der lægges op til og gives plads for en løbende sproglig forhandling. I uddraget ses, hvordan eleverne involveres i at få knyttet henholdsvis *stege* og *pande* og henholdsvis *koge* og *gryde* sammen. Mette er opmærksom på, at det ikke nødvendigvis kun er de egentlige fagord, der kan volde vanskeligheder for elever med dansk som andetsprog. Hun er klar over, at hun ikke uden videre kan regne med, at de er bekendte for eleverne. Mettes opmærksomhed herpå præger hele forløbet, hvor for eksempel også forskellen mellem *dufte*, *lugte*, *stinke*, mellem *kold*, *varm*, *kølig* og mellem *våd*, *tør*, *fugtig* sættes på dagsordenen i forbindelse med et forsøg, hvor eleverne eksperimenterer med at lade kartofler vokse under forskellige forhold. Det har da også gjort indtryk på Mohamed, der i logbog skriver således:

**LOGBOG**

Vi har nu plantet kartofler i 12 forskellige spande.  
Spandene er stillet lunt eller køligt, og jorden er enten tør, fugtig eller våd.

Skriv nu hvilke spande, du har været med til at lave!

Bagefter skal du skrive:

- Hvad gjorde du/ gruppen?
- Hvad synes du om det arbejde?
- Har du lært noget nyt?
- Vil du spørge om noget?

Skriv / tegn i din arbejdsbog.

*Køligt og fugtig*  
*Plantede har kartofler*  
*Stille og kølig har alle 12 p*  
*det har lært første p*  
*ej fugtig første p våd*

Figur 1. Fra Mohameds logbog

I ovenstående uddrag ses også, hvordan eleverne undervejs i samtalen anvender gestik som kommunikationsstrategi for at få deres budskaber igennem. Ahmed bruger for eksempel hænderne til at demonstrere en *kogeplade*, som han har brug for til at forklare, hvad det vil sige at koge kartofler, og Meriem viser tilsvarende ved hjælp af gestik, hvordan man *pillar* kartofler. I det kommunikative flow rettes opmærksomheden dog ikke her mod ordene bag deres gestik. Derimod tager Mette initiativ til en korrektion af udtrykket *at lægge vand i en gryde*, men hendes spørgsmål om, hvorvidt man skal *lægge vand* i, følges ikke op, da Mette her vælger at fortsætte samtalen om *koge*, *stege*, *bage*. I en samtale som denne bliver der kastet mange forskellige bolde i

luften, og det er hverken muligt eller hensigtsmæssigt at gribe dem alle. I farten må der prioriteres, hvilke det i konteksten er vigtigst at holde fast i.

Det er tydeligt, at Mette lægger stor vægt på at være sprogligt understøttende i interaktionen med eleverne og åbner for en løbende sproglig afklaring. Herunder gives også plads til elevernes faktiske erfaringer med at koge, stege og bage, uden dog at fokus på den sproglige og indholdsmæssige skelnen mellem de tre ord fortaber sig.

### **Uddrag 2**

Mette:	<i>Ja, det kan man også. Det skal altså varmes, når man koger noget. Hvad så, hvis man steger noget?</i>
Flere markerer.	
Samira:	<i>På en stegepande.</i>
Mette:	<i>Ja, og hvad gør man så?</i>
Samira:	<i>Man tager smør på.</i>
Mette:	<i>Ja, noget man kan stege med.</i>
Meriem:	<i>Min mor, hun lavede pandekager i går. Hun lavede dem helt selv, så jeg lavede smør hen over.</i>
Mette:	<i>Men stege, det er noget, man gør på en pande, hvad så med bage?</i>
Guzim:	<i>Det er noget med. Man tager sådan noget gær og sådan noget, og så.</i>
Mette:	<i>Ja, det er rigtigt, hvis det er en kage, man skal bage.</i>
Deniz:	<i>I ovnen.</i>
Mette:	<i>Ja, det skal i ovnen, hvis man bager.</i>
Deniz:	<i>Ja, på 290 grader.</i>
Mette:	<i>Ja, det kan man godt.</i>
Mette:	<i>Prøv og hør, hvis man bager en kartoffel, skal den i ovnen, ikke også.</i>

