

At strække sproget

Ulla Lundqvist

En afgørende drivkraft i andetsprogstilegnelsen er hypoteseafprøvning. Tosprogede børn danner og afprøver hypoteser om, hvordan de kan udtrykke det, de gerne vil på målsproget. Det tosprogede barn har til en hver tid et *intersprog* eller *mellemsprog*, som har sine egne regler og konstant er under forandring, fordi barnet hele tiden gør nye sproglige erfaringer. I andetsprogstilegnelsen har tosprogede børn den fordel, at de kan trække på deres viden om og erfaring med modersmål og eventuelt andre sprog. Intersproget er altså et sprog, der – som modersmålet – kan udvikle sig gennem hele livet, men det sker ikke automatisk.

Denne artikel fokuserer på, hvordan undervisningen kan understøtte, at tosprogede elever udvikler strategier til at "strække" eller udvikle deres intersprog, så de ikke blot nøjes med at udvikle strategier til at klare sig med det sprog, de har.

I det følgende præsenteres eksempler på, hvordan to lærere i deres undervisning af en 5. klasse på Abildgårdskolen har arbejdet med at strække elevernes tale- og skriftsprog. Klassen har 11 elever, der alle er tosprogede. Seks elever har arabisk i forskellige variationer som modersmål, fire elever har somali og en elev har vietnamesisk som sit førstesprog.

At strække sproget gennem "pushed output"

Intersprogsudviklingen er ikke en osmotisk proces, der fortsætter af sig selv, fordi eleven har udviklet et velfungerende, mundtligt sprog, der fungerer i sociale sammenhænge eller bare bruger målsproget dansk meget i sin hverdag. Tosprogede elever har konsekvent brug for at blive sat i situationer, hvor de qua deres kommunikationsbehov stimuleres til at danne og afprøve hypoteser, at betjene sig af sprogtilegnelsesstrategier og at tale om sproget.

Den canadiske andetsprogsforsker Merrill Swain har især fremhævet output i relation til andetsprogstilegnelsen. Swain argumenterer for, at eleven - gennem *pushed output* - afprøver, hvordan hun eller han bedst kan udtrykke sig på andetsproget. Hypoteseafprøvningen af, hvordan man kan - eller ikke kan - udtrykke sig på andetsproget, er en afgørende drivkraft i elevens intersprogsudvikling, fordi den skubber hende eller ham til at reflektere over, reformulere og præcisere sin egen sprogbrug. Swain siger, at:

"Indlæreren afprøver nye sproglige former og strukturer gennem output, når de i kommunikationen er tvunget til at strække deres intersprog for at opfylde egne kommunikative behov; de afprøver, hvad der virker, og hvad der ikke gør i den konkrete situation." (Swain 1996: 131-132, min oversættelse).

Forestillingen om intersprogsudviklingen som noget, der sker af sig selv, kan bremse tosprogede elevers andetsprogstilegnelse. Helle Pia Laursen peger – med henvisning til international forskning - på, at forestillingen om andetsprogstilegnelse som en osmotisk proces kan virke begrænsende på elevernes anvendelse af strategier til at strække eller udvikle intersproget:

'Cameron, Moon & Bygate (1996)¹ gør opmærksom på, at mainstreamingen af tosprogede elever i England faldt sammen med fremvæksten af den kommunikative sprogpædagogik, og at megen mainstreaming hviler på en ofte ueksplíciteret forestilling om, at andetsprogstilegnelse

Sproget med i fagene – andetsprogs pædagogiske perspektiver på fagundervisningen

foregår mere eller mindre 'implicit' eller 'ubevidst', og at nyere forskning om den sproglige opmærksomheds betydning i andetsprogstilegnelsen dermed overses (se fx Schmidt 1993, Van Patten 1994, Laursen 2001). Det betyder ifølge Cameron, Moon & Bygate – med henvisning til Skehan (1994) – at man risikerer at overse, at elevernes andetsprogsudvikling begrænses, idet der ofte sker det, at eleverne udvikler strategier, der gør, at de kan klare sig med det sprog, de har og derfor ophører med at bruge det, Skehan kalder 'interlanguage-stretching strategies' (Laursen: 2005, 47).

