Tværsproglighed i læreruddannelsen 1

Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen

November 2023
Laila Kjærbæk, Line Møller Daugaard & Line Krogager Andersen

Tværsproglighed i læreruddannelsen 1
– Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen
1. udgave 2026
Copyright © 2023 Forfatterne & NCFF

Forfattere: Laila Kjærbæk, Line Møller Daugaard & Line Krogager Andersen

TIL
Tværsproglighed i læreruddannelsen

Indholdsfortegnelse

Forord 6

1: Hvad er tværsproglig didaktik? 9

1.1 Sprogportræt 12

2: Udviklingsprojektet Tværsproglighed i læreruddannelsen 14

3: Tværsproglige forløb 18

4: Tværsproglighed i læreruddannelsen: Tværgående erfaringer og pointer 21

4.1 Tekster og tekstpraksisser med tværsprogligt potentiale 21

4.2 Organisatoriske rammevilkår – små forskelle med stor betydning 22

4.3 Spændende spændinger 22

4.4 Et udblik mod ny læreruddannelse 23

5: Tværsprogligt arbejde om svensk, norsk og dansk 25

5.1 Kontekst 25

5.2 Praksiskontekst 25

5.3 Organisering og forløbsbeskrivelse 26

5.4 Teoretisk forankring 27

5.5 Analyse af praksiserfaringer 27

5.6 Studerendes evaluering af forløbet 28

5.7 Perspektivering 29

Hvis du vil læse videre 29

6: Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog 30

6.1 Konteksten 30

6.2 Teoretisk forankring 30

6.3 En faglig opmærksomhed i nabosprogsforløbet 31

6.4 Organisering i tre faser 32

6.5 Fase 1. Flersprogethedsdidaktik og sproglige ressourcer 32
6.6 Fase 2: Nabosprogsdidaktik 36
6.7 Fase 3: Undervisningsforløb om nabosprog 38
Bilag 1 40

7: Translanguaging som tværsproglig strategi: Forløb om redidaktisering af læremidler i skolens fag 43

7.1 "Translanguaging som tværsproglig strategi" 43
7.2 At vurdere og redidaktisere læremidler til flersprogede elever 44
7.3 Organisering og analyse 45
7.4 Fase 1 Introducerende tværsproglige aktiviteter 46
7.5 Fase 2 Analyse af fagteksters tilgængelighed for flersprogede elever 47
7.6 Fase 3: Redidaktisering af fagtekster med fokus på tværsproglige aktiviteter 48
7.7 Diskussion 49
Hvis du vil læse videre 50

8: Bonjour and hello to everybody– Et samarbejde på læreruddannelsen mellem engelsk og fransk med et tværsprogligt omdrejningspunkt 51

8.1 Teoretisk forankring 52
8.2 Samarbejde mellem Engelsk og Fransk – samme sprogsyn, samme læringssyn 53
8.3 Litteratur i det fælles forløb 53
8.4 At være ekspert i sit eget sprog 53
8.5 Det fælles forløb med engelsk- og franskstuderende 54
8.6 Engelskforløbet før mødet med engelskholdet 55
8.7 Franskforløbet før mødet med engelskholdet 56
8.8 Fælles undervisning med de tre franskstuderende og engelskholdet – 1. gang 56
8.9 Kan vi lade eleverne være eksperter i egne sprog? 57
8.10 Fokus på inddragelse af syntaks på flere sprog 57
8.11 Engelskforløbet – fortsat om deres planlægning af praksisafprøvning i grundskolen 59
8.12 Franskforløbet efter mødet med engelskholdet 60
8.13 Fælles undervisning med de tre franskstuderende og engelskholdet – 2. gang 61
8.14 Stof til eftertanke: Perspektiver og tanker om fremtidens sprogfag 62
8.15 Sprogskam eller bare uvant at inddrage andre sprog? 62
8.16 Sprogundervisningsopgave eller hele skolens? 63
8.17 Tværsproglighed som en del af sprogfaget i læreruddannelsen? 63

9: Tværsproglighed i engelsk- og franskundervisningen 64

9.1 Teoretisk forankring: Fokus på betydning og meningsfuld undervisning 64
9.2 Organisering af vores projektdeltagelse 66

9.3 Første inspirationsdag for de studerende 67
9.4 Anden inspirationsdag for studerende 69
9.5 Analyse og diskussion 73

10: Udvikling af pragmatisk bevidsthed og interkulturel kompetence. Et tværsproglig perspektiv som ramme for at reflektere over den sammenhæng mellem sprog og kultur 75

10.1 Kontekst 75
10.2 Didaktisk forløb 77
10.3 Analyse 81
10.4 Diskussion 85
Bilag 1. Faglitteratur 86
Bilag 2. Refleksionsspørgsmål 87

11: Tværsproglighedsforløb i modulet Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog på UCN 88

11.1 Kontekst 88
11.2 Teoretisk forankring 89
11.3 Organisering og forløb 91
11.4 Analyse 96
11.5 Diskussion 98
Bilag 99

12: Dictogloss – på tværs af sprog og fag 102

12.1 Kontekst 102
12.2 Teori 102
12.3 Organisering 104
12.4 Analyse 106
12.5 Diskussion 107

13: Byg bro mellem dansk, engelsk og tysk - Tværsproglighed som didaktisk princip 109

13.1 Kontekst 109
13.2 Organisering 110
13.3 På vej til en pluralistisk tilgang 112
13.4 Kopf und Schulter, Knie und Fuß – et tværsprogligt forløb med fokus på leg, sang og bevægelse ... 113
13.5 Mikroafprøvning og afprøvning i praksis 117
13.6 Analyse 118
13.7 Diskussion og perspektivering 119

Referencer 120

Forord

Dette inspirationsmateriale sætter fokus på tværsproglighed i læreruddannelsen og henvender sig til dig der underviser i et af læreruddannelsens sprogfag. Inspirationsmaterialet udspringer af udviklingsprojektet Tværsproglighed i læreruddannelsen (2021-2022), som er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF) og gennemført i et samarbejde mellem Syddansk Universitet (SDU), sprogundervisere og studerende fra læreruddannelsen på landets seks professionshøjskoler samt en række sproglærere og elever i grundskolen.

Både projektet og dette inspirationsmateriale tager afsæt i en bred forståelse af hvad der er sprogfag i læreruddannelsen. Sprogfag involverer således (i alfabetisk rækkefølge) fagene *Dansk*, *Dansk som andetsprog*, *Engelsk*, *Fransk*, *Spansk* og *Tysk*. Nogle af disse er klassiske fremmedsprogsfag (*Engelsk*, *Tysk* og *Fransk*) med mangeårig status som undervisningsfag på læreruddannelsen mens ét aktuelt har forsøgsstatus og kun udbydes på en enkelt professionshøjskole (*Spansk*). Desuden indgår både *Dansk* og *Dansk som andetsprog* – to sprogfag der begge har fokus på dansk, men som har meget forskellig status og tyngde på læreruddannelsen. *Dansk som andetsprog* indgår i den nuværende læreruddannelse som et begrænset men obligatorisk element i *Lærerens grundfaglighed (LG)* mens *Dansk* hører til blandt læreruddannelsens omfangsmæssigt tungeste fag.

Ambitionen med *Tværsproglighed i læreruddannelsen* har været at undersøge og inspirere til etablering af gode rammer for at arbejde og udvikle på tværs af sprogfagsgrænser, og projektets mål har været at udvikle, afprøve og udbrede metoder til tværsproglig sprogundervisning på læreruddannelsen og i grundskolen med afsæt i forskningsbaseret viden om sprogtilegnelse, flersprogethed og tværsproglig didaktik. Dette inspirationsmateriale har fokus på tværsproglighed i læreruddannelsen, mens et andet inspirationsmateriale sætter fokus på tværsproglighed i grundskolen. Materialet målrettet sproglærere i grundskolen er ligeledes tilgængeligt i NCFF's vidensbank.

Vi håber at du som sprogunderviser på læreruddannelsen vil finde inspiration i dette materiale. Materialet indledes med en generel introduktion til tværsproglig didaktik

(Kapitel 1), efterfulgt af en introduktion til projektet (Kapitel 2), en oversigt over de tværsproglige forløb (Kapitel 3), en beskrivelse af de organisatoriske forudsætninger og muligheder for arbejdet med tværsproglighed i læreruddannelsen (Kapitel 4), og derefter følger detaljerede beskrivelser af ni tværsproglige forløb (Kapitel 5-13). Under hvert forløb er der forslag til hvor man kan læse videre og finde yderligere inspiration. Alle referencer er samlet sidst i materialet.

Vi vil opfordre til at man som læser går til materialet med et tværsprogligt mindset. Læs på kryds og tværs af traditionelle faggrænser, og gå på opdagelse i materialet med nysgerrighed og åbenhed. Måske er det netop i en forløbsbeskrivelse med vægt på spansk at danskunderviseren bliver inspireret til en ny aktivitet, eller i en forløbsbeskrivelse med fokus på tysk at engelskunderviseren finder nye idéer.

Rigtig god læselyst!

Laila Kjærbæk, Line Møller Daugaard & Line Krogager Andersen

Tak!
Vi vil gerne takke alle de sproglærerstuderende, grundskoler, grundskolelærere og grundskoleelever der har deltage i projektet. Vi ville ikke have kunnet gennemføre projektet uden jeres deltagelse og engagement.

Grundskoler

- Gug Skole, Aalborg
- Gåsetårnskolen, Vordingborg
- Hasle Skole, Aarhus
- Højby Friskole, Odense
- Lyreskovskolen, Padborg
- Skolen på Islandsbrygge, København
- Skovvangskolen, Aarhus
- Skt. Josefs Skole, Roskilde
- Vonsild Skole, Kolding

Grundskolelærere

- Birgitte Antonsen
- Camilla Nordhald
- Elis Fredsted Ravn
- Jakob Gorst-Rasmussen
- Kea Kröber
- Lene Lindegaard
- Marie Juul Harbo
- Merete Johannsen
- Mille Bjørn
- Nuka Gudrun Forchhammer
- Rikke Hjort Hvillum
- Schirin Hamidah Tarko
- Sonja Seidl

1

Hvad er tværsproglig didaktik?

En *tværsproglig didaktik* er en særlig form for sprogdidaktik der inddrager sproglige ressourcer på tværs af de traditionelle sproggrænser og sprogfagsgrænser. Den kan gå på tværs af skolesprog og hjemmesprog, som det ses i *Tegn på sprog* (Daugaard 2013; Laursen 2019), eller den kan gå på tværs af skolens sprogfag, som det ses i *Tværsproglighedens veje* (Krogager Andersen 2020). Sidstnævnte beskriver tværsproglig didaktik som "en intentionel didaktisk praksis der eksplicit eller implicit bygger bro imellem sprogene med henblik på at fremme elevernes muligheder for sproglig læring og udvikling af sproglig bevidsthed" (Krogager Andersen 2020, 45).

Sproglige kompetencer hænger sammen på tværs af sprog, og den tværsproglige didaktik sigter netop mod at udnytte og udvikle sammenhængene i de studerendes sproglige repertoire. I et tværsprogligt perspektiv giver det derfor mening at fokusere på alle de dele af det sproglige repertoire der traditionelt beskrives som førstesprog, andetsprog og fremmedsprog. Et tidligt og eksplicit fokus på førstesprogets lydlige og grammatiske strukturer vil både styrke elevernes og senere studerendes sproglige kompetencer på dette sprog, men også være en værdifuld genvej til opdagelse af mønstre og strukturer på nye sprog (Kjærbæk 2021). Individers kompetencer på førstesprog og andetsprog har direkte betydning for deres tilegnelse af øvrige sprog (Cenoz 2013; Hoff m.fl. 2020) idet de sproglige ressourcer både kognitivt og i sproglig praksis udvikles i samspil med hinanden (Bialystok 2015). Det er en af de grundlæggende bevæggrunde for at anskue det sproglige repertoire i sammenhæng og til at indrette sprogundervisningen ud fra dette perspektiv.

Også når studerende stifter bekendtskab med helt nye sprog, forstås ethvert nyt sprog med udgangspunkt i deres allerede eksisterende sproglige repertoire. Et helt nyt sprog kan berige studerendes sprogverden og give dem nye blikke på hvad sprog er og kan være. Mødet med nye sprog kan samtidig åbne for nye perspektiver på de allerede kendte sprog, og det kan være med til at skabe nye, tværsproglige læringsrum (Hvidtfeldt m.fl. 2019). Tværsproglige læringsrum er rum for udvikling af bl.a. sproglig bevidsthed, sproglig nysgerrighed og motivation for sprog (Daugaard 2013; Krogager Andersen 2020).

De grundlæggende principper bag *tværsproglig didaktik* er en åbning mellem sprogene og sprogfagene samt en legitimering af alle sproglige ressourcer i undervisningen. Dette princip bygger på viden fra flersprogethedsforskningen; både den psykolingvistisk orienterede forskning, der fremhæver hvordan det flersprogede individs sprog er kognitivt forbundne (Bialystok 2009, 2015; Jessner 2008), og den sociokulturelt og socialsemiotisk orienterede forskning, der fremhæver betydningen af at anerkende elevers eksisterende, sproglige ressourcer i undervisningen (Norton Peirce 1995; Ushioda 2009).

Anerkendelsen af eksisterende sproglige ressourcer i undervisningen giver elever og studerende oplevelsen af at alle sproglige ressourcer er værdifulde, og det gør det meningsfuldt for dem at investere i deres samlede sproglige repertoire (Laursen 2019). Ud fra et flersprogethedsperspektiv er dette relevant idet vi ved:

1. at *identifikation* og *investering* er afgørende dimensioner af sprogudviklingen (Ushioda 2009);
2. at sprogene er kognitivt forbundne, og at en skarp adskillelse af sprogene fra et individperspektiv derfor er uhensigtsmæssig;
3. at den skarpe adskillelse (også kendt som en subtraktiv sprogpædagogik, jf. Cummins 2000) kan have negative konsekvenser for minoritetssproglige elevers læringsmuligheder i skolen, både i sprogfag og i ikke-sprogfag (Holmen 2019).

Den *tværsproglige didaktik* retter sig imidlertid ikke kun mod minoritetssproglige elever, men også mod elever der er vokset op med dansk i hjemmet. Lige som minoritetssproglige elever er også majoritetssproglige elever i færd med at udvikle et flersproget sprogligt repertoire, og hvert nyt sprog de møder, kan således bidrage til en berigelse og udvidelse af det sproglige repertoire, både via tilføjelsen af nye sproglige ressourcer og via den spejling og perspektivering af det eksisterende sproglige repertoire der skabes via samspillet mellem det kendte og det nye.

Dette samspil – beskrevet af Pavlenko (2014) som *whorfian effects* og af Kramsch (2002) som potentialet for fremmedgørelse af det kendte – kan bidrage til elevernes udvikling af sproglig bevidsthed (Bialystok 2011; Krogager Andersen 2020). Samspillet må imidlertid faciliteres didaktisk – det er ikke tilstrækkeligt at eleverne blot lærer mere end ét sprog.

Derfor sigter den tværsproglige didaktik på at etablere et samspil mellem undervisningens målsprog og alle de øvrige sproglige ressourcer der er til stede i klasserummet. Dette samspil kan etableres på mange måder, og under forskellige overskrifter. I en dansk kontekst er især flersprogethedsdidaktik og translanguaging kendte tilgange.

Flersprogethedsdidaktik dækker ifølge Candelier og kolleger (2012) over integreret sprogdidaktik, der bygger bro mellem skolens sprog, interkomprehension, der sigter mod

forståelse mellem beslægtede sprog, og *Éveil aux langues*, der perspektiverer og skaber sproglig nysgerrighed ved at introducere andre sprog.

Translanguaging bygger på flersprogethedsforskning (García-Mateus & Palmer 2017) og fokuserer på hvordan flersprogede individer udnytter deres sproglige repertoire i meningsskabende praksisser der integrerer ressourcer fra det der traditionelt betegnes som adskilte sprog (Holmen & Thise 2021). Begrebet bruges både om selve denne tværsproglige praksis og om en didaktisk tilgang der faciliterer sådanne praksisser.

Tværsproglig didaktik fokuserer ligesom de to ovennævnte tilgange på at bygge bro og skabe sammenhæng mellem sprog, men dækker i modsætning til disse ikke over bestemte, foruddefinerede undervisningsmetoder. Her er derimod tale om en række principper for tværsproglighed der af undervisere og lærere kan udfyldes på forskellige måder afhængig af undervisningens indhold og kontekst og de studerendes/elevernes forudsætninger og deltagelse.

I en dansk grundskolekontekst har Krogager Andersen (2020) vist at *tværsproglig didaktik* både kan skabes på tværs af fag i form af et tværfagligt samarbejde og som perspektiver i den enkeltfaglige sprogundervisning. Resultaterne fra Krogager Andersen (2020) viser et klart potentiale i samarbejdet mellem flere sproglærere idet samtidighed *og* genkendelighed på tværs af sprogfagene her bidrager tydeligt til etableringen af de tværsproglige læringsrum. Når eleverne kan genkende sproglige arbejdsformer, begreber, emner eller terminologi på tværs af sprogfagene, bidrager dette således til elevernes oplevelse af fagene som beslægtede og tydeliggør relevansen af deres tværsproglige ressourcer.

Derudover viser Krogager Andersen (2020) at de tværsproglige læringsrum etableres af den enkelte lærer i egen undervisning gennem:

1. brugen af tværfaglige referencer
2. at bygge på tværsproglige ressourcer
3. sprogsammenligning som didaktisk praksis.

Det er altså en central pointe fra dette forskningsprojekt at tværsproglig didaktik både kan skabes i et samarbejde mellem flere undervisere og af den enkelte underviser i egen undervisning, ligesom den kan antage mange former og bygge på forskelligt indhold. Den kan ligeledes inddrage forskelligt sprogligt repertoire afhængigt af holdets sproglige sammensætning og de involverede fag, ligesom disse sprog kan inddrages på forskellige niveauer. Fx vil der være forskel på hvordan den enkelte underviser kan inddrage sprog vedkommende ikke selv kender, overfor de sprog som underviseren selv underviser i. Her er princippet om åbning og legitimering centralt idet underviseren i forhold til sådanne sprog ikke kan agere ekspert, men derimod kan åbne op for de studerendes

egne refleksioner, fortællinger og brug bl.a. ved at stille åbne spørgsmål, der lægger op til metasproglig refleksion, sprogsammenligning og inddragelse af de studerendes samlede sproglige repertoire.

Tværsproglig didaktik kan antage mange former, bl.a. i form af afgrænsede projektforløb, temadage og -uger, eller den kan integreres i den daglige undervisning i større eller mindre grad. Den kan trække på et stærkt lærersamarbejde på en hel skole eller årgang, eller den kan udgøre en tilgang som enkelte lærere arbejder ud fra. Når den tværsproglige undervisning samtidig er tværfaglig, kan den organiseres gennem en tæt parallelitet imellem fagenes aktiviteter og undervisningens indhold, eller den kan organiseres mere åbent omkring fælles sprogligt relevante emner (fx dialekter, maskinoversættelse eller sociale medier, jf. Krogager Andersen 2020), eller i form af fælles sproglige fokuspunkter (fx genrer, syntaks eller morfologi).

I læreruddannelsens kontekst er det centralt at tænke den tværsproglige didaktisk synergisk, så den bidrager positivt til de aktuelle sprogfag, og så underviserne ikke oplever at den trækker tid ud af en i forvejen presset tidsramme.

En tværsproglig didaktik

- bygger bro og skaber samspil mellem sprog – dette kan gøres eksplicit eller implicit
- inddrager sproglige ressourcer på tværs af sprog og sprogfag
- kan inddrage skolens såvel som hjemmets sprog
- åbner op for og legitimerer tværsproglige ressourcer i undervisningslokalet
- skaber rum for metasproglig refleksion og sproglig nysgerrighed
- kan udøves af den enkelte underviser ved hjælp af tværsproglige didaktiske greb eller organiseres tværfagligt
- kan integreres som et princip i den daglige undervisning eller tilrettelægges i form af særlige forløb, projekter eller aktiviteter.

1.1 Sprogportræt

Når man første gang skal planlægge tværsproglig undervisning, kan det være en fordel at danne sig et overblik over holdets sproglige ressourcer, og samtidig give de studerende mulighed for at opleve og reflektere over disse. I den henseende er udarbejdelse af

sprogportrætter en populær og virkningsfuld øvelse der kan gennemføres på flere måder, og som det kan være relevant at introducere og afprøve sammen med de lærerstuderende.

Grundprincippet er at alle studerende skal lave et selvportræt hvor de illustrerer deres sproglige repertoire. Her er det vigtigt at italesætte at alle sprog er relevante uanset kompetenceniveau, ligesom det er vigtigt at give de studerende mulighed for ikke kun at inddrage nationalsprog, men også fx dialekter, slang, SMS-sprog, fagsprog, kropssprog og "stilhedens sprog". Sådanne uventede elementer i de studerendes sproglige repertoire kan ofte lede til interessante samtaler på holdet.

Der er mange måder at udforme aktiviteten på. Den enkleste er at udlevere en kropssilhuet til hver studerende og bede dem farvelægge den med deres forskellige sprog. En lidt mere tidskrævende version er at lade de studerende begynde med at tage billeder af hinanden og farvelægge dem. Her kan man fx bruge arbejdsark fra projekterne Tegn på sprog eller Plurilingual Education.

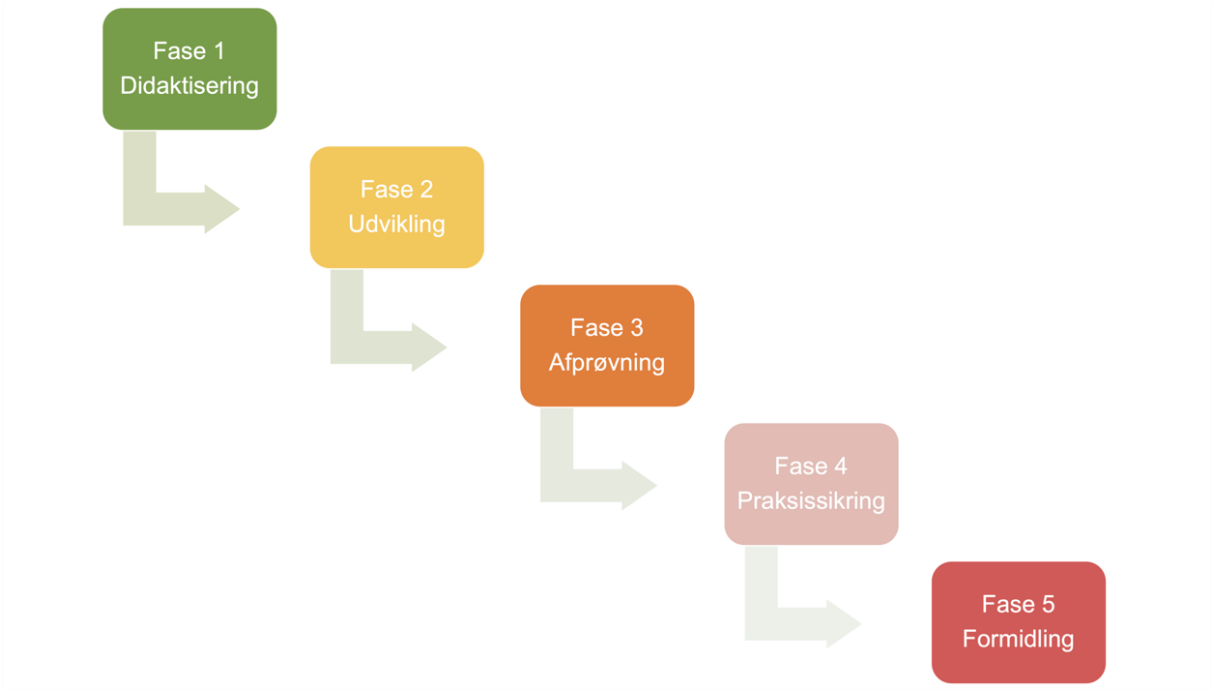
Det kan være relevant at bede de studerende om også at skrive noter til brugen af de enkelte sprog rundt om selve silhuetten – det kan give et interessant udgangspunkt for den opfølgende samtale. Samtalen kan struktureres på forskellige måder, fx kan alle sprogportrætter hænges op og alle studerende gå rundt og se på dem med forskellige missioner, fx "*Find en du har noget tilfælles med, som du ikke vidste*" eller "*Find det portræt der overrasker dig mest*." Disse missioner kan derefter bruges som grundlag for en samtale om holdets og de medstuderendes sproglige repertoire. Herigennem fremhæves det sproglige repertoire som interessant og relevant i holdets kontekst hvilket fremmer anerkendelsen af alle studerendes sproglige ressourcer.

Aktiviteten er ofte populær blandt både undervisere og studerende fordi den giver mulighed for at lære noget om hinanden, og for nogle studerendes vedkommende kan det være første gang de får lejlighed til at fortælle om deres hjemmesprog på holdet hvilket studerende fremhæver som positivt. For den lærerstuderende der for første gang skal prøve kræfter med tværsproglig didaktik, er den desuden lettilgængelig og kan både fungere som en del af et længere forløb eller som en selvstændig aktivitet. Se eksempler på anvendelsen af sprogportrætter i Kapitel 6, 8, 9 og 10, 11 og 13.

2

Udviklingsprojektet Tværsproglighed i læreruddannelsen

Projektet forløb i fem faser:



***Figur 1**. Fasemodel for Tværsproglighed i læreruddannelsen.*

De fem faser beskrives nærmere her:

Fase 1 – Didaktisering

Projektet blev indledt med afholdelsen af et opstartsseminar for alle projektdeltagere. Fokus var på tværsproglighed: fra forskning til praksis, og der var oplæg om børns sprogtilegnelse, tværsproglige mulighedsrum, tværsproglig didaktik samt flersprogethedsdidaktik – efterfulgt af workshops der fokuserede på omsætning af forskningsviden til praksis i læreruddannelsen.