Derudover gribes ofte muligheder for at anvende metalingvistisk terminologi som i det følgende uddrag, der følger lige efter det ovenstående uddrag. Her giver samtalen om at bage kartofler Deniz associationer til *bagte kartofler*. Mette griber anledningen og spørger, hvad *bage* hedder i præteritum, hvortil Deniz rigtigt svarer *bagte*. Mette samler op og knytter an til Deniz' spørgsmål ved at gentage udtrykket *bagte kartofler*, hvorpå der går en prås op for Meriem, der begejstret udbryder *nåååh*.

### **Uddrag 3**

Mette:	<i>Prøv og hør, hvis man bager en kartoffel, skal den i ovnen, ikke også?</i>
Deniz:	<i>Hvad med de der bagte kartofler?</i>
Mette:	<i>Ja, at bage. Hvad hedder det i datid?</i>
Deniz:	<i>Bagte.</i>
Mette:	<i>Bagte kartofler.</i>
Meriem:	<i>Nåååh (med begejstret tonefald).</i>

Et andet gennemgående træk i den sprogunderstøttende samtale er Mettes brug af gestik til at støtte elevernes forståelse. I nedenstående uddrag gælder det forståelsen af *river* og *blander*.

### **Uddrag 4**

Meriem:	<i>Mette, i går da jeg lavede pandekager, ikke også, spiste jeg det med Nutella</i>
Mette:	<i>Uhm, det lyder lækkert, hva' Man kan faktisk lave pandekager med kartofler i også.</i>

*Så river man kartoflerne (hun demonstrerer med hænderne, hvordan man river), og så blander man dem ned i pandekagerne (hun laver rørebevægelser imens).*

I uddrag 1 sås eksempler på, at opmærksomheden ikke i situationen blev rettet direkte mod elevernes kommunikationsstrategier. Der blev af hensyn til det kommunikative forløb ikke her sat ord på de ord, eleverne manglede i situationen. Det gør der derimod i følgende uddrag, hvor Meriem senere i samme samtale er i gang med at fortælle om, hvordan hendes mor laver kartoffelmos fra grunden. For at illustrere processen viser Meriem med hænderne, hvordan der piskes. Her griber Mette situationen og spørger til navnet på det redskab, der bruges til at piske med. Meriem giver udtryk for, at hun ikke ved det, hvorfor Mette giver et bud på, at det måske kan være en håndpisker. Meriem afviser det og gentager piskebevægelserne. Da Mette efterfølgende foreslår, at det kunne være et piskeris, godkender Meriem det ved at tage ordet til sig og afslutte den fortælling, hun var i gang med.

### Uddrag 5

Meriem: *Når min mor laver kartoffelmos, så laver hun det hjemmelavet. Hun tager ikke noget af det pulver, vel). Kender du det? Det er hjemmelavet. Hun koger det (undervejs viser hun med hænderne, at der piskes).*

Mette: *Hvad koger hun?*

Meriem: *Kartofler.*

Mette: *Hvad hedder sådan en? (Mette gengiver Meriems piskebevægelser)*

Meriem: *Øh.*

Mette: *En håndmixer?*

Meriem: *Nej, sådan her (hun laver piskebevægelser med hænderne).*

Mette: *Eller et piskeris?*

Meriem: *Piskeris, ikke. Så gør hun det, så bliver det til kartoffelmos.*

Den sproglige forhandling, der foregår i interaktionen, indebærer også, at eleverne løbende får såkaldt 'negativ feedback' (se tekstboks på næste side) på afvigelser fra målsprogsnormen. Dvs. at de på den ene eller anden måde gøres opmærksom på sproglige afvigelser. Det sker sjældent hver gang, der er en afvigelse, da det ofte vil kunne føre til, at det går for meget ud over det kommunikative flow.