I 5. klasse på Abildgårdsskolen lægger lærerne, Birgitte og Vibeke, stor vægt på at etablere undervisningssituationer, hvor eleverne strækker sproget mundtligt og skriftligt. Intentionen er, at eleverne i forbindelse med det faglige arbejde til stadighed udvikler eller strækker dele af deres andetsprog til at være endnu mere funktionelt, præcist og nuanceret. I denne sammenhæng er det ikke afgørende, hvor tæt på eller langt fra målsprogsnormen elevens intersprog er, men derimod at eleven udvikler og forbedrer sin andetsprogskompetence i sammenhæng med det faglige arbejde. Det gælder også i dette forløb om eventyr, hvor eleverne med afsæt i eventyr, de har bragt med hjemmefra på modersmålet², oversætter disse til dansk og bearbejder dem fagligt på forskellig vis.

I forbindelse med denne bearbejdning ser Birgitte, klassens dansklærer, udfordringen som "at lave nogle opgavetyper, hvor de kom i gang med at bruge det danske." Det har resulteret i en række faglige aktiviteter.³ Fælles for dem er, at de fortrinsvis er foregået som par- eller gruppearbejde, hvor eleverne er grupperet efter modersmål, og hvor de får anledning til at kommunikere på andetsproget og trække på deres modersmål, når det kan støtte den faglige og sproglige tilegnelsesproces.

Det overordnede sigte for disse aktiviteter har således været at sætte eleverne i situationer, hvor de har været "tvunget" til at strække deres sprog, fordi de i arbejdet med at definere, forklare osv. har været nødt til at præcisere, reformulere og forhandle, hvordan de bedst kan udtrykke en given pointe på dansk.

Følgende aktiviteter har indgået i forløbet:

- At genfortælle "modersmålseventyr" for hinanden parvis
- At oversætte eventyret fra modersmål til dansk
- At finde eventyrets åbning, midte og slutning (fortællebroen)
- At finde helt, modstander, magiske figurer i eventyret (fortællekort)
- At beskrive de handlinger, personerne i ens eventyr udfører (handlekort)
- At afprøve forskellige måder at fortælle om handlingerne på (responskort)
- At undersøge "handle-verb" i eventyr, og forklare hvordan verberne virker i teksten
- At undersøge "være-verb" i sagtekst om eventyrgenre, og forklare hvordan verberne virker i teksten
- At lave egne definitioner på "eventyr-begreber", fx eventyrroller, modsætning og åbning



Eleverne har desuden brugt deres logbog som udvidet kladdehæfte. I forbindelse med mundtlige aktiviteter har de noteret og/eller tegnet i logbogen, både hjemme og i skolen.

Disse aktiviteter giver anledning til en række samtaler mellem eleverne. Undervejs heri foregår der en række sproglige forhandlinger, og eleverne får brug for at tage forskellige kommunikationsstrategier i brug. Ali vil fx gerne vide, om han under arbejdet med fortællekort må tegne personerne som 'stikkemænd'. Efter nogen overvejelse når Birgitte frem til, at han sikkert mener *tændstiksmænd*, svarer ham, at det må han gerne og giver ham samtidig ordet *tændstiksmænd*. På den måde kommer Alis kommunikationsstrategi også til at fungere som en indlæringsstrategi.

Det er også tilfældet i uddrag 1, der også er taget fra gruppearbejdet med fortællekort. Her har Mariam, Tanja, Ali og Yassmin lige taget hul på at finde helte, modstandere og magiske figurer i deres eventyr. Ali har markeret, fordi han er i tvivl om, hvad en helt er. I løbet af kort tid opdager de andre i sproggruppen problemet, som de løser i fællesskab.⁴ Ali har her behov for en afklaring af, hvad ordet *helt* egentlig dækker over, og han vælger i den sammenhæng at skifte sprog fra dansk til arabisk for at få afklaret problemet.

Uddrag 1

Da Mariam ser, at Ali har markeret, peger hun i hans logbog og siger "Du skal bare skrive, hvem er helten i din eventyr". Da Ali ikke umiddelbart forstår, slår han over i arabisk, og Mariam oversætter ordet *helt* til arabisk. Ali er dog stadig i tvivl om, hvilken rolle helten spiller, og for at få yderligere hjælp må han præcisere over for Mariam, hvad han mener.