Didaktisering i læreruddannelsen:

Fase 2 – Udvikling

1. Tværsproglig undervisning og makkerobservation på læreruddannelsen
2. Redidaktisering med lærerstuderende

Fase 3 – Afprøvning

1. Lærerstuderende afprøver tværsproglig undervisning i praksis
2. UC-undervisere og grundskolelærere observerer lærerstuderende
3. Evalueringsmøder i praksis (UC-undervisere, grundskolelærere, lærerstuderende)
4. Skrive- og erfaringsudvekslingsworkshop

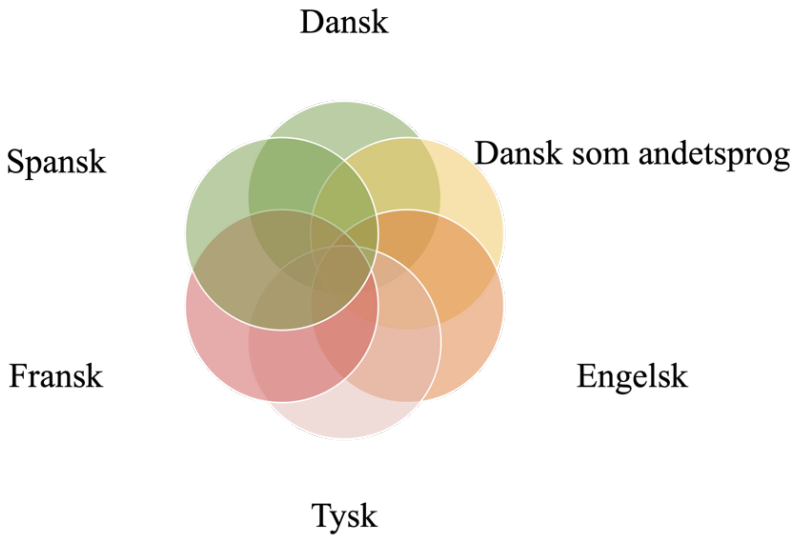
Fase 4 – Praksissikring

1. Evaluering af inspirationsmaterialerne (UC-undervisere, grundskolelærere, lærerstuderende)

Fase 5 – Formidling

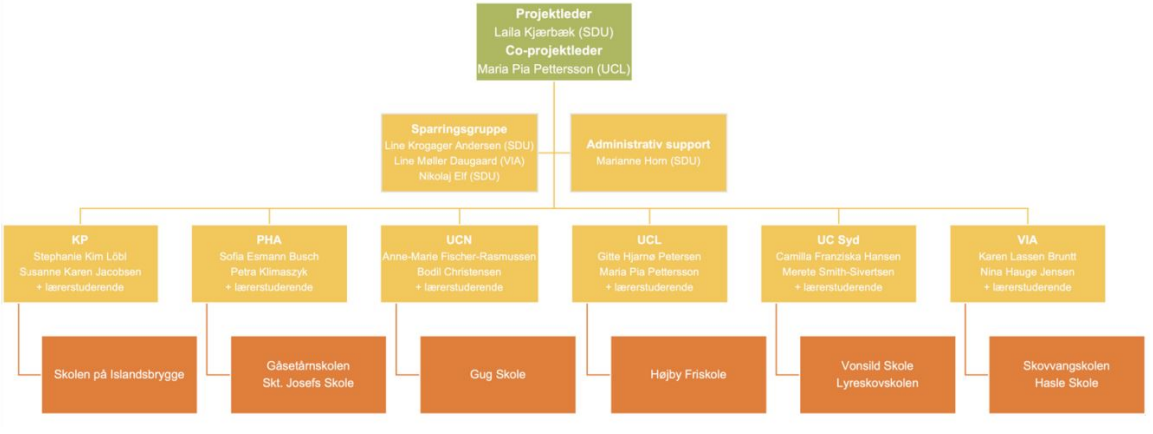
1. Inspirationsmateriale til læreruddannelsen
2. Inspirationsmateriale til grundskolen
3. Erfarings-opsamlings-rapport
4. Blogindlæg på projektets blog på Folkeskolen.dk

I projektet indgår sprogfagene *Dansk*, *Dansk som andetsprog*, *Engelsk*, *Fransk*, *Spansk* og *Tysk:*



***Figur 2**. Oversigt over sprogfag i projektet.*

Projektet blev gennemført i et samarbejde mellem Syddansk Universitet, studerende og sprogundervisere fra læreruddannelserne på de seks professionshøjskoler samt elever og sproglærere fra ni grundskoler. Derudover var der til projektet tilknyttet en sparringsgruppe som projektledelsen løbende inddrog i relevante drøftelser samt administrativ support, hvilket illustreres i dette organisationsdiagram:



***Figur 3**. Organisationsdiagram for Tværsproglighed i læreruddannelsen.*

I boksen nedenfor ses en oversigt over de 13 sprogundervisere fra læreruddannelsen der deltog i projektet.

- **Anne-Marie Fischer-Rasmussen**, *Tysk*, Professionshøjskolen UCN
- **Bodil Christensen**, *Dansk*, Professionshøjskolen UCN
- **Camilla Franziska Hansen**, *Tysk*, UC Syd
- **Gitte Hjarnø**, *Dansk*, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
- **Karen Lassen Bruntt**, *Engelsk*, VIA University College
- **Maria Pia Pettersson**, *Tysk*, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
- **Merete Smith-Sivertsen**, *Dansk som andetsprog*, UC Syd/UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
- **Natalia Morollón Martí**, *Spansk*, Professionshøjskolen Absalon
- **Nina Hauge Jensen**, *Fransk*, VIA University College
- **Petra Klimaszyk**, *Tysk*, Professionshøjskolen Absalon
- **Sofia Esmann Busch**, *Dansk som andetsprog*, Professionshøjskolen Absalon
- **Stephanie Kim Löbl**, *Fransk*, Københavns Professionshøjskole
- **Susanne Karen Jacobsen**, *Engelsk*, Københavns Professionshøjskole

3

Tværsproglige forløb

Som et led i *Tværsproglighed i læreruddannelsen* er der gennemført ni tværsproglige forløb i læreruddannelsen. Alle de tværsproglige forløb er udviklet af læreruddannelsens sprogundervisere med henblik på at de lærerstuderende dels skulle få indsigt i tværsproglighed og dels efterfølgende selv skulle gøre sig erfaringer med konkret tværsprogligt arbejde i grundskolen gennem udvikling, afprøvning og evaluering af mindre tværsproglige forløb i grundskolen. Tabel 1 giver et overblik over de gennemførte tværsproglige forløb i læreruddannelsen og de tilknyttede praksisafprøvninger i grundskolen.

	Titel på det tværsproglige forløb	**Forfattere**	**Læreruddannelseskontekst**	**Praksisforløb i grundskolen**
1	*Tværsprogligt arbejde med svensk, norsk og dansk i danskfaget*	Bodil Christensen	*Dansk* i læreruddannelsen	*Dansk* i børnehaveklasse-6. klasse
2	*Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog*	Gitte Hjarnø	*Dansk* i læreruddannelsen (modulet *Literacy*)	*Dansk* i 9. klasse
3	*Translanguaging som tværsproglig strategi*	Sofia Esmann Busch	*Dansk som andetsprog* (modulet *Undervisning af tosprogede elever* med Teach First-lærerstuderende) i læreruddannelsen	De studerende foretog afprøvning i den undervisningspraksis de var i som Teach First-studerede
4	*Bonjour and hello to everybody – et samarbejde på læreruddannelsen mellem engelsk og fransk med et tværsprogligt omdrejningspunkt*	Karen Lassen Bruntt & Nina Hauge Jensen	Samarbejde mellem *Engelsk* (modulet *Sprogtilegnelse og kommunikative processer*) og *Fransk* i læreruddannelsen	6. og 8. klasse i *Fransk* 7. klasse i *Engelsk*

5	*Tværsproglighed i engelsk- og franskundervisningen*	Susanne Karen Jacobsen & Stephanie Kim Löbl	Samarbejde mellem *Engelsk* og *Fransk* i læreruddannelsen	Workshopdag på læreruddannelsen for elever i *Engelsk* og *Fransk* i 8. klasse
6	*Pragmatisk bevidsthed og interkulturel kompetence fra et tværsprogligt perspektiv*	Natalia Morollón Martí	*Spansk* i læreruddannelsen	*Spansk* (valgfag) i 6.-8. klasse
7	*Tværsproglighedsforløb i modulet Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog på UCN*	Anne-Marie Fischer-Rasmussen	*Tysk* i læreruddannelsen	*Tysk* i 6.-7. klasse
8	*Dictogloss på tværs af sprog og fag som ramme for udvikling af tværsproglighed i læreruddannelsen*	Merete Smith-Sivertsen & Camilla Franziska Hansen	*Tysk* i læreruddannelsen	*Tysk* i børnehaveklasse-3. klasse *Tysk* i 9. klasse
9	*Byg bro mellem dansk, engelsk og tysk –tværsproglighed som didaktisk princip*	Petra Klimaszyk	*Tysk* i læreruddannelsen (modulet *Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog*)	*Tysk* i 5., 6. og 10. klasse

***Tabel 1**. Oversigt over tværsproglige forløb i læreruddannelsen. Praksisforløbene i grundskolen vil kunne tilgås via materialet målrettet sproglærere i grundskolen.*

Som det fremgår af oversigten, er alle læreruddannelsens sprogfag repræsenteret i forløbene: *Dansk* (i 2 forløb), *Dansk som andetsprog* (modulet *Undervisning af tosprogede elever*) (i 2 forløb), *Engelsk* (i 2 forløb), *Fransk* (i 2 forløb), *Spansk* (i 1 forløb) og *Tysk* (i 3 forløb). Samtidig er der foretaget praksisafprøvning i grundskolen fra børnehaveklasse til 10. klasse. I seks af forløbsbeskrivelserne har det tværsproglige arbejde i læreruddannelsen fundet sted inden for rammerne af et enkelt sprogfag mens der i tre forløb har været tale om samarbejde mellem læreruddannelsens sprogfag – i to tilfælde mellem *Engelsk* og *Fransk* og i ét tilfælde mellem *Tysk* og *Dansk som andetsprog*.

Som det fremgår af titlerne på forløbsbeskrivelserne, har det tværsproglige arbejde i læreruddannelsen knyttet sig til en bred vifte af indholdsmæssige temaer – blandt andet nabosprogsdidaktik, sprogsammenligning, pragmatik og læremiddelanalyse. Heri afspejles det også at alle de tværsproglige forløb i læreruddannelsen har involveret en introduktion til tværsproglighed, men at sprogunderviserne i de forskellige forløb har valgt forskellige afsæt og vinklinger inden for en bred forståelse af tværsproglighed. Inspirationsmaterialet præsenterer således ikke én samlet forståelse af tværsproglighed i

læreruddannelsen, men snarere en række sprogunderviseres bud på hvordan arbejdet med tværsproglighed meningsfuldt kan gribes an inden for deres sprogfag og med netop deres gruppe af lærerstuderende i en konkret, lokal læreruddannelseskontekst.

4

Tværsproglighed i læreruddannelsen: Tværgående erfaringer og pointer

I det følgende ser vi på tværs af de gennemførte tværsproglige forløb i læreruddannelsen og fremhæver tværgående observationer og erfaringer som samles i et afsluttende udblik til ny læreruddannelse.

4.1 Tekster og tekstpraksisser med tværsprogligt potentiale

Læser man på tværs af forløbsbeskrivelserne, tegner der sig et billede af et bredt repertoire af tekster og tekstpraksisser med stort tværsprogligt potentiale. Forløbsbeskrivelserne viser hvordan de lærerstuderende har været engageret i børnelitterære fiktive tekster på nabosprog (Bodil Christensen) eller i sammenligning af alfabetsange på dansk, engelsk og tysk (Anne-Marie Fischer Rasmussen) eller dominospil der forener billede og tekst på dansk, engelsk og tysk (Petra Klimaszyk). I et forløb har de lærerstuderende mødt pragmatiske videotekster om at invitere på spansk i Spanien, USA og Venezuela (Natalia Morollón Martí); i et andet har de didaktiseret eksisterende læremiddeltekster i et tværsprogligt perspektiv (Sofia Esmann Busch). Endelig har de lærerstuderende aktivt deltaget i tosprogede tekstpraksisser – fx ved at fransk- og engelskstuderende sammen arbejder med en fransk kortfilm med engelske undertekster; at franskstuderende læser Harry Potter på fransk for de engelskstuderende; eller at engelsk- og franskstuderende sammenligner parallelle autentiske tekster fra et flymagasin på henholdsvis engelsk og fransk (Susanne Karen Jacobsen & Stephanie Kim Löbl). Forløbene rummer en række eksempler på at tekster på andre sprog end sprogfagenes oplagte målsprog – grønlandsk, islandsk, hollandsk – har været inddraget strategisk i undervisningen for at skærpe de studerendes sproglige iagttagelser og sproglige appetit. Endelig peger sprogunderviserne i forløbsbeskrivelser på en række fagtekster om tværsproglighed som har vist sig perspektivrige og nyttige i arbejdet med at få tværsprogligheden til at åbne sig for de lærerstuderende.

4.2 Organisatoriske rammevilkår – små forskelle med stor betydning

Samtidig gør forløbsbeskrivelserne det tydeligt at der er en række organisatoriske forhold og rammevilkår som får betydning for mulighederne for at arbejde tværsprogligt i læreruddannelsen. Med afsæt i et vellykket og perspektivrigt samarbejde mellem fransk- og engelskfaget i læreruddannelsen påpeger (Susanne Karen Jacobsen & Stephanie Kim Löbl) i deres bidrag at øget samarbejde mellem sprogfag stiller krav til den måde skemafladen organiseres på. Hvis sprogfagene på det enkelte uddannelsessted i højere grad kan skemalægges parallelt, skaber det flere reelle muligheder for at samarbejde på tværs af sprogfag.

I et tilsvarende samarbejde mellem fransk og engelsk i den anden ende af landet peger (Karen Lassen Bruntt & Nina Hauge Jensen) på at der kan være behov for at tænke kreativt og alternativt når store og små sprogfag skal samarbejde. Her foregik samarbejdet mellem et stort engelskhold og et noget mindre franskhold som ikke havde undervisning i fransk det pågældende semester. For de franskstuderende kunne samarbejdet således ikke integreres direkte i den ordinære undervisning i deres undervisningsfag, men måtte organiseres som en frivillig studiekreds. Der måtte ligeledes tages hensyn til de forskellige holdstørrelser i det tværgående gruppearbejde hvor de relativt færre franskstuderende måtte fordeles mellem grupperne af engelskstuderende.

Forløbsbeskrivelser peger også på at den konkrete gruppe af lærerstuderende naturligvis har betydning for hvordan arbejdet med tværsproglighed kan udfolde sig. I ét forløb er der tale om lærerstuderende som netop er begyndt på undervisningsfaget *Tysk* og endnu ikke har været i praktik i tysk og derfor ikke har mulighed for at trække på konkrete erfaringer med tyskundervisning i grundskolen som en ressource i deres planlægning af praksisafprøvningen af tværsproglighed (Anne-Marie Fischer-Rasmussen); i et andet forløb er der tale om såkaldt Teach First-lærerstuderende, som har en akademisk uddannelse og efterfølgende tager en særligt tilrettelagt læreruddannelse hvor de samtidig er ansat i grundskolen (Sofia Esmann Busch). For disse lærerstuderende er der oplagt andre muligheder for praksisafprøvning af tværsproglighed i egen grundskolepraksis og et andet erfaringsgrundlag med sprogfaget i skolen at hægte arbejdet med tværsproglighed op på.

4.3 Spændende spændinger

Blandt de lærerstuderende som har deltaget i de tværsproglige forløb, beretter sprogunderviserne i forløbsbeskrivelserne om en udbredt oplevelse af engagement og nye indsigter. De lærerstuderende sætter pris på at de i de tværsproglige forløb i læreruddannelsen har fået indsigt i tværsproglighed og er blevet klædt på til selv at arbejde tværsprogligt gennem eksemplarisk undervisning i læreruddannelsen og praksisafprøvning i grundskolen. Flere lærerstuderende fremhæver at man lærer om tværsproglighed ved selv at arbejde tvær-

sprogligt, og de beskriver hvordan de i afprøvningen har observeret elevernes udbytte af det tværsproglige arbejde. Som en tyskstuderende retorisk spørger i sin refleksionslog: *Warum sollte das, was meine Schüler im Englischunterricht gelernt haben, nicht in meinem Unterricht genutzt werden?* (Petra Klimaszyk) – og den synergi er den studerende gennem det tværsproglige forløb i læreruddannelsen blevet klædt på at realisere.

Samtidig oplever sprogunderviserne også indimellem skepsis, modstand eller usikkerhed blandt de lærerstuderende. Et forløb (Sofia Esmann Busch) fortæller fx om hvordan arbejdet med tværsproglighed deler de lærerstuderende i to; en gruppe som finder det oplagt og naturligt at arbejde med elevernes samlede sproglige repertoire, og en gruppe som omvendt oplever det som akavet og irrelevant. De skeptiske lærerstuderende føler sig fx usikre på den ændrede lærerrolle der kan følge i kølvandet på at lade elever i skolen arbejde på og inddrage sprog man ikke som lærer kender til – en usikkerhed der også fyldte i det tværsproglige samarbejde mellem engelsk- og franskstuderende (Karen Lassen Bruntt & Nina Hauge Jensen). De bemærker ligeledes at der kan opstå beklemthed blandt lærerstuderende over at bringe sproglige ressourcer på andre sprog end de gængse skolesprog i spil i sprogundervisningen – både i læreruddannelsen og i skolen. En sådan usikkerhed er velbeskrevet blandt flersprogede elever i skolen, og en tilsvarende mulig sprogskam blandt studerende må tænkes med i den didaktiske videreudvikling af tværsproglighed i læreruddannelsen.

Endelig tematiserer sprogunderviserne en naturlig bekymring for hvordan arbejdet med tværsproglighed kan integreres i et i forvejen højspændt curriculum. Et forløb (Karen Lassen Bruntt & Nina Hauge Jensen) spørger rammende hvordan arbejdet med tværsproglighed kan inkluderes i sprogundervisningen i læreruddannelsen, uden at det på den ene side fylder for meget, og uden at det på den anden side opleves som påklistret i forhold til 'den sædvanlige' undervisning. De konkluderer at det ikke alene er muligt, men også befordrende for de studerendes generelle forståelse af sprogundervisningen og sproglærerens rolle. De ni forløbsbeskrivelser giver praksisnære og inspirerende bud på hvordan det konkret kan ske.

4.4 Et udblik mod ny læreruddannelse

Mod slutningen af projektperioden i *Tværsproglighed i læreruddannelsen* er der indgået politisk aftale om en længe ventet ny læreruddannelse. For sprogfagene betyder det, at *Dansk* (og i nogle tilfælde engelsk) – vil få status som stort undervisningsfag på 50 ECTS, og at *Dansk som andetsprog* genindføres som undervisningsfag og indgår i rækken af undervisningsfag på 35 ECTS sammen med *Engelsk*, *Tysk* og *Fransk*. Forsøgsfaget *Spansks* skæbne er uafklaret. Samtidig vil der i den nye læreruddannelse være mere fleksibelt tilrettelagt praktik og praksissamarbejde.

Denne kontekst må fremtidens arbejde med tværsproglighed i læreruddannelsen tænkes ind i. En gennemgående anbefaling fra *Tværsproglighed i læreruddannelsen* er at fastholde og videreudvikle det tværgående og fagovergribende blik på arbejdet med tværsproglighed, som har været kendetegnende for projektet. Der er store potentialer i at tænke bredt og fleksibelt om hvad der gælder som sprogfag i læreruddannelsen – herunder ikke mindst at inkludere *Dansk* i arbejdet med tværsproglighed. De mere fleksible former for praksissamarbejde synes også at byde på gode muligheder for at de lærerstuderende kan arbejde tværsprogligt i grundskolen som led i deres læreruddannelse.

Det er vores håb at erfaringerne fra *Tværsproglighed i læreruddannelsen* kan vise sig nyttige når der i den kommende tid skal udarbejdes nye fagbeskrivelser og udvikles nye undervisningspraksisser således at tværsprogligheden kan tænkes med fra start og som en integreret del af sprogfagligheden i læreruddannelsens sprogfag.

5

Tværsprogligt arbejde om svensk, norsk og dansk

Af Bodil Christensen

5.1 Kontekst

I danskfagets formålsparagraf står der:

”Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.” (Børne- og Undervisningsministeriet 2020, Kapitel 2, § 2, stk. 3).

Der er mange veje til dette kulturfællesskab. Man taler ofte om to grundlæggende strategier i undervisningen:

1. Man kan inddrage nordiske tekster på lige fod med danske tekster. Teksterne indgår her i danskundervisningen fordi det er ”gode” tekster der har et indhold der er relevant for den aktuelle undervisning.
2. Man kan undervise eksplicit i nabosprog og det nordiske kulturfællesskab. Her kan være fokus på ligheder og forskelle i sprog, kultur og historie.

Begge tilgange kan være relevante. Arbejdet der bruges som case i denne artikel, har rod i begge tilgange.

Konteksten er et praksisfællesskab mellem et hold *Dansk*-studerende på læreruddannelsen og elever i børnehaveklasse til 6. klasse.

5.2 Praksiskontekst

Når dagen er gået, kender du til nogle norske ord.

Når dagen er gået, har du læst Penger.

Når dagen er gået, har du lavet en boganmeldelse.

Sådan stod der på en dagsorden for dagens undervisning i 5. klasse på den deltagende skole. Alle elever på skolen fra børnehaveklasse til 6. klasse har haft nabosprogsundervisning hvor lærerstuderende fra *Dansk* på læreruddannelsen havde til opgave at give eleverne viden om og indblik i nabosprogsdidaktik.

Først blev der arbejdet med forforståelse om de nordiske lande. Derefter var der stafetløb, orienteringsløb og kreative løsninger i forhold til at finde frem til særlige kendetegn ved de nordiske sprog. *Hvor er de falske venner i norsk og svensk? Hvilke ligheder er der mellem sprogene, og hvad kendetegner særligt norsk, svensk og dansk?*

Der har været fokus på de nordiske flag. Der har været vendespil med norske ord og vendinger. Der er blevet læst billedbøger som *Annas himmel* af Stian Hole, *Hvis du møder en bjørn* af finlandssvenske Maline Kivelä og danske Martin Glaz Serup samt *Penger* af Bjørn Ousland.

Ambitionen med undervisningens tema "Nabosprog og billedfortællinger" var dels at sætte fokus på netop ligheder og forskelle i de nordiske sprog og dels at studerende og elever blev mere fortrolige med at arbejde med nordiske tekster i undervisningen. Det var det faglige anliggende.

Forløbet blev rammesat som et klassisk studieprodukt med overskriften *Nordiske tekster*.

5.3 Organisering og forløbsbeskrivelse

På læreruddannelsen kan man forberede forløbet på forskellige måder, men det er væsentligt at de studerende tilegner sig viden om mangfoldigheden af materialer der kan bruges i nabosprogsundervisningen. Der er en række platforme der tilbyder inspiration og undervisningsmaterialer til mange fag, klassetrin og temaer (se *Hvis du vil læse videre* nedenfor).

Oplægget til studerendes undervisning var i denne kontekst således:

Mål

Eleverne skal have indsigt i:

1. Nordisk kultur og sprog
2. Nordisk historie og filosofi
3. Nordiske sprog og
4. Nordiske myter og sagn

Proces

Forbered en undervisning til et klassetrin mellem børnehaveklasse og 6. klasse. Der skal være fokus på tværsprogligt arbejde med nabosprog. Find inspiration til tekstmaterialer under *Hvis du vil læse videre* nedenfor.

Benspænd

Der skal indgå bevægelse i undervisningen.

Der skal arbejdes ud fra *Grib Litteraturen!* (Henkel m.fl. 2020).

Bogen *Hvis du møder en bjørn* kan indgå hvor det giver mening.

Produktkrav

En undervisningsplan med mål, indhold, evaluering – og bevægelse i undervisningen.

Der skal være et multimodalt produkt som mesterlæreprojekt.

Mål for lærerstuderende

Viden om nabosprog og tværsprogligt arbejde samt kompetence i at planlægge, gennemføre og evaluere en undervisning.

5.4 Teoretisk forankring

Planlægningen har været særligt inspireret af Dysthe (1997) hvor dialog og samtale er i fokus. Det er vigtigt at eleverne taler om teksterne, og at de får brugt ord og begreber på nabosprogene så de får ejerskab over sproget.

Illum Hansen og kollegers (2020) undersøgende arbejde i forbindelse med projektet *KiDM* samt Henkel og kolleger (2020) har ligeledes inspireret til undervisningsforløbet.

5.5 Analyse af praksiserfaringer

De studerendes kommentarer lød således:

> ”Vi brugte vores viden fra læreruddannelsen til at udarbejde et program for dagen på grundskolen. Programmet blev særligt udarbejdet på baggrund af den faglige viden fra *Grib litteraturen!* med et stort fokus på at få elever til at være aktivt deltagende i de stillede opgaver.”

Jeg lagde særligt mærke til at eleverne lærte og interagerede bedst i undervisningen når der var flere skift i løbet af en undervisningslektion. Det var tydeligt at mærke når de var ved at køre "døde" i en aktivitet/opgave.

Eleverne var særligt optagede af det norske flag, og hvordan det mindede om det danske, samt at kunne sige enkelte ord/sætninger på norsk.

Det overraskede os hvor hurtige eleverne var til at løse flere af opgaverne.

Eleverne fik en fornemmelse af hvilke sprog der findes uden for Danmarks grænser. En fornemmelse af noget der faktisk minder om dem selv i forhold til sprog, kultur og historie.

Tværsprogligt arbejde har den fordel at eleverne bliver nødt til at forholde sig til deres eget sprog for at kunne forholde sig til et andet sprog. Om det er en fordel eller en ulempe afhænger af eleven.

Det var en aha-oplevelse da eleverne skulle farvelægge det norske flag, og de opdagede hvor meget det lignede det danske.

5.6 Studerendes evaluering af forløbet

Studerende har kommenteret forløbet således:

> ”En sammenhæng mellem danskundervisning og vores undervisning på grundskolen har været det tværsproglige arbejde. De øvelser og teknikker vi har lært i undervisningen, fungerede godt – også til de yngre elever. Vores børnehaveklasser var virkelig dygtige til at gå på opdagelsen i en norsk tegnefilm og herudfra genfortælle handlingen.”
> ”Eleverne har klart nemmere ved at forstå norsk end svensk.”
> ”Eleverne kan have glæde af en mere dybdegående forklaring på hvorfor de skal arbejde med nabosprog.”
> ”Vores elever var særligt optagede af de aktive aktiviteter. Dog havde de mere ro og fokus i de stillesiddende aktiviteter. De havde svært ved gruppearbejde og blev hurtigt uvenner.”
> ”Det overraskede mig hvor meget eleverne forstod af den norske tegnefilm. De kunne ikke bare genfortælle handlingen ud fra billederne, de kunne også genfortælle hvad der var blevet sagt.”
> ”Eleverne bliver klogere på nabolandende og deres sprog, og det kan forhåbentlig være med til at vække deres interesse for nabolandene. Derudover tænker jeg at det for nogle elever er mere trygt at kaste sig ud i et fremmedsprog der ligger tæt op ad deres eget, fremfor fx engelsk.”

”Eleverne skal have en god introduktion til forløbet før det opleves meningsfyldt. Det kan være svært at finde en mening med da flere og flere nordmænd, danskere og svenskere taler engelsk med hinanden.”
”Hos børnehaveklasserne var det tydeligt at eleverne, måske uden at vide det, havde et ret stort ordforråd. De forstod rigtig meget af det norske. Her vil en særlig opmærksomhed på dette [ordforrådet] helt sikkert bidrage til større sproglig opmærksomhed.”

5.7 Perspektivering

De studerende fik mange praksiserfaringer med nabosprogsundervisning, og deres evaluering giver et billede af at elevernes interesse for at arbejde med nabosprog klart er til stede. Evalueringen viser også at det (som i al undervisning) er vigtigt at arbejde dialogisk, remedierende, varieret og at inddrage bevægelse i undervisningen.