I det følgende uddrag fra en anden samtale i samme time, hvor Guzim er i færd med at repetere, hvad der foregik i klassen i timen forinden, giver Mette Guzim eksplicit negativ feedback, da han anvender ordet *plukke* i en sammenhæng, hvor det ikke dækker. Klassen har i timen forinden lavet brainstorm om kartofflen, hvor der kom viden om mange forskellige områder frem, bl.a. om fotosyntese, som Guzim peger på i uddraget.

### Uddrag 6

Mette: *Hvad gjorde vi, hvad gjorde vi i fredags?*

Guzim: *At man kunne plante dem, og så kunne man plukke dem.*

Mette: *Plukke dem?*

#### Om klassen

5. klasse med 14 elever, heraf 13 tosprogede elever.

De tosprogede elever har 7 forskellige modersmål, hvor de 3 elever med albansk som modersmål står for den største sproggruppe. Derudover taler eleverne marokkansk, arabisk, serbisk og kurdisk.

3 af de tosprogede elever deltager i modersmålsundervisning.

Guzim: *Nej, grave dem op, og så havde de brug for sol, lys og vand ligesom blomsterne ...*

Her er tale om den eksplicite negativ feedbackteknik, der kaldes repetition. Man ser, hvordan Mette her gentager sidste del af Guzims afvigelse, men samtidig med sin intonation udtrykker, at der er tale om en afvigelse. Guzim er da heller ikke i tvivl om, at der er tale om negativ feedback, idet han straks korrigerer og herefter fortsætter sin beretning.

Når Mette i uddrag 1 spørger, om man lægger vand i en gryde, er det et eksempel på en metalingvistisk feedback i form af et spørgsmål.

Det er ikke kun lærerne, der giver eleverne feedback. Eleverne korrigerer også hinanden. Det er karakteristisk, at disse korrektioner oftest er meget mere direkte og konfronterende, som for eksempel nedenfor, hvor Meriem retter Ahmed, da han taler om, at kartoflerne lever.

#### **Implicit og eksplicit negativ feedback**

Den negative feedback kan være både implicit og eksplicit. Ved *implicit negativ feedback* fastholdes elevens fokus på budskabet og vendes ikke direkte mod afvigelsen. Typisk består den implicite negative feedback af såkaldte *recasts*, der er samtalepartnerens omformuleringer af indlærerens tidligere ytring, hvor den centrale betydning fastholdes, men som samtidig indeholder rettelser af afvigelser fra målsproget (Long m.fl. 1998). Ved *eksplicit negativ feedback* rettes elevens opmærksomhed direkte mod afvigelsen. Det kan gøres på flere måder som for eksempel ved

- *metalingvistisk feedback*, der består af kommentarer, informationer eller spørgsmål, der er relateret til afvigelser i indlærerens ytringer,
- *eksplicit korrektion*, der er klare indikationer af, at indlæreren har sagt noget forkert og angivelse af den korrekte form,
- *elicitation*, der er teknikker, der består af gentagelse af dele af indlærerens ytring, men med en strategisk pause før afvigelsen, så indlæreren får mulighed for selv at korrigere,
- *repetition*, der består af gentagelse af indlærerens afvigelse, hvor der med intonationen signaleres, at der er tale om en afvigelse (bearbejdet fra Lyster & Ranta 1997).

#### **Uddrag 7**

Ahmed: *Hvor lever der kartofler?*  
Meriem: *Lever, ha, de lever ikke.*  
Irene: *Vokser.*

Det skaber dog ikke de store problemer. Ahmed tager situationen med ophøjet ro, noterer sig Irenes bud, og timen fortsætter.

#### **Morfosyntaktisk opmærksomhed – en samtale i sprogcentret**

Uddraget ovenfor er fra sprogcentret, hvor Irene underviser de elever, som lærerne vurderer har behov for supplerende undervisning i dansk som andetsprog. I denne lektion forbereder Irene forløbet om kartofflen med Ahmed, Aisha og Meriem ved at gennemgå kartofflens morfologi og de centrale ord i tilknytning dertil. Undervejs tegner Irene kartofflen på tavlen og skriver ordene ud for de enkelte dele. Eleverne skriver sidenhen ordene i et arbejdshæfte med forklaringer.

