

Elevernes skriftsproglige tilegnelse og udvikling i dansk som andetsprog

Navn: Camilla Lynge Hansen

Studie: Dansk som andetsprog, bachelorprojekt

Årgang: 4. årgang 2021/2022

Uddannelsessted: Institut for læring, Ilinniartissuaq

Fagvejleder: Birthe Nielsen & Anders Øgaard

Dato: 20 Maj 2022

Antal anslag: 64923

INDHOLDSFORTEGNELSE

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	1
1.1 Problemformulering	2
<i>Hvorfor går nogen elever på ældste trinnet i stå i deres skriftsproglig udvikling i faget dansk?</i>	2
1.2 Afgrænsning	2
2.0 Metodiske overvejelser.....	3
2.1 Faglige undersøgelsesmetoder	3
2.2 Almene undersøgelsesmetoder	4
2.3 kvalitative undersøgelsesmetoder	4
3.0 Relevante teorier til undersøgelse af problemformulering	5
3.1 Forskning om tosproget børns betydningsdannelse i og omkring skriveproces	5
3.2 Stilladsering (Gibbons).....	8
3.3 Motivation – Et fikseret og dynamisk tankesæt.....	9
3.4 Undervisning og læringscirkel som genrepædagogisk tilgang	10
4.0 Indsamling af empiri.....	11
4.1 Indsamlet empiri fra elever i 8. og 9. klasse	11
4.2 Indsamlede empiri fra sproglærere hos 8. & 9. klasse.....	13
4.3 Mine indsamlede empiri fra praktikundersøgelsen.....	14
5.0 Analyse – Behandling af indsamlet empiri	15
Lærersyn på elevernes skriftsprog udvikling hos 8. & 9. klasse.....	15
Elevernes forståelse af skriftlighed hos 8. og 9. klasse	16
Elevernes roller i deres skriveidentitet i og udenfor skolelivet - hos 8. og 9. klasse	18
Elevernes Socialsemiotiske ressourcer og motivation i andetsprogstilegnelse	21
6.0 Diskussion af anvendte teorier og metoder	23
6.1 Brugbarhed og begrænsninger ved at bruge undervisning- og læringscirkel	23
6.2 Tosprogede børns betydningsdannelse i og omkring skriveproces hos 8. & 9. klasse.....	23
6.3 Balance imellem sproglærerens faglighed + pædagogiske kompetencer og elevernes mulighed for at udvikle sig i skriftsprog	24
7.0 Konklusion	24
8.0 Litteraturliste:	25

9.0 Bilag	26
<i>Bilag 1 – en model af undervisnings- og læringscirklen</i>	<i>26</i>
<i>Bilag 2 – logbog-skabelon til eleverne</i>	<i>26</i>
<i>Bilag 3 orienteret baseret evalueringsmetode:</i>	<i>27</i>
<i>Bilag 4 - Stilladsering undervisnings – og læringszoner:</i>	<i>27</i>
<i>Bilag 5 – Motivation figur af mulige samspil mellem lærerens og elevens forestillinger:</i>	<i>28</i>
<i>Bilag 6 - relevante elevprodukter fra 8. klasse af forforståelses aktiviteter:</i>	<i>28</i>
<i>Bilag 6.1 - 8 klasse skriftlige aktiviteter i - ud fra deres interesser:</i>	<i>29</i>
<i>Bilag 6.2 Skriftlige aktiviteter fra nyhedsaviser – gruppearbejde:</i>	<i>30</i>
<i>Bilag 7 - elevprodukter fra 9. klasse – forforståelse aktiviteter</i>	<i>30</i>
<i>Bilag 7.1 – elevprodukter fra 9. klasse – arbejde med fagord igennem gruppearbejde</i>	<i>31</i>
<i>Bilag 7.2 – 9. klasse besvarelse af spørgsmål fra nyhedsartikler - gruppearbejde</i>	<i>31</i>
<i>Bilag 8 - Konferencemøde med sproglærer fra 8. klasse</i>	<i>31</i>

1.0 Indledning

Selvom at danskfaget anses som andetsprog i Grønland, har den altid har været inkluderet igennem elevernes 10 års folkeskoleuddannelse, så findes der alligevel mange elever, som færdiggør deres udkolning ved at have lav færdigheder eller lav karakter i dansk som andetsprog.

Elever som vokser op i at have grønlandsk som modersmål, betyder også, at de har et polysyntetisk sprog, dvs. at de har lært at skrive ord på grønlandsk, som ofte svarer til en hel sætning på dansk, for eksempel: "allappunga" betyder "jeg skriver", også i den skriftlige form fra grønlandsk til dansksprog, kan det være svært at skelne mellem bogstav: "k" og "g" for eks. med ordet: "gaffel" hvor /g/et lyder som /k/, kunne en grønlandsk elev finde på at stave ordet som /k/-a-f-f-e-l.

Jeg er derfor interesseret i at skulle undersøge om elevernes betydningsdannelse i deres skriftsprog udvikling med fokus på skriveproces, i at kunne træffe beslutninger på en skriveproces i danskfaget, ud fra andetsprogspektiv.

I at jeg også selv er opvokset i Grønland, har jeg et godt kendskab og erfaringer om begge sprog, dansk og grønlandsk, ved jeg, at der altid er stor sproglige diversitet imellem elevernes færdigheder i danskfaget. Men ofte er det sådan, elever med grønlandsk som modersmål oplever oftest i at det er i det produktive færdigheder som kan føles som en udfordring i en skriveproces på dansk som andetsprog.

I løbet af mit undersøgelsesprojekt til bachelor om skriftlighed, vil jeg gerne undersøge det ud fra forskellige perspektiver, lige fra lærersyn, børneperspektiv, og fra forskningsprojekt m.m.

I denne opgave vil jeg starte med at præsentere problemformulering, derefter beskrive hvordan jeg vil afgrænse min undersøgelse, for at svare på min problemformulering.

Inden jeg skal tage ud til folkeskole og indsamle empiri, vil jeg fortælle om min fremgangsmåde, og hvilke teorier jeg vil anvende, for at undersøge om elevernes skriftsproglig udvikling i danskfaget. Når jeg har indsamlet empiri i flere uger, ude i en folkeskole, vil jeg bruge mine data til at analysere, for at få svar på min problemformulering, og til sidst vil jeg diskutere og komme med en konklusion.

1.1 Problemformulering

Hvorfor går nogen elever på ældste trinnet i stå i deres skriftsproglig udvikling i faget dansk?

Hvordan kan danskundervisning ud fra undervisnings- og læringscirklen i en andetsprogsdidaktisk tilgang motivere og stilladser ældste trins elevers skriftsproglige kompetencer med fokus på argumenterende og informerende genre med en læringssyn med klassen en helhed?

1.2 Afgrænsning

Selve undersøgelsesforløb af problemformulering er afgrænset til 4 uger, dvs. jeg kommer til at have 4 uger til at afprøve og indsamle empiri, hvor stedet er i en større folkeskole hos 8 & 9. klasse elever. Jeg kommer til at have 4 lektioner til rådighed pr. klasse, dvs. i alt 8 lektier pr. uge. Min praktikforløb kommer til at foregå når eleverne har dansktimer, hvor faget anses som andetsprog i Grønland. Derfor skal jeg også huske på at tilrettelægge undervisningsforløb ved at indholdet skal være forståeligt, og skriveaktiviteter skal tilpasses efter elevernes forudsætninger, behov, og interesser, ved at jeg rammesætter undervisning, hvor indholdet er forståeligt, visualisere, og forklare på dansk og grønlandsk, hvis eleverne får behov for forklaring ud fra deres modersmål, vil jeg også gøre det. Som valg af genrepædagogik, har jeg valgt at skulle arbejde med informerende og argumenterende genre sammen med eleverne, fordi man også har fokus på fagbegreber og fagsprog i denne genre, der gør at det lyder interessant i forhold til elevernes alder og forudsætninger, så man ikke kun har fokus på deres hverdagssprog i en skriftsprogudvikling. Når eleverne skal arbejde med informerende og argumenterende genre, har jeg valgt undervisnings- og læringscirkel som teorimetode, da teoriens formål går ud på at kunne skrive selvstændig, men da jeg ikke skal have fokus på enkelte elever, vil jeg anvende det ud fra sociokulturelt læringssyn, hvor jeg ser klasserne som helhed, altså 8. som en helhed, og 9. klasse som en helhed, derfra sammenligner dem med hinanden. Som pædagogisk tilgang til undervisningsforløbene, har jeg tilgang valgt at anvende stilladsering og motivation. Når jeg skriver motivation, kommer det til at handle om tankesæt, hvordan tanker påvirker motivation. Og stilladsering er godt at inddrage i forskellige aktiviteter for at fange deres interesse og forskellige behov. Som afgrænsning vil også lige nævne som det sidste, at jeg vil anvende en forskning med samme forfattere, Laursen & Danmarks Institut for pædagogik og uddannelse, da det kan være med til at give svar på mine problemformulering med supplerende af mine egen undersøgelser.

2.0 Metodiske overvejelser

Til mine kommende undersøgelsesforløb vil jeg gerne se hvordan relevante faglige teorier i dansk som andetsprog og pædagogiske teorier fungerer i praksis, dvs. udgangspunkt gennemføres det som deduktiv tilgang (Aagerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 34).

Årsag til min valgte metoder er, at når man kommer ude i praksis og underviser, så er overgang fra teorier til praksisforløb ofte anderledes end hvad man havde forventet, fordi der er også forskellige læringsfaktor som også er afgørende.

Da jeg kommer til at bruge flere forskellige metoder til min kommende undersøgelse, kaldes det også for trianguleringsmetode. Der findes forskellige former for triangulering, og jeg har besluttet mig for at anvende Metodetriangulering og Teoritriangulering. (Aagerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 30 -31). Metodetriangulering handler om af kombinere kvalitativ og kvantitative metoder, og teoritriangulering handler om at kombinere forskellige teori for at søge svar på undersøgelsen (Aagerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 31-32).

Jo flere metoder jeg anvender, men hvor jeg sætter rammer, jo større indsigt får jeg i hvordan elever i ældste trinnet oplever og føler om deres skriveudvikling i dansk som andetsprog, hvilket vil gavne min kommende analyse af empiri og resultater, ikke mindst svar på problemformulering. Jørgensen & Rienecher siger: "Analysen er god hvis der er mange og velvalgte elementer, og den fører til en fortolkning som er rigtig og vigtig, og hvis brillerne er velegnede" (Jørgensen, P., S. & Rienecher, L., 2004, s. 93).

2.1 Faglige undersøgelsesmetoder

Undervisnings- og læringscirklen som genrepædagogisk tilgang:

Som teoretisk ramme for min undersøgelse af min problemformulering, har jeg valgt at benytte den australsk''' genrepædagogisk tilgang, undervisnings- og læringscirklen. Det handler om at give eleverne en indsigt i skriveproces i dansk som andetsprog, hvor målet er at kunne skrive selvstændig på dansk. Denne genrepædagogisk tilgang er opdelt i forskellige 4 faser: opbygning af viden, dekonstruktion, fælles konstruktion, og selvstændig konstruktion (Gibbons, P., 2017, s. 131). Jeg har besluttet mig for at anvende og gennemføre alle 4 faser fra undervisnings- og læringscirkel, hvor jeg benytter et fase ad gang pr. uge, da jeg gerne vil afprøve det for at få svar på min problemformulering om skrive udvikling. Ned på bilag-afsnittet kan man se hvordan faserne i undervisnings- og læringscirkel fungere, hvor jeg har kaldt bilaget for bilag 1.

2.2 Almene undersøgelsesmetoder

Elevprodukter og elevlogbøger som dokumentstudie:

Til min kommende undersøgelsespraktik vil jeg også samle på elevprodukter, hvor min fremgangsmåde for at skaffe disse elevdokumenter bliver således at eleverne skal få at vide fra i starten af undervisningsforløb, om at de skal aflevere deres elevprodukter i slutning af timen, hvor de også får en klar og tydelig begrundelse om hvorfor jeg vil have deres elevprodukter.