I forhold til lærerens kompetencefølelse kan det være fordelagtigt hvis der er mere fokus på efteruddannelse fx i form af Nordiske Sprogpiloter (et efteruddannelsesprojekt for grundskolelærere der uddannes særligt i formidling af nordiske sprog), hvilket vil give lærerne på skolen et nabosprogligt fyrtårn hos hvem de kan søge hjælp. Der er siden projektets opstart i 2007 uddannet 250 sprogpiloter i Norge, Sverige og Danmark, så det er langt fra alle skoler der har en nabosprogpilot.

Hvis du vil læse videre

Atlantbib. Små e-fagbøger.

Aurstad, Bodil (2015). Deklarasjon om nordisk språkpolitikk. *Sprog i Norden* 46(1), 35-48.

Madsen, Lis (2015). Nabosprog i undervisningen. *Sprog i Norden* 46(1), 107-114.

Madsen, Lis (2016). Nordiske nabosprog i grundskolen. *Kognition og Pædagogik – Tidsskrift om gode læringsmiljøer* 26(99), 90-97.

Norden i skolen

Nordiske Sprogpiloter

Kivelä, Malin, Martin Glaz Serup & Linda Bondestam (2021). *Hvis du møder en bjørn*. København: Jensen & Dalgaard.

6

Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog

Af Gitte Hjarnø

6.1 Konteksten

Forløbet er et danskfagligt undervisningsforløb inden for fagområdet nabosprogsdidaktik som har fokus på sproglig opmærksomhed, sprogligt repertoire og undersøgende tilgange. Forløbet er gennemført med lærerstuderende på 1. årgang i modulet *Literacy* i undervisningsfaget *Dansk*. Literacy-aspekt drejer sig om at få viden om nabosprog, nabosprogsdidaktik og translanguaging gennem arbejdet med læse- og lyttestrategier samt forskelle og ligheder sprogene imellem. Forløbet strækker sig over 12 lektioner og afrundes ved at de studerende planlægger og gennemfører et undervisningsforløb i grundskolen med fokus på nabosprog og inddragelse af flere sprog.

6.2 Teoretisk forankring

Forløbet *Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog* bygger på Gibbons (2016) socialkonstruktivistiske forskning der positionerer sproglig udvikling som en socialt indlejret proces. *Stilladsering* er centralt i Gibbons arbejde, og i nabosprogsforløbet er det indarbejdet ud fra en *andenordensdidaktik* (Ilskov 2020). Det betyder at forløbet på den ene side sigter mod at støtte de studerende i deres udvikling af receptive sprogfærdigheder i svensk og norsk, og på den anden side vægter stilladseringsprincippet *fokus på metasprog* som giver de studerendes mulighed for at reflektere over udvikling af sprog om sprog (Gibbons 2016).

Endvidere er forløbet inspireret af García og kolleger (2017) forståelse af begrebet *den flersprogede strøm ('the translanguaging corriente')*. Det vil sige en forståelse af sproglige praksisser som positionerer flersprogethed med værdi og retter fokus mod sprog som

en identitetsskabende faktor, og som derved lægger afstand til den etsprogede norm og dikotomiske forståelse af sprog der gør sig gældende i mange fag og undervisningssammenhænge (Holmen 2020). García og kolleger ser *den flersprogede strøm* som en metafor for de flersprogede ressourcer og talemåder der altid vil være til stede i klasserummet, samt somen pædagogisk mulighed for bevidst og strategisk at inddrage dem i undervisningen (García m.fl. 2017). I den pædagogiske praksis med *translanguaging* indgår der ifølge García og kolleger tre kerneelementer som knytter an til lærerens indstilling til samt planlægning og gennemførelse af undervisningen: *holdning ('stance')* der indfanger lærerens holdning og overbevisning, *design* der omhandler planlægning af indhold og læringsaktiviteter samt *skift ('shift')* der handler om de situerede valg læreren tager i undervisningen. Disse kerneelementer er tænkt ind i nabosprogsforløbet med det formål at invitere de studerendes egne sproglige ressourcer ind i arbejdet med sprogforståelse og bygge bro til didaktiske refleksioner omkring betydningen af *sproglig opmærksomhed*, *sproglig bevidsthed* og *sproglig kreativitet* (Krogager Andersen 2020).

6.3 En faglig opmærksomhed i nabosprogsforløbet

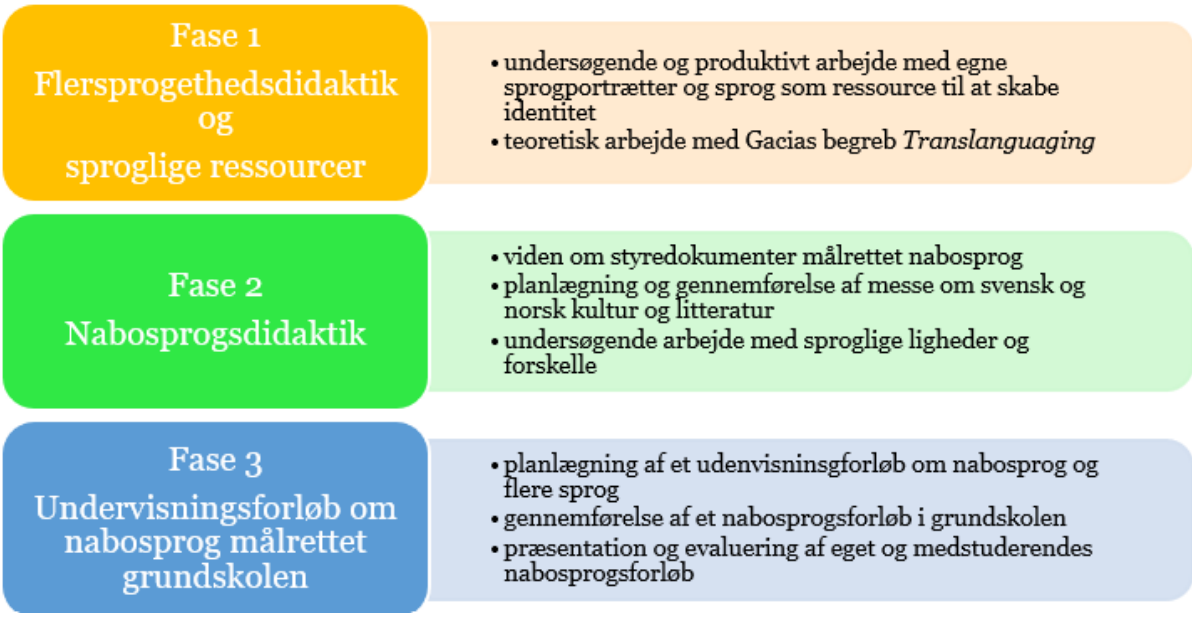
I danskundervingen på læreruddannelsen kan *nabosprogsdidaktik* ofte være italesat som en særlig faglig udfordring. I de sammenhænge giver de studerende udtryk for at deres egne grundskole- og gymnasieerfaringer med svenske og norske tekster er meget få og for nogles vedkommende helt fraværende. De oplever at det er svært at forstå svensk og norsk, og de føler sig derfor meget utrygge ved tanken om at de skal undervise i fagområdet.

De danskstuderendes mangelfulde skoleerfaringer med og oplevelse af at mangle kompetencer i nabosprog spejler på mange måde et større billede inden for nabosprogsdidaktik i Norden. Forskning på området viser nemlig at forståelsen for nabosprog er faldende da mange elever i svenske, norske og danske skoler ikke møder nabosprogene i undervisningen (Delsing & Åkesson 2005). Ligesom lærerne i Norden ikke oplever at de har de tilstrækkelige kompetencer til at planlægge og gennemføre undervisningen i nabosprog (Lärarnas Riksförbund 2012).

I forløbet på læreruddannelsen blev denne faglige og didaktiske udfordring derfor indlagt som et særligt 'metafagligt spor' som læreruddanneren og de studerende løbende diskuterede, udpegede og reflekterede over i undervisningen. Endvidere er der bevidst valgt læringsaktiviteter som vægter at inddrage de studerendes forforståelse af norsk og svensk sprog, natur, kultur og litteratur samt udvider deres vidensgrundlag omkring *nabosprogsdidaktik* i praksis.

6.4 Organisering i tre faser

Forløbet falder i tre hoveddele. Fase 1 og 2 omhandler undervisning på læreruddannelsen hvor der arbejdes med *nabosprogsdidaktik* og *translanguaging*. Fase 3 omhandler planlægning, gennemførelse og evaluering af et nabosprogsforløb til grundskolen og foregår således både på læreruddannelsen og i grundskolen.



***Figur 1**. Nabosprogsdesign i tre faser.*

6.5 Fase 1. Flersprogethedsdidaktik og sproglige ressourcer

I første del af nabosprogsforløbet arbejder de studerende med begrebet *translanguaging* dels via litteratur og film, men også gennem didaktiske sprogaktiviteter med sproglige ressourcer som indhold.

6.5.1 Mål, aktiviteter og organisering

Formålet er at de studerende får viden om hvordan *translanguaging* kan forstås som pædagogisk princip gennem begreberne *stance*, *design* og *shift*, og at de studerende kan reflektere over brug af egne sproglige ressourcer, samt over hvordan sproglige ressourcer og flere sprog kan inddrages i en pædagogisk praksis.

	Aktiviteter	Organisering	Litteratur
F A S E 1	**Sprogligt verdenskort**	De studerende stiller sig fysisk i et verdenskort i forhold til hvor de har boet i deres barndom. Med afsæt i de studerendes placeringer diskuteres i plenum hvordan dialekter, sociolekter, flere sprog i hjemmet eller flytning gennem barndommen har haft betydning for det sproglige repertoire de studerende har i dag.	
	Sprogportrætter	De studerende udarbejder personlige sprogportrætter (Daugaard 2018) og laver interviews med en medstuderende. Endvidere italesættes aktivitetens didaktiske potentiale med afsæt i dagens tekst.	Heiden & Skovdal (2021)
	Strategier til læseforståelse – at trække på sine samlede sproglige ressourcer	At læse på andetsprog: De studerende læser en fagtekst på hollandsk som de ikke har mulighed for at oversætte. Opgaven har til formål at undersøge og synliggøre hvordan de studerende trækker på deres samlede sproglige ressourcer fra andre sprog, tekstens kontekst og syntaks i deres læseforståelse (se en uddybning af aktiviteten i dagens tekst).	Tornberg (2001)
	Begrebet translanguaging *stance*, *design* og *shift*	De studerende arbejder i mindre grupper med at udfolde Garcías forståelse af *translanguaging* med særligt fokus på hvordan det kan forstås som pædagogisk princip gennem begreberne *stance*, *design* og *shift*. De ser film og arbejder med dagens tekst.	Holmen (2020)
	Den Lille Prins på 100 Sprog *Translanguaging* som et potentiale i dansk	De studerende undersøger hjemmesiden *Den Lille Prins på 100 Sprog* med det formål at få viden om læremidlets faglige indhold omkring: sammenligninger af sprog, lyden af sprogene, sprogfamilierne. Endvidere skal de studerende i "et *translanguaging*-perspektiv" vurdere indholdets didaktiske potentiale i danskundervisningen.	Den lille Prins på 100 sprog (de Saint-Exupéry 1943/2018)

***Figur 2**. Fase 1. Flersprogethedsdidaktik og sproglige ressourcer.*

6.5.2 Opsummering, analyse og erfaringer

I planlægningen (*design*) af denne første del af forløbet er begrebet *stance* både en indholdsdel og et formål for undervisningen idet de studerende på den ene side arbejder med den teoretiske viden om *translanguaging* og på den anden deltager i undersøgende sprogaktiviteter hvor de får mulighed for at gøre sig deres egne erfaringer og få indsigt i betydningen af det sproglige repertoires rolle for læring.

Når det i forvejen er svært med nabosprogene svensk og norsk, kan man med rette spørge om det ikke forplumrer formålet at trække endnu flere sprog ind i læringsrummet. Det kan være en udfordring og opleves tidskrævende - men samtidig kan det at arbejdet med sproglige ligheder og forskelle i en tværsproglig optik, også skabe en fagdidaktisk mulighed for at udvide og nuancere de studerendes sproglige bevidsthed i flere dimensioner (Krogager Andersen 2021).

Designet vægter derfor at starte ud med at arbejde med tværsproglighedsdidaktik. Det er hensigten at det tværsproglige blik på eget sproglige repertoire og handlemåder skal give de studerende mulighed for at reflektere over deres eget faglige professionsståsted i forhold til begrebet *stance*. Samtidig er det sproglige arbejde i et tværsprogligt perspektiv tænkt som en indgang, der forankrer de studerendes faglighed og motiverer dem i deres efterfølgende undersøgende arbejde med svensk og norsk i fase 2 og 3. Det vil sige at tværsprogligheds- og nabosprogsdidaktikken indgår i et dynamisk samspil med hinanden gennem hele undervisningsforløbet.

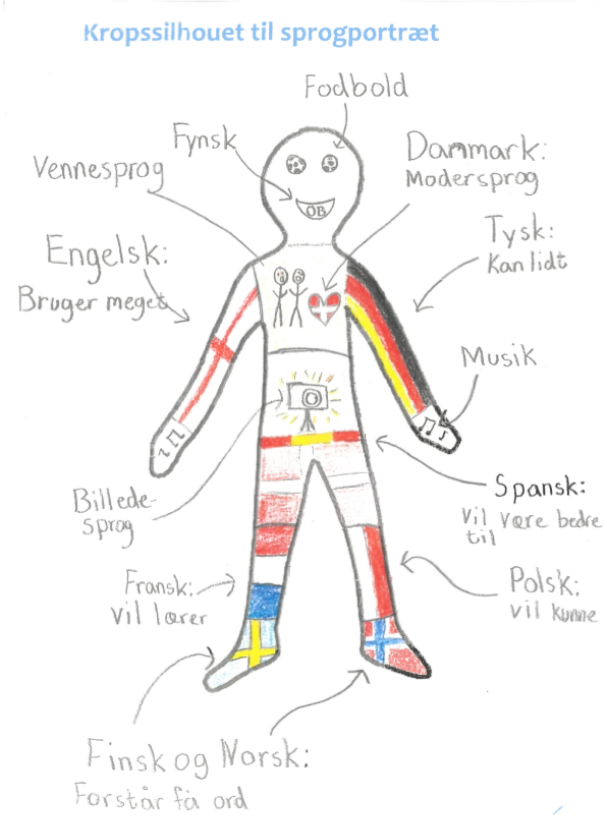
I læseforståelsesarbejdet med den hollandske fagtekst er det tydeligvis en aha-oplevelse for flere studerende hvordan de trækker på et bredt spekter af sproglige ressourcer. Aktiviteten giver i høj grad de studerende erfaring med hvordan sammenligninger og *transfer* er en ressource som læsestrategi, men også en begrænsning. Eksempelvis driller ordet *tot* i aktiviteten med en hollandsk fagtekst. De studerende gætter i første omgang kvalificeret på at *tot* betyder 'død', men *tot* betyder 'indtil' på hollandsk, og i deres videre sprogundersøgelser får de erfaring med at forståelse af *literacy*-begrebet må udvides til at inddrage syntaks og kontekst for at indkredse en meningsfuld læsning. Læsningen af den hollandske fagtekst giver således grundlag for metasamtaler hvor de studerende reflekterer over hvordan det at arbejde på tværs af sprog skærper opmærksomheden på sprogets betydningspotentiale, tekstens genretræk og struktur (design*)*.

I Fase 1 introduceres de studerende også for den tværsproglige aktivitet sprogportræt (Daugaard 2018) som udfordrer deres holdninger og forestillinger om hvordan deres egne sprog er mere end fastlåste kategorier som hører et land til (*stance*). Aktiviteten lægger op til diskussion af hvad sproglige ressourcer er, hvilken betydning de har, og i hvilke kontekster og sproglige domæner de bruges – og hvilke potentialer aktiviteten kan have i et forløb om nabosprog.

I nedenstående Figur 3 kan man se at de studerendes sprogportrætter er meget forskellige i deres visuelle udtryk og at de på forskellig vis har en ressourceorienteret tilgang. Indholdsmæssigt inddrager de både dialekter, kropssprog og sproglige ressourcer som sprog inden for de sproglige domæner planter, musik og programmering. Ligeledes er det interessant hvordan de har reflekteret over sprogenes placering i og uden for kroppen. Ved aktivitetens afslutning bliver det tydeligt at nabosprogene ikke fylder mærkbart meget i de studerendes portrætter og flere studerende udtrykker i den forbindelse en faglig ambition om at ændre på dette.

Figur 3. *Sprogportrætter fra de studerendes undervisning på læreruddannelsen.*

Aktiviteten får helt konkret den betydning at mange studerende inddrager sprogportrættet i deres undervisningsforløb (design) målrettet grundskolen i Fase 3, og en enkelt gruppe udvikler på sprogportrætopgaven med den *translanguaging*-pointe at eleverne skal efterlade en tom plads i kropssilhuetten til et sprog de gerne vil lære i fremtiden (Figur 4). Deres begrundelse er at eleverne på den ene side skal overveje hvilke sprog de er formet af (fortid og nutid), men at den tomme plads kan være medvirkende til at få øje for elevernes optagethed, nysgerrighed og drømme om sprog de gerne vil kunne en dag (fremtid).



***Figur 4**. Sprogportræt fra en elev de studerende underviste i grundskolen. I venstre ben er efterladt en tom plads til fransk.*

6.6 Fase 2: Nabosprogsdidaktik

I Fase 2 arbejder de studerende med fokus på nabosprogene svensk og norsk. Indholdet omhandler oplæg om styredokumenter som er målrettet nabosprog, udvalgte fagdidaktiske aktiviteter om sprogsammenligninger samt en opgave om en kulturmesse om Sverige og Norge.

6.6.1 Mål, aktiviteter og organisering

I Fase 2 arbejder de studerende med fokus på nabosprogene svensk og norsk. Indholdet omhandler oplæg om styredokumenter som er målrettet nabosprog, udvalgte fagdidaktiske aktiviteter om sprogsammenligninger samt en opgave om en kulturmesse om Sverige og Norge. Formålet er at de studerende får erfaring med selv at læse og forstå nabosprogstekster og reflekterer over nabosprogsdidaktikkens muligheder i *Dansk*-faget. Endvidere skal de have viden om lovgrundlaget for nabosprog i *Dansk*-faget og om svensk og norsk kultur, natur og litteratur.

	Aktiviteter	**Organisering**	**Tekster**
F A S E 2	**Formål og styredokumenter mhp. nabosprogsdidaktik**	De studerende præsenteres for og læser internordiske og danske styredokumenter. Formålet er at de studerende får: 1) en historisk og politisk baggrundsviden for nabosprogsdidaktikkens position i danskfaget 2) en viden om at målene i læreplanerne for arbejdet med norsk og svensk omhandler sproglig opmærksomhed og receptive færdigheder idet målet er at eleverne skal kunne *forstå* og ikke *tale* nabosprog.	Børne- og Undervisningsministeriet (2020, Kapitel 2, stk. 3) Udvalgte videns- og færdighedsmål som vægter et nordisk indhold i Børne- og Undervisningsministeriet (2019a) Nordisk Ministerråd (2007) Nordisk Ministerråd (2018)
	Læse- og lyttestrategier Undersøgelse af forskelle og ligheder mellem nabosprogene	De studerende arbejder med flere forskellige didaktiske sprogaktiviteter med fokus på at undersøge ligheder og forskelle mellem nabosprogene. Målet er at de studerende: 1) får viden om læse- og lyttestrategier så de kan læse og forstå svenske og norske tekster 2) reflekterer over hvordan de kan skabe deltagelsesmuligheder for grundskoleeleverne i nabosprogsdidaktik.	Sprogaktiviteter: Sprogsammenligninger: Atlantbib (u.å.) Lindgren (1943/2018, Kapitel 1, Del 1) Svenskdansk.nu (2020) Henriksen (2011)
	Kulturmesse om Skandinavien	De studerende planlægger en kulturmesse hvor de gennem oplæg og aktiviteter præsenterer deres medstuderende for norsk og svensk litteratur, kultur og natur. Målet er at få ny viden om Skandinavien samt inspiration til at arbejde videre med temaer der har nordisk kultur som indholdsområde.	(se Bilag 1)

***Figur 5**. Fase 2: Nabosprogdidaktik.*

6.6.2 Opsummering, analyse og erfaringer med undervisningen i nabosprogsdidaktik

Som tidligere nævnt oplever de studerende ofte at fagområdet nabosprog er en stor udfordring. *"Jeg vil hellere undervise i engelsk",* som en af de studerende siger ved forløbets start. I den sammenhæng er det interessant at iagttage hvordan de langsomt positionerer sig på nye måder gennem arbejdet med de didaktiske krav til og muligheder for sproglig udvikling inden for undervisning i nabosprog.

I arbejdet med lovgrundlaget for nabosprog bliver de studerende bevidste om at kompetencemålene i *Dansk. Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019b) udelukkende målsætter i forhold til elevernes udvikling af receptive kompetencer (Madsen 2006, 2), det vil sige at der ikke målsættes i forhold til at skulle kunne tale svensk eller norsk. Det er betydningsfuldt for mange studerende og gør undervisning i nabosprog mere overskuelig. Samtidig er de sproglige aktiviteter med sammenligninger af sprog med til at synliggøre de studerendes egne sproglige ressourcer og opdage "at de har en sproglig kompetence, de måske ikke troede de havde," (Madsen 2006, 217), ligesom de inspirerer ind i det kommende arbejde med at planlægge et undervisningsforløb i Fase 3.

De studerende er meget engagerede i aktiviteten *Kulturmesse* (Bilag 1) og giver udtryk for at den er meningsfuld. De planlægger nogle meget alsidige oplæg og deltagelsesmuligheder for hinanden som inddrager viden om kultur, natur og litteratur i Sverige og Norge. Messen sætter fokus på traditioner, naturoplevelser, madvaner, arkitektur, talemåder, sport, film, musik, litteratur og meget mere.

I *Dansk. Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019b) er nabosprog næsten kun beskrevet som et sprogligt anliggende, og man kan selvfølgelig diskutere hvor meget det kulturelle skal fylde i nabosprogsundervisningen. I *Kulturmessen* er det sproglige ikke nødvendigvis i centrum, men aktiviteten tilbyder en indsigt i hvordan nabolandene ligner og adskiller sig fra hinanden som potentielt kan motivere til og indgå i det videre sproglige arbejde. Aktiviteten læner sig ind i Madsens udsagn om: "at hvis undervisningen skal opleves meningsfuld, må de studerende/eleverne kende lidt til det folk og den kultur, sproget knytter sig til" (Madsen 2006, 221).

I denne opgave (Bilag 1) planlægger de studerende selv indholdet inden for de fire hovedkategorier, men hvis læreruddanneren ønsker et større fokus på sprog, vil det være muligt at ændre kravene til indholdet i hovedkategorierne.

6.7 Fase 3: Undervisningsforløb om nabosprog

I fase 3 er indholdet fokuseret omkring undervisningsforløb om nabosprog.

6.7.1 Mål, aktiviteter og organisering

I forløbets sidste del er formålet med de studerendes arbejde at de planlægger og gennemfører et undervisningsforløb om nabosprog med inddragelse af flere sprog, samt præsenterer og reflekterer over deres erfaring med at undervise eleverne.

	Aktiviteter	**Organisering**	**Litteratur**
F A S E 3	**Undervisningsforløb om nabosprog**	Under vejledning af UC-underviseren arbejder de studerende med at planlægge et nabosprogsforløb med et *translanguaging*-perspektiv. Forløbet skal efterfølgende afprøves i grundskolen (2-4 lektioner). Planlægningsprocessen tager afsæt i Fase 1 og 2, men inddrager ydermere udvalgte didaktiske erfaringer fra *Tegn på sprog* projektet gennem nærlæsning af dagens tekster af Orluf (2016) og Wulff (2015).	Orluf (2016) Wulff (2015)
	Gennemførelse	Nabosprogsforløbene gennemføres i grundskolen.	
	Præsentation og evaluering	De studerende præsenterer deres erfaringer og refleksioner over gennemførelsen af nabosprogsforløbet i grundskolen.	

Figur 6. *Fase 3: Undervisningsforløb om nabosprog.*

6.7.2 Opsummering, analyse og erfaringer med undervisningsforløb om nabosprog

I arbejdet med at planlægge et undervisningsforløb om nabosprog og flere sprog trækker de studerende på undervisningen fra Fase 1 og 2 samt holdets fælles indsats omkring at indsamle en "nabosprogsbank" som indeholder tekster og nabosprogsaktiviteter der er interessante med henblik på at arbejde med sammenligning af sprog (se fx Atlantbib u.å.). Ydermere lader de sig inspirere af to artikler fra forskningsprojektet *Tegn på sprog* som vi læser i fællesskab på holdet. Artiklerne omhandler identitetspositioneringer koblet til skrivepraksis (Orluf 2016) og inddragelse af flere sprog i faglig læsning (Wulff 2015), og de giver to forskellige bud på hvordan *translanguaging* kan inddrages på meningsfulde måder i skolens fag.

I evalueringsfasen er de studerende meget optagede af hvordan deres personlige undersøgende sprogarbejde i svensk og norsk og deltagelse i den kulturelle messe har givet dem faglige erfaringer som gør nabosprogsundervisningen i dansk til en interessant

og ikke mindst overskuelig opgave. Ydermere kredser de om hvordan arbejdet med sprogportrætter og begrebet *stance* har sat nye tanker i gang i forhold til danskfaget fordi det handler om det blik som læreren har for elevernes *sproglige repertoire* (Holmen & Thiesen 2020). De studerendes udsagn er til gengæld meget forskellige i deres refleksioner over hvordan de er lykkedes med at inddrage flere sprog i et *translanguaging*-perspektiv i deres nabosprogsforløb. Nogle grupper har ikke bevæget sig ud over nabosprogene og udtaler:

> *... at svensk og norsk var en kæmpe faglig udfordring for dem, og at de ikke kunne overskue at inddrage flere sprog.*

Andre grupper har til gengæld været optaget af begrebet *translanguaging* i deres praksis og reflekteret over hvordan det er muligt at inddrage *stance* på en meningsfuld måde i undervisningen. Flere grupper har valgt at udarbejde *sprogportrætter* med eleverne og ladet elevernes sproglige ressourcer indgå i det videre nabosprogsarbejde. Således fortæller en gruppe om et eventyrforløb med både svenske, norske, italienske og islandske ord, og de er særligt optaget af hvordan det undersøgende sprogarbejde med sammenligning af sprog har været betydningsbærende i elevernes læring.

At arbejde på tværs af sprog kan være en stor udfordring første gang det skal gennemføres, men nogle af de gennemførte forløb viser samtidig også at det kan skabe en fagdidaktisk mulighed at arbejde med sproglige ligheder og forskelle i en tværsproglig optik, og være med til at udvide og nuancere de studerendes sproglige bevidsthed i flere dimensioner (Krogager Andersen 2021).