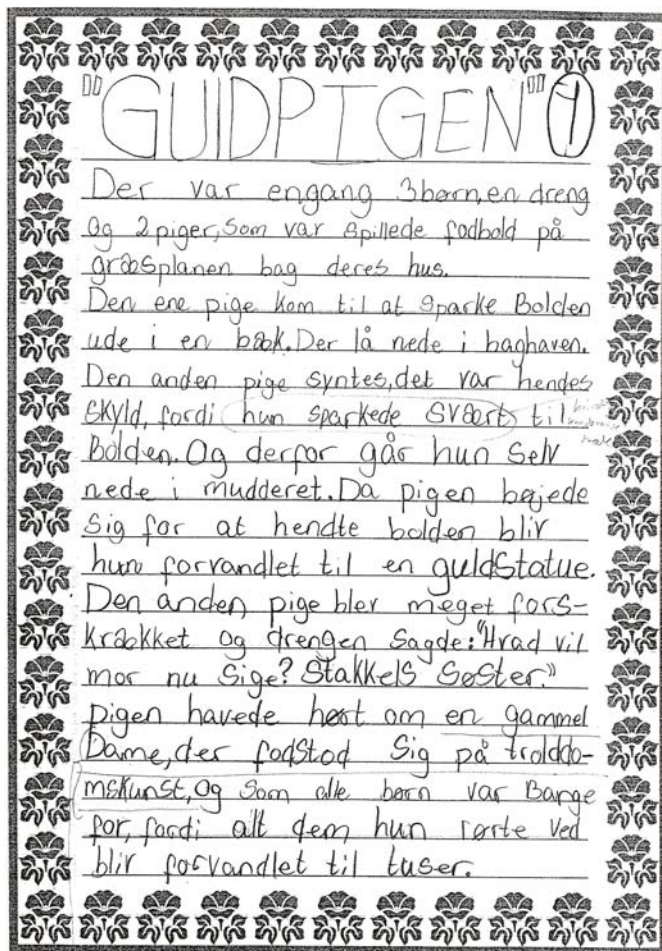
Som hjælp til afklaringen forsøger han med et bud "*helten det er ham der slår, Imamen slår?*". Mariam afkræfter hans bud og giver ham den information, han tilsyneladende mangler "*Nej, det er det faktisk ikke, helten, det er dem der er hovedrollen, det er dem, der er hovedpersonen*".

Tanja byder ind til sidst, for at sikre sig at Ali er helt med på opgaven "*hvem er modstander, hvem er modstander? Hvem er helten?*", spørger hun ham. Ali fortæller, hvem helten i hans eventyr er "*oh, det er, det er ham der manden*" og skriver det på sit fortællekort, der er klistret ind i logbogen.

Således får eleverne i fællesskab og ved hjælp af forskellige strategier, der både omfatter kodeskift og parafrase, forhandlet sig frem til betydningen af ordet *helt*.

Oversættelse fra modersmål til dansk

I begyndelsen af forløbet oversatte eleverne par- eller gruppevis deres eventyr fra modersmålet til dansk. Antagelsen var, at oversættelsesproceduren kunne bidrage til, at eleverne ville kaste sig ud i nogle andre og måske sprogligt mere komplekse formuleringer på andetsproget, end når de skriver direkte på andetsproget, og at oversættelsen samtidig kunne give anledning til metasproglige refleksioner.



I sin oversættelse af modersmåseventyret *Guldpigen* fra arabisk til dansk har Mariam kastet sig ud i at anvende nogle avancerede helfraser på dansk. Hun skriver fx om en gammel dame, der forstod sig på trolddomskunst, om hytten, der var forfalden og om katten, der slog maven i solskinnet.

Om frasernes tilblivelse på dansk har Mariam fortalt, at de har talt sig frem til dem derhjemme. Hun har diskuteret sin oversættelse af eventyret både med forældrene og med sine fætre og kusiner.

Man ser her, hvordan Mariam altså gennem oversættelsen fra modersmålet og forhandlingen med familien på den ene eller anden måde har fundet vej ind til malende og genretypiske vendinger på andetsproget dansk.

Figur 1. Uddrag af Mariams modersmåseventyr *Guldpigen*

Den fælles oversættelsesproces i klassen giver også anledning til forhandling mellem eleverne og til en række metasproglige samtaler.