Elev produkter kommer til at afspejle hvordan undervisning har gået i forhold til tilrettelæggelse og gennemførelse af ønsket resultater, som handler om skriveproces og udvikling.

Som en del af empiriindsamling skal elevlogbøger også inddrages til undervisning, da jeg gerne vil undersøge sammenhæng mellem undervisnings- og arbejdsprocessen, og elevprodukter ud fra børneperspektiv, om hvad de synes om undervisning i dansk som andetsprog.

For at ramme hensigten af min undersøgelse ud fra elevernes egen vurdering af undervisning, vil jeg også bruge elevevaluering som metode, hvor jeg har forberedt forskellige spørgsmål til eleverne, som kan være med til at belyse svaret på min problemstilling, så som: "Hvad har jeg arbejdet med i dag? Hvordan synes du at lærerens forklaring har været? Hvad har jeg lært i dag til danskundervisning? Hvordan vil du selv beskrive dagens undervisning? Hvordan vil du beskrive din motivation i dag?". Elevlogbog-skabelon er beregnet til at kunne besvares indenfor 10 minutter, i slutning af en undervisning. Skabelonen kan ses på bilag afsnittet, som bilag 2.

Evalueringsmetoden er inspireret fra bogen: "effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet", hvor de fortæller om procesorienteret evalueringsmetode ved at vise en figur.

Figureret kan ses som bilag 3 på bilag afsnittet (Agergaard, K. & Brodersen, P. & Gissel, S., T. & Laursen, P. F. & Nielsen, N., G., 2012, s. 207).

2.3 kvalitative undersøgelsesmetoder

Kvalitativt interviews med to elever:

Som kvalitativ undersøgelse vil jeg også gerne udføre Semi-struktureret interview til to forskellige elevtyper, som plejer at bruge dansksproget i forskellige kontekst efter hvilket situation de befinder sig i. Disse to typer elever som jeg tænker på er, hvor den ene elev kun bruger dansksproget i skole, og den anden bruger dansksproget både i skolen og udenfor skolelivet. Semi-struktureret interview er en interviewguide, hvor jeg som interviewer har på forhånd forberedt bestemte spørgsmål, åbent spørgsmål, hvor teksterne er formuleret på en klar og tydelig måde (Aagerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 118).

Normal er der også et asymmetrisk magtforhold imellem elever og lærer, og det kan hurtig påvirke min kommende interviewsituation, så jeg har valgt at interviewet skal foregå på klasseværelset, hvor det kun er os tre, eller hvor vi sidder ude i skolens gang, et sted hvor der ikke er så meget støj, hvor disse to elever stadig skal føle sig tryk (Agerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 113).

Selve interviews periode kommer til at vare omkring 10 – 15 minutter, og det vil blive optaget på lyd, så der er fokus på selve samtale og viden fremfor at tage noter (Agerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 117). Men da disse to elever som jeg vil interview, stadig er under 18 år, vil jeg først og fremmest lave en grundig information og samtrykserklæring, underskrift fra deres forældre, hvor de også skal kende til deres rettigheder, bl.a. om at de kan trække sig tilbage, hvis det alligevel ikke ønsker at være med en del af undersøgelsesprojektet. Denne metode gør at man tager højde for etiske retningslinjer for at kunne udføre interviews med børn (Agerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 113).

Kvalitativt interviews med andetsproglærer i dansk:

Jeg vil også gerne udføre en Semi-struktureret interview med en sproglærer, fordi jeg er interesseret i at få en dybere forklaring med en dansklærer som har arbejdet i folkeskole i rigtig mange år, som har gode erfaringer i forhold til min problemformulering om skriveudvikling i andetsprogsdidaktik. Selve interviewet kommer til at vare 20 – 30 minutter, og det vil foregå i slutning af min praktikundersøgelse, så mine oplevelser kan relateres til lærerens egne erfaringer, hvor sproglæreren kan udtrykke sig om andre konkrete oplevelser om elevernes læringsproces i at kunne skrive på dansk som andetsprog (Agerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 125).

Som Agerup & Willaa argumentere i bogen undersøgelsesmetoder, er det bedst at interview en lærer hvis det handler om konkrete oplevelser, hvor man beskæftiger sig med skolens mål på hverdagslivet i folkeskolen (Agerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 112).

Inden interviewet starter, vil jeg forberede en interviewguide, hvor der bliver delt op i to kolonner, hvor det på den ene kolonne handler om ønsket emner/temaer, på venstre kolonne, også på højre side af kolonne handler det om interviewspørgsmål, så på denne måde vil der være rødtråde imellem interviewer og informanten (Agerup, L. & Willaa, K., 2016, s. 119).

På bilag XX på bilag-afsnittet kan man se min Semi-struktureret interview forberedelse, både emner og interviewspørgsmålene.

3.0 Relevante teorier til undersøgelse af problemformulering

3.1 Forskning om tosproget børns betydningsdannelse i og omkring skriveproces

Sammenhæng mellem skive- og sprogindlæringsidentitet, og sproglige semiotiske ressourcer:

I perioden fra 2008 til 2016 har Laursen, H. & Danmarks institut for pædagogik og uddannelse (DPU) udført en videnskabelige undersøgelse om børns betydningsdannelse i og om skriveproces ud fra et andetsprogspektiv, hvor de har været inspireret ud fra skriveforskeren Theresa Lillis' begreb *Talkback* (2001), hvor handlingstilgang tager højde for dialogisk, spørgende og afsøgende pædagogisk tilgang i en skriveproces (Laursen, H. & DPU, 2015, S. 87). På forskningsartiklen har de fokuseret på sammenhæng mellem skriveridentitet, sprogindlæringsidentitet, og anvendelse af sprogtræk, semiotiske ressourcer. Så derfor beskriver jeg hvad skrive- og sprogindlæringsidentitet betyder, og også fortæller noget om semiotiske ressourcer, sprogstræk, ved at inddrage stilladsering.

Forskning om skriveidentitet:

Begrebet skriveidentitet (Ivanic, 1998) hænger tæt sammen med betydningsdannelse, som betyder hvordan man som en elev eller et barn ser sig selv som skrivere, hvor skriveprocessen er personlig relatere; "hvem kan jeg være når jeg skriver, og hvem vil jeg være når jeg skriver", denne tankegang, mentale proces kommer meget an på hvem man skriver til og hvilket skriveformål det er, for eksempel om eleven skriver til sine venner, familie, lærer, på internet, skoleopgave, og om tekstens indhold i elevens skriveproces er formel eller uformel (Laursen, H. & DPU, 2015, S. 90). Når jeg skal ud på undersøgelsespraktik hos ældste trins elever kan det ikke udelukkes at alle elever vil og har forskellige skriveidentiteter på sig, og jeg vil derfor i min undervisningsplanlægning overveje nøjagtigt om hvilke skriftlige aktiviteter der skal gennemføres, således at jeg også kan støtte eleverne i at udvikle deres Intersprog fra deres modersmål til dansk som andetsprog ved at også inddrage stilladsering (Holm, L. & Laursen, H., P., 2010, s. 150).

Men elevernes udvikling i skriftligprocesser handler ikke kun om i skoletid, de bruger det hverdag i forskellige kontekster, specielt mine målgruppe, hvor mobiler og sociale medier fylder meget i nutidens samfundsliv. Så igennem min egen observation til praktikundervisning og praktiklogbøger vil jeg senere hen ad analysere om hvordan skriveidentitet hos unge også virker deres mentale processer i skriftligudvikling.

Da skriveidentitet hænger tæt sammen med sprogindlæringsidentitet, vil jeg også som det næste beskrive hvad sprogindlæringsidentitet er, hvor jeg vil komme med eksempler fra forskningsartikel.

Forskning om sprogindlæringsidentitet:

Sprogindlæringsidentitet handler om at det man træffer undervejs i en skriveproces. I forskning om sprogindlæringsidentitet har man fundet ud af, at elever har forskellige opfattelse om hvor vidt de ser sig selv om skrivere i den tekst, de har skrevet. Elever som ser sig selv som skrivere i den tekst de selv skaber, er også velvillig til at påtage sig i at udvikle sprogindlæringsidentitet (Laursen &

DPU, 2015, s. 94), for eksempel har en forskningsmedarbejder fra: ”Hvem er du fan af?” spurgt en dreng fra 5. klasse, om hvad han godt kan lide i den tekst han selv har skrevet, om at være fan af nogen, hvor eleven svarede tilbage: ”Fordi sådan at hele teksten, det er sådan noget, jeg siger, så det er sådan hvor, som at jeg tænker, som om jeg sidder inde i den tekst” (Laursen & DPU, 2015, s. 89). Drengens formidling beskrives godt om hvad sprogindlæringsidentitet betyder, som han udtrykker, at man skal føle, at man sidder i teksten, dvs. at man fremstiller sig selv som skrivere, og tør at skulle strækkesproget. Sprogindlæringsidentitet kan i en andetsprogssammenhæng også desværre blive en udfordring for tosproget elever i at skulle se sig selv som skrivere, fordi man kan opfatte tilegnelsesprocessen som noget negativ og ubehagelig følelse, hvis man for eks. tilegner sig i et andetsprog i en sen alder.

På Laursens & DPU's forskningsprojekt har det kommet med et godt eksempel på én som ikke ser sig selv som skrivere, hun hedder Tora. Tora har skrevet med en kort besvarelse af opgave fra skriveaktiviteten: ”Hvem er du Fan af?”. Før i tiden har hun gået på modtagelsesklasse, hvilket betød, at hun først var flyttet indtil almenklasse da hendes sprogfærdigheder i dansk var tilstrækkelig nok” (Laursen & DPU, 2015, s. 93). Til en interview med forskningsmedarbejder har Tora været tilbageholdende og forsigtig på grund af sproglig usikkerhed på dansk, men i sidste ende af interviewet begyndte Tora at deltage i samtalen, da forskning medarbejderen begyndte at spørge nysgerrig om Tora's interesse, om en film som Tora havde skrevet om i skriveaktiviteten.

Episoden med Tora, viser også hvordan sprogindlæringsidentitet kan udføres på en anden måde, hvor de ikke kun omhandler om skriveproces, men at de også kan støttes igennem mundtlig dialog (Laursen & DPU, 2015, s. 94). Jeg kommer højst sandsynligvis til at støde på elever som kan relateres til drengen og Tora's oplevelse af hvordan de ser sig selv som skrivere, hvor der vil være elever som ser sig selv som skrivere, også i andetsprogskontekst, også vil der sikkert være elever med større usikkerhed i og omkring deres betydningsdannelse i andetsprogstilegnelse.

Til min praktik vil jeg derfor gerne have fokus på interaktion og sociokulturelle læringsprocesser, hvilket betyder at stilladsering er nødvendigt i tilrettelæggelse.

Så nu har jeg skrevet om hvordan sprogindlæringsidentitet påvirker betydningsdannelse hos børn, så det næste forsknings- og teoribeskrivelse vil handle om, hvordan elever inddrager deres socialesemiotiske ressourcer igennem sproglig interaktion ud fra tilrettelagte undervisningsplan med stilladsering, som kommer til at blive gennemført til min egen praktik.

Socialesemiotiske ressourcer som modalitet:

Socialesemiotiske ressourcer omhandler om et perspektiv, som går ud på at man som sociale aktører anvender ressourcer til at opnå forskellige mål, hvor Laursen og DPU's forskningsundersøgelse igen har taget udgangspunkt ud fra tosprogede elever (Laursen & DPU, 2012, s. 16).