Bilag 1

Kulturmesse om Skandinavien – for medstuderende

Messen handler om Skandinaviens sprog, litteratur, kultur og natur og er inddelt i fire hovedkategorier som fordeles mellem grupperne på holdet. Jeres formidling skal ligne en præsentation på en messe, men med det tvist at I *skal* aktivere publikum.

Grupperne fungerer som en slags guider i hovedkategorierne og skal:

1. videregive viden indenfor en af kategorierne 1-4 (indholdet er forslag)
2. overholde tidsrammen på 20 minutter
3. inddrage medstuderende via aktiviteter hvor de skal være deltagende
4. gerne inddrage digitale dokumenter, lyd, fremvisning af genstande eller smagsprøver fra det nordiske køkken.

Kategori	Følgende indhold er forslag:
1. Norsk sprog og litteratur	Hvad hedder norske drenge og piger? (se hjemmesider med navnestatistikker) Forskelle mellem nynorsk og bokmål Forskelle mellem dansk og norsk Opfør, og optag en scene fra Henrik Ibsens *Hedda Gabler* eller *Et dukkehjem* Hvilke svenske forfattere og bøger kan I anbefale indenfor børne-, ungdoms- og voksenlitteratur? Norsk musik – hvem og hvad? Aftal tid med en konsulent fra Center for Undervisningsmidler (er åbent online), og få denne til at præsentere materialer til nabosprogsundervisning og norsk. Præsenter evt. disse materialer på messen.
2. Norsk kultur og natur	Norsk mad – findes den? (det er tilladt at tilberede og prøvesmage under formidlingen) *Skam* – hvorfor kunne danske unge pludselig forstå norsk? Eksempler på film eller sange (der kan vises klip fra YouTube eller lignende) Hvad laver norske skolebørn og voksne når de har fri? Saml sammen hvad I har derhjemme fra norsk kultur Berømte norske cykelryttere eller andre sportsfolk Norsk musik – hvordan lyder det Hvordan ser Norges natur ud, hvor mange bor i landet, og hvilke byer og landskaber er særligt interessante at besøge?
3. Svensk sprog og litteratur	Hvad hedder svenske drenge og piger? (se hjemmesider med navnestatistik-ker) Forskelle mellem svensk og dansk – eksempler på det vi kalder falske venner Opfør, og optag en scene fra August Strindbergs *Frøken Julie* Hvilke svenske forfattere og bøger kan I anbefale indenfor børne-, ungdoms- og voksenlitteratur? Svensk musik – hvem og hvad? Aftal tid med en konsulent fra Center for Undervisningsmidler (er åbent online) og få denne til at præsentere materialer til nabosprogsundervisning og svensk. Præsenter evt. disse materialer på messen
4. Svensk kultur og natur	Kort introduktion til svensk film: *Broen/Bron*, Ingmar Bergman, *Fucking Åmål* eller andre svenske (ungdoms)film - der må gerne vises klip Eksempler fra det svenske køkken (det er tilladt at tilberede og prøvesmage

	under formidlingen) Hvad er et krebsegilde? Saml sammen hvad I har derhjemme fra svensk kultur Berømte svenske fodbold- eller tennisspillere ... Hvordan ser Sveriges natur ud, hvor mange bor i landet, og hvilke byer og landskaber er særligt interessante at besøge? Svensk musik: ABBA, Lisa Nilson, Kent, Lisa Ekdahl ... Hvad er *Allsång på Skansen*, og hvorfor er det så populært?

7

Translanguaging som tværsproglig strategi: Forløb om redidaktisering af læremidler i skolens fag

Af Sofia Esmann Busch

Translanguaging i læreruddannelsen – der er godt nok lang vej, sådan kommenterede en Teach-First-studerende på læreruddannelsens modul *Undervisning af tosprogede elever*. Teach-First-studerende er en særlig gruppe af studerende, der ved optagelsen på læreruddannelsen har en akademisk uddannelse i bagagen. Læreruddannelsen er dermed et helt særligt valg og ønske for denne gruppe af studerende.

Faget er berammet til 10 ETCS og afsluttes med en intern prøve i modulet hvor den studerende afleverer en 10 siders skriftlig opgave. Et af modulets deltagelsespligtige opgaver omhandler læremiddelanalyse. I dette forløb er fokus derfor rettet mod: "Hvordan studerende kan redidaktisere læremidler i skolens fag med translanguaging som tværsproglig strategi?"

7.1 "Translanguaging som tværsproglig strategi"

Når man taler om translanguaging som tværsproglig pædagogisk strategi, kan man skelne mellem *translanguaging to learn* og *translanguaging to teach* afhængig af om fokus er rettet mod eleven eller læreren. I forløbet på læreruddannelsen rettes forløbet i første omgang mod læreren og lærerens tilrettelæggelse af undervisningen med inddragelse af tværsproglighed som en pædagogisk strategi vel vidende at den forskning, der understøtter denne skelnen ofte tager udgangspunkt i empirisk forskning hvor læreren selv behersker de sprog der tales af eleverne i klassen – typisk engelsk og spansk.

I en dansk kontekst vil det ofte forholde sig således at der er en stor diversitet i elevernes sproglige baggrund, samt det forhold at læreren ikke behersker alle klassens sprog. Læreren har derfor ikke mulighed for selv at skifte mellem de sprog eleverne kan. Ligesom læreren heller ikke umiddelbart kan forstå hvad eleverne siger og skriver når de inddrager flere sprog i deres bestræbelser på at skrive eller tale, men disse forhold må ikke afholde læreren fra aktivt at inddrage elevernes samlede sproglige repertoire – snarere tværtimod.

Dette forløb på læreruddannelsen forsøger at sætte en refleksionsproces i gang hos de studerende om hvordan de som lærere i et klasserum med stor sproglig diversitet kan tilrettelægge en undervisning i grundskolen hvor de tager elevers samlede sproglige repertoire alvorligt som en sproglig læringsressource.

Forløbet fokuserer i første omgang på *translanguaging to teach* men ikke udelukkende som en pædagogisk strategi; derimod søger forløbet at kombinere tilgangene ved at rette fokus på hvordan læreren kan understøtte og bidrage til at udvikle måder hvorpå eleverne kan støtte og kvalificere deres *translanguaging to learn*.

Flersprogede elevers sproglige kompetencer skal bringes i spil i grundskolens undervisning, og hensigten med forløbet på læreruddannelsen er at de studerende opnår faglige erkendelser der gør dem i stand til efterfølgende at planlægge en undervisning i grundskolen der aktivt inddrager elevernes samlede sproglige ressourcer. For at konkretisere dette fokusområde bliver redidaktisering af læremidler omdrejningspunktet i forløbet.

Læremidler i undervisningen kræver en særlig opmærksomhed da de er skrevet og formidlet på dansk hvilket gør at læreren må redidaktisere læremidlerne så flersprogede elever kan deltage i undervisningen. En relevant spørgsmål er: *Hvordan gør læreren det?*

7.2 At vurdere og redidaktisere læremidler til flersprogede elever

Da læremidler spiller en væsentlig rolle for både undervisning og læreprocesser, er det væsentligt at være opmærksom på hvordan de fungerer i en pædagogisk praksis med flersprogede elever. Dette forløb anvender den forskning der er grundlaget for læremiddelportalen www.laeremiddel.dk hvor der er udviklet et begrebs- og analyseapparat til systematisk analyse af de læremidler der anvendes i skolen.

I det følgende præsenteres kort det begrebs- og analyseapparat der er anvendt i forløbet som grundlag for de studerendes læremiddelanalyse af fagtekster fra forskellige fag i grundskolen. Analyse af læremidler må foregå i et flersprogsperspektiv og overordnet set indeholde en vurdering af tre elementer:

1. læremidlets tilgængelighed
2. læremidlets progression og differentiering

3. lærerstøtte, indre sammenhæng og legitimitet.

Disse tre elementer er grundlaget for en læremiddelanalyse, men må suppleres med en analyse af de muligheder læremidlet stiller til rådighed for flersprogede elever, så de kan anvende læremidlet til at tilegne sig ny viden. Derfor er der et eksplicit fokus på det ordforråd som optræder i læremidlet, da ordforrådet er en særlig udfordring i fagtekster.

Flersprogede elever kan være udfordrede af specialiserede ord, fagord og -begreber, herunder fagspecifikke begreber som eleverne kun møder i det pågældende fag. Dertil kommer gruppen af før-faglige ord i tekster som ofte udfordrer flersprogede elever. Ofte vil specialiserede ord samt fagord og -begreber være beskrevet i fagteksten mens før-faglige ord forventes at være kendte, og det kan være en udfordring for mange flersprogede elever.

En redidaktisering af læremidler tager i dette forløb udgangspunkt i hvordan tværsproglige aktiviteter kan understøtte flersprogede elevers mulighed for at anvende læremidler som en ressource til faglig læring gennem brug af læremidler.

7.3 Organisering og analyse

Dette afsnit beskriver og analyserer forløbet på modulet som er organiseret efter tre faser der afspejler en progression i forløbet.

***Figur 1**. Oversigt over forløbets progression.*

Forud for dette forløb har de studerede udarbejdet læremiddelanalyser af analoge læremidler fra udvalgte fag i grundskolen – biologi, geografi, matematik og historie. Forløbet tager således afsæt i en allerede udarbejdet læremiddelanalyse, og hensigten er at de studerende skal kunne redidaktisere de valgte læremidler i et tværsprogligt perspektiv.

7.4 Fase 1 Introducerende tværsproglige aktiviteter

Fase 1 indeholder introducerende tværsproglige aktiviteter hvor målet er at de studerende får indsigt i hvordan de i en pædagogisk praksis kan inddrage tværsproglighed som en læringsressource. Aktiviteterne udfordrer de studerendes holdninger og forestillinger om tværsproglighed (*stance*) for derefter at fokusere på fysisk og pædagogisk planlægning (design). Med det som udgangspunkt blev følgende aktiviteter gennemført:

7.4.1 Vurdering af egen flersprogethed

Med inspiration fra forskellige publikationer blev de studerende præsenteret for en øvelse hvor formålet er at de studerende bliver opmærksomme egen flersprogethed. Øvelsen sætter fokus på nogle spørgsmål, som de studerende skal reflektere over og svare på. Spørgsmålene er relateret til de studerendes flersprogethed.

Spørgsmål:	**Point**
Hvad er dit modersmål? (1 point for flere modersmål)	
Taler du dialekt? (1 point for ja)	
Hvilke sprog bruger du i din hverdag? (1 point for hvert sprog, du bruger i din hverdag)	
Har du haft undervisning i andre sprog? Hvis ja; hvilke? (1 point for ja)	
På rejser til andre lande har du så lært at sige noget på andre sprog? (1 point for ja)	
Har du boet i andre lande end Danmark? (1 point for ja)	
Lytter du til musik på flere sprog? (1 point for ja)	
Kender du nogen (kollegaer, venner, familie) der taler flere sprog? (1 point for ja).	

***Figur 2**. Fra "udenlandsk" til dansk.*

De studerende bliver inddelt i par, og hvert par får udleveret en madopskrift på et ret. Opskriften er fra Island og står derfor på islandsk. De studerendes opgave er nu at oversætte opskriften til dansk – uden brug af hjælpemidler.

De studerende skal derudover notere hvilke strategier de anvender i deres forsøg på at oversætte opskriften til dansk.

Den islandske opskrift er valgt ud fra følgende kriterier:

1. Opskriften som genre er kendt, og de studerende besidder derfor nogle oplysninger, fx om tekstens formål og struktur, som kan hjælpe dem på vej i deres oversættelse af teksten.
2. Opskriften er illustreret med billeder som (måske) kan understøtte tekstens indhold.
3. Opskriften indeholder enkelte ord der vil være meget genkendelige for en dansktalende, fx *ger* ('gær'). Derudover er der dog også en del ikke-genkendelige ord og bogstaver som kan fungere som benspænd i oversættelsen.

7.4.2 Opsummering

Aktiviteterne giver i første omgang de studerende mulighed for at reflektere over *tværsproglighed* som begreb samt muligheder og/eller barrierer i forhold til eget blik på tværsproglighed. De studerendes eget blik kan blive et videre afsæt for at anvende tværsproglighed som afsæt for at inddrage elevernes samlede sproglige ressourcer i en videre planlægning af undervisning.

Aktiviteten "Fra udenlandsk til dansk" lægger op til en diskussion af hvilke strategier der kan anvendes når eleverne møder en tekst hvor deres sproglige forudsætninger for at læse teksten er udfordret. Ligesom øvelsen giver anledning til at diskutere hvilke problemstillinger flersprogede elever potentielt kan møde i undervisningen, når eleverne uden yderligere sproglig stilladsering bliver præsenteret for en tekst i fagundervisningen.

7.5 Fase 2 Analyse af fagteksters tilgængelighed for flersprogede elever

På baggrund af de studerendes analyser af læremidlers tilgængelighed fokuserer Fase 2 på hvilke udfordringer flersprogede elever kan møde i forhold til teksternes brug af fagord og -begreber. Det vil i denne kontekst sige aktiviteter der underbygger et tværsprogligt perspektiv på elevers tilegnelse af fagbegreber.

7.5.1 Fagbegreber på flere sprog

De studerende udvælger et kort tekstafsnit fra det læremiddel som de har analyseret. Herefter markerer de ordene efter en farveskala (se nedenfor). Det er vigtigt at rækkefølgen følges da formålet i første del af aktiviteten bl.a. er at få øje på før-faglige ord. Den gruppe af ord identificeres ved først at udpege *fagord og -begreber* og derefter *almindelige hverdagsord*. Den rest der efterfølgende er tilbage, rummer gruppen af *før-faglige ord*.

De studerende anvendte følgende farveskala:

fagord og -begreber med grøn farve

Almindelige/hyppige ord med rød farve

før-faglige ord med blå farve.

Temperaturen i havet er meget konstant. Det er kun i overfladen og på lavt vand, der sker store temperatur ændringer. Havene inddeles i 3 temperaturzoner, den varme zone, den tempererede zone og den kolde zone.

***Figur 3**. Uddrag af fagtekst (Jensen & Hviid 2007, 19).*

I anden del af aktiviteten er der fokus på *fagord og -begreber*, dvs. de grønne ord: *temperaturzoner*, *den varme zone*, *den tempererede zone* og *den kolde zone*. Opgaven som de studerende løser i par, lyder:

På hvilken måde kan læreren inddrage elevernes kendskab til og viden om andre sprog til at underbygge forståelsen af tekstens fagord og -begreber?

7.5.2 Opsummering

Aktivitetens formål er at skærpe de studerendes blik for hvilke ord og begreber, der kan udfordre flersprogede elever i læsningen af en fagtekst, samt de studerendes identificering af mulige forskelle på *fagord og -begreber* samt *før-faglige ord*. Dertil de studerendes refleksion over hvordan en lærer kan inddrage andre sprog i forsøget på at understøtte flersprogede elevers tilegnelse af *fagord og -begreber*.

7.6 Fase 3: Redidaktisering af fagtekster med fokus på tværsproglige aktiviteter

Fase 3 tager udgangspunkt i aktiviteterne i Fase 2 hvor de studerende blev bedt om at reflektere over hvordan flere sprog kan understøtte elevers tilegnelse af fagteksters indhold.

De studerendes redidaktisering af fagtekster med fokus på tværsproglige aktiviteter resulterede i følgende tværsprogslige aktiviteter:

1. Læreren kan finde tekster på elevernes sprog som omhandler det faglige emne der er fokus på i læremidlet.
2. Når læreren introducerer nye fagord og -begreber i sin undervisning (fx fagbegrebet *temperaturzone*), så kan læreren vælge at arbejde med begrebet

grammatisk, fx ved at dele dette sammensatte ord op i *temperatur + zone* for at udnytte ordets to sammensætningsled til at underbygge elevernes forståelse af begrebet. Dernæst kan læreren spørge om ordet *temperaturzone* minder om ord de kender fra andre sprog, fx *Temperaturzone* (tysk), *temperature zone* (engelsk), *strefa temperatury* (polsk) ...?

3. Læreren kan bede eleverne om at skrive, på det sprog eleverne mestrer bedst, hvad fagteksten søger at forklare. Herefter kan læreren bede eleverne om at diskutere tekstens indehold.
4. Læreren kan vælge at lade eleverne i gruppe oversætte enkelte linjer/afsnit fra dansk til det sprog som eleverne mestrer bedst, og bede dem om at diskutere oversættelsen i forhold til deres forståelse af tekstens intention.
5. Læreren kan efter forskellige tværsproglige aktiviteter har været iværksat, bede eleverne om at vise deres forældre og/eller søskende fagteksten på dansk om bede dem om at tale om fagtekstens indhold på det sprog der tales i hjemmet.

7.7 Diskussion

Arbejdet med tværsproglighed deler groft sagt de studerende i to store hovedgrupper, hvor den ene halvdel føler det naturligt at inddrage elevernes samlede sproglige repertoire, mens den anden halvdel føler det irrelevant og akavet at tilføre tværsproglighed som et perspektiv på undervisningen.

Gruppen af begejstrerede studerende er ofte studerende, der har dansk og/eller et sprogfag som engelsk, tysk eller fransk som undervisningsfag. Denne gruppe forklarer, at translanguaging er et brugbart begreb i deres undervisning, fordi begrebet er med til at folde ord yderligere ud samt understøtte en dybdeforståelse af ord og begreber.

Gruppen af skeptikere forklarer, at de ikke helt forstår, hvordan tværsproglighed kan styrke elevernes tilegnelse af dansk sprog. Skeptikerne fremfører, at målsproget er dansk sprog og da eleverne skal lære dansk, må fokus ifølge denne gruppe af studerende ligge her. Derudover har skeptikerne også fremført, at de føler sig fremmedgjorte i undervisningen, når de sætter nogle elever til at arbejde på et sprog, som de som lærere ikke behersker og dermed ikke kan kontrollere. Dette til trods for, at man i undervisning kan skelne mellem, hvornår der er fokus på sprog og hvornår der er fokus på en læreproces – og at tværsproglighed netop kan bruges i elevernes læreproces.

Forløbet med translanguaging som tværsproglig strategi har kun lige taget sin begyndelse i dette forløb, men arbejdet og udviklingen må ikke stoppe. Der skal kontinuerligt og vedvarende arbejdes med translanguaging som tværsproglig strategi for, at studerende kan erfare og erkende det pædagogiske potentiale, som translanguaging som tværsproglig

strategi kan bidrage med både i forhold til en bedre udnyttelse af det faglige potentiale i læremidler og undervisningsforløb.

Hvis du vil læse videre

Holmen, Anne (2011). At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelse af et nyt sprog. *Sprogforum* 51, 47-55.

Holmen, Anne & Helene Thise (2019). Translanguaging. *Sprogforum* 68, 13-21.

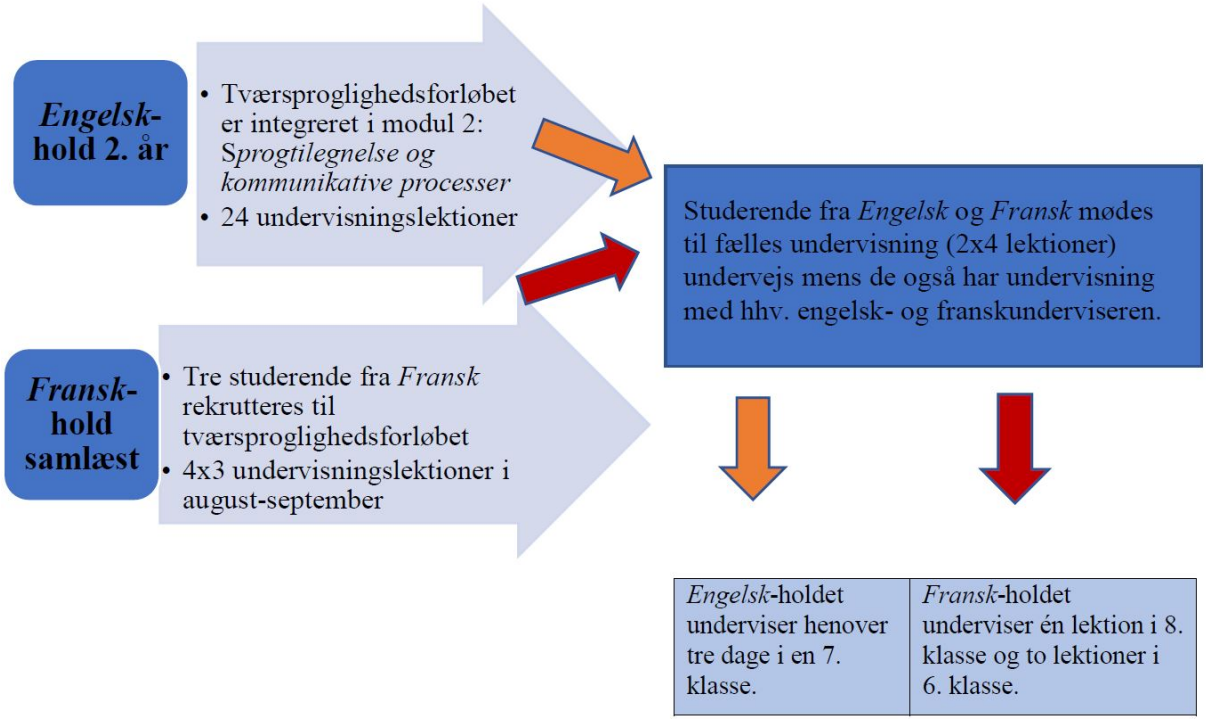
Jalal, Rawand Samal (2017). Flersprogethed – fordel eller ulempe, når man skal lære sprog. *Folkeskolen 22*, 14-16.

8

Bonjour and hello to everybody– Et samarbejde på læreruddannelsen mellem engelsk og fransk med et tværsprogligt omdrejningspunkt

Af Karen Lassen Bruntt & Nina Hauge Jensen

Et helt nyt *Engelsk*-hold på 2. årgang i modulet *Sprogtilegnelse og kommunikative processer* og tre franskstuderende fra forskellige årgange på læreruddannelsen samt deres undervisere har samarbejdet om at forstå hvad *tværsproglighed* er, og afprøve *tværsproglig didaktik* på egen krop. Samarbejdet dannede senere basis for at udvikle lektionsplaner med en tværsproglig tilgang som blev afprøvet i grundskolen. I første omgang mødtes alle studerende om aktiviteter som deres undervisere i *Engelsk* og *Fransk* havde tilrettelagt, og hvor de bl.a. sammenlignede syntaks på engelsk, fransk, dansk og andre sprog de kender. Senere mødtes de efter engelskholdets afprøvninger for at høre om engelskholdets planlægning, erfaringer og refleksioner. Ved samme lejlighed fremlagde de franskstuderende deres undervisningsplaner for engelskholdet og modtog gode råd. I alt mødtes de engelsk og franskstuderende i 2x4 lektioner. Figur 1 illustrerer forløbet i kronologisk rækkefølge.



Figur 1. *Grafisk illustration af forløbet.*

8.1 Teoretisk forankring

Som undervisere i hhv. *Engelsk* og *Fransk* havde vi varieret kendskab til tværsproglig didaktik, men ingen af os havde anvendt den i nævneværdig grad i vores undervisning. Derfor var det nødvendigt med fordybelse i tre centrale tilgange til det mange forskere kalder *pluralistiske tilgange til sprog*: *integreret sprogdidaktik*, *sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* samt *gensidig forståelse mellem beslægtede sprog* (se Daryah-Hansen 2018).

Disse tilgange er alle udtryk for et helhedssyn som vi kalder *additiv sprogpædagogik*, i modsætning til en *subtraktiv sprogpædagogik*, der "ikke udnytter elevernes potentialer eller måske direkte modarbejder deres læringsmæssige udgangspunkt" (Holmen 2015, 23). Den pluralistiske tilgang er dermed elevcentreret: Den tager udgangspunkt i elevens mangfoldige sproglige ressourcer og tilrettelægger en sprogpædagogisk praksis der etablerer forbindelser mellem disse sprog som gensidig ressource.

8.2 Samarbejde mellem Engelsk og Fransk – samme sprogsyn, samme læringssyn

8.2.1 Fra funktionel kommunikativ sprogundervisning til tværsproglig didaktik

Vores undervisning i læreruddannelsens engelsk- og franskfag er baseret på en social-konstruktivistisk og kognitiv tilgang til sprogtilegnelse og sprogundervisning, selvfølgelig ud fra et funktionelt sprogsyn. Det er ikke fremmed for os at udviklingen af fremmedsprog sker på baggrund af både elevers og studerendes samlede sproglige og kognitive ressourcer. Vi er i vores undervisning vant til at sætte de studerende i situationer hvor de kan strække sproget gennem *pushed output*, og hvor intersproget udvikles på baggrund af alle den studerendes sproglige ressourcer. Men en pluralistiske tilgang og dermed en tværsproglig didaktik er alligevel noget andet og mere.

8.2.2 Fokus på forståelsesstrategier og syntaks

Vi valgte som undervisere at lægge op til både at præsentere vores studerende for aktiviteter der havde fokus på *forståelse mellem beslægtede sprog* og på en *integreret sprogdidaktik* der kunne bringe alle sprog i spil. Vi ville gerne gøre brug af den mere omfattende sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik for at åbne for at alle elever kunne gøres aktive og ikke mindst mere motiverede hvis alle deres sproglige ressourcer skulle bruges – også sprog som måske ingen af de andre i klassen/på holdet og som underviserne heller ikke kender (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018, 204-206).

8.3 Litteratur i det fælles forløb

De 2x4 lektioner hvor studerende fra både engelsk og fransk deltog, blev planlagt med udgangspunkt i teksten "Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning" (Lundqvist 2008) som alle studerende skulle læse. Udover denne tekst havde vi valgt at de to hold studerende forud for første møde med hinanden, alle skulle læse artiklerne "Flersprogethedsdidaktik fremmedsprogsundervisningen" (Daryai-Hansen 2018), "Sprogportrætter kan vise ..." (Hauge Jensen 2014) og "Flersprogethed – en fordel eller en ulempe, når man skal lære sprog?" (Javal 2017). Det var tekster som var forholdsvis let tilgængelige, som kom bredt omkring emnet *tværsproglighed*, og som alle havde konkrete didaktiske aktiviteter til inspiration for forløbet.

8.4 At være ekspert i sit eget sprog

Vi var særligt inspireret af at Lundqvist (2008) beskriver eleverne som eksperter i deres egne sprog, og beskrivelsen af hvordan lærerens rolle dermed ændrer sig. Læreren kan ikke kontrollere eller verificere det som elever fortæller, men må have tillid til eleverne og

facilitere deres input i en mere improviseret aktivitet. Vi fik lyst til at undersøge med de lærerstuderende om det var muligt at lave nogle af de aktiviteter der er beskrevet hos Lundqvist (2008), i en skoleklasse.

8.5 Det fælles forløb med engelsk- og franskstuderende

Herunder følger en oversigt over de to parallelle forløb med henholdsvis engelsk- og franskstuderende.