I uddrag 2 er Safa, Kharia og Amina i gang med at oversætte Safas modersmåseventyr *Boqaryarshii iyo ilmahood* (Kongerne og deres børn) fra somali til dansk.⁵ De har hver deres håndskrevne kopi af eventyret foran sig. Safa læser højt på somali, og Kharia og Amina oversætter til dansk. Vendingen *war joog* giver dem anledning til stoppe op og diskutere, hvad den egentlig betyder, og hvordan vendingen bedst kan oversættes til dansk.

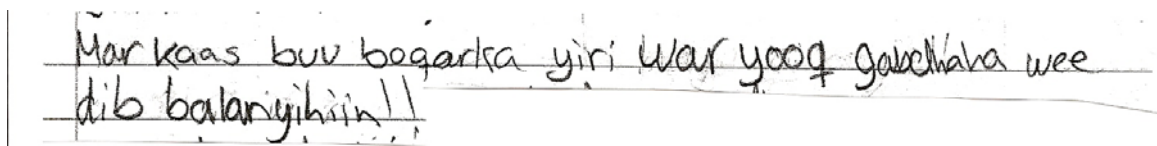
Uddrag 2

Safa:	<i>Markaas buu boqorka yiri: war joog, gabdhaha wee dhib badanyihiin! (Så sagde kongen advarende: 'Pas på, pigerne kan være ret krævende!')</i>
Kharia:	<i>Han spørger hans bror... 'War joog'... hvordan skal jeg forklare det?</i>
Safa:	<i>'War joog', er det ikke ligesom 'isilaali'? (Isilaali = pas på dig selv)</i>
Amina:	<i>Det der 'War joog', betyder det ikke 'pas på'?</i>
Kharia:	<i>Pas på, så sagde hans bror, altså kongen, ham der havde pigerne: Pas på, pigerne, de er altså meget...</i>
Safa:	<i>...irriterende.</i>

Kharia: ...irriterende, de siger: far, vi vil have det og det (griner, mens hun imiterer døtrenes affekterede viften med hænderne)

Efter at være nået frem til, at *waar joog* nok bedst oversættes til *pas på*, bliver Kharia i tvivl om valget af det efterfølgende adjektiv. Safa forslår *irriterende*, som Kharia umiddelbart godkender.

Da pigerne efterfølgende nedskrev eventyret på dansk, skrev de også samtalen ned – først på somali, bagefter på dansk. I den proces nuancerede de deres formulering – både i forhold til Safas håndskrevne version af eventyret på somali (jf. tekstuddraget i figur 2) og i forhold til Kharias første, umiddelbare mundtlige oversættelse af sætningen på dansk (uddrag 2).



Mar kaas buu bogarisa yiri waar yooq gabellaha wee
dib balanyihiin!!

Figur 2. Uddrag af Safas modersmåls eventyr *Kongerne og deres børn*.



Her er sætningerne "Pas på... så sagde hans bror, altså kongen, ham der havde pigerne: Pas på, pigerne, de er altså meget" blevet omformuleret til den syntaktisk mere komplekse konstruktion "Så sagde kongen advarende: "Pas på, pigerne kan være ret krævende!"". Samtidig er adjektivet *irriterende* blevet til det i sammenhængen mere præcist dækkende *advarende*, formentlig efter en videre forhandling, som kameraet ikke har opfanget.

I oversættelsesprocessen indgik, at samtaleparterne skiftede mellem sprogene efter behov. Kodeskift - eller skift mellem sprogene inden for samme samtalesekvens - kan have mange, meget forskellige og komplekse formål. I uddrag 1 sås, hvordan kodeskiftet blev anvendt som led i en faglig og sproglig forhandling, der støttede såvel forståelse af det danske ord *helt* og det faglige indhold i sammenhængen. Denne funktion fremhæves også af Yassmin, der i sin skriftlige evaluering af eventyrforløbet skriver i sin logbog, at "man må / skal bruge en modesmålskamerat som kan hjælpe hvis man ikke kan finde ud af noget på dansk/engelsk eller mat. og andre fag."