Når det handler om at forstå skriftsprogets former og betydninger i danskfaget, vil tosprogede elever i Grønland have forskellige socialesemiotiske ressourcer, da grønlandssproget og dansksproget har forskellige form og betydninger på hver deres måde. Selv hvis eleverne ikke har grønlandsk som modersmål, kommer tosprogede elever til at anvende socialesemiotiske ressourcer som sociale aktører, når de skal udtrykke sig i en given eller tilgængelig socialsammenhæng (Laursen, DPU, 2012, s. 17).

Andetsprogs elever og deres tilegnelsesproces kan også blive påvirket fra den offentlige diskurs, hvor man igennem artikler, testresultater, og politik kan få skabt et billede af, at tosprogedes elever ikke klare sig godt nok i deres skriftsproglige tilegnelsesproces, hvilket betyder at man faktisk diskvalificerer dem, selvom at de faktisk har, siden i starten af deres skolealder, allerede var begyndt at tilegne sig og fået erfaringer i hvordan skriftsprog fungerer som semiotiske ressourcer (Laursen, H, P.& DPU, 2012, s.17).

Denne argumentation om offentlige diskurs vil jeg komme nærmere ind på i min diskussionsafsnit.

3.2 Stilladsering (Gibbons)

Når jeg skal tilrettelægge mine undervisningsplaner, vil jeg tage udgangspunkt i en differentieret undervisning, således at jeg tilgodeser elevernes enkelte behov, forudsætninger, læringspotential, og interesser. Undervisningsdifferentiering kan også defineres som Stilladsering, hvor Gibbons beskriver stilladsering, om at det er en midlertidig støttetiltag til at (andetsprogs) elever kan tilegne sig i nye færdigheder, begreber eller forståelsesniveauer, hvor hun også anvender Vykotskij's formulering: "Det, et barn er i stand til at gøre med støtte i dag, kan det gøre alene i morgen", hvor citatet kan fortolkes som: om at øge elevernes selvstændighed igennem støtte, og i skole sammenhæng handler det om at kunne løse opgaver selvstændig i fremtiden (Gibbons, P., 2017, 2. udg., s. 32).

Gibbons har også illustreret en tidligere udarbejdet modelfigur fra 1996 om stilladsering, som handler om elevernes undervisnings – og læringszoner, hvordan eleverne kan reagere affektiv, ud fra lærerens udarbejdet og gennemførelse af stilladseringsmetode. Hvis en elev oplever høj støtte og høj udfordring vil eleven ifølge figurmodellen ligge på lærings – og engagementszone, men som det andet, hvis eleven oplever høj udfordring og lav støtte vil eleven højst sandsynligvis opleve

frustration og utryghed. Og som det tredje, hvis eleven føler sig tryk og er i trykshedszone, har eleven høj støtte og lav udfordring ifølge figurmodellen, og som det sidste, hvis elevens læringszone er på lav støtte og udfordring, betyder det at eleven er i kedsomhedszone (Gibbons, P., 2017, 2. udg., s. 33). Denne undervisnings- og læringszoner figurmodel, sammenhæng mellem stilladsering og elevernes affektive reaktion kommer til at være brugbar når jeg skal indsamle mine empiri fra undersøgelsespraktik, hvor jeg vil indsamle data gennem elevlogbøger, min praktiklogbøger og interviews, som i senere hen skal anvendes til analysereafsnit, for at jeg får et svar på min problemformulering. Jeg har tilføjet illustrationsmodellen som bilag 4, på bilag afsnittet

3.3 Motivation – Et fikseret og dynamisk tankesæt.

Ifølge Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B fortæller de at der er blevet forsket i hvordan menneskets tankesæt kan påvirke motivation, med fokus på et fikseret tankesæt og dynamisk tankesæt, ved voksen og børnenes perspektiv.

Hvis man starter med børnenes perspektiv på fikseret tanke føler disse typer elev ofte, at de hver dag må kæmpe med skolearbejde og udvikling, hvilket gør at de selv vurdere at de mislykkes fordi de ikke føler sig kloge, og på denne måde bliver deres motivation mindre, hvilket også påvirker deres læring (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53).

Og det omvendte er, når elever har gode motivation og tror på at de vil mestre sig igennem hårdt arbejde, kaldes dette tankegang for et dynamisk tankesæt. Elever med et dynamisk tankesæt, selvom et emne eller opgave kan være svær, så tror de på at hårdt arbejde og investering er det værd, hvilket også giver dem god motivation til at opnå forskellige mål (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53).

Motivation ud fra fikseret og dynamisk tankesæt kan også ses ud fra det voksens perspektiv.

Lærer som har udviklet et fikseret tankesæt om elever, hvor de tror på at nogle elever er født kloge, mens andre ikke er, og på denne måde underviser ud fra deres egen konklusion med en forventning om, at de ikke er alle elever som vil lære eller udvikle sig (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53).

Men lærer som har udviklet dynamisk tankesæt, om at enhver elev kan lære og udvikle sig med rette støtte og opbakning. Disse typer lærer med dynamisk tankesæt er ikke interesseret i elevernes tidligere karakter eller tidligere resultater, men at eleverne skal udvikle sig fra deres nuværende forudsætninger og behov, hvor Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B beskriver det sådan her:

”Lærer med et dynamisk tankesæt vil ofte hjælpe elever til at se, at de selv afgør, hvorvidt de skal lykkes, og således får de elever med fiksede tankesæt til at arbejde ud fra en tanke om nytten af

personlige handling” (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53). På bilag 5 kan man se en model mulige samspil mellem lærerens og elevens forestilling ud fra fikseret eller dynamisk tankesæt.

3.4 Undervisning og læringscirkel som genrepædagogisk tilgang

I 1990’erne, i Australien, prøvede lærere at løse et problem med elever som havde lav skrivefærdigheder i engelsk, ved at anvende eksplicit undervisningsmodel, i at skulle udvikle deres skriftsprog udvikling, samtidig hvor lærer også har arbejdet for at eleverne skulle blive mere bevidst om genre, hvor de kaldte perioden for genrebevægelse (Gibbons, 2017, 2. udg., s. 131).

Én af deres genrepædagogisk tilgang kaldes for undervisnings – og læringscirkel, hvor der er opstillet 4, fase 1) opbygning af viden, 2) modellering og dekonstruktion, 3) fælles konstruktion, og 4) Selvstændig skrivning, hvilket betyder at formålet i denne eksplicit model, handler om at eleverne skal kunne skrive selvstændig efter man har været igennem alle faserne (Gibbons, 2017, 2. udg., s. 131). Alle 4 faser undervisningsformål, og hvis gennemførelsen af faserne skal lykkes, ved at eleverne kan skrive selvstændig, så er det vigtigt at man har forforståelse i alle faserne.

Fase 1, Opbygning af viden:

Denne fase handler det om at eleverne i samarbejde med læreren skaffer sig ny viden om emnet, som man senere hen skal skrive om. Ny viden kan bl.a. handle om forskellige fagspecifikke begreber og udtryk fra tekstens indhold. For at man kan indsamle nødvendige information om emnet, skal læreren udarbejde aktiviteter der gør, at der skal være adgang forskellige autentiske kommunikationsmuligheder hos eleverne, hvor de både taler, lytter og læser igennem sproglig interaktion (Johansson, B. & Ring, A., S., 2012, s. 34). I dette fase vil jeg udføre aktiviteter, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger, ved at arbejde ud fra forforståelses fase, ved at de laver mindmaps, og taler og lytter om argumenterende genre som tema.

Fase 2, Modellering og dekonstruktion:

I modellering og dekonstruktions fase, så skal elevernes præsenteres i den genre man skal arbejde med, hvor man fokuserer på tekstens struktur, formål, og sproglige træk (Johansson, B. & Ring, A., S., 2012, s. 35). Denne fase kan sammenlignes ved at man skal fjerne legoklodser ved at skille dem ad fra hinanden, derefter genopbygger det og sætter klodserne på med egen fremgangsmåde.

I dette fase vil jeg lave skriveaktiviteter, hvor eleverne igennem gruppearbejde skal arbejde med avisartikler, samtidig skrive og lære ny fagord at kende indenfor argumenterende genre.

Fase 3, Fælles konstruktion:

Fælles konstruktion går ud på at lærer og elever hjælper hinanden ved at skrive en fælleshistorie, men det er læreren som styrer skrivningen ved at stille spørgsmål og komme med eksempel på hvordan man kan formulere sig i tekstskrivning. Og man kan blive ved med at formulere indtil alle partnere er tilfreds med formuleringerne. Denne fase er en vigtig fase for at eleverne kan arbejde til den næste fase, her er det vigtigt, at læreren tænker højt og har en vejledende tilgang i hvordan man kan opbygge en tekst i den genre man arbejder med (Johansson, B. & Ring, A., S., 2012, s. 37).

Fase 4, selvstændig skrivning:

I denne fase skal eleven kunne skrive selvstændig med fokus på emnet og genre, men selvom at man selv de selv skriver, så skal læreren støtte ved hjælp af metasprog, og give respons og feedback i løbet af elevens skriveprocessen (Johansson, B. & Ring, A., S., 2012, s. 38).

4.0 Indsamling af empiri

4.1 Indsamlet empiri fra elever i 8. og 9. klasse

Elevprodukter fra 8. & 9. klasse:

Indsamling af elevprodukter fra begge klasser, foregik altid sådan, at i starten af en undervisningstime fik eleverne altid en forklaring fra mig om at de skal aflevere deres produkter i slutning af en undervisningstime, men hvor de skulle arbejde i grupper når de afleverede deres elevprodukter. På grund af elevernes alder havde de medbestemmelse i forhold til at danne grupper. Gruppernes besvarelse af en given opgaveformulering blev altid besvaret på et papir, fordi jeg oplevede mit første møde med 8. og 9.klasses elever, ved at langt de fleste ikke havde taget deres skoleIpad med, også elever som tog deres skoleIpad med, havde næsten ikke mere strøm på Ipad. I løbet af 4 uger's undersøgelsespraktik hos disse to klasser, har jeg fået indsamlet 5 forskellige slags elevprodukter fra mine tilrettelagte skriveaktiviteter, såsom: forforståelse om nyhedsartikler, værkstedsundervisning, fagbegreber fra nyhedsartikler, sociale medier, og til sidst skrive om avisartikler. På bilag 6 kan man se elevprodukterne både fra 8. og 9. klasse, deres gruppearbejde, som senere hen skal bruges til at analysere om elevernes egen forståelse af skriftlighed, der igen omhandler om Laursen og DPU's forskningsprojekt: "hvem kan jeg være når jeg skriver, og hvem vil jeg være når jeg skriver" (Laursen, H. & DPU, 2015, S. 90).

Elevlogbøger fra 8. & 9. klasses elever: Jeg havde også besluttet mig for at inddrage procesorienteret evalueringsmetode i slutning af undervisningstimerne, for at have en bedre forståelse af hvordan eleverne oplevede deres betydningsdannelse i danskundervisning, hvor der er 5 forskellige spørgsmål på logbog-skabelonen, dvs. det er beregnet til at kunne besvares inden for ca. 10 minutter

Elevlogbøger fra 8. klasse:

I løbet af 4 uger's praktikundervisning, havde min plan ellers været, at eleverne skulle lave logbøger hver gang vores danskundervisning var ved at være slut, men det lykkedes kun at udføre logbog i den aller første danskundervisnings dag ud af 4 uger, dvs. de lavede logbøger d. 01/03-22. Som indsamlet empiri af elevlogbøger kan jeg se at der er nogen få elever som har svaret med sætninger, men så er der også mange af eleverne som har svaret med et enkelt ord, og 2 elever har afleveret logbog tilbage ved at kun skrive deres navn på. Disse logbøger kommer jeg til at anvende i analyseafsnit hvor jeg supplere det med undervisningssituationer og elevprodukter.