Uge	
34	Intro to English at college
	The Subject English at school
35	Communicative competence and communicative activities + planning and instructing an activity
	"An introduction to me" ready for peer feedback
36	Language acquisition
	Plurilingual language acquisition Meet with students from French
37	Planning and instructing activities and lessons for X skole
	Planning activities and lessons for X skole Engelsk som klasserumssprog og et trygt klasserum
38	Studieuge om praksissamarbejde med 7. klasse på X Skole. Praksissamarbejde/afprøvning med 7. klasse X Skole
39	Teaching beginners and teens
40	Oral presentation, discussion and evaluation of teaching X skole
	Meet with students from French

Alle har læst "Flersprogetheds-didaktik i fremmed-sprogsundervis-ningen", "Sprog-portrætter kan fortælle, hvad elever ved og tænker om sprog" og "Flersprogethed – en fordel eller en ulempe, når man skal lære sprog?"

Uge	
35	De franskstuderende introduceres til tværsproglig didaktik. De har læst "Sproglig bevidsthed som sprogsammen-ligning" (se litt. liste)
Uge 36	De tre studerende deltager i engelskholdets undervisning. Alle studerende får et kort oplæg om tværsproglighed-sdidaktik og afprøver selv aktiviteter (se detaljer i beskrivelse nedenfor).
Uge 37	De tre studerende laver brainstorm med deres underviser om hvilke aktiviteter der kan indgå i planlægning af deres forløb i uge 41.
Uge 38.	Didaktisering: De tre har forberedt ideer til aktiviteter. Læreren som underviser de to klasser er på besøg. Hver studerende får ansvar for at detailplanlægge én/ to aktiviteter.
Uge 40	Vi finpudser sammen deres aktiviteter
Uge 40	De tre studerende hører om engelsk-holdets erfaringer og præsenterer deres planlægning for engelskholdet og får feedback fra dem.
Uge 41	De tre studerende underviser én lektion i en 8. klasse og to lektioner i en 6. klasse.

***Figur 2**. Oversigt over fælles forløb i læreruddannelsen.*

Som det fremgår ovenfor, mødte de franske studerende engelskholdet undervejs i deres forløb (i uge 36 og uge 40). Dette fælles forløb beskrives under 1.6. Først følger herunder en

beskrivelse af hvordan vi konkret arbejdede sammen med hver vores studerende inden de fælles lektioner, herunder med hvilke mål og aktiviteter.

8.6 Engelskforløbet før mødet med engelskholdet

Engelskholdets tværsproglige fokus var integreret i deres opstart med faget. De var før de mødte de franske studerende i de første 16 lektioner blevet introduceret til faget engelsk i grundskolen og på læreruddannelsen, og de havde øvet sig på hinanden ved at instruere i små kommunikative opgaver på engelsk. Der indgik læsning og diskussion om sprogsyn, sprogtilegnelsesteorier og *intersprog*, kommunikativ kompetence og kommunikative principper og -aktiviteter og *Fælles mål* i faget. De havde omsat teorien ved at analysere en lille kommunikativ aktivitet som de skulle instruere holdet i og reflektere over, og de havde set en video om en lærer der underviste et hold elever, og talt om hvordan læreren stilladserede eleverne også gennem progressionen i lektionen. Sammen med holdets studieassistenter havde de tegnet egne sprogportrætter hvilket indgik naturligt i den opstart hvor engelskholdet skulle lære hinanden at kende. Derefter skulle de skrive en lille engelsk tekst om sig selv, deres baggrund og interesser, deres erfaringer med at lære sprog og om deres forventninger og ønsker for at blive gode sproglærere. Dette var stilladseret ud fra en modeltekst om deres underviser og samme genre på grundskoleniveau blev læst og diskuteret, heraf den tekst som de studerende senere skulle undervise på basis af (se Figur 3).

MODEL TEXT

Hej, hello, assalamu alaikum, hola!

My name is Isak. Sometimes people ask me where I come from, as if I'm not from here. But I have lived in Århus all my life. My father is from Pakistan. He came here to study and fell in love with my mother. At my house, we speak Danish, Urdu and English. My parents still speak English with each other – maybe because it was the only language they both could speak. While my mother speaks Danish with me and my siblings, my dad always speaks Urdu. I understand everything he says, but I always answer him in Danish. I guess you can call me bilingual. When we visit family in Pakistan, we mostly communicate in English. People who speak Urdu mix English words into their language, for example, *bus*, *window* and *table*.

English is my favourite subject in school, in addition to maths. My new English teacher speaks mostly English in

Urdu official language of Pakistan
while mens
siblings søskende
subject fag
in addition to ud over

Aboulevarden in Århus

***Figur 3**. Uddrag fra modelteksten (Madsen & Mohammad-Roe 2021, 12).*

Der var opstillet feedback-kriterier og indgik peer-feedback inden de til sidst fik feedback af underviseren. Denne form for skrivearbejde indgik senere i forløbet med grundskoleelever.

8.7 Franskforløbet før mødet med engelskholdet

I læreruddannelsen består franskholdet af studerende fra flere årgange og fra alle fire læreruddannelser i ved VIA University College. Da afprøvningen foregik mellem franskholdets 2. og 3. modul i et semester hvor der ikke var undervisning for holdet, måtte de tre fransk-studerende rekrutteres til projektet. Der blev givet i alt 12 lektioner til undervisning af de tre studerende, og otte af disse blev afviklet i samarbejdet med engelskholdet som det fremgår ovenfor.

De tre studerende blev i første omgang undervist i tværsproglig didaktik før de skulle møde engelskholdet. Sammen læste de tekster om sprogportrætter som en måde at afdække elevers sproglige ressourcer på, og de læste Daryai-Hansens indføring i flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen 2018). De studerende blev både optaget af hvordan elever støttes til at trække på deres mange sprog når de skal forstå fransk, men også hvordan elever kan støttes i større sproglig bevidsthed ved at skulle sammenligne sprog. Særligt teksten "Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning" (Lundqvist 2008) inspirerede dem til at afprøve mere og andet end hvad og hvordan elever forstår med deres mange sprog.

De studerende blev bl.a. inspireret af at Lundqvist (2008) beskriver eleverne som eksperter i deres egne sprog, og hvilken ændring af lærerens rolle det fører med sig. Lærerens tillid til at eleverne byder ind med relevant stof, og hvordan man håndterer dette, optog dem.

De franske studerende skulle afprøve aktiviteter i hhv. en 6. klasse og en 8. klasse. De ønskede at lave sprogportrætter. Det var kun muligt for os at lave sprogportrætter i 6. klasse fordi vi dér havde to lektioner, mens vi i 8. klasse kun havde én lektion til rådighed.

Efter de første to møder med læsning om hvad tværsproglig didaktik kan være, mødte de tre studerende engelskholdet.

8.8 Fælles undervisning med de tre franskstuderende og engelskholdet – 1. gang

Som det fremgår af oversigten under 1.3, havde alle studerende læst mindst tre tekster som fælles inspirationskatalog. Da de mødtes første gang fik alle et kort oplæg fra franskunderviseren om centrale begreber. Kært barn har flere navne: Inddragelse af flersprogethedsdidaktik, pluralistiske tilgange, integreret sprogdidaktik og tværsproglig didaktik er alle betegnelser der kan dække omtrent det samme. Oplægget gav eksempler på nogle erfaringer som fransklæreren havde med fx *sprogportrætter* fra andre projekter.

Alle studerende havde på forhånd lavet et sprogportræt som de havde med i fysisk form og præsenterede for hinanden i grupper. Derefter afprøvede de en aktivitet hvor de skulle forsøge at forstå en lille hollandsk tekst (von Holst-Pedersen & Daryai-Hansen 2018). Her var det tydeligt de kunne bruge deres forforståelse og deres gættestrategier. Denne var tænkt som øjenåbner. De blev spurgt hvad de forstod, og hvorfor de forstod det de gjorde.

Vi havde opsat følgende konkrete mål for lektionerne:

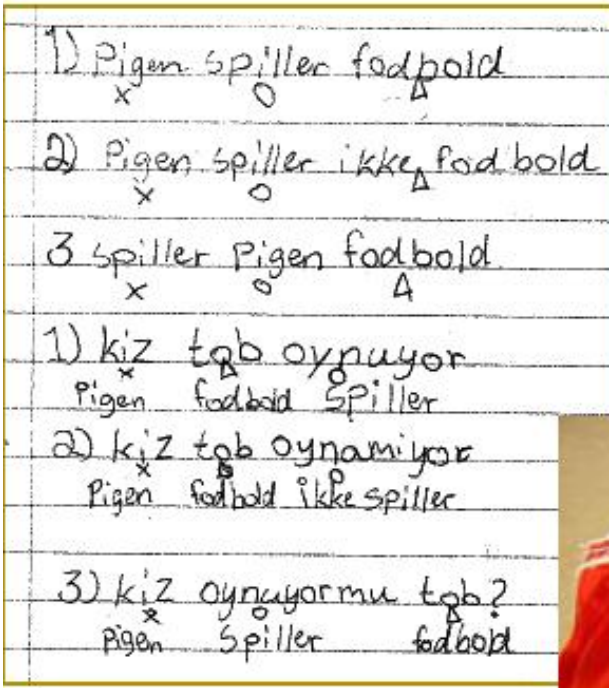
1. Kendskab til pluralistiske perspektiver og hvordan det kan understøtte sprogtilegnelse
2. Kunne sammenligne sprog med fokus på syntaks
3. Kunne analysere et læremiddel-uddrag og redidaktisere det

8.9 Kan vi lade eleverne være eksperter i egne sprog?

Vi konkluderede sammen at det jo er nemt nok når sprogene er så nært beslægtede som dansk, engelsk og hollandsk, men hvad hvis vi giver elever mulighed for at inddrage andre ikke-germanske endog ikke-indoeuropæiske sprog? Vi talte med de studerende om at her må læreren forlade ekspertrollen. Vores studerende udgjorde en meget sprogheterogen gruppe hvor kendskabet til sprog strakte sig fra spansk over fransk til lidt tysk, svensk og norsk og selvfølgelig engelsk. Swahili var et af de meget få eksempler på kendskab til andre sprog. De er vant til at skulle planlægge aktiviteter ned i mindre detaljer og have svar parat, så det er ikke så sært at det føles meget grænseoverskridende at forestille sig at lade en elev fortælle hvordan syntaks på et sprog, man intet kender til, fungerer. Vi talte om, om man kan eller skal rose eleven for at bidrage, uden at man ved om det var korrekt udlagt? Det er jo den opfattelse, vi gerne vil at de studerende signalerer til elever. På den måde er det nysgerrigheden og opdagelserne undervejs der er i fokus, og ikke resultatets korrekthed. Vi lagde en tekst ud til de studerende om sprogtypologi (Steensig 1999) så de der ønskede det, kunne læse sig til viden om udvalgte minoritetssprog. Men vi understregede overfor de studerende at det ikke er en nødvendighed at kende til sprogtypologi når man laver tværsproglige aktiviteter.

8.10 Fokus på inddragelse af syntaks på flere sprog

I teksten "Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning" (Lundqvist 2008) er eleverne i hendes projekt grupperet efter førstesproget (fx arabisk eller somali), og de laver en aktivitet hvor de sammenligner syntaks i forskellige typer sætninger der betyder det samme (se Figur 4).



***Figur 4**. Eksempel på sammenligning af syntaks på forskellige sprog (Lundqvist 2008).*

I vores kontekst arbejdede de studerende i grupper med én franskstuderende koblet til 5-6 engelskstuderende. Vores studerende skulle med inspiration fra Lundqvist (2008) sammenligne syntaks i alle de sprog de kendte. Vi ville gerne arbejde kommunikativt og funktionelt med sprogsammenligningen, så derfor skulle de tage udgangspunkt i eksempler fra den tekst som de engelskstuderende senere skulle undervise ud fra. På den måde kunne aktiviteten forankres i et forløb fra engelskholdets undervisning.

De skulle sammenligne følgende sætningsstrukturer, og hver type blev stilladseret med et eksempel fra teksten. Vi undervisere besluttede at se på fire forskellige problemstillinger eller fokuspunkter i syntaks:

1. Hvordan en almindelig fremsættende sætning (SVO) ser ud
2. Hvordan spørgsmålskonstruktioner laves – med intonation, med inversion, andet?
3. Hvordan sætninger med udfyldt forfelt, adverbielt led i forfelt, ser ud
4. Hvor negationer placeres i en fremsættende sætning

Da der var tale om et helt nyt engelskhold, og da de franskstuderende havde meget forskellig baggrund, var der brug for hjælp og stilladserende spørgsmål fra de to undervisere undervejs, fx at give eksempler på fransk og dansk i forhold til de fire syntaktiske fokuspunkter. De studerende virkede motiverede og deltog meget aktivt. Gruppearbejdet blev efterfulgt af opsamling i plenum med eksempler fra de studerende og diskussion af

i hvilken grad disse sproglige aktiviteter ville kunne bruges i grundskolen også i forhold til anvendelse af *metasprog*. Der var enighed om at aktiviteten skulle forenkles, og at *metasproget* skulle være dansk. Det var ikke nogen nem opgave for vores studerende, så vi kunne sammen se at det ville kræve en del redidaktisering af få en lignende aktivitet til at lykkes i en grundskoleklasse.

Vi talte om at forsøge at lade os inspirere i planlægningen af aktiviteter i grundskolen af de aktiviteter der blev afprøvet i læreruddannelsen den dag, og engelskholdet fik tid til samme dag at arbejde i deres grupper med udvikling af aktiviteter.

Da de tre franskstuderende havde deltaget i ovenstående, fulgte et forløb på engelskholdet som skulle forberede holdet på afprøvning af aktiviteter i en 7. klasse, mens de tre franskstuderende fik vejledning i det samme i forhold til afprøvning i en 6. og en 8. klasse.

8.11 Engelskforløbet – fortsat om deres planlægning af praksisafprøvning i grundskolen

Den overordnede tankegang var som nævnt at lade engelskholdet arbejde med et lille eksemplarisk forløb der naturligt integrerede tværsproglighed. For at styrke sammenhængen mellem sprogtilegnelse og tværsproglighed blev der i redidaktikseringen af det læremiddel som blev anvendt på engelskholdet lagt vægt på at inddrage kommunikative principper og aktiviteter, herunder en integreret tilgang med inddragelse af de fire færdigheder, læse, lytte, skrive, tale og et fokus på ord og syntaks i et tværsprogligt perspektiv. Under planlægningen i studieugens første dag modtog vi grundskoleelevernes sprogportrætter fra grundskolelæreren, så vi kunne læse om de sprog der var repræsenteret i sprogportrætterne. De enkelte studiegrupper præsenterede deres foreløbige planlægning for holdet, hvorefter de enkelte dele blev justeret og målene blev fastlagt i forhold til aktiviteter og evalueringen den sidste dag. Undervejs i timerne i grundskolen blev de engelskstuderende bedt om at skrive refleksionsnotater om deres praktiske erfaringer i forhold til teori i forhold til følgende spørgsmål om det tværsproglige perspektiv:

What did you learn about the plurilingual perspective in relation to language acquisition?

1. How did the pupils react when learning that all their languages were all valuable?
2. How did they react to each other's languages?
3. How did the pupils handle the comparison of languages?
4. Did the comparison help the pupils become better at English syntax?
5. Did this approach help metalinguistic awareness?

6. How did the comparison of languages, which you taught in Danish, interact with the use of English as the classroom language?
7. What do you think about integrating several languages when teaching English?

Der var krav om at førnævnte refleksioner også blev inddraget i det senere mundtlige oplæg, som også skulle indeholde refleksioner om teori-praksiserfaringer om følgende punkter som de havde arbejdet med i den første del af modulet. Dette var med til at sikre et fokus på sammenhængen mellem sprogtilegnelse og kommunikativ undervisning generelt og tværsproglighed:

1. CLT (Communicative Language Teaching) and communicative competence
2. Communicative activities: focus on meaning and gap, choice and feedback
3. Scaffolding
4. Particular language acquisition theories
5. Planning, teaching and evaluating activities and lessons – and the progression and links between activities
6. Safe classroom and English as the classroom language

Derudover skulle de studerende i det mundtlige oplæg også inddrage deres praktiske erfaringer om hvordan følgende sproglige færdigheder fungerede i praksis og i forhold til hinanden. Disse områder skulle holdet nemlig senere læse om og diskutere i den resterende del af modulet. Under den senere diskussion af hvordan man lærer og underviser i de forskellige sproglige færdigheder, ville de derfor få nogle praktiske erfaringer at sammenligne med:

1. Teaching the particular skills
   a. Reading
   b. Listening
   c. Speaking
   d. Discussing
   e. Writing
   f. Teaching vocabulary
2. Teaching grammar: including interlanguage analysis and feedback.

8.12 Franskforløbet efter mødet med engelskholdet

Franskholdet havde efter mødet med engelskholdet knap fire uger til at udvikle de aktiviteter som de skulle afprøve i hhv. en 6. klasse og en 8. klasse. De mødtes i alt tre gange med deres underviser om planlægning, og den sidste gang blev der aftalt uddelegering af

de enkelte opgaver. Denne sidste gang befandt fransklæreren for de to grundskoleklasser sig tilfældigvis på campus. Vi fik derfor organiseret at hun kunne afsætte en halv time med de tre studerende så hun kunne få lidt information om hvad der skulle foregå, og eventuelt give de studerende nogle gode råd. Det var en kærkommen lejlighed for de studerende til selv at skulle forklare, hvad tværsproglig didaktik er, hvad det kan, og hvordan det kan se ud.

8.13 Fælles undervisning med de tre franskstuderende og engelskholdet – 2. gang

Da engelskholdet og de tre franskstuderende mødtes 2. gang, fremlagde engelskholdet deres undervisning i et evaluerende perspektiv og lagde op til diskussion af et par spørgsmål. De franskstuderende deltog i diskussionen af hvorfor noget fungerede eller ikke fungerede. De engelskstuderende trak på deres refleksionsnotater (se ovenfor), i deres fremlæggelser hvilket gav anledning til gode diskussioner med de franskstuderende. Det handlede fx om brugen af engelsk som klasserumssprog og *metasprog* og om hvordan man kunne inddrage både de dansktalende og eleverne med anden sproglig baggrund ligeligt i aktiviteterne. Her er fx et uddrag af nogle refleksioner om værdien af at inddrage det tværsproglige perspektiv i praksis i engelsk fra to studiegrupper:

> *In some cases, the students found that their other L1 did not remind them a lot of English or Danish, but instead it reminded them of German or Spanish. In that way, they could use the metalinguistic awareness to see differences and similarities in several languages. This awareness could help the pupils see the strength in knowing more than one or two languages. It can help seeing the differences as well as making comparisons.*

Og en anden gruppe skriver ligeledes:

> *But we definitely believe that this plurilingual teaching approach has strengthened the pupils' metalinguistic awareness, also in relation to English syntax. In the evaluation, one pupil explained that there is a difference in (a) speaking a language and (b) using your language to talk about a language. Also, some of the pupils were able to explain the differences and similarities in different languages – both in relation to syntax and words. In that way, the pupils appear to have gained more knowledge about language at a metalinguistic level which is one of the goals in a plurilingual teaching approach.*
> (Daryai-Hansen 2017)

De tre franske studerende fremlagde derefter deres foreløbige planlægning af aktiviteter og fik konstruktiv feedback og gode råd fra engelskholdet. Vi oplevede hermed at de studerende på tværs af de to sprogfag havde gavn af at diskutere hhv. erfaringer og planlægning og blev inspireret af hinanden.

Noget af det som både fransklæreren i klassen og de tre studerende efterfølgende fandt interessant var betydningen af, hvorvidt der i sprogundervisning stræbes for meget efter korrekte svar eller som i flere af aktiviteterne til kvalificerede gættestrategier, og om det kunne forklare hvorfor der var usikkerhed og tøven hos eleverne, når de blev opfordret til at inddrage deres sproglige erfaringer. Deres fransklærer sagde i sin evaluering, at hun fandt det sandsynligt at eleverne er præget af en skolekultur, hvor de er vant til at skelne mellem rigtige og forkerte svar. Det giver stof til eftertanke, også i forhold til, at tværsproglig didaktik tydeligvis dermed kan mere og andet end blot udvikle sprog og sproglig bevidsthed.

8.14 Stof til eftertanke: Perspektiver og tanker om fremtidens sprogfag

I de afsluttende diskussioner i 2. møde mellem engelsk- og franskstuderende var det tydeligt, at mange engelskstuderende havde erfaret at flere elever med anden sproglig baggrund i 7. klasse var heldigvis meget stolte over at deres andre sprog blev inddraget i engelskundervisningen. Vi har i andre sammenhænge med vores studerende efterhånden hørt om en række erfaringer fra praksis, hvor elever enten undrer sig over at blive bedt om at sammenligne deres sprog med dansk eller fremmedsprog, eller elever med dansk som førstesprog på flersprogede elevers vegne stiller spørgsmålstegn ved, om deres kammerater ønsker disse sammenligninger.

8.15 Sprogskam eller bare uvant at inddrage andre sprog?

Denne problemstilling oplevede de franskstuderende også hos elever i deres praksisafprøvning i dette projekt. De tre franskstuderende så elever som rødmede og ikke ønskede at tale om deres sprogportrætter, eller som ikke ville oversætte eksempler fra deres førstesprog til dansk selvom det kun skulle være overfor en klassekammerat. De tre studerende var gode til at opmuntre og lade det være naturligt at inddrage alle elevers sprog.

Vi så også at den minoritet blandt de studerende som kendte til sprog ingen andre kendte, tøvede med at komme frem med deres erfaringer. Vi ved ikke om det kan kaldes *sprogskam*, eller om det mest er udtryk for at vores egne studerende er meget uvante med at blive bedt om at trække på sprog som er ukendte for majoriteten. Da der i engelsk i grundskolen var mange med flere sprog som dog omvendt var meget stolte af at deres sprog blev inddraget, kan det måske også afhænge af klassemiljøet om der opstår stolthed eller sprogskam? Måske er det også nødvendigt at være opmærksomme på

fænomenet sprogskam i læreruddannelsen hvor det nok også bør italesættes i forhold til tværsproglighed, men også generelt.

8.16 Sprogundervisningsopgave eller hele skolens?

Selv de forholdsvist sparsomme og enkle versioner af tværsproglig didaktik der blev afprøvet i vores projekt, gav masser af stof til samtaler i læreruddannelsen om hvor meget potentiale tværsproglig didaktik har for alle elever, men måske i særlig grad for de elever der simpelthen ikke er vant til at opleve at deres sprog har værdi og kan bidrage til både større motivation, større sproglig bevidsthed og muligvis også styrkelse af engelsk- og franskkompetencer for alle i en klasse.

Men som fransklæreren påpegede efterfølgende:

> *Hvis det kun er fransklæreren der gør det, kan det aldrig få særlig stor effekt for eleverne: Det kræver en ændring af skolekultur for at alle lærere kan se værdien af det de flersprogede elever kan, og en almen didaktik hvor der er langt større fokus på at den enkelte elev altid har ressourcer som undervisningen kan bygge videre på.*

8.17 Tværsproglighed som en del af sprogfaget i læreruddannelsen?

Vi er blevet optagede af hvordan man kan inkludere tværsproglig didaktik i sin sprogundervisning på læreruddannelsen uden at det fylder for meget, og uden at det klistres på vores sædvanlige undervisning. Engelskfaget gjorde erfaringer med at forsøge at integrere det i den almindelige undervisning, men bekymringen for om det gik ud over andet der skulle læres i engelskforløbet, fyldte undervejs. Ved vejs ende må vi konstatere at det nok ikke alene er muligt, men faktisk kan være med til at sikre at de studerende opfatter tværsproglig didaktik som en naturlig del af engelskfaget!

I alle sprogfag vil det være muligt at spørge til de studerendes erfaringer med andre sprog når man fx drøfter tilegnelse af ordforråd, fonetik og forskellige grammatiske fokuspunkter, så man i stedet for at spørge ”Hvordan stiller man spørgsmål på dansk? spørger ”Hvordan stiller man spørgsmål på andre sprog I kender?”

9

Tværsproglighed i engelsk- og franskundervisningen

Af Susanne Karen Jacobsen & Stephanie Kim Löbl

Det er sensommer i København, og studerende fra to hold på læreruddannelsen, et engelskhold og franskhold, er blevet sat stævne af deres to undervisere. De skal igennem den første af to inspirationsdage med oplæg, diskussioner og workshops som led i det nationale projekt Tværsproglighed i læreruddannelsen. Gennem en warm-up hvor de hver får udleveret en stump af et postkort, skal de ved hjælp af sprog, der IKKE er dansk, engelsk eller fransk, og uden at vise stumpen til nogen, finde sammen med de personer der har samme postkort i en gruppe. Stemningen er høj, og i lokalet høres en kakofoni af forskellige sprog. De studerende leger med sprogene og tilsyneladende er kravet om korrekthed smidt langt væk, og der risk-takes på livet løs. Da alle har samlet deres postkort, er samtlige studerende blandet i tværsproglige grupper. Arbejdet kan gå i gang.

Det overordnede formål med de to inspirationsdage er at skitsere feltet om flersprogethed, translanguaging og tværsproglig didaktik, eksemplificere med praktiske nedslag, at igangsætte studerendes refleksioner, og ikke mindst at understøtte deres omsætning af denne inspiration til konkret planlægning af workshops for grundskoleelever på 8. årgang.

Som altid i læreruddannelsen er det didaktiske sigte nemlig dobbelt: De studerende skal i de tværsproglige grupper fire uger senere levere workshops for ca. 50 8. klasses elever fra en lokal grundskole.

9.1 Teoretisk forankring: Fokus på betydning og meningsfuld undervisning

Vi ser sprog i tråd med Michael Halliday (1977) som en ressource til at skabe betydning og som mere end blot som et sæt af strukturer. Vi har som mennesker brug for sprog til dels at beskrive, forklare, udveksle ideer og synspunkter om verden og dels at skabe og forhandle

relationer til hinanden (Halliday 1977; Martin 2016). Fokus for det sproglige arbejde bliver med de Oliveira og Schleppegrels formulering at få øje på *"patterns of language through which meaning is created and shared*" (2015, 11). Meningsfuldhed og et stærkt fokus på betydning bliver dermed omdrejningspunktet for de didaktiske valg vi træffer i sprogundervisningen.

En af de tilgange der netop har det meningsfulde i fokus, er *opgavebaseret ('task-based')* læring som blandt andet er beskrevet af Ellis (2003). Ellis opstiller fire kriterier for at en opgave kan karakteriseres som en såkaldt 'task'. Den skal have et primært fokus på betydning, og der skal tillige være en kløft, fx en informationskløft eller en holdningskløft mellem de kommunikerende parter. Herudover skal eleverne selv kunne vælge de sproglige ressourcer der skal til for at kunne løse den stillede opgave, og endelig skal der være et klart defineret kommunikativt resultat.