Irene inddrager eleverne undervejs og fokuserer ofte på forskellige morfosyntaktiske forhold omkring ordene. Her gælder det rødder i singularis.

#### **Uddrag 8**

Irene: *Rødder, hvad hedder det i ental? Er der nogen, der kan sige det?*  
Meriem: *Rød.*

Irene:	<i>Ja, det kunne man godt tro. Det er faktisk tit, de skifter vokal. Rod.</i>
Meriem:	<i>Gulerod.</i>
Irene:	<i>Ja, det er rigtigt. Det hedder nemlig ikke gulerød.</i>

Meriems første bud på rødder i singularis er *rød*, men da hun får at vide, at det er *rod*, får hun straks associationer til *gulerod*. Man kan lægge mærke til, at også Irene inddrager metalingvistisk terminologi, og at eleverne er fortrolige med det og også selv bruger det, selv om de nogle gange rammer ved siden af. I slutningen af uddraget nedenfor foreslår Meriem for eksempel, at spiring nok er pluralis, hvilket korrigeres af Irene.

Ordvekslingen om spiring udspringer af, at Irene vælger at bruge gennemgangen af kartoflens morfologi til at introducere nominaliseringer ved brug af suffikset *-ing*. Hun sætter her fokus på ordet *en spire* og starter med at spørge til, hvilken ordklasse det tilhører, hvorefter hun beder eleverne om at lave det om til et verbum og afslutter med at rette elevernes opmærksomhed på, at det samme kan siges på næsten samme måde ved at vælge verbet i stedet for substantivet.

### Uddrag 9

Irene:	<i>Nu vil jeg lige vise jer ordet en spire. Hvad var det, det var for noget. Ahmed, kan du huske det?</i>
Ahmed:	<i>Når kartoflerne vokser.</i>
Irene:	<i>Det var den der, der vokser op (Irene peger på en tegning på tavlen). En spire, hvad er det for et ord?</i>
Aisha:	<i>Et navneord.</i>
Irene:	<i>Hvordan fandt du frem til det?</i>
Aisha:	<i>Fordi der er en foran.</i>
Irene:	<i>Og det er navnet på en ting, ikke? En spire. Hvad er udsagnsord for noget?</i>
Aisha:	<i>Udsagnsord, det er noget, man kan gøre.</i>
Irene:	<i>Det er rigtigt. Og Ahmed, hvad gør denne her kartoffel (Irene viser en kartoffel med spirer)?</i>
Ahmed:	<i>Vokser.</i>
Irene:	<i>Hvad gør den, hvis vi skal bruge det her (hun peger på ordet spire på tavlen).</i>
Ahmed:	<i>Den spirer.</i>
Irene:	<i>Den spirer (hun skriver at spire på tavlen). Så i stedet for at sige, at der er en spire på kartofflen, kan man sige, at kartofflen spirer.</i>

Men denne forandring fra substantivet *spire* til verbet *spire* er kun et afsæt til det, hun faktisk vil nå frem til, nemlig introduktionen af omdannelsen af verber til substantiver ved hjælp af nominalisering, der finder sted ved brug af *-ing*. At nominaliseringer er udtryk for processer (og ikke 'ting' som *en spire*) forklarer hun ved at sige, at man bruger navneordet *spiring*, når man vil fortælle, *hvad der sker*. Hun involverer videre eleverne i at finde andre ord med suffikset *-ing*. Selv om Meriem først misforstår og spørgende udbryder *Inge*, så lykkedes det med støtte fra Irene at nå frem til både *tegning* og *regning*. Igen understreges det processuelle i ordene ved Irenes anvendelse af udtrykkene *når du tegner, hvad laver du, så er du i gang med*.