Elevlogbøger fra 9. klasse:

Hos 9. klasse havde jeg det samme planer om elevlogbøger som i 8. klasse, hvor de skulle pleje at skrive logbøger i slutning af en undervisningsforløb. I løbet af 4 uger's undersøgelsespraktik, har eleverne udført logbøger i alt 3 gange, hvor det 2 første var i den første uge vi havde undervisning sammen, og tredje gang de lavede logbøger var i vores sidste undervisnings dag sammen, d. 22/03. Jeg har fået nogen gode empiri fra elevernes elevlogbøger, hvor de også har kommenteret på undervisning og undervisningssituationer, for eksempel har nogen elever skrevet i deres logbøger d.01/03-22, at de har nogen klassekammerater som ikke forstår min forklaring af sprogmæssige årsager, hvor de hentyder til, at jeg også skulle huske på elever som ikke kunne forstå min forklaring. Disse udsagn fra elevlogbøger vil jeg komme nærmere ind på i analyse afsnit, hvor der er fokus på elevernes socialsemiotiske ressourcer, forskning fra Laursen og DPU' som siger, at det går ud på: *"at man som sociale aktører anvender ressourcer til at opnå forskellige mål"* (Laursen & DPU, 2012, s. 16).

Andre interessante empiri fra elevlogbøger er, at eleverne selv har vurderet deres egen motivation ud fra et spørgsmål: "hvordan vil du selv beskrive din motivation i dag?", hvor rigtig mange af elever fra 9. klasse har vurderet deres egen motivation ud fra om de havde sovet godt eller dårligt om natten, selvom at jeg, som undersøger, ikke har på nogen tidspunkter snakket med eleverne om hvor vigtigt søvn er i forhold til deres læring og udvikling.

Til kommende analyseafsnit vil jeg inddrage elevernes udsagn om sammenhæng mellem søvn og motivation, hvor jeg vil analysere ud fra et pædagogisk perspektiv.

Kvalitativt interview af to elever fra 9. klasse:

Jeg har også udført en Semi-struktureret interview af to elever fra 9. klasse, hvor formålet var at forstå og opleve betydningsdannelse fra ud et børneperspektiv i danskfaget.

På grund af etiske overvejelser har jeg først bedt om tilladelse fra elevernes forældre, og dansklærer, hvor jeg også har spurgt disse to elever, om det var okay at have lydoptagelse på under interviewet, hvilket de accepterede.

Da selve interviews forløb startede, foregik det på skolens gang, og det tog omkring 5 minutter med lydoptagelse på. Til interview har jeg været interesseret i at skulle vide hvilket sprog eleverne foretrækker at bruge, og hvordan de bruger sproget i deres hverdagsliv. Den ene elev sagde til mig at foretrukne sprog er grønlandsk og dansk, og den anden elev sagde engelsk og dansk. I forhold til disse to elevers skriftsprog, har den ene elev stadig foretrækker grønlandsk og dansk, mens den anden blev sagde: "Jeg bruger mest engelsk, dansk, og Filippinsk når jeg skriver, depends on hvad laver vi". Disse kvalitative elevudtalelser kan bruges når jeg skal analysere elevernes forståelse af skriftlighed ud fra socialesemiotiske perspektiv.

4.2 Indsamlede empiri fra sproglærere hos 8. & 9. klasse

Samtale med sproglærer fra 8. klasse

Til et konferencemøde med dansklæreren fra 8. klasse (konferencemøde, 15. marts, 2022) udtrykket hun om hendes egen læringssyn til mig, hvor jeg havde taget noter af hvad hun sagde til mig: "*Som dansklærer skal man lærer dem at kommunikere, hun mener at eleverne ikke kan nå at lære perfekt dansk, men de skal kunne kommunikere på dansk i forskellige sammenhæng*", som en fortsættelse af hendes egen forklaring, sagde hun til mig at eleverne har vænnet sig til at fremlægge, for eksempel fremlægge på hvad de har lavet, at det er en øvelse til eksamen.

På det samme møde har sproglæreren kommet med et forslag, om hvordan man kan differentiere til deres skriftsprog aktiviteter, at elever som har gode færdigheder i dansk kunne lave længere sætninger, hvor de indsætter komma og punktum. Og elever som havde lavere færdigheder kunne lave små sætninger med ca. 4 ord, og til dem som næsten ikke kan skrive på dansk kunne skrive stikord, enkelte ord. På bilag 7 kan man se mine notater fra konferencemødet.

Et Semi-struktureret interview med sproglærer fra 9. klasse:

Dansklæreren fra 9. klasse (interview, 24. marts, 2022) har i en Semi-struktureret interview givet udtryk for hendes egen læringssyn, hvor jeg optaget det på lydoptagelse, og derefter transskriberet det. Selve interview har varet i næsten 30 minutter, men jeg har transskriberet det, hvor jeg vil bruge det nødvendige informationer som kan bruges til min undersøgelse. De nødvendige informationer er bl.a. da hun sagde, at hvis en elev er tosprogede så supplere det med hinanden, hvor hun kommer med engelsk som eksempel, at hvis de er gode til engelsk er det en fordel, for så kan de sammenligne det med hinanden. Læreren nævnte også at diktat blev anvendt da eleverne gik

i mellemtrin, formålet var at eleverne skulle lære ordene udenad, men samtidig med at forstå ordenes betydning. Til skriftlige aktiviteter plejede læreren sammen med eleverne at lave fælleshistorie, og da eleverne blev ældre, så løste de skoleopgaver selv igennem gruppearbejde ved at hjælpe hinanden. I forhold til den pædagogisk del, nævner læreren også, at man skal rose eleverne i rette tidspunkter, for hvis man gør det, ved eleverne at de kan, og bliver stolt af deres egen indsats.

4.3 Mine indsamlede empiri fra praktikundersøgelsen

Mine egen praktiklogbøger fra 8. og 9. klasse:

8. klasse: Da jeg underviste hos 8. klasse, så har de arbejdet med nyheder som emnet, og alle havde god viden om nyheder, og på daværende havde Rusland også invaderet Ukraine, hvor flere af elever fortalte til mig om hvad de har hørt og læst på nyheder. Selvom at de havde viden om nyheder, så havde eleverne fra 8 klasse ingen interesse i at skulle arbejde om nyheder, hvor nogen af dem havde spurgt mig, om jeg havde valgt disse emner og aktiviteter fordi jeg selv kunne lide nyheder.

Så i løbet af praktikforløb valgte jeg at have fokus på sproglig interaktion og skrive øvelser igennem gruppearbejde, hvor skriveøvelserne var skrevet på dansk, men de fik en forklaring på grønlandsk, så eleverne forstod hvad det gik ud på. På et tidspunkt i halvvejs af min praktik, havde jeg forberedt skriveaktiviteter om sociale medier, hvor de skulle skrive fordel og ulemper, og hvad de synes til, for eksempel hvad Snapchat eller Facebook bruges til. Eleverne havde god motivation og interesser der, også i at skulle skrive. Men det jeg som altid oplevede, uanset hvordan jeg justerede aktiviteter, var at eleverne altid blev træt langtid før spisepause, eller hvor de ikke har mere energi eller koncentration, hvilket kunne udfordre mig i at skulle have ro i klassen. Det var heller ikke villige til at snakke på dansk eller skrive på dansk, medmindre jeg bad om det, til disse elever som kunne skrive på dansk.

9. klasse: Da jeg underviste hos 9. klasse, så har det også arbejdet med nyheder som genre, hvor vi havde om fagbegreber, og avisnyheder jeg havde det med nogen gang. Eleverne plejede at arbejde i grupper, hvor de var på samme grupper hver gang, og de kunne det selv godt huske.

Næsten alle elever snakkede dansk og grønlandsk både til undervisning, og til deres hver dag, når de snakker sammen som kammerater.

Elever var gode til at arbejde med nyhedsartikler, men i slutning af min praktikundersøgelse, kunne man se og mærke at de var træt af det, fordi de ikke var lige så produktiv som i starten.

Der var få elever som ikke kunne snakke eller skrive dansk, enten plejede de at bruge ordbog til at forstå ordenes betydning, ellers så oversat jeg for dem.

Som alle andre, så var eleverne også interesseret i mobiler og sociale medier, for deres mobil var altid på en mobil kasse, så det ikke forstyrrede i undervisning.

På grund af 9. klassernes gode sproglige ressourcer, havde altid overskud til at udføre aktiviteter indtil der var spisepause

5.0 Analyse – Behandling af indsamlet empiri

Lærersyn på elevernes skriftsprog udvikling hos 8. & 9. klasse

Sproglærerens lærersyn i danskfaget hos 8. klasse:

I midtvejs af min undersøgelsespraktik, har jeg haft en samtale sammen med dansklærer fra 8. klasse, hvor hun har givet udtryk til mig: *"at eleverne ikke kan nå at lære perfekt dansk"*, hvor hun har sagt til mig, at hun hellere vil prioritere, at eleverne skal lære at kommunikere på dansk i forskellige sammenhæng, hvor hun plejer at anvende elevfremlæggelser som øvelser.

Dette lærersyn fra 8. klassernes dansklærer, om at eleverne ikke kan nå at lære perfekt dansk, kan relateres til Laursens & DPU's forskningsprojekt, om at hvis man overser elevernes semiotiske ressourcer, også i den skriftsproglige tilegnelsesproces i andetsprog, så diskvalificere man faktisk eleverne på forhånd om de ikke er gode nok til at videreudvikle sig, og på denne måde vil elevernes udvikling gå i stå, selvom at man ren faktisk kan stimulere og udvikle elevernes skriftsprog ud fra deres forudsætninger, behov, og interesse, som Gibbons har citeret om Vygotsky's læringssyn: "Det, et barn er i stand til at gøre med støtte i dag, kan det gøre alene i morgen" (Gibbons, P., 2017, 2. udg., s. 32).

Sproglærerens lærersyn i danskfaget hos 9. klasse:

9. klassernes dansklærer har en anderledes læringssyn og tilgang end fra sproglæreren fra 8. klasse, selvom at disse to lærer arbejder på samme skoletrin, og begge har været lærer i +25 år.

Igennem en Semi-struktureret interview med en dansklærer fra 9. klasse, har jeg fået en dybere forklaring og en forståelse af hvordan sproglæreren opfatter elevernes læring med fokus på deres mentale processer i at skule lære nye ord ved at anvende semiotiske ressourcer.

Igennem sproglærerens egen vidensformidling til interviewet, har hun fortalt til mig at hvis en elev er tosprogede, for eksempel er i gang med at tilegne sig fra grønlandsk til dansk, eller fra engelsk til dansk, så mener sproglæreren at disse begge sprog supplerer med hinanden, fordi så kan eleven også sammenligne det med hinanden, og på denne måde er det fordel for elevernes sprogudvikling. Sproglærerens forståelse af dette læringssyn hænger tæt sammen med Laursens og DPU's udtalelser om skriveidentitet og sprogindlæringsidentitet i et andetsprogspektiv, fordi de har i

deres forskningsundersøgelse fundet ud af, at andetsprogselever også kan opnå forskellige mål ved at bruge socialesemiotiske ressourcer i forskellige sociale situationer både i og uden for skolelivet (Laursen, H, P.& DPU, 2012, s.17).

Delkonklusion af lærersyn fra sproglærer i 8. og 9. klasse - om elevernes skriftsprog udvikling: Ud fra samtaler med to forskellige sproglærer i dansk hos ældste trins klasser, med forskellige lærersyn, har de givet mig en indtryk af, at en lærersyn kan have en central betydning for, om elevernes udvikling går i stå eller ej. Men jeg mangler stadig at få mere svar om skriftsproglig udvikling, så ud fra elevernes egen handling og oplevelser af betydningsdannelse i danskfaget, vil jeg i den næste analyseafsnit fokusere på deres egen forståelse af skriftlighed, men hvor jeg igen ser klasserne som helhed.