Man må /skal bruge en modersmålskammerat som kan hjælpe hvis man ikke kan finde ud af noget på dansk k/engelsk eller Mat. og andre fag.
Når der er gruppearbejde

Figur 3. Uddrag af Yassmins evaluering af forløbet *Modersmålsventyr*

Fælles for teksteksemplerne og samtalsituationerne er, at eleverne i processen med at oversætte er endt med at anvende nogle sprogligt meget komplekse og/eller lavfrekvente vendinger på dansk. De har i den sammenhæng brugt kodeskift hyppigt til forskellige formål både i oversættelsen og i den faglige bearbejdning af eventyrerne.

Systematisk ordforrådsarbejde med synonymer og definitioner

En anden strategi, som lærerne bevidst anvender for at få eleverne til at strække deres sprog, er at integrere en opmærksomhed på synonymer og andet ordforrådsarbejde i det daglige arbejde. Elever med dansk som andetsprog vil typisk anvende højfrekvente frem for lavfrekvente ord, og derfor arbejder lærerne systematisk med at lade eleverne sige det samme på flere måder med henblik på at udvide elevernes sproglige repertoire, så det også omfatter mere lavfrekvente synonymer.

I undervisningen lægger lærerne således op til, at man kan *sige det samme på flere måder*. I uddrag 3 er Birgitte og Vibeke i gang med at introducere en par-aktivitet, hvor eleverne skal arbejde med at finde andre måder at fortælle om, hvilke handlinger deres eventyrfigurer udfører. Eleverne har fået et responskort hver (figur 4).

Responskort - handlinger

- | | |
|----|----------------------------------------------------|
| A. | Hvilke personer har du? |
| B. | Hvad gør din person? |
| C. | Hvilke handlinger udfører din person? |
| D. | Kan det siges på en anden måde? |
| E. | Kender du andre ord, der betyder næsten det samme? |
| F. | Gør din person andet? |

Figur 4. Responskort (udarbejdet af Birgitte og Vibeke)

I uddrag 3 nedenfor giver lærerne et eksempel på aktivitetens arbejdsgang ved tavlen. Som led i deres introduktion til aktiviteten giver de eksempler på, hvordan man kan bruge synonymer og antonymer til at finde andre måder at sige det samme på. Mens de taler sammen, modellerer de for eleverne, hvordan man kan sætte fokus på det, at man kan sige det samme på flere måder.

Uddrag 3

Birgitte:	<i>Det er mit eventyr, du skal spørge mig om. Og nu tager jeg et eventyr, I godt kender, fordi så kan I nemlig følge lidt bedre med i, hvad det er I skal gøre med jeres eget eventyr. Så kan I følge med i, hvad jeg gør... Nu leger vi, at det er 'Fyrtøjet'... Og vi leger, at jeg har lavet et personkort, og heroppe ved hovedperson, der har jeg 'soldat'.</i>
Vibeke:	<i>Og så skal jeg spørge Birgitte, min opgave er at stille spørgsmål til det, hun laver. Så jeg starter med at spørge, hvilke personer har du?</i>
Birgitte:	<i>Jeg har en soldat</i>
Vibeke:	<i>Det skriver jeg herovre (skriver soldat på handlekortet, som hun har tegnet på tavlen) Hvad gør din soldat?</i>
Birgitte:	<i>Åh, han gør jo mange ting, han går hen ad vejen.</i>
Vibeke:	<i>Så kan jeg skrive 'soldaten går', vil du have mere med?</i>
Birgitte:	<i>... jeg vil godt på en eller anden måde sige, at han er ude på landet, han er jo ikke inde i byen, vel? Han går på landevejen, på landevejen.</i>
Vibeke:	<i>Og så står der her, 'hvilke handlinger udfører din person?'</i>
Birgitte:	<i>Han hugger hovedet af heksen.</i>
Vibeke:	<i>Hold da op... Og så står der faktisk på mit kort: kan det siges på en anden måde?</i>
Birgitte:	<i>Ja, det kan det nemlig. For jeg kan huske, at det hedder 'halshugger'.</i>
Vibeke:	<i>Okay, skal jeg så skrive både 'han hugger hovedet af heksen' og 'han halshugger heksen'?</i>
Birgitte:	<i>Ja.</i>
Vibeke:	<i>I kan godt læse mine kragetæer, ikke? (skriver 'han halshugger heksen' på tavlen).</i>
Birgitte:	<i>Er der flere spørgsmål på kortet?</i>
Vibeke:	<i>Ja, så står der her, 'kender du andre ord, der betyder næsten det samme?'. Men det må vel være 'hugge hovedet af' (streger vendingen under) og 'halshugger' (streger vendingen under), der betyder næsten det samme?</i>