### Uddrag 10

Irene:	<i>Og vi kan lave det om endnu en gang til et nyt navneord, fordi vi kan fortælle, hvad der sker ved at fortælle, at der sker en spiring. Kender I det med at sætte <i>-ing</i> til nogle ord?</i>
--------	--

Meriem:	<i>Inge?</i>
Irene:	<i>-ing, for eksempel når du tegner, hvad laver du så, Aisha?</i>
Meriem:	<i>Tegning.</i>
Irene:	<i>Tegning. Hvis du regner et stykke, så er du i gang med?</i>
Meriem:	<i>Regning.</i>
Irene:	<i>Og det, der er i gang her med kartofler, det kan vi kalde for en spiring. Sådan kan man gøre nogle gange. Så kan man forklare det, der sker. Ellers skulle man måske til at sige, at kartofler har en spire, og den spire, den spirer.</i>
Meriem:	<i>Spiring, er det ikke flertal?</i>
Irene:	<i>Nej, det er det faktisk ikke. Det er et entalsord, men der sker noget. Man får fortalt flere ting, når man fortæller, at der er spiring.</i>

Nominaliseringerne tages op igen flere gange i forløbet. I sprogcentret vender Irene tilbage til det, da de sidst i forløbet repeterer kartoflens vej fra knold til plante og i den forbindelse inddrager ordene *dyrkning* og *plantning*. Og i klasseundervisningen sætter Mette fokus på dette sproglige fænomen, da de diskuterer *forbrænding* og *fordampning*.

Senere gælder det sammensatte ord, hvor to rod morfemer kobles sammen til et enkelt ord, uden at det dog her udtrykkes eksplicit. Irene spørger eleverne, hvad man mon kalder de kartofler, man lægger i jorden. Da ingen af eleverne umiddelbart kan svare, hjælper Irene dem på vej ved at fremhæve ordet *lægge*. Det får Aisha til at give budet *læggekartofler*. Da Irene roser hende for budet, føler hun sig foranlediget til at gøre opmærksom på, at det faktisk var et gæt.

#### **Uddrag 11**

Irene:	<i>De der kartofler, man bruger til at lægge i jorden, dem kalder man faktisk for .... Hvad tror I, man kalder dem for?</i>
Ahmed:	<i>Kartofler.</i>
Irene:	<i>Prøv lige at høre. Man bruger dem til at lægge i jorden.</i>
Aisha:	<i>Læggekartofler.</i>
Irene:	<i>Ahh, det var altså flot.</i>
Aisha:	<i>Du ved godt, det var bare et gæt, ikke?</i>
Irene:	<i>Det var da et fint gæt. Der er da mange ting, man kan finde ud af ved at gætte sig frem. Man skal bare tænke over, hvordan man gætter. Det er rigtig godt at gætte sig frem nogle gange.</i>

Her giver Irene eksplicit udtryk for, at det er godt at forsøge sig frem, og Aishas hypotese viser da også, at hun implicit har forståelse af et grundlæggende orddannelsesprincip på dansk.

Denne udveksling afspejler Irenes forståelse af hypoteser som en væsentlig del af sprogtilgængelsesprocessen, som skal understøttes og stimuleres, hvilket hun her direkte giver udtryk for overfor Aisha og de andre.

#### **Relatering til børnenes kendskab til modersmålet og andre sprog**

Som det ses, mødes eleverne med forståelse af, at de er i gang med at lære et andetsprog. En forståelse, der afspejler en indsigt i elevernes sproglige baggrund og i andetsprogstilgængelsesprocessen. Eleverne er tydeligvis heller ikke bange for at spørge, hvis der er noget, de ikke forstår.

I den samme sprogcentertime er der på et tidspunkt en frygtelig larm fra gaden, hvortil Irene siger:

### **Uddrag 12**

Irene:	<i>Det må vi bare leve med.</i>
Meriem:	<i>Leve med?</i>
Irene:	<i>Det betyder, vi bliver nødt til at finde os i det.</i>

Udtrykket *at leve med* er nyt for Meriem, der højt gentager det i et spørgende tonefald, hvilket skyndsomt får Irene til at forklare det, inden hun går videre med, hvad hun var i gang med.