Elevernes forståelse af skriftlighed hos 8. og 9. klasse

8. klasse - elevernes forståelse af skriftlighed:

I starten af min undersøgelsespraktik hos 8. klasse, skulle der være fokus på skriftlighed, hvor jeg havde planlagt undervisningsaktiviteter som handlede om nyhedsartikler som genre, hvor de skulle lave Brainstorm om nyheder igennem gruppearbejde. Eleverne kunne godt finde ud af at lave Brainstorm, men allerede på denne aktivitet i brainstorm, havde flere elever givet udtryk for at de ikke har nogen interesser inden for nyhedsartikler. Så ud fra deres udtalelser, har jeg hurtigt fundet ud af, at elevernes af forståelse skriftlighed er anderledes end hvad jeg havde planlagt.

Ud fra elevernes ytring til Brainstorm, fik jeg en forståelse af, at de har en anderledes forståelse af skriftlighed, hvilket betød at hvis jeg skal have en bedre og klar forståelse af elevernes selvopfattelse som skrivere: ”hvem kan jeg være når jeg skriver, og hvem vil jeg være når jeg skriver”, måtte jeg nødt til at justere på mine undervisningsplaner og emner, for at kunne forstå elevernes foretrukne skriveformål og mentale processer i deres udvikling af skriveidentitet (Laursen, H. & DPU, 2015, S. 90).

Efter elevernes ytring til Brainstorm, har jeg på et senere tidspunkt prøvet at skifte emnet fra nyhedsartikler til sociale medier, for at tage hensyn til deres sprogindlæringsidentitet. Som jeg har skrevet i teoriafsnit om sprogindlæringsidentitet: ”Elever som ser sig selv som skrivere i den tekst de selv skaber, er også velvillige til at påtage sig i at udvikle sprogindlæringsidentitet” (Laursen & DPU, 2015, s. 94). Så da jeg nåede halvvejs af min undersøgelsespraktik, havde jeg forberedt skriveaktiviteter til 8. klasse, som handlede om sociale medier, hvor formålet var at fange elevernes interesser og motivation i deres skriveproces.

Imens jeg var i gang med at forklare til eleverne hvad aktiviteten om sociale medier gik ud på, at de skal løse opgave igennem gruppearbejde, blev jeg afbrudt af eleverne, hvor de spurgte hvornår jeg var færdig med at forklare, da de gerne ville gå i gang med opgaverne. Så med sociokulturelt læringssyn med socialsemiotiske ressourcer som modalitet, fik jeg fanget elevernes interesse og motivation i at have sociale medier som emnet. Deres elevprodukter fra denne aktivitet kan ses som bilag 8. Denne aktivitet om sociale medier er et godt eksempel på hvordan tosprogede elever kan opnå forskellige mål i deres skriftlige udvikling ved at bruge socialsemiotiske ressourcer.

Del konklusion af elevernes forståelse af skriftlighed hos 8. klasse:

Som en delkonklusion af 8. klasses forståelse af skriftlighed, kan undervisningsforløbene om nyheder og sociale medier sammenlignes, hvor eleverne igennem socialsemiotiske ressourcer var mere velvillige til at se sig selv som skrivere da de skrev om sociale medier, med gode motivation og interesser, i forhold til da de arbejdede med nyhedsartikler, så havde de ikke det samme interesser og mentale processer, fordi de troede, at de havde fået skriveaktiviteter ud fra mine egne interesser som praktiklærer.

9. klasse - elevernes forståelse af skriftlighed:

På den første uge af min undersøgelsespraktik hos 9. klasse, jeg havde jeg planlagt undervisning med undervisnings- og læringscirkel som udgangspunkt, i den første fase, opbygning af viden. Så derfor skulle eleverne i den første uge d.1/03 lave Brainstorm om nyheder igennem gruppearbejde. På den samme uge, d.4/03, har eleverne stadig arbejdet med opbygning af viden, med fagord, igen med gruppearbejde. Undervisningsforløbet d. 4/03 lykkedes rigtig godt, hvor alle grupper var engageret ved at lære noget om forskellige fagspecifikke begreber om nyhedsartikler. Uanset eleverne sproglige diversitet kunne alle grupper udføre opgaven i forskellige tempo hvor der var arbejdsro i klassen i næsten 1 time. På bilag 9 kan man se nogen af elevprodukter fra denne dag, 4/03.

Disse to forskellige aktiviteter i opbygning af viden er en genrepædagogisk tilgang i undervisnings- og læringscirkel, på den første fase, og da jeg var til undersøgelsespraktik, kunne jeg som fagperson se, at alle grupper på trods af sproglig diversitet, anvendte forskellige socialsemiotiske ressourcer som sociale aktører for at lære nye fagspecifikke begreber i genre om nyhedsartikler.

Som undervisningstilgang har jeg brugt eksplicit læringsmetode, ved at vise til eleverne hvad og hvordan de skal lave det. Igennem elevlogbøger fik jeg feedback fra elever, for at høre hvor vidt de har været interesseret i aktiviteter, hvor flere af dem havde skrevet at det var interessant, fordi:

”Jeg lærte nye fagord”, ”sjovt”, ”det var avis”, ”jeg lærte nye ord”, ”der var gode informationer”, og ”fordi det var forståeligt”. Elevernes mening på deres elevlogbøger kan anvendes, når man skal tilrettelægge en undervisningsplan til næste gang, også i forhold til deres skriftsproglige udvikling, hvor man tilgodeser elevernes behov, interesser og forståelsesniveau, som Gibbons beskriver i sin teori om stilladsering: *”om at det er en midlertidig støttetiltag til at (andetsprogs) elever kan tilegne sig i nye færdigheder, begreber eller forståelsesniveauer”* (Gibbons, P., 2017, 2. udg., s. 32).

D. 22/03 havde jeg sidste praktik dag hos 9. klasse, hvor temaet igen handlede om nyhedsartikler, ved at man skulle læse nogen bestemte afsnit, derefter besvare nogen spørgsmål. Eleverne havde ikke det samme interesse og motivation før i den første uge, og det vil jeg i næste afsnit analysere med overskrift: ”Elevernes roller som skriveidentitet – i og udenfor skolelivet”.

Delkonklusion af eleverne forståelse af skriftlighed hos 8. & 9. klasse:

Hvis jeg skal sammenligne 8. og 9. klassernes forståelse af skriftlighed i skolesammenhæng, med dansk som andetsprog, så er 9. klasse eleverne bedre til at tilegne sig i forskellige fagord og arbejde med en bestemt genre, i modsætning til 8. klasse som ikke havde ingen interesser med genre om nyhedsartikler, men hvor de havde motivation om sociale medier, hvilket siger om hvordan de vil ses og opfattes som skrivere.

Elevernes roller i deres skriveidentitet i og udenfor skolelivet - hos 8. og 9. klasse

Når elever skriver, uanset hvilke skriveformål det er, og hvordan de tager beslutninger undervejs, så har de forskellige roller på sig som skrivere, hvilket også udvikler deres skriveidentitet.

For eksempel i skoletiden har de en ”elev” rolle på sig, men i deres fritid har de andre roller på sig som et ”barn, teenager, klassekammerat, ven, datter, søn, osv. ” når de bruger skriftlighed.

8.klasse – elevernes roller i skriveidentitet:

Hvis man tager udgangspunkt i 8. klassens elever fra min undersøgelsespraktik, så kunne jeg se og bemærke hvordan deres sprogindlæringsidentiteter påvirkede eleverne ved at hvordan de så sig selv som skrivere, efter hvilket rolle de havde på sig, og hvilket kontekst og sociale situationer de blev udsat for, både fra lærer og klassekammerater.

For eksempel i skolesammenhæng, til danskundervisning, når de havde ”skoleelev” roller på sig, så havde langt de fleste fra 8. klasse valgt at kommunikere og skrive på grønlandsk i en skriveproces, men der var også grupper som også havde valgt at skrive på dansk, når de skulle løse opgaver igennem gruppearbejde. Elevprodukter fra 8. klasse om sociale medier, på bilag 10 kan man se hvordan eleverne har truffet beslutninger undervejs i deres skriveproces til undervisning, hvor nogen af grupperne har kunnet svaret opgaverne på dansk, ved at lave sætninger, mens andre

grupper fra samme klasse havde valgt at svare på grønlandsk, selv om at de vidste, at de havde dansktid.

Fra et fagligt perspektiv, så kan man se, at elever som har valgt at skrive og svare på grønlandsk ikke strækker deres sprog i dansk, som andetsprogstilegnelse, hvilket også påvirker deres skriftsprogudvikling. Så derfor kan de risikere at ende som Tora fra Laursens & DPU's forskningsprojekt, hvor Tora var forsigtig, tilbageholdende, og sproglig usikker når hun så sig selv som skrivere i danskfaget (Laursen & DPU, 2015, s. 93 + 94).

Andre elevgrupper fra 8. klasse som har valgt at skrive og svare på dansk om sociale medier, viser at de har højt sandsynligvis indblik i at se sig selv som skrivere på dansk i andetsprogspektiv, på det tekster de selv har skabt (Laursen & DPU, 2015, s. 94), men da det er andetsprogstilegnelse, har grupperne anvendt forskellige sociale semiotiske ressourcer (Laursen & DPU, 2012, s. 17), hvor de har tilpasset deres sproglige kontekster i en given sociale situationer, hvilket betyder at dem som har skrevet på dansk, er stadig i gang med at udvikle deres skriveidentitet ved at træffe forskellige beslutninger undervejs i deres skriveproces (Laursen & DPU, 2015, s. 94).

På trods af at eleverne fra 8. klasse har forskellige sprogindlæringsidentitet og skriveridentitet i deres roller som "elev" i danskfaget, så har det også andre roller og forståelse af skriftlighed når deres roller skiftes fra at være elev til enten som: "barn, teenager, klassekammerat, ven, datter, eller søn", dvs. når man anvender skriftlighed i uformelle samtaler eller med hverdagssprog, så kan deres forskellige roller ikke sammenlignes som i elevernes i uformelle samtaler, i uformelle samtaler i skriftlighed, er de mere spontant når de træffer beslutninger i en skriveproces, for eksempel på sms, Facebook, snapchat, osv.. Disse forskellige roller som eleven har erfaret sig med, vil jeg komme nærmere ind på i diskussionsafsnit, hvordan rollerne påvirker deres skriftsprogudvikling

9. klasse – elevernes roller i skriveidentitet:

Rigtig mange af eleverne fra 9. klasse havde en anderledes tilgang til sprogindlæringsidentitet, ved at langt de fleste kunne kommunikere og skrive både på dansk og grønlandsk, hvor de kunne begge sprog igennem gruppearbejde, men også at kunne skrive på dansk selvstændig, i forhold til i den anden klasse hvor grønlandssproget var mere dominerende, mundtligt og skriftligt.

Men der også mindre gruppeelever fra 9. klasse, som har foretrukket i at kun kommunikere og skrive på grønlandsk, hvor deres modersmål i sprog- og skriveidentitet udvikling var dominerende, ved at de ikke havde vist interesse i at skulle interagere eller være sprogligt aktiv på dansk.

Hvis man som elev, med en elevrolle, skal anse sig selv som selvstændige skrivere på dansk i et andetsprogs perspektiv og tilegnelsesproces, så siger teori om undervisnings- og læringscirkel, at man skal igennem forskellige faser for at kunne skrive selvstændig (Gibbons, 2017, 2. udg., s. 131). Til en Semi-struktureret interview med dansklærer fra 9 klasse, har jeg fået et godt indtryk af hvorfor mange af hendes elever kan skrive på dansk selvstændig og igennem samarbejde.

Til interviewet har dansklæreren sagt til mig, at før i tiden, før da eleverne kunne skrive selvstændig på dansk, så plejede de at lave fælleshistorie sammen med deres lærer, hende jeg har interviewet, hvor det var sproglæreren som styrede skrivning og formulering, men stadig ved at inddrage eleverne i skriveprocessen ved at træffe beslutninger sammen.