Man ser, hvordan lærerne fremhæver den del af opgaven, der går ud på at finde andre måder at sige det samme på. Vendingen *at hugge hovedet af* erstattes af et andet muligt udtryk for det samme *at halshugge*. Samtidig får Birgitte også flettet antonymerne *på landet* og *inde i byen* ind i sin forklaring.

Anvendelsen af synonymmer er et tilbagevendende greb, lærerne bruger i sammenhæng med undervisningen i klassen. I uddrag 4 står Birgitte ved tavlen. Hun vil undersøge, om eleverne ved, hvad ordet *titel* betyder, og hun gør det ved at bede dem formulere deres forståelse af begrebet med egne ord.

Uddrag 4

Birgitte:	<i>Der skal være en titel på jeres eventyr (skriver 'titel' på tavlen). Er der nogen, der ved hvad titel er? ... Er der nogen der tør gætte?</i>
Ali rækker tøvende hånden op, og tager den ned igen.	
Birgitte:	<i>Ali, du ved godt, hvad titel er.</i>
Ali:	<i>Jeg er ikke sikker.</i>
Birgitte:	<i>Nej, så får du lov til at gætte.</i>
Ali:	<i>Overskrift?</i>
Birgitte:	<i>Ja, og hvad er det samme som overskriften? (Birgitte skriver overskrift på tavlen)</i>
Ali:	<i>Navnet på eventyret.</i>

Birgitte:	<i>Ja, navnet på jeres eventyr (skriver navnet på jeres eventyr ved siden af overskrift og titel).</i>
Tanja:	<i>(udbryder begejstret) Det har jeg.</i>

Birgitte motiverer Ali til at gætte ud fra sammenhængen *en titel på jeres eventyr*. Hun signalerer, at det er godt at gætte, når man er i tvivl, og at eksperimentere med forskellige sproglige udtryksformer, når man gætter. På den måde motiverer hun eleverne til at anvende strategier til at strække deres intersprog i stedet for blot at anvende umiddelbart tilgængelige ord fra deres aktive ordforråd.

I uddrag 5 lægger Birgitte igen op til, at det er eleverne, der bruger sproget og finder nye måder at formulere sig på. Phu, Mustafa og Jamal arbejder sammen om at finde handle-verbere i deres eventyr. De støder på ordet *røbe*, som de ikke forstår. Derfor kalder de på Birgitte, og hun kommer over til dem.

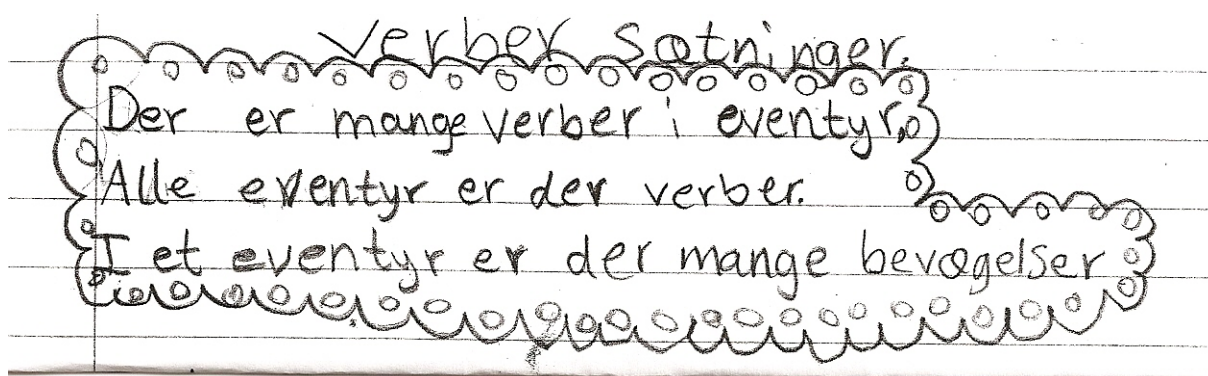
Uddrag 5

Mustafa:	<i>'Røbe' – hvad er det?</i>
Birgitte:	<i>'Røbe', det er hvis nu man har en hemmelighed, så siger man 'røbe', at røbe en hemmelighed, og hvad tror I så det betyder?</i>
Drengene svarer i munden på hinanden	
Phu:	<i>Fortælle</i>
Mustafa:	<i>Fortælle</i>