Lærernes indsigt i elevernes flersprogethed kommer også til udtryk som interesse for elevernes kendskab til andre sprog. Da de i sprogcentret taler om, hvad de godt kunne tænke sig at vide om kartofler, siger Aisha, at hun godt kunne tænke sig at vide, hvordan man siger kartofler på andre sprog, og Meriem supplerer med, at det kunne være på fransk.

### **Uddrag 13**

Aisha:	<i>Hvordan siger man kartofler på andre sprog?</i>
Meriem:	<i>Kartofler på fransk.</i>
Aisha:	<i>Hvordan siger man kartofler på fransk?</i>
Irene:	<i>Det er jo det. I repræsenterer jo i klassen ret mange sprog. Det kunne være sjovt at lave en liste over kartofler på alle de mange sprog.</i>

Irene udbygger her Aisha og Meriems forslag med en ide om, at de kunne lave en liste over, hvad kartofflen hedder på de sprog, eleverne i klassen tilsammen kender.

I klassen følger Mette dette op ved at lægge op til en samtale om, hvad kartoffel hedder på andre sprog, hvilket fører til en lang drøftelse af kartofflens forskellige navne.

### **Uddrag 14**

Mette:	<i>Det kan jo eventuelt være, at hvis man nu også taler et andet sprog end dansk også, så kunne man jo skrive, at man vidste, hvad det hed på sit sprog.</i>
Guzim:	<i>Jeg ved det godt, krompir.</i>
Ahmed:	<i>[Krompere]<sup>1</sup>.</i>
Mette:	<i>Krompir?</i>
Mohamed:	<i>Jeg ved ikke, hvordan man siger på marokkansk.</i>
Meriem:	<i>Jeg ved det heller ikke.</i>
Mette:	<i>Ved du ikke?</i>
Mohamed:	<i>Nej.</i>
Guzim:	<i>Jeg ved det godt, krompir.</i>
Mette:	<i>Prøv lige at sige det igen?</i>
Guzim:	<i>Krompir.</i>
Mette:	<i>Og hvad var det du sagde at det hed (henvendt til Ahmed)?</i>
Ahmed:	<i>[Krompere]</i>
Mette:	<i>Det lyder da ret ens, hva'? (Ahmed og Guzim griner)</i>
Mette:	<i>Hvad med dig Khalil?<sup>2</sup></i>
Khalil:	<i>Batatis.</i>
Mette:	<i>Batatis?</i>
Mohamed:	<i>Det betyder det også på marokkansk.</i>

Mette: *Og det hedder det også på ?*  
Mohamed : *Ja på marokkansk .*  
Mette: *Det er lidt skægt ikke, I to (peger på Mohamed og Khalil) siger det næsten ens, og I to (peger på Ahmed og Guzim) siger det næsten ens.*  
Guzim: *Det er fordi, at hvis for eksempel hvis man nu siger A på vores sprog, så siger man det også på deres sprog.*

Efter at have konstateret, at flere af elevernes bud minder om hinanden, udnytter Mette nu sin viden om elevernes sprogbaggrund til at sætte en diskussion i gang om sprogpåvirkning og sprogforandring, idet hun beder eleverne komme med forslag til, hvad det kan skyldes, at flere af buddene ligner hinanden.