Sproglærerens pædagogisk tilgang i elevernes tidligere skriveproces, bliver også beskrevet i fase 3 på undervisnings- og læringscirkel: *"Fælles konstruktion går ud på at lærer og elever hjælper hinanden ved at skrive en fælleshistorie, men det er læreren som styrer skrivningen ved at stille spørgsmål og komme med eksempel på hvordan det skal formuleres. Man kan blive ved med at formulere indtil alle partnere er tilfreds med formuleringerne"* (Johansson, B. & Ring, A., S., 2012, s. 37).

Til den samme interviews forløb sagde sproglæreren videre: "Da eleverne blev ældre, så løste de skoleopgaver selv igennem gruppearbejde ved at hjælpe hinanden", hvilket lyder til at være overgang fra fase 3 til fase 4, selvstændig skrivning, ifølge undervisnings og læringscirkelns metode (Johansson, B. & Ring, A., S., 2012, s. 37 + 38).

Det betyder faktisk at 9. klassernes sproglærer har trænet elever i at kunne træffe beslutninger i en skriveproces i andetsprogstilegnelse i dansk, og på denne måde kan eleverne også være mere velvillige til at videreudvikle deres sprogindlæringsidentitet, skriveidentitet, og strækket sproget (Laursen, H. & DPU, 2015, S. 86). På trods af at elever fra 9. klasse er gode til at have "elev rolle" på sig til dansktime, så har de også andre forskellige skriveidentitet og indlæring på sig, efter hvilke rolle de har på sig når de skriver, for eks.: "barn, teenager, klassekammerat, ven, datter, søn, osv. ", og som i den klasse, så elsker de også mobiler, og det kunne jeg se, ved at elevernes mobiler skulle være på mobilkasse til undervisning, så de ikke blev distraheres af deres koncentration og læring.

Delkonklusion af elevernes roller i deres skriveridentitet både i 8. og 9. klasse:

8. klasse: På 8. klassernes roller som elever med "faglig viden" i danskfaget med andetsprogs perspektiv, så har de brug for mere stilladsering for at de skal se sig selv som skrivere når de skriver og løser skoleopgaver til dansktime. For de kan ses og læses at mange vælger at skrive på grønlandsk fremfor dansk, hvilket kan løses ved at man stilladser yderligere til

undervisning, ligesom Gibbons har sagt om Vykotsky's læringsteori: "Det, et barn er i stand til at gøre med støtte i dag, kan det gøre alene i morgen" (Gibbons, P., 2017, 2. udg., s. 32).

Men når elever fjerner deres hat som skoleelever og skifter deres roller til en anden, roller som: "børn og teenagere, venner osv.", så er deres interesser i og om skriftlighed mere tydelige, da de agerer ud fra deres egen forståelse af betydning- og identitetsdannelse, ligesom Laursen og DPU har nævnt at skriftlighed er personlig relateret: "hvem kan jeg være når jeg skriver, og hvem vil jeg være når jeg skriver" (Laursen, H. & DPU, 2015, S. 90).

9. klasse: Elever fra 9 klasse havde gode roller som "faglig viden" i et andetsprogspektiv, fordi næsten alle fra klassen var tosprogede, dansk og grønlandsk, som gjort at de kunne læse, skrive, lytte, tale på dansk, også når det arbejdede med genre, så havde de god viden, og kunne let forstå det og dens formål, hvilket også gjort at de kunne træffe beslutninger i en skriveproces når de skrev på dansk. Eleverne har også andre roller, roller som: "børn og teenagere, venner osv.", hvor jeg kunne se at deres mobiltelefoner skal pleje at være på en mobilkasse, så det ikke forstyrre i undervisning. Så man kan sige at 8. og 9. klasserne rolle som "elev med faglig viden" forskellige, men i forhold til at være "børn og teenagere, venner osv.", så har de fælles interesser i at bruge skriftlighed når i en ikke skolesammenhæng.

Elevenernes Socialsemiotiske ressourcer og motivation i andetsprogstilegnelse

8 klasse:

Ud fra min egen oplevelser fra praktik kunne jeg se og bemærke hvordan eleverne brugte deres skrive og sprogidentitet til danskfaget, hvor de fleste af eleverne brugte grønlandsksproget, og ikke var velvillige til at afprøve på dansk både i en skriftlig skriveproces og mundtlige samtaler imellem lærer, og fra elev til elev, hvilket så viser hvordan de træffer beslutninger i sproglige kontekst og proces udvikling. Men når det så lykkes ved at de skrev på dansk igennem gruppearbejde, så blev de ofte mentalt træt allerede 15 – 20 min. før spisepause, hvor de ikke havde motivation eller kunne koncentrere sig igen til den næste opgave eller aktivitet.

Hvis man skal se deres socialsemiotiske ressourcer i andetsprogstilegnelse, så kan det relateres til Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B beskrivelse om fikseret tankesæt fra et børneperspektiv at:

"De hver dag må kæmpe med skolearbejde og udvikling, hvilket gør at de selv vurdere at de mislykkes fordi de ikke føler sig kloge, og på denne måde bliver deres motivation mindre, hvilket også påvirker deres læring" (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53).

Hvis man også skal se på deres Socialsemiotiske ressourcer og motivation i andetsprogstilegnelse ud voksnes perspektiv, så har jeg i løbet af min praktikforløbet oplevet at deres dansklærer har sagt

til mig om elevernes skriftlige færdigheder i dansk: ”*at eleverne ikke kan nå at lære perfekt dansk*”, ved at hun hellere vil prioritere i at eleverne skal lære at kommunikere på dansk i forskellige sammenhæng. Dansklærerens udtalelse kan relateres til fikseret tankegang om elevernes motivation, som jeg har beskrevet på teori: ”*Et fiskeret tankesæt om elever, går ud på, at man tror på at nogle elever er født kloge, mens andre ikke er. På denne måde underviser læreren ud fra egen konklusion med en forventning om, at de ikke er alle elever som vil lære eller udvikle sig*” (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53), denne holdning og mening kan give konsekvens ved at elevernes udvikling i skriftsprog går i stå i andetsprogstilegnelse.

Til min praktikundersøgelse kan jeg bedre forstå hvorfor elever fra 8 klasse agere som det gør, og hvorfor de forholder sig sådan til deres forståelse af skriftlighed i danskfaget.

9 klasse:

Da jeg var hos 9. klasse til undersøgelsespraktik, så oplevede jeg, at eleverne brugte deres socialesemiotiske ressourcer anderledes end den anden klasse, hvor 9. klasseeleverne havde meget mere sproglige ressourcer til at skulle skrive og snakke på dansk. Når de igennem gruppearbejde lavede opgaver, kunne langt de fleste læse, tale, lytte og skrive på dansk, hvilket gjort at eleverne har truffet forskellige beslutninger ud fra hvordan de brugte deres socialesemiotiske ressourcer.

Når man ser på elevernes ressourcer og motivation, så har de faktisk dynamiske tankesæt:

”*selvom et emne eller opgave kan være svær, så tror de på at hårdt arbejde og investering er det værd, hvilket også giver dem god motivation til at opnå forskellige mål*” (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53), fordi de også har arbejdet med fagord og genre i forskellige sammenhæng, næsten alle havde skrevet på dansk i deres skriveproces, og hvis de var i tvivl med at forstå ordenes betydning, fik de at vide at de skulle bruge ordbog for at finde ud af det.

Igennem Semi- struktureret interviewet har jeg fået at vide fra dansklærer, at hvis elever er tosprogede, for eks. er i gang med at tilegne sig fra grønlandsk til dansk, så supplerer begge sprog med hinanden, fordi så kan eleverne sammenligne ordene med hinanden, og på denne måde er en fordel for deres sprogudvikling. Dansklærerens tankesæt er dynamisk om at enhver elev kan lære og udvikle sig med rette støtte og opbakning, som Tomlinson & Imbeau har sagt: ”*Lærer med et dynamisk tankesæt vil ofte hjælpe elever til at se, at de selv afgør, hvorvidt de skal lykkes, og således får de elever med fiskede tankesæt til at arbejde ud fra en tanke om nytten af personlige handling*” (Tomlinson, C., A. & Imbeau, M., B, 2014, s. 53).

Delkonklusion elevenernes Socialesemiotiske ressourcer og motivation i andetsprogstilegnelse både hos 8. og 9. klasse:

Teorierne og indsamlet empiri fortæller, at der er sammenhæng mellem motivation og udholdenhed, ved at bemærke hvordan elever bruger deres socialsemiotiske ressourcer i forskellige sammenhæng, og at læreren også spiller rolle for elevernes motivation og tilegnelsesproces i andetsprog.

6.0 Diskussion af anvendte teorier og metoder

6.1 Brugbarhed og begrænsninger ved at bruge undervisning- og læringscirkel

I begyndelsen af praktik var metoden brugbar hos 8. klasse, hvor eleverne fik skrevet en masse ord ned til forforståelsesaktivitet, på bilag 6 kan man se deres elevprodukter, men så mistede de interesse i at skulle arbejde med genre og begreber, og havde ingen motivation til det, så som løsning blev emnet skiftet fra undervisning og læringscirkel's metode til sociale medier som tema, ved at stadig forholdt mig om skriftsprog udvikling i andetsprogstilegnelse.

Selvom at beslutning endte sådan, har jeg lært, at man skal have gode erfaringer og godt kendskab om undervisning og læringscirkel for at opnå det forskellige mål, som Johansson & Ring har argumenteret: *"Jo større indsigt læreren har i kredsløbet og håndteringen af de forskellige faser, desto bedre støtte får eleverne"* (Johansson, B. & Ring, A., S, 2012, s. 33).

Hos 9. klasse har metoden, undervisnings- og læringscirkel været mere brugbar, blandt andet fordi eleverne allerede havde et godt kendskab til genre om sagprosa, tekster der vedrører i den faktiske virkelighed, fremfor 8. klasse hvor jeg måtte følge deres interesser, men 9. klassernes færdigheder i dansk var også bedre både tale, lytte, skrive, og læse, men samtidig brugte de kunne tilpasse deres socialsemiotiske ressourcer efter hvilke social og situation de befinder sig i.

Ud fra bilag 6, om motivation med fokus på tankesæt, så kan man se at elever fra 8. klasse og deres sproglærer har et fiskeret tankesæt om skriftlighed, og elever fra 9. klasse dynamisk tankesæt, fordi de mere opmærksom på udvikling og nye mål, også i skriftlig udvikling.

6.2 Tosprogede børns betydningsdannelse i og omkring skriveproces hos 8. & 9. klasse

Hvis man skal se på 8. og 9. klassernes betydningsdannelse i en skriveproces på dansk som andetsprog, så er elevernes forståelse i skriftlighed i faglig viden, og socialsemiotiske ressourcer, i disse to klasser, så er det så forskellige, hvor én af årsager kan være, fordi deres sproglærer i hver klasse har forskellige tilgang og opfattelse af lærersyn på elevernes udvikling.

For eksempel har dansklæreren fra 8. klasse sagt til mig at elever fra 8. klasse aldrig bliver perfekt til dansk i skriftsprog udvikling, hvilket jeg slet ikke er enig med, som Laursen og DPU siger, hvis man skaber et billede af at tosprogede elever ikke klare sig godt nok, betyder det at man faktisk diskvalificerer dem på forhånd (Laursen, H, P.& DPU, 2012, s.17), så jeg kan faktisk bedre lide 9.

klassernes dansklærerens syn på elevernes læring, fordi hun har fortalt mig at to sprog supplerer hinanden, når man er i gang med at tilegne og udvikle i et andet sprog, og det betyder at jeg er enig med sproglæreren fra 9. klasse og Laursen & DPU udtalelse om sproglig ressourcer:

”Socialsemiotiske ressourcer omhandler om et perspektiv, som går ud på at man som sociale aktører anvender ressourcer til at opnå forskellige mål” (Laursen & DPU, 2012, s. 16).