Birgitte har dansk, og Vibeke har matematik, natur/teknik og sprogcentertimer i klassen. Som en del af deres samarbejde integrerer lærerne arbejdet med ordforråd på tværs af fagene. Det gør de bl.a. ved at lade eleverne lave deres egne definitioner både i dansk og matematik. Birgitte forklarer nedenfor, hvordan hun og Vibeke arbejder med at få eleverne til at strække sproget via mundtlige forhandlinger og skriftligt arbejde i tilknytning til det at lave definitioner i dansk:

"Vi har gjort det på den måde, at når vi har skullet finde ud af, hvordan skal vi forklare et ord, så kan vi starte med at lave en slags læresætning eller en definition, og den læresætning, den skal de jo være med til at lave. Så ud fra noget, de har arbejdet med, siger vi, nu skal I lave en sætning om, hvad er for eksempel en åbning i et eventyr. Så skal de lave en læresætning om, hvad en åbning er, og det er så på den måde, parrene bliver sat i gang. Så er pointen at hver gruppe læser sin definition op. Det skriver vi så op på tavlen, og ud af det skal jeg så samle det, der egentlig giver den mest dækkende forklaring, sådan at børnene kommer til orde, men så det samtidig bliver mest muligt korrekt. Et eksempel på det er en, vi nåede frem til her. En åbning af et eventyr er starten på et eventyr, for eksempel 'Der var engang en dreng og en ulv i en skov. Det var et eksempel på tid, sted og roller, som kan være i åbningen af et eventyr'. Og det har de altså lavet. Det er fordi, vi forener det, vi tilsammen ved. Når vi er med til at samle det op, alle har, så ved vi tilsammen rigtig meget."

I figur 5 ses et eksempel på elevernes arbejde med definitioner. Safa har i samarbejde med sin sproggruppe arbejdet med at undersøge, hvilken virkning verberne typisk har i eventyr-genren. Gruppen er kommet frem til, at der er mange handleverbere i eventyr, og på baggrund af deres undersøgelse har de givet et bud på en definition.



Figur 5. Uddrag af Safas logbog

Også i matematik arbejder eleverne med at skrive definitioner, når de skal forklare et matematisk fænomen eller 'oversætte til matematisk', som de kalder det. Vibeke forklarer her, hvordan hun ser, at der er overførselsværdi mellem dansk og matematikundervisningen:

'I matematik trækker vi også på det sproglige repertoire og på de måder at forholde sig til ord på, når de for eksempel skal forklare, hvad formel er... Og i eventyr, der havde vi noget om formler og formularer, om magiske formler, så trækker vi det med ind, for det betyder jo, at vi får nogle flere knager, de kan hænge noget op på. Så der er meget gennemsvivning fra fag til fag.'

Overførselsværdien kan også gå den anden vej – fra matematik til dansk. I uddrag 6 er det Ali, der bruger sin forståelse af begrebet *definition* fra matematikundervisningen som knage til at forstå, hvad en modsætning er i dansk. Eleverne kommer med eksempler på genretræk fra det arabiske eventyr *Ånden i flasken*, som de netop har arbejdet med.

Uddrag 6

Ali:	"Modsætning"? Er det genre eller hvad? (peger i sin logbog)
Birgitte:	Vi tager lige "modsætning", det står her (skriver på tavlen)
Mona:	Ja, der er modsætninger. Fiskeren, han er god og ånden, den er ond.
Birgitte:	Okay, Yes.
	...
Ali:	Gitte, Den der ord, vi skulle lave en forklaring sidste gang, hvad var det, den hed? "Modsætninger", var det ikke den der, vi skrev... ligesom vi gør i matematik?
Birgitte:	Jo, vi lavede en definition af "modsætninger".
Ali:	Det er den der! (peger ivrigt i sin logbog). Der er rigtig mange af dem.
Birgitte:	Har du rigtig mange af dem? Er der mere end god og ond?
Ali:	Ja, hvad hedder det nu... Ånden han har kæmpe øjne, og manden... fiskeren han har små øjne (viser med store og små øjne med hænderne, mens han taler).