### **Uddrag 15**

Mette: *Hvordan kan det være?*  
Snak på kryds og tværs af bordet.  
Mette: *Hvad med dig, du siger kartoffel på samme måde som Ahmed ikke (henvendt til Samira)?*  
Samira: *Ja.*  
Meriem: *Ja, det siger vi også. (henvendt til Guzim).*  
...  
Mette: *Hvordan kan det være, at I tre (peger på Mohamed, Meriem og Khalil) lyder som om det er lidt det samme? Og Ahmed og Samira og Guzim?*

Guzim har et bud, men det er tilsyneladende vanskeligt for ham at sætte ord på, hvilket han signalerer med et søgende øhh. Han får støtte fra Mohamed, der foreslår ordet *naboer*. Mette godtager budet og fortsætter med et andet bud, at et land kan have været del af et andet land engang, hvorefter hun spørger til lighederne mellem Mohamed, Khalil og Meriems ord. Da de ikke har noget bud derpå, sporer hun dem ind på en forklaringsmodel ved at spørge til skriften. Efter at de har konstateret, at de alle skriver arabisk, peger hun på, at det muligvis er der, forklaringen ligger.

### **Uddrag 16**

Guzim: *Det er fordi øhh Jugoslavien har engang været øhh med Albanien.*  
Mohamed: *Naboer.*  
Mette: *De ligger tæt på hinanden ikke?*  
Mette: *... det var lidt skægt, at det lyder ens, selvom at det kommer fra forskellige lande. Så siger Guzim, at det kunne være, fordi de ligger tæt på hinanden. Det kunne også være fordi der har været nogen, der var del af et land engang. Men nu siger Khalil Mohamed og dig (peger på Meriem), I siger det lyder ens jeres tre ord ikke, og de ligger da rimelig langt fra hinanden, hvordan kan det så være?*  
Mohamed: *Det ved jeg ikke.*  
Mette: *Hvad er det for en skrift, I skriver med blandt andet ?*  
Mohamed: *Arabisk.*  
Meriem: *Jeg skriver arabisk.*  
Mette: *Ja, det kunne have noget med at gøre ikke ?*  
Meriem: *Skriver I også arabisk (henvendt til Khalil)?*  
Khalil nikker.

Flere bud på mulige årsager til de lydige lighedstræk kommer her på banen. Om end det er svært at afgøre den præcise sammenhæng ses, hvordan eleverne sproglige erfaringer inddrages i samtalen, som på den måde kan bidrage til udvikling af elevernes sproglige opmærksomhed, såvel hvad angår de mere formelt lingvistiske sider af sproget som sproglige forhold i tilknytning til sproglig variation, sprogforandring og sproglægtsskab.

### **Afrunding**

Samtalen er central, når det gælder om at lære sprog, når det gælder om at lære om sprog, og når det gælder om at lære gennem sprog. Det er derfor ikke uvæsentligt som lærer at forholde sig til de interaktionelle rammer, der gives elever med dansk som andetsprog i fagundervisningen, og at have indsigt i de interaktionelle muligheder, der er for at støtte elevernes sprogtilegnelse og forståelse af det faglige stof.

Denne indsigt er et vigtigt redskab at have med sig i fagundervisningen i flersprogede klasserum, hvor dansk er andetsprog for nogle (eller i visse tilfælde alle) elever, og det er et redskab, som Mette og Irene i høj grad gør brug af i deres samarbejde om natur/teknik-undervisningen i 5. klasse på Grøndalsvængets skole.

De gør det på forskellig vis. Hvor der i fagundervisningen primært er fokus på forståelsestjek og forståelsesafklaring af ord, der er relevante i den faglige sammenhæng, suppleres dette i sprogcentret med et systematisk arbejde med morfosyntaktiske og andre lingvistiske aspekter. Men lærernes sproglige opmærksomhed er tydeligvis med såvel i natur/teknik-undervisningen som i dansk som andetsprogsundervisningen på en måde, der støtter både elevernes faglige forståelse, deres sprogtilegnelse og deres sproglige opmærksomhed.

---

<sup>1</sup>Det er vanskeligt at afgøre, hvad Ahmed siger, ligesom det er usikkert, hvilket sprog han her anvender. Ordet er her gengivet lydligt.

<sup>2</sup> Khalil, hvis modersmål er kurdisk (sorani, der skrives med det arabiske alfabet), anvender her det arabiske ord for kartoffel, der her er gengivet med latinske bogstaver.