Også Gibbons (2009, 2015, 2018) er optaget af det at stille meningsfulde opgaver som et led i en stilladserende sprogundervisning. Hun understreger for eksempel, at opgaver bør være kognitivt udfordrende, og at sprogbrug skal have et autentisk formål for at være engagerende for elever. Autenticitet er en diskuteret størrelse i sprogundervisning (Scarino & Liddicoat 2014, 60), men vælges tekster der netop ikke er skrevet med sproglæring for øje, eksponeres elever potentielt for realistisk sprog som kan indeholde indlejrede kulturelle koder, fremfor at skulle demonstrere særligt karakteristiske sproglige strukturer.

Et yderligere aspekt man kan være opmærksom på i sit tekstvalg til undervisningsbrug, er at der bør være en overensstemmelse mellem det input som eleverne præsenteres for, og det output som de forventes at levere, for at undgå *intracurriculære afkoblinger* ('*intracurricular diconnects*') (Lin 2016). Med andre ord skal der være en sammenhæng mellem målsætning, aktiviteter og elevforventninger. At skabe en sådan sammenhæng kan ses som en stilladsering af eleverne (Jensen 2019; Jacobsen & Jensen 2020).

Endelig kan det meningsfulde aspekt af sprogundervisningen komme til udtryk gennem en legende tilgang. von Holst-Pedersen (2017) pointerer at undervisning bør inddrage det hele menneske med både hoved og krop, og at læring sker såvel gennem det kognitive som gennem leg og fantasi.

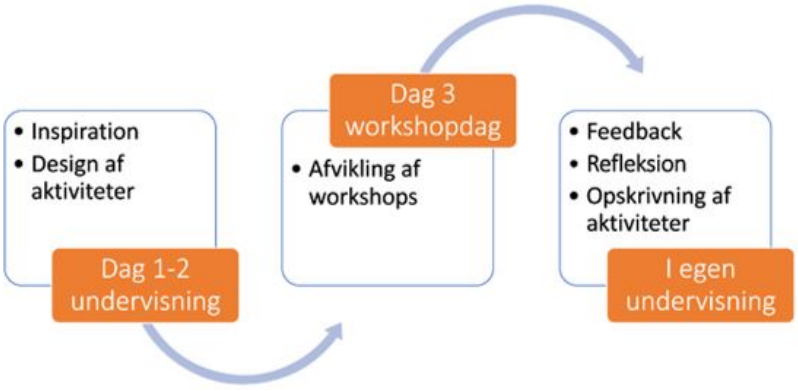
Disse perspektiver har vi ladet komme til udtryk i vores vurderingskriterier for de workshops som de studerende skulle udarbejde (se figur 4), men hele tankesættet har også betydet at vi har valgt at arbejde udelukkende med semantiske læremidler – eller autentiske tekster, om man vil – i vores oplæg til de studerende. Det er altså et bevidst fravalg at vi har undladt at inddrage tekster fra læringsplatforme eller øvrige didaktiske læremidler.

9.2 Organisering af vores projektdeltagelse

Som deltagende UC-undervisere i projektet Tværsproglighed i læreruddannelsen var det vores ambition dels at inddrage alle vores studerende, dels at sikre et reelt tværsprogligt blik ved konkret ikke alene at undervise engelsk- og franskstuderende sammen, men også at organisere dem på en måde så de var nødt til at arbejde sammen. Vi planlagde derfor to hele dage med sammenlagt engelsk- og franskundervisning som skulle fungere som inspiration (se Figur 1). Målet med inspirationsdagene var at stilladsere de studerendes planlægning af en række workshops for elever i 8. klasse, opfulgt af feedback fra de to involverede 8.klasselærere og os. Endelig lå der en forventning om at de studerende løbende skulle reflektere over arbejdsprocessen og resultatet af deres workshop.

For de studerende bestod projektet som nævnt af to inspirationsdage a 6 timers varighed (se Figur 1) forud for afprøvningen af tværsproglige workshops på 8. klasses eleverne. Undervisningen blev afviklet fælles på de to deltagende hold, således at de studerende kunne samarbejde på tværs af sprog fra begyndelsen. På den første dag blev de studerende blandet i faste tværsproglige grupper før de blev introduceret til det teoretiske grundlag samt ført igennem tværsproglige aktiviteter, der koblede engelsk og fransk. På den anden dag blev de studerende sluppet løs i Campus Carlsbergs PlayLab, hvor de i fællesskab udviklede tværsproglige aktiviteter til afprøvning med grundskoleeleverne på tredje dagen: Workshopdagen. Endelig samlede vi op på forløbet på de respektive undervisningshold efter endt workshopdag.

Vores organisering af projektet på denne måde er inspireret af forskningen i lærerkognition der indikerer at den lærende får bedre adgang til teoretiske perspektiver, når disse kobles med praktiske eksemplificeringer der opleves på egen krop (Borg 2006; Henriksen m.fl. 2020). Vores igangsætning af de studerende er derfor også præget af stor deltageraktivitet og med mange praktiske nedslag.



***Figur 1**. Tidsplan for projektet.*

I denne artikel er vores primære fokus på de didaktiske valg vi har truffet i forbindelse med de to inspirationsdage. Artiklen "Tværsproglige workshops til engelsk- og franskundervisningen" udfolder centrale ideer fra de studerendes gennemførte workshops som ville kunne anvendes i såvel engelsk- som franskundervisningen i læreruddannelsen.

9.3 Første inspirationsdag for de studerende

Efter de studerende fra de to hold om morgenen på den første inspirationsdag var etableret i tværsproglige grupper, blev de som den første aktivitet sat til at lave sprogportrætter. Dels fordi denne aktivitet synliggør det fordelagtige i at have flere sprog, og tydeliggør hvilke sprog der er i spil, dels fordi den tillige understøtter relationer på tværs i gruppen idet de studerende tilbydes et samtaleemne (Jensen 2014).

Efterfølgende kom vores kollega Rawand Samal Jalal og holdt et kort oplæg om arbejdet med sin ph.d.-afhandling hvis omdrejningspunkt er tyrkiske elevers brug af translanguaging strategier (Jalal 2017, 2019). Her blev de studerende ligeledes præsenteret for pointen om at stille elever i additive læringssituationer, hvor elevernes sproglige repertoire anerkendes og undervisningen af det nye sprog bygger videre herpå, frem for i subtraktive, hvor det nye sprog ikke sættes i relation til elevernes allerede kendte sprog (Holmen 2019). De studerende fik mulighed for at stille spørgsmål og bidrage med egne erfaringer med at bruge sprog på tværs. Den overordnede ramme var hermed sat.

Således teoretisk inspireret blev de studerende sat i gang med den første længerevarende aktivitet, nemlig arbejdet med den franske kortfilm *Laissez-moi danser* ('Let me dance') med engelske undertekster. Filmen varer ca. 16 minutter, og den kan findes online, http://kortlink.dk/2ekeg. Handlingen udspiller sig på en færge der ligger i havn. Her møder vi Mylène, teamleder for rengøringspersonalet ombord. Hun har fødselsdag, og kollegerne har arrangeret et surpriseparty for hende, men der er imidlertid mere end én overraskelse der venter. *Laissez-moi danser* er valgt først og fremmest fordi det er en god historie som gemmer på en overraskelse, en konflikt, og fortæller en lille frigørelseshistorie. Potentielle temaer der behandles, er identitet, transkønnethed og undertrykkelse; temaer der er oplagte at berøre i fremmedsprogsundervisningen, jf. Risager og Svarstad (2020). Et væsentligt kriterium for valget er desuden at starte i et for de studerende trygt sprogligt rum hvor både engelsk og fransk kommer i spil, og de studerendes sproglige opmærksomhed yderligere skærpes.

Når man skal introducere nye praksisser eller perspektiver, er det vigtigt at tage afsæt i noget velkendt, og i dette tilfælde det for sprogundervisningen genkendelige format af før-, under og efter-læsning som delvist er inspireret af *opgavebaseret ('task-based')* læring. De fire kriterier for *opgavebaseret ('task-based')* læring passer godt til vores formål, nemlig at få de studerende til at trække på flere sproglige ressourcer end blot engelsk eller fransk,

men også at illustrere at tilsyneladende genkendelige aktiviteter sagtens kan rumme et element af tværsproglighed.

Før de studerende så filmen, blev de blandt andet bedt om at placere en række billeder af forskellige ansigter på et kontinuum gående fra 'en stereotypisk kvinde' til 'en stereotypisk mand' (se eksempel i Figur 2). Pointen var blandt andet at der blandt disse ansigter var en stor diversitet med hensyn til kønskarakteristika, etnicitet, socioøkonomisk status og alder, samt at en placering på kontinuet ville kræve en begrundelse. Der var tydeligvis noget betydningsmæssigt på spil for de studerende som blandt andet kastede sig ud i argumentationer for og imod biologi som eneste kønsmarkør. Denne indbyggede *meningskløft ('opinion gap')* var med til at sikre sprogligt output.

***Figur 2**. Eksempel på studerendes kontinuum fra en 'stereotypisk kvinde' til en 'stereotypisk mand'.*

Imens de studerende så filmen, bad vi dem i særlig grad lægge mærke til parallelitet i de to sprog. Pointen var at de studerende skulle opdage at sprog ikke er lukkede kasser, men derimod betydningsskabende systemer der på en masse felter er gensidigt forbundne; det gælder i første omgang i forhold til ordforråd der på engelsk og fransk ligger ret tæt. Vi bad dem desuden bemærke at indholdsmæssige elementer i filmen, i starten, midtvejs og i slutningen, der var vigtige for forståelsen af historiens plot.

Efter filmen diskuterede de studerende en række spørgsmål i deres tværsproglige grupper. Det umiddelbare afsæt for disse spørgsmål var deres oplevelse af filmen; deres undren, overraskelser og umiddelbare tanker. Herefter blev de bedt om at reflektere over den sproglige parallelitet mellem engelsk og fransk, og udtoningen af dette arbejde var en opgave med at skitsere hvordan arbejdet med denne film kunne tilpasses til et forløb med grundskoleelever på 8. årgang, og alternativt at skitsere et forløb med en anden kortfilm.

Her havde vi foreslået en række kortere film uden ord. Nogle grupper endte med at bruge kortfilm som afsæt i deres workshop for grundskoleelever på 8. klassetrin.

Dagens sidste aktivitet i grupperne var læsningen af en artikel fra *Air France Magazine* (Baroin 2021). Som kortfilmen er artiklen ligeledes en autentisk sproglig kilde som ikke er blevet til i sprogundervisningsøjemed, men som har et kommunikativt formål i forhold til sin modtager. I dette tilfælde at informere om hvordan Air France Fonden støtter udsatte børn (og naturligvis derved at sætte Air France i et særligt heroisk lys for sine passagerer). Artiklen foreligger på både engelsk og fransk, og opgaven som de studerende blev stillet, var at sammenligne de to versioner af teksten og gå på opdagelse for at finde både de parallelle elementer og sproglige konstruktioner der løses forskelligt på de to sprog; ikke kun på ordniveau, men også på syntagmeniveau (fx nominalsyntagme) og på sætningsniveau. Vi bad dem desuden finde eksempler på hvordan holdning udtrykkes på de to sprog, jf. artiklens sigte med at præsentere Air France som en ansvarlig virksomhed. Der sker nemlig noget interessant på de to sprog, og blot artiklens indledning på hhv. engelsk og fransk kan give anledning til en samtale om hvordan en teksts tema slås an:

> *The Air France is a pioneer in the corporate foundation world and is proud of its longterm engagement in supporting children (...)*
> *Pionnière dans le monde des fondations d'entreprise, la Fondation Air France s'honore d'avoir su prendre une initiative pérenne en soutenant la cause de l'enfance (...)* (Baroin 2021)

Hvor den engelske version har *Air France* i sætningsspidsen, har den franske version *pionererne ('pionnière')*. Man kunne således fortolke sig frem til at den franske version vægter det at der er tale om pionerer, endnu højere end den engelske.

Også her kunne de studerende vælge at bruge den aktivitet de selv havde været i gang med, som afsæt til en workshopaktivitet for grundskoleelever i 8. klasse, og det viste sig også sidenhen at nogle af grupperne valgte at arbejde med paralleltekster i deres workshop med eleverne.

9.4 Anden inspirationsdag for studerende

Den næste inspirationsdag havde en lidt anden struktur end den første. Her ville vi, ud over at inspirere de studerende til hvordan man kan inkludere andre sprog end de sprog som elever møder i skolens undervisning, tillige arbejde i det format som workshopdagen med eleverne fra 8. klasse ville blive organiseret i. Herudover ville vi sikre at de studerende fik mulighed for at reflektere dels over deres sproglige strategier, dels over didaktisk potentiale. Vi fastholdt gruppedannelsen fra den første inspirationsdag, men i modsætning til den første dag var ambitionen her at de studerende skulle inspireres

lidt mere bredt, så hovedparten af dagen cirkulerede de gennem en række workshops. Fra vores virke som undervisere på læreruddannelsen ved vi at studerende i høj grad trækker på eksempler fra undervisningen når de er ude i praksis. Vi skulle derfor sikre at der dels var en stor mangfoldighed i de eksempler på aktiviteter som vi præsenterede de studerende for i løbet af de to inspirationsdage, dels at der var rigeligt med eksempler så de havde noget at vælge imellem. Herudover var der afsat planlægningstid til grupperne. På Københavns Professionshøjskole er vi heldige at have et kæmpestort legerum, PlayLab, fyldt med forskellige ting der inspirerer til leg: legoklodser, udklædningstøj, spil, figurer, en rutsjebane og meget andet (se Figur 3). For netop at invitere til en legende tilgang til sproglæring havde vi sørget for at vi kunne være i PlayLab hele dagen, ligesom vi havde booket lokalet til workshopdagen med eleverne.

***Figur 3**. Stemningsbilleder fra workshop i PlayLab. **Download bilag**: Instruktioner til workshops - dag 2 på https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/TiL_Bilag-Instruktioner_til_workshops_dag_2.docx*

Dagens warmup var en aktivitet der sætter talrige og mangfoldige sprog i spil. Fra siden www.omniglot.com havde vi fundet udtrykket 'God eftermiddag' på en række forskellige sprog, bl.a. igbo, afrikaan, kinesisk, grønlandsk, græsk, italiensk (se Figur 4). De studerende skulle matche udtryk med de rette sprog og desuden notere hvilke strategier de trak på for at løse opgaven. Pointen er at vi har viden om langt flere sprog end vi tror, og at selv en overfladisk eller fragmenteret viden om et sprog kan være nyttig. Derudover illustrerer aktiviteten at den sproglige viden der stammer fra minoritetssprog, er vigtig for løsning af opgaven. Således fungerer den potentielt som nedbrydning af sprogskam som kan være en af årsagerne til at elever og studerende ikke trækker på alle deres sproglige ressourcer i de forskellige læringssituationer de indgår i (Daugaard & Laursen 2021).

Match udtryk med sprog. Noter de anvendte strategier

	sprog	strategi
روز بخیر		
God eftermiddag		
Добрый день!		
Inuugujaq		
午安		
Dzień dobry		
Góðan dagin		
مساء الخير		
נאָכמיטאָג		
Hyvää päivää		
Roj baş		
Ndeewo		
Kia ora		
Καλό απόγευμα		
Goedemiddag		
Tünaydın		
Buongiorno		
Galab wanaagsan		
Bonjour		
Dobré odpoledne		
Boa tarde		
こんにちは [今日は]		
Góðan daginn		
Goeie middag		

Afrikaan Arabisk Kinesisk (kantonesisk) Tjekkisk Dansk

Hollandsk Færøsk Finsk Fransk Græsk Grønlandsk

Islandsk Igbo Italiensk Japansk Kurdisk Maori

Polsk Portugisisk Russisk Somali Tyrkisk Urdu

Jiddisch

***Figur 4**. Handout til warmup-aktivitet.* ***Download som bilag**:*
https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/TiL_Bilag-god_eftermiddag-omniglot-opgave.docx

Efterfølgende cirkulerede de studerende igennem fire stationer som hver bestod af en aktivitet som de skulle gennemgå, fulgt op af en række refleksioner:

- Et spil med en række spørgsmål der lægger op til refleksioner om flersproghed, tværsproglig didaktik og sproglæring
- En opskrift på spansk som ved hjælp af gruppens samlede sproglige repertoire skulle oversættes til dansk. Her sættes genrekendskab som strategi i fokus.
- Harry Potter på fransk. De franskstuderende skulle læse teksten højt for de engelskstuderende som ud fra deres kendskab til historien, personerne og plottet skulle give et bud på betydningen.
- Byg en figur i LEGO. Et gruppemedlem instruerer de øvrige gruppemedlemmer i at bygge en figur på et sprog der ikke er kendt for disse. Her kommer kontekstuelle markører gennem det som Gibbons (2009, 156) kalder *formidlingsoverflod* (‘*message abundancy*’), til hjælp fordi de studerende kan se hvad de skal, samtidigt med at de får instruktionen.

I de opfølgende refleksioner blev de studerende bedt om at tage stilling til følgende spørgsmål:

- Hvilket sprog arbejdede I på?
- Hvilken sproglig viden trak I på under løsningen af opgaven?
  - Viden om sproglæring og sproglæringsstrategier
  - Viden om det overordnede kommunikative formål, situationen og teksttypen
  - Viden om sprog som sådan (fx om ord, dele af ord, ords opbygning, ords betydning, sætningsopbygning, udtale og stavning)
- Hvilke associationer fik I igennem denne aktivitet?
- Hvis I skulle bruge denne type aktivitet i en 8. klasse, hvordan ville I så tilpasse den?
- Hvad så I som det primære formål med denne aktivitet?

For de aktiviteter hvor det havde relevans, blev de studerende opfordret til at bruge et skema (se Figur 5) som bevidstgør yderligere om strategier:

Ligner dansk	Ligner engelsk	Ligner andre sprog jeg har kendskab til	Tal	Egennavne	Andet

***Figur 5**. Refleksionsskema (Daryai-Hansen 2018, 33).*

De studerende fik den sidste del af dagen til at planlægge de workshops som de skulle stå for når eleverne fra 8. klasse kom på besøg. Til dette formål havde vi opstillet en række kriterier som dels skulle fungere som retningslinjer for udarbejdelse af workshops, og dels skulle fungere som vurderingskriterier for os som undervisere og de to deltagende grundskolelærere når vi skulle observere under afviklingen af de studerendes workshops (Figur 6).

Task (pkt. 1-8), Det tværsproglige og det flersproglige (pkt. 9-13), eleverne (pkt. 14-16)	
1. Der er et ægte behov for at kommunikere	
2. Sprog bruges med et autentisk formål	
3. Indholdet er meningsfuldt og relevant for eleven	
4. Der er en sammenhæng mellem opgave og læringsmål	
5. Opgaven er kognitivt krævende, og alderssvarende (i det omfang der lader sig gøre)	
6. Opgaven kræver deltagelse fra alle gruppemedlemmer	
7. Opgaven indeholder et element af en informationskløft	
8. Der er et tydeligt mål med opgaven	
9. Aktiveres mere end ét sprog i workshoppen?	
10. Får eleverne mulighed at trække på hele deres repertoire	
11. Arbejdes der med sprogets struktur (syntaks, ordklasser, endelser m.v.)?	
12. Arbejdes der med sprogets betydning (indhold)?	
13. Arbejdes der med sprogstrategier?	
14. Er eleverne aktivt deltagende	
15 Gør eleverne brug af andre sprog?	
16 Viser eleverne tegn på at have et tværsprogligt blik?	
17. De studerendes egne kriterier	
18. xxx	
19. yyy	
20.	

Figur 6**. Skema med observationskriterier.* ***Download som bilag:
https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/TiL_Bilag-Vurderingskriterier.docx

9.5 Analyse og diskussion

> ”Letting the languages work together and create a linguistic awareness for the pupils was our goal with creating this lesson plan and we also saw how in each time we performed this lesson with different pupils, linguistic awareness took place. I learned and observed how pupils began to see all their languages as resources and how the languages that they experienced difficulty with, suddenly became a resource to understanding other languages as well as language in general. I think that understanding is extremely important in order of learning languages in general and not just in English, French and German. Teaching this to pupils is also something that I hope will be more under my skin and as a natural way for me of teaching since I easily could have a non-translanguaging approach if I wasn’t aware of it.”

Citatet stammer fra en studerendes refleksion efter gennemførsel af workshop med 8. klasses eleverne og kan ses som et tegn på at det her er lykkedes for os ikke alene at formidle

vigtigheden og legitimiteten af at trække på flere sprog til lærerstuderende, men at denne erkendelse ligeledes er nået frem til grundskoleeleverne.

Værd at notere sig er nok også at erkendelser om at sproglig mangfoldighed er en ressource der ikke kommer af sig selv, men at omsætning af idealer til en egentlig praksis er helt nødvendig. Det kræver bl.a. at vi som undervisere i læreruddannelsen tør bruge tid på at studerende afprøver tværsproglige aktiviteter på egen krop, så de netop oplever hvad der sker når man trækker på hele sit sproglige repertoire. Et interessant tiltag kunne være at skemalægge sprogundervisningen parallelt, således at sprogunderviserne har en mulighed for at undervise forskellige sprogstuderende på samme tid. Hvis ambitionen er at sproglærere i grundskolen skal samarbejde, må vi gå foran med det gode eksempel i læreruddannelsen.

10

Udvikling af pragmatisk bevidsthed og interkulturel kompetence. Et tværsproglig perspektiv som ramme for at reflektere over den sammenhæng mellem sprog og kultur

Af Natalia Morollón Martí

I dette inspirationsmateriale præsenteres et undervisningsforløb rettet mod studerende på læreruddannelsen i faget *Spansk*. Aktiviteten har et dobbelt formål, dels at udvikle de studerendes pragmatiske bevidsthed og interkulturel kompetence fra et tværsprogligt perspektiv, og dels at give dem de nødvendige redskaber til selv at kunne tilrettelægge et didaktisk forløb på grundskoleniveau i faget *Spansk*. Forløbet inviterer de studerende til at reflektere over den sammenhæng der er mellem sprog og kultur og de sociale og kontekstuelle faktorer der har indflydelse på den måde vi kommunikerer. Forløbet fokuserer på spansk, men ved at anlægge et tværsprogligt perspektiv vil de studerende have mulighed for at skabe forbindelser mellem hele deres repertoire af sproglig og kulturel viden og erfaringer.

10.1 Kontekst

Et af målene for sprogindlæring er udvikling af interkulturel kompetence hvilket fremgår af både de mål der er opstillet i beskrivelsen af det modul hvor denne forløb udføres, og i beskrivelsen af *Spansk (valgfag). Læseplan* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019d). Som en måde at udvikle interkulturel kompetence på foreslås det i denne forløb at sætte fokus på *pragmatisk kompetence* defineret som krydsfeltet mellem sprog og kultur (Ishihara & Cohen 2010). Pragmatisk kompetence defineres her som kendskab og evne til

at bruge sproget effektiv og passende i forskellige sociale og kontekstuelle sammenhænge med forskellige personer, og udover at være en grundlæggende kommunikativ kompetence, er den også vigtigt for udviklingen af interkulturel kompetence (McConachy & Liddicoat 2022). Pragmatisk kompetence er en forudsætning for at kunne deltage i en samtale, og den er nødvendig for at undgå misforståelser både på vores førstesprog og i interkulturelle sammenhænge på et andetsprog hvor vi ikke altid er bevidste om de sociale normer der ligger i samtaler og interpersonelle relationer. Ved at sætte fokus på pragmatisk kompetence vil de studerende opnå en forståelse af hvilke sproglige valg vi foretage os, når vi kommunikerer, og hvordan vores sprogbrug er afhængig af den konkrete situation vi befinde os i, hvem vi kommunikere med og med hvilket formål.

Forskning har argumenteret for vigtigheden af ikke blot at undervise i pragmatiske normer på andetsprog, men også at tilskynde til metapragmatisk diskussion der kan hjælpe elever med at udvikle forståelser af pragmatiske træk og betydninger fra et kulturelt og interkulturelt perspektiv (McConachy & Spencer-Oatey 2020). Derfor – ud over at fokusere på undervisning i sproglige former der kan anses for passende eller upassende – sigter forløbet efter at udvikle de studerendes evne til refleksion og udvikling af metapragmatisk bevidsthed fra et tværsproglighedsdidaktisk perspektiv hvilke vil give mulighed for at sammenligne sprogbrug i forskellige interaktionelle sammenhænge og positionere sig som talere på de forskellige sprog de kender. Udviklingen af aktiviteter der har fokus på metapragmatisk bevidsthed, vil give os mulighed for at observere de studerendes læreproces, og samtidig give de studerende mulighed for at udvikle deres bevidsthed om beslutningstagning ift. at udtrykke en specifik mening under kommunikation (Morollón Martí 2022). I denne proces er sammenligningen af de sociale og kulturelle normer der kommer til udtryk i kommunikation mellem studerendes førstesprog og andetsprog (og evt. andre sprog som de har kendskab til), blevet anset for væsentlig i udviklingen af den pragmatisk og interkulturel kompetence.

Relevansen af at inkludere interkulturelle aspekter af sprogbrug i læreruddannelsen fremgår af hvad der er angivet i *Spansk (valgfag). Læseplan* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019d) hvoraf det fremgår at interkulturel kompetence skal indgå som et centralt element i undervisningen. Ifølge læseplanen er det overordnede formål med faget spansk at eleverne skal lære at kommunikere på elementært spansk samt udvikle deres interkulturelle forståelse. Ifølge læseplanen er det vigtigt at anlægge et dynamisk kultursyn, dvs. et syn på kultur som noget der udvikles og ændres gennem menneskers forhandling og fortolkning. For at nå dette mål er det vigtigt at de studerende på læreruddannelsen kan få viden om hvordan man kan tilrettelægge en undervisningsforløb der udvikler elevernes interkulturelle kompetence med udgangspunkt i en tværsproglig didaktik som tilskynder til etablering af relationer mellem de forskellige sprog som eleverne kender.

Lige som i undervisningen om andre kulturelle aspekter, når man underviser i pragmatik, er det vigtigt ikke at anlægge et positivistisk perspektiv, der vurderer sprogformer som passende eller upassende, høflige eller uhøflige, men at udvikle en reflektionsvane hvor der indgår pragmatik og høflighed som et situeret fænomen fortolket i sociale og kulturelle sammenhænge (Haugh 2012).

10.2 Didaktisk forløb

Det didaktiske forløb vist i dette afsnit blev udviklet på læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon i undervisningsfaget *Spansk*. Som en del af friuddannelsesforsøget i regeringens *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017) er Professionshøjskolen Absalon den eneste institution i landet der arbejder med spansk i læreruddannelsen. Hovedformål med denne forsøg var at udvide rammerne og styrke kvaliteten om sprogfag og sproguddannelser. Professionshøjskolen Absalon har inkluderet spansk som et tilbud, da der har kunne se, 'at spansk er blevet et populært fag i gymnasiet, og at skoler i Roskilde og Ringsted er i gang med forsøg med spansk som 3-årigt valgfag i folkeskolen' (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2018).