Samtalen fortsætter og flere elever giver eksempler på modsætninger i eventyret.

Ali er ikke helt sikker på, om *modsætning* kan forstås som et genretræk og refererer derfor til anvendelsen af definitioner i matematikundervisningen. Birgitte griber bolden; hun giver ham ordet *definition* og bekræfter hans overførselsstrategi. Bagefter er Ali i stand til at bruge den definition på modsætning, han sammen med sproggruppen har formuleret i sin logbog.

I ovenstående uddrag ses i øvrigt også, hvordan Ali også betjener sig af synonymmer, når han skal præcisere sit eksempel på modsætning; han begynder med det mest frekvente *manden*, men erstatter det hurtigt med det mindre frekvente *fiskeren*.

Lærernes opmærksomhed på anvendelsen af synonymmer som andetsprogstilegnelsesstrategi, kommer ikke blot til udtryk i deres planlægning, gennemførelse og evaluering af det faglige arbejde, men springer også frem i små, dagligdags ordvekslinger som i det følgende uddrag 7.

Uddrag 7

(Døren går op, og den knirker)

Mustafa: *Døren skal smøres*

Birgitte: *Ja, hvorfor skal den det?*

Mustafa: *Fordi den laver lyd.*

Birgitte: *Ja, døren knirker.*

Sammenfattende kan man sige, at Birgitte og Vibeke konsekvent inddrager synonymmer, antonymer og andre måder at *sige det samme på en anden måde* på i deres undervisning. En central pointe er, at det er eleverne – ikke lærerne – der forklarer, reformulerer, præciserer og forhandler om sprogets form og indhold. Optagelserne fra undervisningen viser tydeligt, hvordan eleverne har taget denne strategi til sig og bruger den i tilegnelsen af det faglige stof. Anvendelse af antonymer og synonymmer fungerer således ikke alene som en sprogstrækkende strategi, men bidrager også til at etablere en sammenhæng mellem elevernes andetsprogstilegnelse og deres tilegnelse af det faglige stof.

Afrunding

Tosprogede elever har brug for, at undervisningen støtter dem i at udvikle strategier til at *strække* eller udvikle deres intersprog, så de ikke blot nøjes med at udvikle strategier til at klare sig med det sprog, de har.

Birgitte og Vibeke arbejder bevidst på at stimulere udviklingen af sådanne strategier som led i det daglige arbejde i og på tværs af fagene. Bl.a. bestræber de sig konsekvent på at etablere situationer, hvor eleverne tilskyndes til at forklare, reformulere, præcisere sig mundtligt og skriftligt gennem *pushed output*. I dette forløb kom mange og forskelligartede strategier i spil gennem oversættelse og bearbejdning af elevernes egne medbragte eventyr. Processer, der førte til adskillige sproglige forhandlinger og metasproglige samtaler, og hvor kodeskift fandt sted som en naturlig del deraf. En anden "intersprogsstrækkende strategi" er et gennemgående arbejde med synonymmer og anden form for ordforrådsarbejde, der har sigte at stimulere eleverne til fortsat at udvide deres ordforråd og være nysgerrig overfor, at der er *mange måder at sige det samme på*.

¹ Henvisningen til Cameron, Moon & Bygate kan findes hos Laursen (2005).

² Elevernes forældre/bedsteforældre fik til opgave at fortælle deres barn/barnebarn et eventyr på de(t) sprog, familien taler hjemme.

³ Artiklen "At trække på tosprogede elevers sproglige og kognitive resurser" indeholder en beskrivelse af forløbet *Modersmåls-eventyr*.

⁴ Tanjas fortællekort kan ses i artiklen "At trække på tosprogede elevers sproglige og kognitive resurser".

⁵ Det er elevernes egen oversættelse af passagerne på somali, der er anvendt her og i det følgende. Der kan forekomme afvigelser fra målsprogsnormen på somali.