6.3 Balance imellem sproglærerens faglighed + pædagogiske kompetencer og elevernes mulighed for at udvikle sig i skriftsprog

Hvis man skal se på elevernes forståelse af skriftlighed, deres roller som skrivere, og hvilket muligheder de får for at udstille sig som skrivere, så afspejler de også hvordan sproglærerne bruger og udnytter deres faglighed og pædagogiske kompetencer til at støtte dem.

Fordi hvis man skal tænke på, hvornår elever udvikler sig eller går i stå i skriftsproglig udvikling i dansk som andetsprog, så har jeg, som undersøger, også fået et indtryk af, at eleverne også skal føle autoritet i at kunne skrive, for eksempel, ofte så er det lærere, skole eller myndigheder som er for dominerende i om at ”bestemme og vurdere” uden at de tænker over det.

7.0 Konklusion

Til min undersøgelse om hvorfor nogen elever på ældste trinnet har gået i stå med deres skriftsprog udvikling i dansk, havde jeg i starten en forestilling om, at hvis man skulle hjælpe dem, så kunne man som lærer bruge en god teori om skrivning, og nogle nøjagtige didaktiske overvejelser. Men...! i løbet af undersøgelsesforløbet har jeg lært, at elevernes udvikling i en skriftsprog udvikling går i stå i danskfaget som andetsprogstilegnelse, når de mangler at opleve autoritet til at fremstille sig som skrivere: ”hvem kan jeg være, og hvem vil jeg gerne være når jeg skriver”, udvikling går også i stå når deres mentale proces bliver overset af sproglærere.

At skulle følge elevernes skrivning og mentale proces i at udvikle skriftsprog, har Laursen og DPU’s forskningsprojekt også lært mig i at give mig et nyt perspektiv, ved at hvis elever ikke skal gå i stå med skriftsprogudvikling, må deres skriveidentitet, sprogindlæringsidentitet og sproglige træk også udvikles i andetsprogstilegnelse, hvilket ikke er ensbetydende med, at man skal ændre deres personlige identitet. Hvis jeg skal mig selv som fagperson som én der skal hjælpe elever i deres skriftsprog udvikling, så mine resultater ses, at det først er min begyndelse på at få erfaringer og viden, hvordan man kan hjælpe elever til at udvikle deres betydningsdannelse i skriftlighed, også i deres mentale proces i indlæring.

8.0 Litteraturliste:

Agergaard, K. & Brodersen, P. & Gissel, S., T. & Laursen, P., F. & Nielsen, N., G. (2012). *Effektiv undervisning – Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. København: Gyldendags A/S

Agerup, Lars & Willaa, Katrine (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Gibbons, Pauline (2017). *Styrk sproget, styrk læringen – sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Forlaget Samfundslitteratur.

Holm, L. & Laursen, H., P. (2010). *Dansk som andetsprog – Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansklærerforeningens Forlag.

Imbeau, M., B. & Tomlinson, C., A. (2014). *Ledelse af differentieret undervisning – teori og praksis*. Dafolo Forlag og Forfatterne

Johansson, Britt & Sandell Anniqa (2015). *Lad sproget bære*. Genrepædagogik i praksis. 2. udgave. København: Akademisk Forlag.

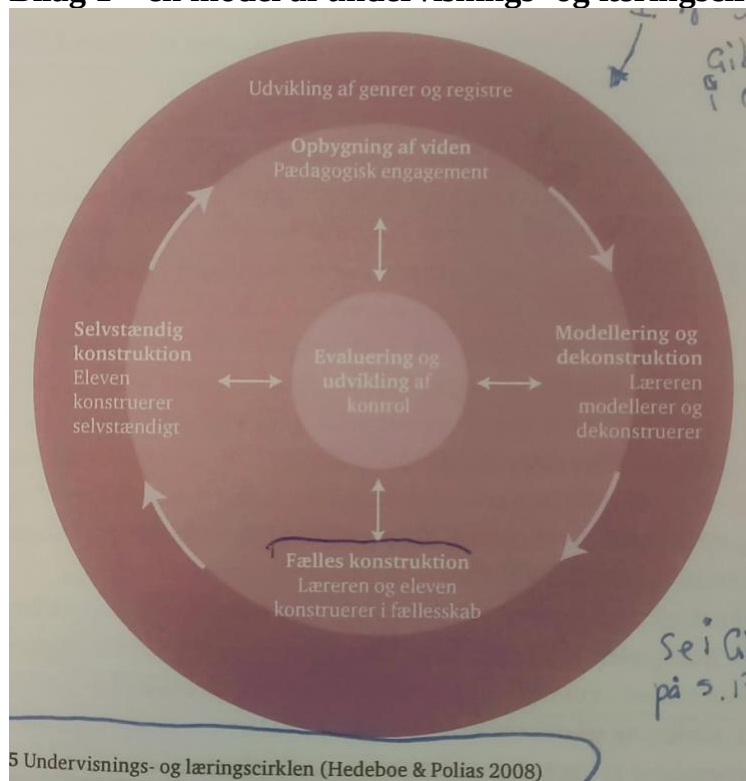
Laursen, H., P. & Danmarks institut for pædagogik og uddannelse (DPU). (2015). Hvem er du Fan af? Om skriveridentitet, sprogindlæringsidentitet og sprogstræk. *Viden om literacy*, 18, s. 86 – 95.

Rienecker, Lotte & Stray Jørgensen (2004). *Bacheloropgaven i læreruddannelsen – muligheder, perspektiver, anbefalinger*. Forlaget Samfundslitteratur

Rienecker, Lotte & Stray Jørgensen (2017). *Den gode opgave*. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser. 5. udgave. Samfundslitteratur og forfatterne 2017.

9.0 Bilag

Bilag 1 – en model af undervisnings- og læringscirklen



Bilag 2 – logbog-skabelon til eleverne

Nammineq naliliineq - selvevaluering

Hvad har jeg arbejdet med i dag? / Qallunaat ullumikkut atuarratta sulrivunga?

Atuarneq aallartimmat sulrivit? Hvad lavede du da timen startede?	Atuarneq naammassilermat sulrivit? Hvad lavede du da timen snart var over?

Hvordan synes du at lærerens forklaring har været? / Ilinniartitsisup nassuiaanera qanoq isumaqarfigaajuk?

Paasinarpooq pissutigalugu.... Det var forståeligt fordi....	Pitsaamerusinnaavoq pissutigalugu.... Det kunne have været bedre fordi....

Ullumikkut qallunaatooratta suut ilikkarpakka? Aamma suut ilikkaruarnerusupakka?
Hvad har jeg lært i dag til dansk undervisning? Og hvad har lyst til at lære mere om?

Ullumikkut qallunaatooratta ilikkagakka.... I dag til dansk time har jeg lært om....	Tulliani qallunaatuulerutta ilikkarnerusutakka ukuupput.... Næste gang til dansk timen vil jeg lære mere om....

PAPPIIAQ AAPPAANUT SAAGUK / VEND PAPIRET OM

Navn/ateq: _____ klasse: _____ Dato/ulloq: _____

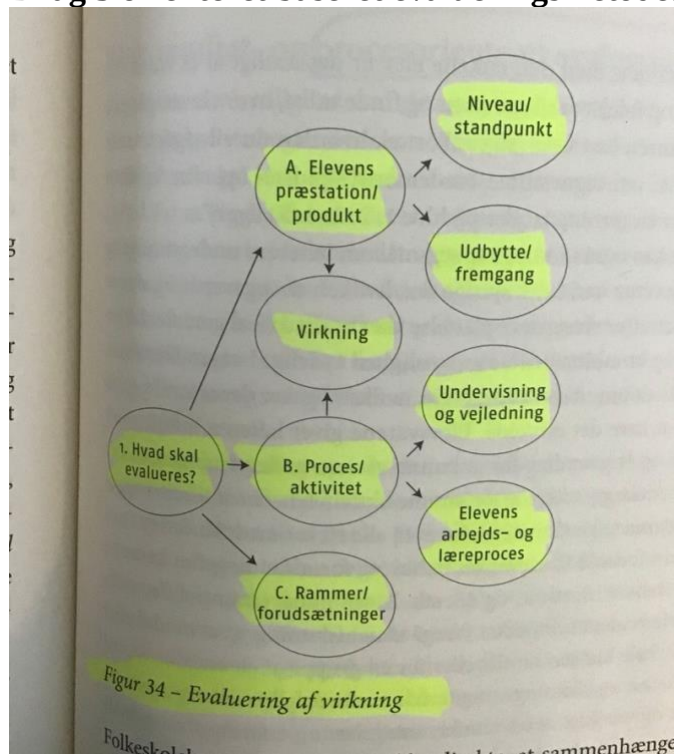
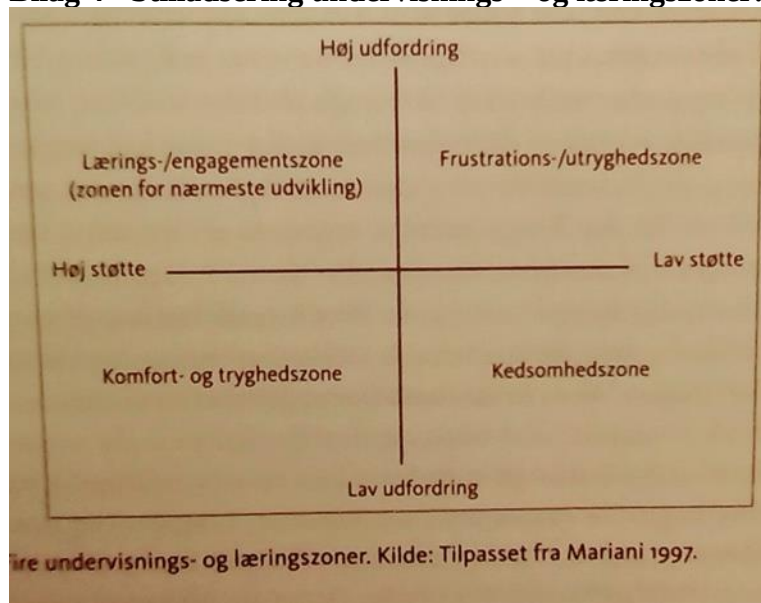
Hvordan vil du selv beskrive dagens undervisningsforløb? Var det interessant og motiverende, eller er der noget som skal forbedres?

Ullumikkut suliaqut qanoq isumaqarfigivigit? Nuannerpat soqutiginarlutillu imaluunniit..?

Soqutiginarput pissutigalugu.... Det var interessant fordi....	Soqutiginarput pissutigalugu.... Det var interessant fordi....

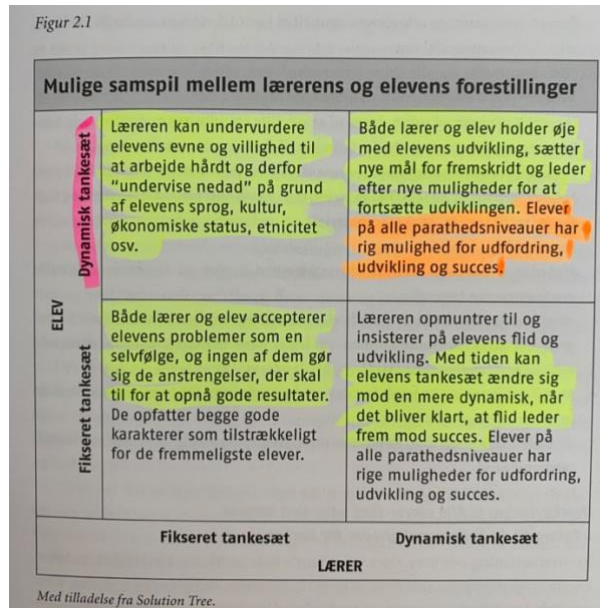
Hvordan vil du selv beskrive din motivation i dag?
Ullumikkut piumassusit qanoq nammineq nalilersinnaaviuk?