Forsøget blev godkendt for de studerende, der blev optaget på læreruddannelsen i årene 2018-2021 og 2021-2022. Den anden runde blev tilbudt som et turboforløb fordelt over to moduler.

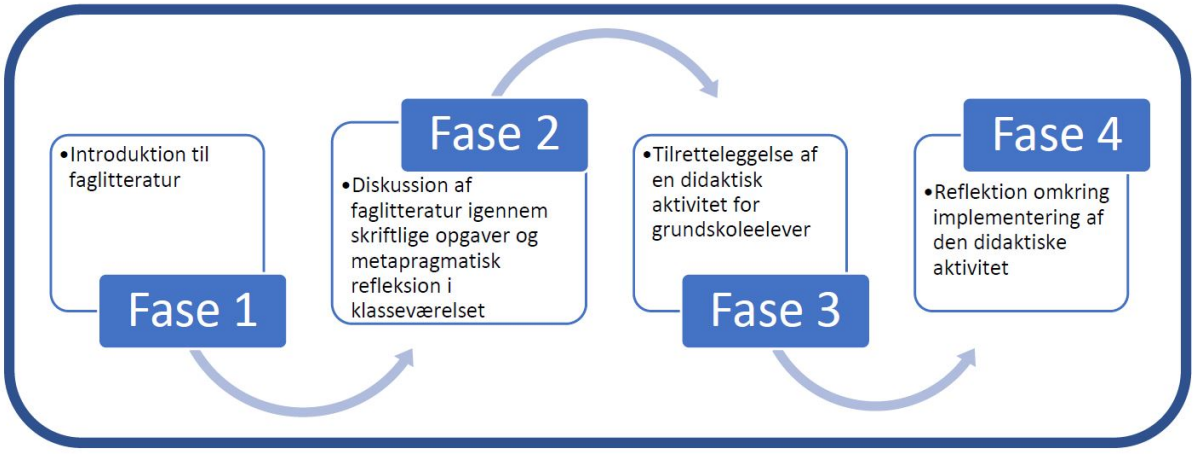
Den didaktiske forløb blev implementeret i denne anden runde, i den første modul der blev tilbudt i efteråret 2021, som omhandlede *fremmedsprogsdidaktik*. Forløbet blev evalueret med en obligatorisk opgave og en implementering, af de studerende, af et undervisningsforløb i praksis i en grundskole.

Dette didaktiske forløb har haft som hovedmål at gøre de studerende på læreruddannelsen mere beviste om vigtigheden af pragmatisk kompetence som en måde for at opnå interkulturel forståelse fra et tværsproglighedsdidaktisk perspektiv. Specifikt, og da forløbet er struktureret i forskellige faser, var det hensigten at nå følgende specifikke mål:

1. at introducere de studerende til faglitteratur om interkulturel kompetence, pragmatisk kompetence og tværsproglighed,
2. at skabe et rum for refleksion for udvikling af *metapragmatiske kompetence* hos studerende,
3. at vejlede studerende gennem processen med at tilpasse deres teoretiske viden i tilrettelæggelse af en didaktisk aktivitet for grundskoleelever,
4. at skabe et rum for refleksion over implementering af den didaktiske aktivitet.

For at nå ovenstående mål blev forløbet organiseret i fire forskellige faser, som er forklaret nedenfor (se også Figur 1):

1. en optakt fase
2. en refleksions fase hvor de studerende udvikler deres egen metapragmatisk bevidsthed
3. en udviklingsfase
4. en refleksionsfase



Figur 1. *Oversigt over forløbets fire faser.*

10.2.1 Fase 1: Introduktion til faglitteratur

Formålet med denne fase er at præsentere de studerende for faglitteratur *om interkulturel kompetence*, *pragmatisk kompetence* og *tværsproglig didaktik* (se Bilag 1). De studerende læste og arbejdede selvstændig med teksterne og reflekterede over indholdet. Som en måde at strukturere refleksioner på skulle de studerende skriftligt besvare nogle spørgsmål stillet af læreren (se Bilag 2).

10.2.2 Fase 2: Diskussion af faglitteratur igennem skriftlige opgaver og metapragmatisk refleksion i klasseværelset

Målet med denne fase er todelt: Først blev de studerendes læsninger gennemgået i undervisningen med henblik på at diskutere de mest relevante begreber; For det andet blev der skabt en metapragmatisk diskussion i undervisningen for at få de studerende til at reflektere over sammenhængen mellem sprog og kultur og diskutere den betydning dette forhold kan have i interkulturel kommunikation. Aktiviteten fokuserer på hilsner og invitationer som sproghandlinger og, som en måde at konkretisere denne aktivitet på,

blev det visualiseret ved hjælp af tre videoer hvor to venner inviterer til hinanden til en fødselsdag eller fest i henholdsvis USA, Spanien og Venezuela. Videoerne skulle danne grundlag for en fælles refleksion over de forskelle de studerende observerede i dem.

Afsættet i denne fase var reflekterende og havde som mål at igangsætte en diskussion om de forskellige sociale og kontekstuelle faktorer der gør at vi hilser eller inviterer på forskellige måder i forskellige kontekster, i forskellige kulturer og på forskellige sprog; først individuelt ved at de studerende skulle besvare nogle spørgsmål skriftligt (se spørgsmålene til den skriftlige opgave i ekseplet nedenfor), og efterfølgende mundtligt i plenum i undervisningslokalet.

Skriftlig opgave og spørgsmål til metapragmatisk refleksion i klasseværelset

1. Entra en la página 'Dancing with words' https://carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/Invitations_and_Refusals/enc_invites.html
2. Lee la introducción: 'Introduction to pragmatics'
3. Lee la información sobre las invitaciones: 'Invitations Sequences'
4. Ve los tres vídeos en 'Encountering the communicative act'
5. Reflexiona, a partir de las siguientes preguntas, sobre las diferencias que observas en la realización de las invitaciones en los tres vídeos y las diferencia entre la forma de realizar los saludos y las invitaciones.

5.1 ¿Qué diferencia existe en la forma en la que las tres parejas de amigos?

5.2. ¿Qué diferencia existe en la forma en la que las tres parejas de amigos realizan la invitación?

5.3. ¿Qué diferencia existe en la forma en la que se rechaza la invitación?

5.4. ¿Por qué consideráis que existe una diferencia en los tres videos en la forma en la que se realiza la invitación y el rechazo?

5.5. ¿Cómo invitarías tú a un amigo a tu cumpleaños? ¿Por qué?

5.6. ¿Cómo rechazarías una invitación de un amigo a su cumpleaños? ¿Por qué?

Diskussionen tog udgangspunkt i et tværsprogligt perspektiv da målet var at gøre eleverne bevidste om relationen mellem sprog og kultur, og invitere dem til at reflektere over udførelsen af disse sproghandlinger på forskellige sprog. Ved at skabe plads for en

sammenligning af de forskellige sprog de studerende har kendskab til, samt deres tidligere interkulturelle erfaringer, både i forhold til deres eget førstesprog, spansk, og evt. andre sprog.

10.2.3 Fase 3: Tilrettelæggelse af en didaktisk aktivitet for grundskoleelever

I forløbets tredje fase skulle de studerende tilrettelægge en didaktisk aktivitet der kunne implementeres i praksis for grundskoleelever. Udvikling af denne aktivitet var planlagt som en af de tre obligatoriske opgaver som de studerende skulle aflevere og fremlægge i løbet af modulet. Den obligatoriske opgave blev beskrevet som det vises i opgaveeksemplet nedenfor.

Beskrivelse af den obligatoriske opgave

I grupper skal I planlægge, afprøve og fremlægge et undervisningsforløb som udvikler elevernes interkulturel kommunikativ kompetence og/eller *pragmatisk kompetence* fra et flersproget og tværsproglighedsdidaktisk perspektiv. Produktet er en mundtlig fremlæggelse og en mindre skriftlig opgave på spansk (3-4 sider).

Aktiviteten skulle tage udgangspunkt i SMTTE-modellen, *Spansk (forsøgsvalgfag)*. Udover det, skulle de studerende også tage i betragtning og integrere det specifikke indhold relateret til den interkulturel kompetence og sprogbrug som fremgår af *Spansk (forsøgsvalgfag). Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019c) og *Spansk (valgfag). Læseplan* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019d) og faglitteraturen gennemgået i Fase 1. SMTTE-model (Håstein 2017) er 'en dynamisk model til planlægning, gennemførelse, evaluering og refleksion' til refleksion og pædagogisk udvikling. Modellen består af fem kategorier, der er indbyrdes forbundne: Sammenhæng, Mål, Tegn, Tiltag og Evaluering,

I løbet af denne fase, arbejdede de studerende selvstændige i grupper og præsenterede deres aktivitet i for de andre i undervisningen hvor de fik feedback fra underviseren og de andre medstuderende. Udover selve aktivitet skulle de studerende præsentere for deres teoretiske og metodologiske overvejelser.

10.2.4 Fase 4: Implementering af og refleksion over implementering af den didaktiske aktivitet

I den fjerde og sidste fase skulle de studerende implementere deres didaktiske aktivitet i en grundskoleklasse der har spansk som valgfag. Efter implementering skulle de studerende reflektere over selve forløbet og elevernes deltagelse i det.

10.3 Analyse

I arbejdet med denne didaktiske forløb fik de studerende mulighed for både at reflektere over sprogbrug i forskellige sociale og kulturelle kontekster i et tværsprogligheds perspektiv (Fase 1 og Fase 2) og mulighed for at anvende denne viden til selv at tilrettelægge en praktisk forløb rettet mod eleverne på grundskoleniveauet (Fase 3 og Fase 4).

Aktiviteterne der blev udført i faserne 1 og 2, gav de studerende muligheder for at reflektere over sammenhængen mellem sprog og kultur og dens betydning i interkulturel kommunikation. Derudover, og med afset i de tre invitationer der blev vist i videoerne, fik de studerende mulighed for at indgå i en fælles diskussion, hvor de delte deres fortolkninger af disse invitationer og etablere relationer til deres egne erfaringer, tanker og oplevelser som sprogbrugere. I denne diskussion nævnte de studerende ikke kun aspekter relateret til den spanske sprog og kultur, men også til andre sprog de kendte og til andre interkulturelle erfaringer som de har haft med sig i forbindelse med ophold eller rejser til forskellige steder. Da i klasseværelset var der studerende som har dansk som *førstesproget*, studerende som har italiensk og spansk som deres *førstesprog*, og studerende som var, eller har været, gift med personer fra spansktalende lande, var det interessant at se hvordan de studerende, ved hjælp af de faglige begreber vist i litteraturen, var i stand til at fortolke deres egne interkulturelle oplevelser og interaktioner. I denne diskussion viste de studerende forståelse for at fortolke, ud fra et *pragmatisk* perspektiv, den sproglige interaktion som et situeret fænomen, hvor der er væsentlig at betragte de specifikke kontekstuelle, sociale og kulturelle træk og derved at undgå stereotyper. Dette kan fx ses i deres skriftlige refleksioner:

> *Cuando hablamos de fomentar la conciencia pragmática, hay que tener en cuenta con quién hablas, qué relación tienes con ellos, etc. Esta conciencia se puede ayudar en el camino teniendo en cuenta los antecedentes del destinatario y la situación actual que pueden estar en. Será beneficioso, por ejemplo, concentrarse en tu tono en la conversación.*
> *Debemos realizar invitaciones ajustando nuestro tono a la conversación y utilizando la emoción y nuestro conocimiento previo sobre la situación de las personas invitadas.*

I løbet af Fase 3 præsenterede de studerende i klasseværelset deres planlægning af en tværsproglig aktivitet med fokus på udvikling af elevernes interkulturel kommunikativ kompetence og/eller pragmatisk kompetence. Indholdsmæssigt inddrog de studerende faglitteraturen som blev gennemgået i fase 1 som ramme for deres didaktiske beslutninger og, som det vises i Figur 2, valgte de at dele deres aktivitet i tre faser der inkluderede en præaktivitet, en hovedaktivitet og en postaktivitet. De studerende viser stort engagement

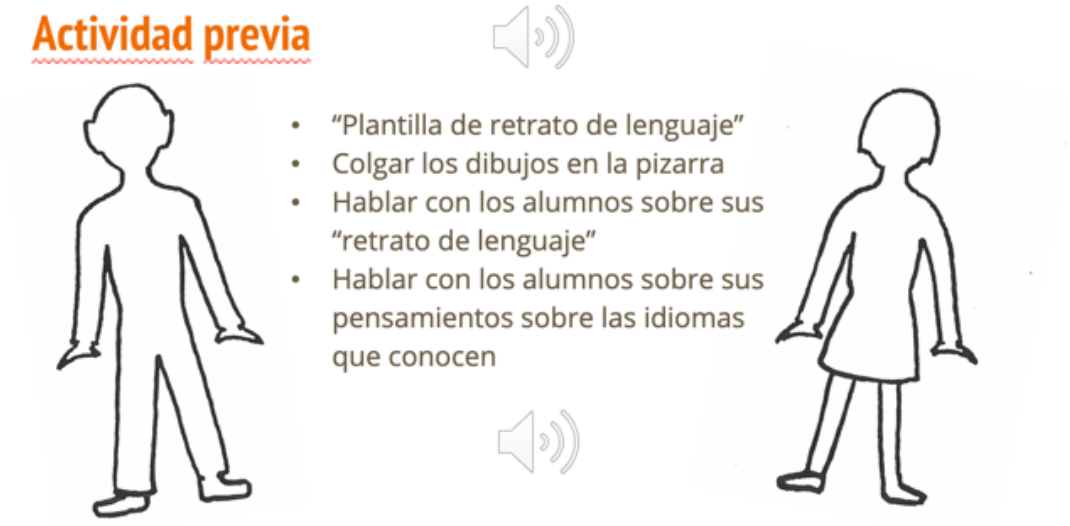
i løbet af deres fremlæggelse og giver udtryk for at denne aktivitet vil støtte elevernes interkulturel og pragmatisk kompetence på den samme måde som de selv har udviklet deres i faserne 1 og 2.

I præaktiviteten ('actividad previa') inddragede de studerende sprogportrætter, klasseværelset. Deres begrundelse var at fremme en dialog og øge bevidsthed om alle sproglige ressourcer der er til stede i klasseværelset.

I hovedaktiviteten ('actividad principal') valgte de studerende at arbejde med invitationen som sproghandling, den samme sproghandling de selv havde arbejdet med i fasen 2, tilrettelagt til denne specifik aktivitet. I denne aktivitet, som der fremgår i slides 3 og 4, forberedte de studerende forskellige sproglige udtryk der kunne anvendes til at føre en dialog på spansk hvis man vil, som vært, invitere en anden person til sin egen fødselsdag, og hvis man, som gæst, skal svare på invitationen. med flere muligheder. Tilstedeværelsen af forskellige muligheder at vælge i mellem i løbet af dialogen viser, at de studerende er bevidste om at der er ikke kun er én måde hvorpå man kan udtrykke en bestemt sproghandling, og at dette altid vil være kontekstbaseret, afhængige af hvem man snakke med og den relation der er mellem talere.

Afslutningsvis i postaktiviteten var det de studerendes hensigt at skabe en dialog sammen med eleverne om de kontekstuelle og sociale faktorer der gør at man bruger forskellige sproglige ressourcer til at invitere en ven eller ens bedstemor til sin fødselsdag.

Slide 1



Slide 2

Actividad principal

- Preparar a los alumnos para la actividad
- Repartir papeles de la actividad a los alumnos
- Les decimos a los alumnos que lo más importante es que hablen, no la pronunciación
- Primero los alumnos hablan en pareja, y deciden su conversación favorita
- Al fín los alumnos cambian interlocutor, cuando cada uno ha pronunciado su conversación favorita

Slide 3

Actividad principal

Måder hvorpå man kan invitere som vært:

Dansk	Spansk
Vil du gerne komme til min fødselsdag?	¿Quieres venir a mi cumpleaños?
Jeg holder fødselsdag på lørdag, jeg håber du kan komme!	¡Estoy celebrando mi cumpleaños, espero que puedas venir!
Jeg skal fejre min fødselsdag på lørdag fra klokken 18. Har du mulighed for at deltage?	¿Voy a celebrar mi cumpleaños el sábado después de las 6 de la noche?
Kom til min fødselsdag på lørdag.	Ven a mi cumpleaños el sábado.

Måder hvorpå man kan svare som gæst:

Dansk	Spansk
Ja! Det lyder rigtig godt!.	¡Sí, suena muy bien para mi!
Nej, jeg kan ikke den dag.	No, este día no puedo.
Tak.	Gracias.
Måske en anden dag.	Quizás otro día.
Ej, jeg vil rigtig gerne, men jeg har andre planer.	Ayy lo quiero mucho, pero tengo otros planes.

Slide 4

Actividad principal

Måder hvorpå man kan svare som vært:

Dansk	Spansk
Øv!	¡Ay!
Nå, det var bare ærgerligt.	¿Bueno, pena ah?
Ej, du kan komme når du kan og gå når du vil! Jeg vil bare gerne se dig.	¡Ayy, puedes venir y salir cuando quieras! Lo importante para mi es que te veo.
Kan du ikke ændre dine planer, så du kan deltage? Jeg vil rigtig gerne have dig med.	¿No puedes cambiar tus planes para poder participar? ¡Realmente me gustaría tenerte conmigo!

Måder hvorpå man kan svare som gæst:

Dansk	Spansk
Desværre.	Desafortunadamente.
Det vil jeg rigtig gerne prøve på!	¡Tengo muchas ganas de probar hacerlo!
Jeg ser lige hvad jeg kan gøre.	Vamos a ver qué puedo hacer.

Slide 5

Actividad posterior

En parejas los alumnos hablan sobre los diferentes formas de dirigirse a los demás

Tienen que escribir tres puntos sobre eso

Como hablas con tu amigo y como hablas con tu abuela

Cual es la diferencia y por que

Revisamos juntos por la clase y les preguntamos a los alumnos qué tan conscientes son sobre eso

***Figur 2**. Udvalgte slides fra de studerendes fremlæggelse i klasseværelset.*

I fase 4 besøgte de studerende en klasse der har spansk som etårigt valgfag, og implementerede deres aktivitet. De studerende virkede trygge i måden de præsenterede og ledte aktiviteten på, og eleverne var engagerede og deltog aktiv i præ-, hoved- og

postaktiviteterne. Eleverne lavede interessante pragmatiske refleksioner vedrørende valg af de sproglige udtryk afhængigt af den samtalepartner de talte med. Afsluttevis koblede de studerende elevernes refleksioner til sprogportrætter for at gøre dem opmærksomme på at forskellige sprog og kulturer gør en anderledes vurdering af de karakteristika der definerer deres samtalepartner, og derfor også en anderledes sprogbrug.

10.4 Diskussion

De her præsenterede aktiviteter er skabt for at udvikle studerendes *pragmatiske bevidsthed* og fremme deres *interkulturelle kompetence* for at opfylde et af målene i kursusbeskrivelsen til modulet *Fremmedsprogsdidaktik* hvor dette didaktiske forløb blev implementeret. Samtidig vil aktiviteterne udvikle de studerendes evner til at planlægge og implementere en didaktisk aktivitet der kan fremme grundskoleelevers *pragmatisk bevidsthed* og *interkulturelle kompetence*, elementer der fremgår som væsentlige i *Spansk (forsøgsvalgfag). Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019c) og *Spansk (valgfag). Læseplan* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019d).

Under udviklingen af forløbet var det vigtigt at fremme et rum for refleksion og diskussion af de sociale og kulturelle aspekter som de studerende observerede og identificerede i brugen af sproget i hverdagssituationer, og betydningen heraf i undervisning i spansk som fremmedsprog. Det er væsentligt at øge opmærksomheden på at fokus ikke kun skal ligge på at forholde sig på målsproget (spansk), men også deres førstesprog og andre mulige sprog som de studerende har kendskab til.

Identifikationen og etableringen af forholdet mellem den måde, hvorpå sproget bruges i deres førstesprog, målsprog, og andre sprog de studerende har kendskab til, og de kulturelle implikationer af denne brug, giver den studerende mulighed for at positionere sig selv som taler, der tilhører en kulturel gruppe. Etablering af disse relationer er blevet betragtet som grundlæggende i udviklingen af interkulturel kompetence (Dervin & Liddicoat 2013) og i udviklingen af pragmatisk bevidsthed fra et interkulturelt perspektiv (McConachy 2013).

I gennemførelsen af aktiviteten gjorde de studerende sig meget interessante metapragmatiske refleksioner i forhold til relationen mellem sprog og kultur og mere specifik i formulering af sproghandlinger i forskellige sociale og kulturelle kontekster. Evnen til at udføre denne form for refleksion fra et tværsprogligt perspektiv anses for at være gavnligt for udviklingen af pragmatisk bevidsthed og interkulturel kompetence på andre sprog som de kommer i kontakt med i fremtiden.

Bilag 1. Faglitteratur

Risager, Karen (2012). Intercultural learning: Raising cultural awareness. I Eisenmann & Summer (red.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Fernández, Susana S. (2015). Concepciones de los profesores daneses acerca de la competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera. *Millí Mála – Journal of Language and Culture* 7, 95-120.

Bjerre, Kirsten & Petra Daryai-Hansen (2017). Interkulturel kommunikativ kompetence & autentiske tekster – en oplagt mulighed. *Sproglæreren* 1(12), 14-16.

Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Bristol: Multilingual Matters, 77-90.

Leth Andersen, Hanne, Susana S. Fernández, Dorte Fristrup & Birgit Henriksen (2015). Pragmatisk Kompetence. I *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Frydenlund, 63-84.

Morollón Martí, Natalia (2017). El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics* 5(1), 59-86.

McConachy, Troy (2013). A place for pragmatics in intercultural teaching and learning. I Dervin & Liddicoat (red.), *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 71-85.

Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) (u.å.). Introduction to Pragmatics. *Dancing with words. Strategies for Learning Pragmatics in Spanish*. Lokaliseret den 31.03.2022 på http://carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/home.html

Cohen, Andrew D. (2008). Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? *Language Teaching* 4(2), 213-235.

Ishihara, Noriki & Andrew D. Cohen (2021). Curriculum writing for L2 pragmatics: Principles and practice in the teaching of L2 pragmatics. I Ishihara & Cohen (red.), *Teaching and Learning Pragmatics. Where Language and Culture Meet* (2. udgave). New York: Routledge, 201-223.

Bernal, María & Nieves Hernández Flores (2017). Variación sociopragmática en la enseñanza del español: aplicación didáctica de un cuestionario de hábitos sociales. *Journal of Spanish Language Teaching* 3(2), 114-126.

Daryai-Hansen, Petra. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen –hvorfor og hvordan?. I Daryai-Hansen & Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny*

begynderdidaktik med fokus pa□ flersprogethed. Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen, 204-226.

Centro Virtual Cervantes.¿Qué es el plurilingüísmo? Diccionario de términos clave de ELE https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

Council of Europe (2016). *Europæisk sprogportfolio. ECML Kontaktpunkt Danmark.* https://ecml.dk/fileadmin/ecml.dk/opening/pdf/Europaeisk_sprogportfolio_DIGITAL.pdf

Bilag 2. Refleksionsspørgsmål

Contesta a las siguientes preguntas en torno al concepto de competencia intercultural.

- Define qué es la competencia intercultural.
- ¿Qué significa una visión compleja del concepto de cultura?
- Explica qué se entiende por una aproximación global en el aprendizajde de la lengua y cultura y en el desarrollo de la competencia (multi)cultural.
- ¿Qué concepciones tienen los profesores daneses de español acerca de la competencia intercultural en la clase de español como lengua extranjera?

Contesta a las siguientes preguntas en torno al concepto de competencia pragmática.

- Define qué es la competencia pragmática.
- Explica qué diferencia existe entre la reflexión metapragmática y la competencia pragmática.
- Explica de qué forma las reflexiones metapragmáticas de los alumnos pueden desarrollar la conciencia intercultural según Morollón Martí (2017) y McConachy (2013).

Contesta a las siguientes preguntas en torno a la aproximación didáctica multilingüe

- ¿Qué significa una aproximación didáctica multilingüe?
- Da ejemplos de cómo integrar esta aproximación didáctica multilingüe en la clase de español como lengua extranjera.
- ¿Qué beneficios consideras que esta aproximación didáctica puede tener en el aula de L2?

11

Tværsproglighedsforløb i modulet Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog på UCN

Af Anne-Marie Fischer-Rasmussen

11.1 Kontekst

Forløbet blev gennemført af lærerstuderende fra Professionshøjskolen UCN, som på det tidspunkt var på deres nationale basismodul 2 *Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog*. I dette modul indgår i forvejen arbejdet med fremmedsprogstilegnelse med udgangspunkt i individuelle sproglige resurser, som regel med fokus på tysk som andet fremmedsprog efter engelsk i grundskolen. Der indgår derved ikke et tværsprogligt perspektiv som tager alle sprogfagene i grundskolen i betragtning. Derudover har elementet *Tysk som andet fremmedsprog i grundskolen* i dette modul slet ikke det omfang som det tværsproglige forløb kræver, dvs. der arbejdes ikke i dybden teoretisk, og praksis bliver kun afprøvet i undervisningen på læreruddannelsen.

De 12 studerende gennemgik derfor først et forløb om tværsproglighed på læreruddannelsen der omfattede en introduktion til teori samt praktiske aktiviteter. I grupper redidaktiserede og udviklede de studerende undervisningsmateriale til et tværsproglighedsforløb i 6./7. klasse. De studerende havde på dette tidspunkt ikke været i praktik i faget tysk hvilket betød at de havde brug for en del praktisk input i undervisningen udover det teoretiske grundlag.

De 12 studerende gennemførte undervisningen på en grundskole i ugerne 43 og 44 i grupper med tre-fem studerende hvor grupperne i gennemsnit havde seks lektioner til rådighed i deres klasser.

De studerende havde brug for en forhåndsviden som enten skulle opbygges eller aktiveres. Derudover skulle de indledningsvis reflektere over egne sproglige resurser med fokus på den sproglige bevidsthed. Dette blev gjort i form af udarbejdelse af individuelle sprogportrætter – en opgave som senere kunne overføres direkte til grundskolens tyskundervisning.

Det tværsproglige forløb var opdelt i *før-*, *under-* og *efter-aktiviteter*. Både i før- og under-aktiviteter indgik opgaver på både læreruddannelsesniveau og på grundskoleniveau. Dette valg blev truffet ud fra den betragtning at de studerende på dette tidspunkt ikke havde været i praktik i faget *Tysk* og derfor manglede viden om grundskolefagets niveau. Efter-aktiviteterne bestod af de tuderendes redidaktisering og præsentation af de planlagte forløb i grundskolen samt feedback herpå.