Atuarama piumassuseqarluarpunga pissutigalugu.... Jeg havde god motivation i dag fordi....	Ullumikkut atuarfimmi piumassuseqarallanngilanga pissutigalugu.... I dag har jeg ikke haft så god motivation til undervisning fordi....

Bilag 3 orienteret baseret evalueringsmetode:**Bilag 4 - Stilladsering undervisnings – og læringszoner:**

Bilag 5 – Motivation figur af mulige samspil mellem lærerens og elevens forestillinger:

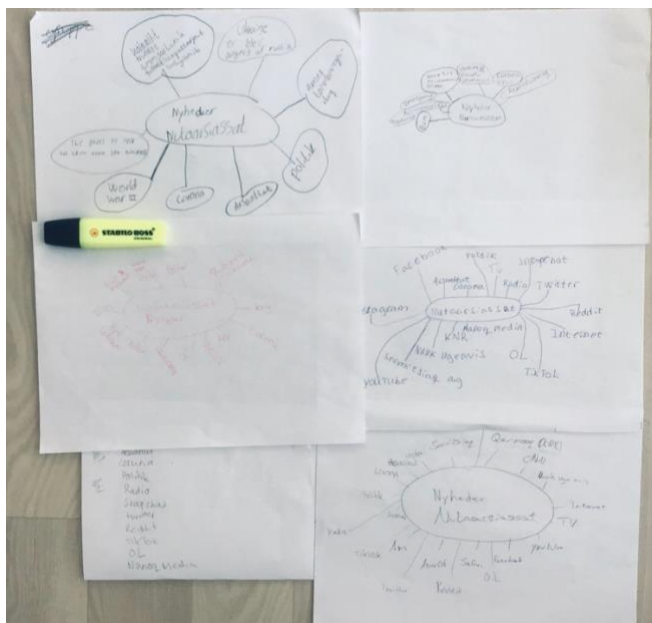
Figur 2.1



Med tilladelse fra Solution Tree.

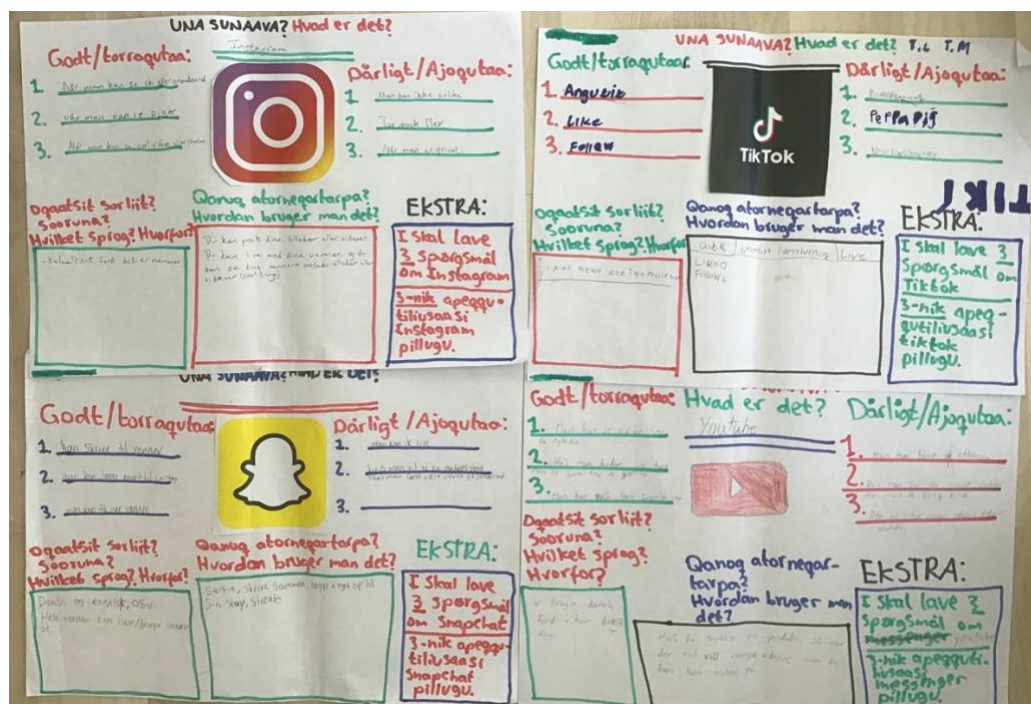
Bilag 6 - relevante elevprodukter fra 8. klasse af forforståelses aktiviteter:

Skriftlig aktivitet - Forståelsesaktiviteter – mindmap – genre arbejde:

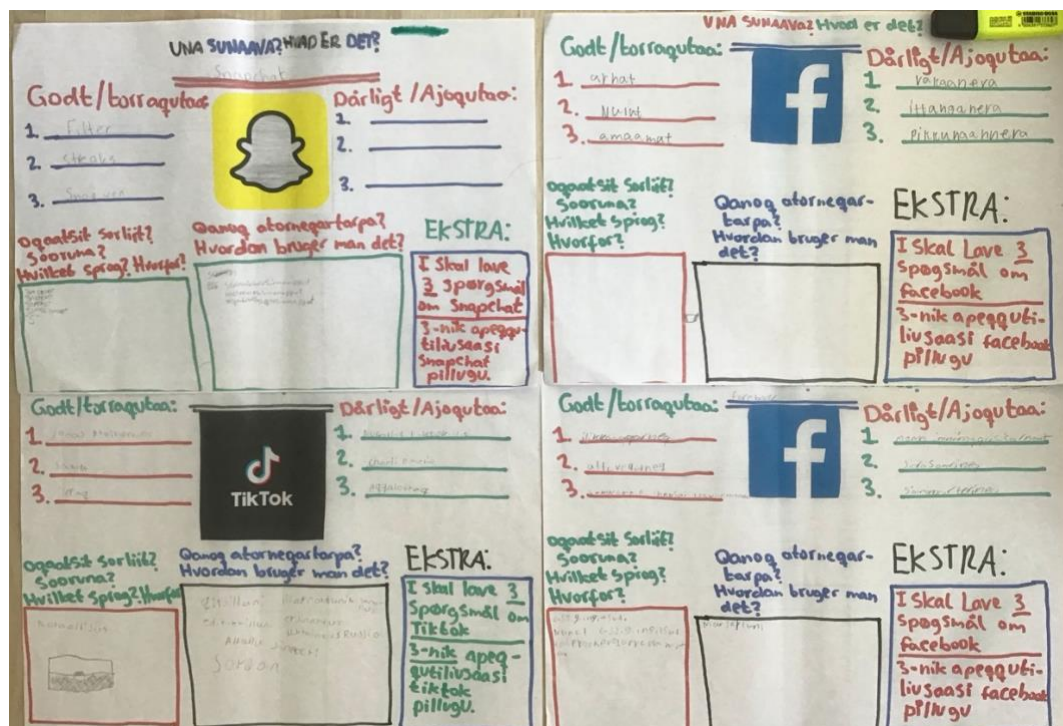


Bilag 6.1 - 8 klasse skriftlige aktiviteter i - ud fra deres interesser:

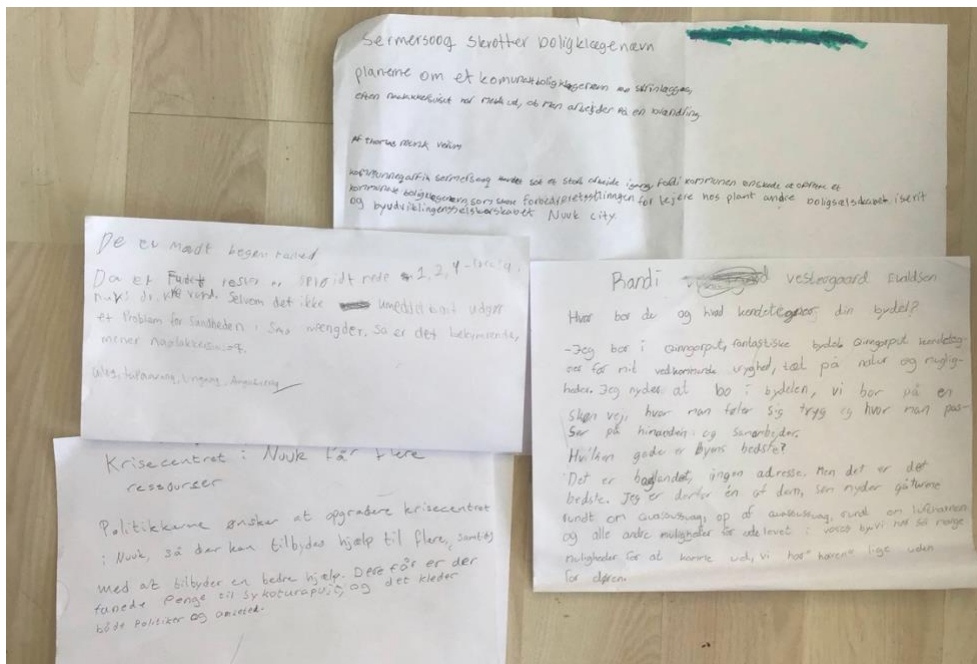
Elever som skrev på dansk igennem gruppearbejde:



Elever som skrev på grønlandsk igennem gruppearbejde:

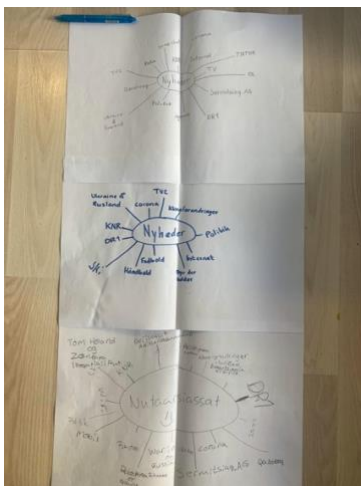


Bilag 6.2 Skriftlige aktiviteter fra nyhedsaviser – gruppearbejde:

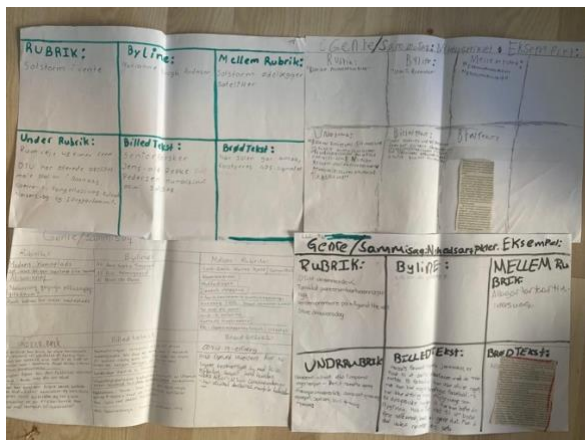


Bilag 7 - elevprodukter fra 9. klasse – forforståelse aktiviteter

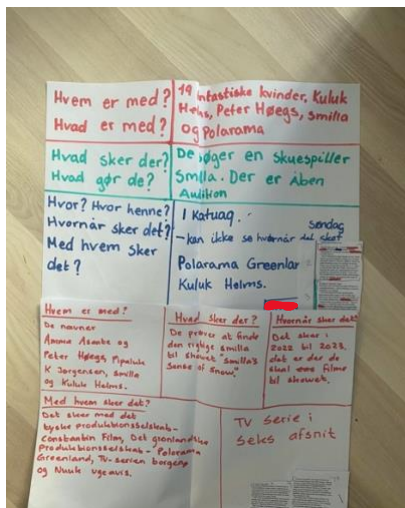
1/03 - genre arbejde mindmap



Bilag 7.1 – elevprodukter fra 9. klasse – arbejde med fagord igennem gruppearbejde 4/03



Bilag 7.2 – 9. klasse besvarelse af spørgsmål fra nyhedsartikler - gruppearbejde 22/03 -



Bilag 8 - Konferencemøde med sproglærer fra 8. klasse