Idet det tværsproglige forløb indgik i modulet *Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog*, indeholdt modulets vidensgrundlag relevant forskningsbaseret viden og praksisviden om bl.a. sprogtilegnelse, herunder *intersprog* og intersprogsudvikling, kommunikations- og sprogtilegnelseskompetence samt strategisk kompetence. Kompetencemålene er:

Den studerende kan:

- *kommunikere spontant, klart og flydende mundtligt og skriftligt på tysk samt anvende formel og funktionel viden om sprog i forhold til egen og elevernes tysksproglige udvikling*
- *begrundet anvende teorier om sprogtilegnelse med fokus på reception og produktion samt kommunikationsstrategier i forhold til udvikling af egne og elevernes kommunikative færdigheder på tysk*
- *begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle differentieret tyskundervisning med heterogene elevgrupper (UCN 2020, 1-2).*

Desuden indgik afprøvning af planlagte undervisningsforløb i modulets relation til praksis.

11.2 Teoretisk forankring

Det er en forudsætning at de studerende kan forholde sig til begreber og definitioner. Her følger nogle definitioner af flersprogethed som de studerende skulle reflektere over: *Hvad betyder de, og hvor er der forskelle og ligheder?*

> *Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant*

which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages, dialects, and sign languages. In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity. (European Commission 2008, 6)
Danach ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen. (Lüdi, 1996, 234)
[...] the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code-mixing. Different languages are used for different purposes, competence in each varying according to such factors as register, occupation, and education. (McArthur 1992, 673)

En definition af flersprogethedsdidaktik kan være følgende:

Learners and teachers use more than one language to access learning of languages and/or content in formal education contexts. Thus models of multilingual education can include bilingual, trilingual or multilingual education, but they do not include traditional successive and separate language education [...]. (Meier 2014, 132-133)

Sproglig bevidsthed er dernæst et centralt aspekt i sproglige tilegnelsesprocesser. Sproglig bevidsthed forstås her som:

[...] forskellige måder at forholde sig til sproget på: opmærksomt, nysgerrigt, afprøvende, kreativt, analytisk, refleksivt eller holistisk. (Krogager Andersen 2020, 14)

Den herskende opfattelse er at et højt sprogniveau er lige med en høj sproglig bevidsthed, og at jo flere sprog der læres og beherskes, desto højere er den sproglige bevidsthed.

I en tid hvor flersprogethed blandt elever ikke er nogen undtagelse, og hvor flersprogethed er en stærk resurse i multikulturelle samfund og en globaliseret verden, bør sproglig bevidsthed i sprogundervisningen have en central placering. Således argumenterer også Krogager Andersen:

[...] at den sproglige bevidsthed kan udvikles i takt med flersprogetheden, og at flersproglig læring og udvikling og sproglig bevidsthed spiller sammen på en synergisk måde. (Krogager Andersen 2020, 14)

Tværsproglighed bliver dermed en oplagt tilgang i sprogundervisningen: Desto flere sproglige resurser der trækkes på, desto større sproglig bevidsthed udvikles. Læringsteoretisk giver tværsproglighed de lærende mulighed for at koble nye sproglige elementer på allerede kendte (Illeris 2007, 2015). Når sproglærende sammenligner forskellige sprog – her typisk dansk, engelsk og tysk – giver det mulighed at reflektere over ligheder og forskelle, mulighed for at anvende gættestrategier eller transfer og derved en undersøgende og kreativ tilgang til sprogtilegnelse.

11.3 Organisering og forløb

Da de studerende kun havde begrænset viden om flersprogethed og tværsproglighed og ingen praksisviden om *Tysk*faget eller erfaringer med faget i grundskolen, skulle fokus være på en teoretisk introduktion efterfulgt af praktiske aktiviteter, inden de studerende selv skulle udarbejde undervisningsforløb, materialer og aktiviteter til grundskolen. Forløbet blev delt op i *Før aktiviteter*, hvor der var fokus på det teoretiske grundlag og refleksionsopgaver med henblik på egne sproglige resurser, sprogtilegnelseserfaringer og sproglæringsstrategier. De efterfølgende *Under aktiviteter* havde fokus på praktiske opgaver og øvelser, mens *Efter aktiviteter* bestod af de studerendes redidaktisering af undervisningsmateriale målrettet til grundskolen som afslutningsvis blev afprøvet i grundskolen.

11.3.1 Før aktiviteter

De studerende læste relevant tysk og dansk litteratur om flersprogethed og tværsproglig didaktik hvor der indgik både teoretisk såvel som praksisorienteret stof (se litteraturliste i Bilag 5). Derpå fulgte en aktivering af de studerendes forhåndsviden, en refleksion over egne sproglige resurser, sprogtilegnelseserfaringer og sprogtilegnelsesstrategier samt erfaringer med flersprogethed og tværsproglighed.

A. Aktivering af forhåndsviden

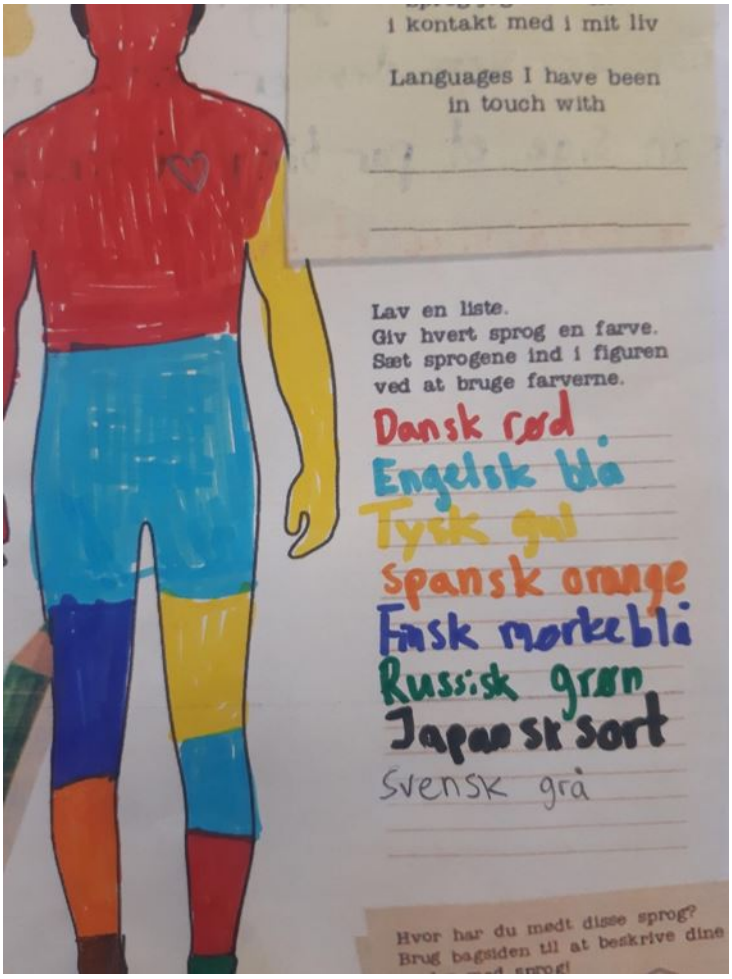
Som introduktion så de studerende den tyske tegnefilm *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* der har fokus på begrebsafklaringer og definitioner. Hvis der er god tid til rådighed, kan de studerende med fordel se en optagelsen af det tysksprogede oplæg *Mehrsprachigkeit – eine Bedienungsanleitung* der udover begrebsafklaringer har fokus på didaktiske aspekter.

B. Refleksion over egne sproglige resurser, sproglige kompetencer og sprogbehov

De studerende reflekterede individuelt over egne sproglige resurser og udarbejdede hver et sprogportræt. Sprogportrætterne blev hængt op i undervisningslokalet, og den enkelte

studerende præsenterede sit sprogportræt for resten af holdet (Figur 1). Derudover reflekterede de studerende over følgende spørgsmål:

- Hvilke sproglige niveauer er dine forskellige sproglige kompetencer på? (tag udgangspunkt i den *Fælles Europæiske Referenceramme for sprog – europaeischer-referenzrahmen.de*).
- Hvilke sproglige kompetencer har du brug for, hvornår og hvorfor? (beskriv situation, kontekst og formål).



Figur 1. *Eksempel på sprogportræt.*

C. Refleksion over sprogtilegnelseserfaringer og sprogtilegnelsesstrategier

De studerende reflekterede individuelt over hvilke sprog de har lært hvornår, hvorfor og hvordan. Her var der fokus på bevidstgørelse af forskelle og ligheder i tilegnelsesprocessen af førstesprog, eventuelle andetsprog, første og andet fremmedsprog samt eventuelle andre fremmedsprog. Desuden var der fokus på måder at tilegne sig sprog på. Hvilke

sprogtilegnelsesstrategier bruger de studerende hvornår og hvordan og med hvilken effekt? Erfaringerne blev udvekslet og samlet i plenum.

D. Erfaringer med flersprogethed og tværsproglighed

De studerende reflekterede over hvorvidt de havde mødt eller brugt flersprogethed og/eller tværsproglige resurser i deres sprogtilegnelsesprocesser og med hvilken effekt. De studerende skulle reflektere over hvordan de håndterede manglende tysksproglige kompetencer i form af fx kommunikations- og kompensationsstrategier, gættestrategier, translanguaging eller interlanguaging når de skal:

- lytte til en tekst
- læse en tekst
- kommunikere mundtligt
- kommunikere skriftligt.

Erfaringerne blev udvekslet og samlet i plenum.

E. Afslutning

De studerende reflekterede over mulige fordele og ulemper der kan være forbundet med tværsproglige forløb både på læreruddannelsen og i grundskolen.

11.3.2 Under aktiviteter

De studerende arbejdede med sproglige aktiviteter og refleksion over forskelle og ligheder mellem sprog for at blive bevidste om fordele og udfordringer ved tværsproglig didaktik.

A. Læsning af tekst på forskellige sprog

De studerende læste den samme tekst på forskellige sprog. Dette var tegneserier som Mickey Mouse og kendte sange, fx:

- https://babyduda.com/bruder-jakob/ eller
- https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Fr%C3%A8re_Jacques&printable=yesIn_anderen_Sprachen

I grupper diskuterede de følgende spørgsmål:

- Hvordan oplever I at se /læse samme tekst på forskellige sprog?
- Hvor og hvordan oplever I ligheder/forskelle?
- Hvad lagde I specielt mærke til?
- Hvad var overraskende?

B. Læsning af tekst på fremmedsprog

De studerende læste en tekst på et fremmed sprog, her Letzebuergesch her:

•

Derpå reflekterede de studerende først individuelt, og derefter diskuterede de nedenstående spørgsmål i grupper:

- Hvordan oplevede du /I læse- og afkodningsprocessen?
- Kunne teksten forstås?
- Hvad bidrog til forståelsen eller hvad forhindrede forståelsen?
- Kunne du/I besvare spørgsmålene til teksten?

C. Sprogsammenligning

De studerende lyttede til *alfabetet på dansk, engelsk og tysk*. Derefter arbejdede de med sprogsammenligning af dansk, engelsk og tysk med afsæt i disse spørgsmål:

- Hvordan lyder alfabetet på hhv. dansk, engelsk og tysk?
- Hvilke ligheder og forskelle findes i udtalen af de enkelte bogstaver?
- Hvilke lyde skal læres på hhv. engelsk og tysk fordi de ikke findes i det danske system? (de respektive lyde afdækkes som: *th*, *ch*, *sch* samt fx diftonger som *ei*, *ie*, *ai*, *eu* og *äu*)
- Hvordan er overensstemmelsen mellem lyd og skriftbillede i de tre sprog?

Opmærksomheden på den store overensstemmelse mellem lyd og skriftbillede på tysk skærpes. Her blev der anvendt billeder fra vendespil (se eksempel i Bilag 1). De studerende diskuterede transparensgrad, forskelle og ligheder. Ordene skrev de på dansk, engelsk og tysk, og de markerede dem med derefter med grøn, gul og rød alt efter om ordet hhv. lignede meget, lidt eller slet ikke.

Som lytteaktivitet benyttede vi *Tierlaute.*

De studerende arbejdede med *Sprachentabelle im Klassenraum*. De skulle her undersøge hvilke ord de kendte på ét eller flere af de tre sprog. Efterfølgende skulle de reflektere over hvornår og hvordan de anvendte sproglig hypoteseafprøvning.

D. Kreativ skrivning

De studerende arbejdede med kreativ skrivning i grupper. De skulle skrive en fortælling (underviseren bestemte emne for nogle grupper, andre grupper valgte selv emne), med et bestemt antal ord og en fast tidsramme. I denne fortælling skulle samtlige af gruppens sproglige resurser indgå. Kravet var at fortællingen skulle kunne afkodes, dvs. at de

studerende skulle være bevidste om de ord, vendinger og grammatiske strukturer der anvendte i forhold til formidlings- og afkodningsaspektet. Modtagerorientering skulle være opfyldt således at teksten igennem brug af transparente eller genkendelige ord, grammatiske strukturer og kontekst gjorde det muligt for læseren at afkode mest muligt af indholdet. Grupperne læste efterfølgende teksterne højt for hinanden (alternativt kan de også udveksle de skriftlige tekster) og gengav hvad de havde forstået. Afsluttende reflekterede de i plenum over spørgsmålene:

- Hvad kunne forstås og hvorfor?
- Hvad kunne ikke forstås og hvorfor ikke?

E. Genreperspektiv

De studerende arbejdede med genreperspektivet med fokus på den *interkulturelle kommunikationskompetence*. Her skulle de studerende fx finde avisartikler omhandlende det samme aktuelle emne i danske, engelske og tyske aviser. Udover den sproglige analyse som dækker over undersøgelse af brug af ord og vendinger ved hjælp af ordbøger og leksika, arbejdede de studerende med en indholdsorienteret analyse som skulle afdække med hvilke sproglige midler at holdninger og meninger om emnet kom til udtryk i de forskellige artikler.

F. Afslutning

De studerende reflekterede over mulige fordele og ulemper forbundet med tværsproglige forløb både på læreruddannelsen og i grundskolen. Er der noget der har ændret sig i forhold til afslutningen af før-fasen? Hvad? Hvorfor?

Afsluttende refleksion og diskussion: Hvad betyder afprøvning af aktiviteterne og de tilhørende spørgsmål for tyskundervisningen i den danske grundskole? Hvilket bidrag kan den tværsproglige tilgang tænkes at have til elevers sprogtilegnelse, motivation eller andet?

11.3.3 Efter-aktiviteter

A. Redidaktisering

Den sidste fase bestod af de studerendes redidaktisering og præsentation af deres planlagte forløb i grundskolen samt feedback herpå. Redidaktiseringen tog udgangspunkt i aktiviteterne i forløbets faser før og under. De studerende blev opfordret til at inddrage og afprøve andre tænkelige aktiviteter. Hver aktivitet skulle begrundes, dvs. der skulle formuleres eksplicitte læringsmål. Desuden skulle der indtænkes evalueringsformer.

B. Afprøvning

Afsluttende blev undervisningsforløbene afprøvet i grundskolen med efterfølgende evaluering. Både grundskoleeleverne, grundskolelæreren, læreruddannelsesunderviseren og de

studerende selv evaluerede undervisningen i forskellige former herunder via samtaler og spørgeskema (se Bilag 2, Bilag 3 og Bilag 4).

11.4 Analyse

Det viste sig at de studerende har brug for både en grundig teoretisk basisviden samt mange praktiske øvelser for at kunne arbejde med planlægning og undervisning af tværsproglige forløb. For studerende der endnu ikke har været i praktisk berøring med faget *Tysk* i grundskolen, har det vist sig at praktiske øvelser på grundskoleniveau har været nødvendige at implementere i undervisningen på læreruddannelsen. Derudover er mødet med praksis hvor de studerende kan afprøve et med udgangspunkt i læreruddannelsens undervisning eget forberedt forløb, meget givende. Således lyder de studerendes evaluering af forløbet på læreruddannelsen, fx:

> *Det var rigtig godt at prøve nogle af de ting af som vi arbejder med på læreruddannelsen. Det giver bedring mening for os. Vi havde arbejdet en del med tværsproglighed på uddannelsen, og vi havde derfor en teoretisk bagage med os. Det er supervigtigt at man får mulighed for at prøve nogle af teorierne af i praksis. På den måde kommer det til at give mere mening, og man føler sig klædt bedre på til sin egen undervisning.* (Bilag 4)
> *Vi får god sparring og ideer til vores egen undervisning. Men det er klart at vores undervisning på læreruddannelse er mere teoretisk, end den undervisning vi har planlagt til grundskolen (men det skulle den også gerne være) [...] Dette korte praksisforløb giver motivation til den kommende undervisning både i egen praksis og på læreruddannelsen.* (Bilag 4)

I forhold til det teoretiske grundlag viser der sig kritik i denne form:

> *Mere fokus på hvordan tværsproglighed fungerer i Danmark og ikke undervisning i tværsproglighed i Tyskland, England osv.* (Bilag 4)

Oplevelsen af undervisningen i grundskolen gav anledning til en del refleksioner hos de studerende. Som tidligere skrevet havde de studerende ikke været i praktik i faget *Tysk*, og de oplevede hvordan forventninger, planlægning af læringsmål og aktiviteter, udarbejdelse af materiale og rammesætning er én side af sagen. Den anden side er den virkelighed og de elevforudsætninger de studerende mødte i grundskolen. De kunne konstatere mange gode og positive aspekter hos eleverne fx motivation, engagement og succesoplevelser. Det kommer fx til udtryk i følgende udsagn:

Eleverne gjorde særlig brug af gættestrategier i opgaven, hvor de skulle gætte, hvad de forskellige frugter/grøntsager hed på tysk, dansk og engelsk var eleverne overrasket over, hvor meget de forskellige ord minder om hinanden på de forskellige sprog. Eleverne var særligt optaget af at gøre brug af deres forhåndsviden. (Bilag 4)

Og:

Eleverne fik eksempelvis en klar aha-oplevelse, da de fandt ud af hvor meget de forskellige sprog læner sig op ad hinanden, og hvordan man ved hjælp af de nærliggende sprog, selv kan komme frem til det manglende ord, ved at læne sig op ad de andre ord. (Bilag 4)

At de studerendes gode intentioner dog ikke stødte på uforbeholden begejstring hos eleverne, viser følgende udsagn:

Vi var en smule overraskede over, at eleverne ikke var mere nysgerrige på, hvor de stødte på sprog henne. Det var som om, at det ikke interesserede dem. Vi var overbeviste om, at de ville finde øvelsen, omkring hvor de mødte sprog henne, interessant. (Bilag 4)

Iagttagelser og oplevelser som ovenstående er givende for de studerendes videre didaktiske udvikling og planlægning. Dette viser følgende udsagn:

Det er meget vigtigt at fortælle eleverne om ens planer, da det ellers kan virke forvirrende for eleverne at bringe forskellige fag sammen. (Bilag 4)

Og

Det kan være en ulempe at begynde at arbejde tværsprogligt midt i en skolegang, fremfor hvis man startede med at gøre det, når de får tysk i 5. klasse. Så ved de, hvad der forventes af dem. (Bilag 4)

De studerende er dog ikke i tvivl om den tværsproglige tilgangs bidrag til sprogtilegnelsesprocesser i faget tysk:

Fordele ved tværsprogligt arbejde er, at det er mere effektivt at lære nye sprog. Elevernes sprogkompetencer hænger sammen på tværs af sprog, og tværsproglig sprogundervisning kan bidrage til at udvikle elevernes sproglige bevidsthed, sproglig nysgerrighed og motivation for sproget. (Bilag 4)

Analysen afspejler først og fremmest at de studerende oplever elementet tværsproglighed i undervisningen af sprogtilegnelsesteorier og -processer som relevant og givende både i forhold til deres egen uddannelse på læreruddannelsen og grundskoleelvernes sprogundervisning i faget *Tysk*. Dernæst peger analysen på udfordringer der skal tages højde for – både på læreruddannelsen og i grundskolen. Disse udfordringer er både af indholdsmæssig og strukturel karakter.

11.5 Diskussion

Som forløbet og analysen viser, er tværsproglighed en nyttig tilgang i fremmedsprogsundervisningen. Det viser sig i undervisningen på læreruddannelsen og i grundskolen at være givende for sproglærendes udvikling af sproglig bevidsthed og bidrager derved til sprogtilegnelsen.

Samtidig viser analysen at tværsproglighed er et nyt element på både læreruddannelsen og i grundskolens sprogfag. Selvom *Tysk efter engelsk* er en del af undervisningen på *Basismodul 2* på UCN, bliver der ikke decideret arbejdet med tværsproglighed.

Som underviser hæfter jeg mig ved de studerendes evaluering af undervisningen på læreruddannelsen med henblik på den fremadrettede planlægning af tværsproglighedsforløbet. Herunder hører valg af litteratur hvor de studerende ønsker:

> *Mere fokus på hvordan tværsproglighed fungerer i Danmark og ikke undervisning i tværsproglighed i Tyskland, England osv.* (Bilag 4)

Dette tyder på at nogle studerende kan have svært ved at se at tværsproglighed i fremmedsprogsundervisningen ikke kun gør sig gældende i en dansk undervisningskontekst, men også i andre landes, hvorfra der kan hentes inspiration. Netop muligheden for at søge inspiration i andre landes syn og praktisering af tværsproglighed i undervisningen, vil jeg fremadrettet fremhæve i min undervisning på læreruddannelsen.

Og I forhold til selve undervisningen på læreruddannelsen lyder en evaluering således:

> *Mere kobling mellem teori og praksis. Vi har lavet aktiviteter, som vi har "fremlagt" for vores medstuderende. Vi kunne i stedet godt have tænkt os, at vi havde prøvet aktiviteterne af på hinanden fremfor bare at fremlægge det. Derved kunne vi også give hinanden mere grundig og brugbar feedback.* (Bilag 4)

Dette er et meget relevant som aspekt som p.t. er gennemgående på læreruddannelsen, nemlig den manglende tid til fordybelse, afprøvning og feedback. Fremadrettet vil jeg placere forløbet i et mindre tidspresset modul.

Bilag

Bilag 1. Ordkort

- https://docs.google.com/document/d/19dfPw2J3U6at94Hpuk-DE7A1zhUNv8MTu/edit?usp=sharing&ouid=107724451398287023303&rtpof=true&sd=true

Bilag 2. Spørgeskema til evaluering lærer

- Hvad lagde du særligt mærke til i undervisningen i tværsprog/nabosprog?
- Hvad var eleverne særligt optagede af?
- Var der noget der overraskede dig? Giv et konkret eksempel.
- Hvilke fordele og ulemper ser du i tværsprogligt arbejde i grundskolen?
- Bidrager tværsprogligt arbejde til at fremme elevernes sproglige opmærksomhed? Giv gerne et konkret eksempel på at eleverne har haft en aha-oplevelse.

Bilag 3. Spørgeskema til evaluering elever

I må gerne give eksempler fra undervisningen når I besvarer spørgsmålene (fx da vi samlede alle sprogene i klassen var der flere/færre end jeg havde regnet med)

- Hvad var nyt eller anderledes i tyskundervisningen?
- Var der noget der overraskede dig? Hvad?
- Blev du klogere på noget? På hvad?
- Er der noget, du vil lære mere om?

Bilag 4. Spørgeskema studerende

- Hvilken sammenhæng fandt du mellem undervisningen i dansk/tysk på Læreruddannelsen og din egen praksis i grundskolen?
- Hvad lagde du særligt mærke til i undervisningen i tværsprog/nabosprog?
- Hvad var eleverne særlige optaget af?
- Var der noget der overraskede dig? Giv et konkret eksempel.
- Hvilke fordele og ulemper ser du i tværsprogligt arbejde i grundskolen?

- Bidrager tværsprogligt arbejde til at fremme elevernes sproglige opmærksomhed? Giv gerne et konkret eksempel på at eleverne har haft en aha-oplevelse.
- Har du forslag til indholdet i emnet tværsproglighed på læreruddannelsens tyskfag (efter at have afprøvet dit undervisningsforløb i grundskolen)

Bilag 5: Litteraturliste

Daryai-Hansen, Petra, Beate Lindemann & Heike Speitz (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen – Lehrer- und Schülerperspektiven. *German as a Foreign Language (GFL) Journal* 1, 45-71.

Europäisches Fremdsprachenzentrum de Europarates. *Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Carap.ecml.at.

European Commission. (2007). Final report: High level group on multilingualism. European Communities. Hentet her: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf.

Hartung, Regine (2013). "Mehrsprachigkeit" als Unterrichtssthema – Beispiel einer Lehrerfortbildung. I Hartung, Nöllenburg & Deveci (red.), *Fortbildung zum interkulturellen Lernen: Ein Praxisbuch*. Debus Pädagogik Verlag, 143-153.

Illeris, Knud (2007). *Læringsteorier: seks aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.

Lüdi, G, (1996). *Mehrsprachigke*it. I Goebl, Nelde & Stary (red.). *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/La Linguistique de Contact* (HSK), bind 1. Walter de Gruyter, 233-245.

McArthur, Tom (1992). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford University Press.

Krogager Andersen, Line (2020). Tværsproglighedens veje: om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst. Aarhus Universitet.

Müller, Astrid & Renate Szczepaniak (2019). Sprachen vergleichen. Deutsch und andere Sprachen. *Praxis Deutsch* 46(278), 4-12.

Schader, Basin (2004). *Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in Mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS/Orell Füssli Verbal AG.

Unterthinder, Dominik (2017). *Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Unterricht. Internes Lehrertrainig*.

Wild, Kathrin (2020). Mehrsprachigkeitsdidaktik in der DaF-/DaZ-Ausbildung – Studierende auf ihrem Weg von der Theorie zur Praxis und zurück. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1).

www.graf-gutfreund.at

12

Dictogloss – på tværs af sprog og fag

Af Merete Smith-Sivertsen & Camilla Franziska Hansen

12.1 Kontekst

Udgangspunktet for det tværsproglige samarbejde der her beskrives, var et samarbejde mellem UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole (UCL) og UC Syd (UC SYD) om tysk og undervisning af tosprogede.

Forløbet tog afsæt i et teoretisk oplæg med overskriften "Tværsproglighed, translanguaing og dictogloss" og var koblet til undervisningens indhold i begge moduler. For at kunne samle alle studerende på tværs af UC'erne var undervisningen tilrettelagt som hybrid. Det teoretiske oplæg blev efterfulgt af en dictogloss på grønlandsk, dansk og engelsk.

Undervisningsforløbets mål: Betydningsforhandling

Målet med undervisningsforløbet var at de studerende gennem *dictoglossen* skulle opleve hvordan det er at lære gennem et sprog man ikke forstår, og hvordan man kan trække på sine samlede sproglige ressourcer og gennem tværsproglige strategier få øje på ligheder og forskelle på tværs af sprog.

I tilrettelæggelsen af forløbet var det vigtigt for os at de studerende fik rettet deres opmærksomhed mod hvordan man i forhandlingen af betydning, kan inddrage og anvende de samlede sproglige ressourcer på tværs af sprog som er tilgængelige i klasserummet, gennem en aktivitet som såvel receptivt som produktivt inddrager det at læse, lytte, tale og skrive.

12.2 Teori

Forløbet var teoretisk forankret i en forståelse af sprog som social praksis, hvor sprog (og literacy som også er centralt i denne sammenhæng) ses som en betydningsskabende

proces der gennem menneskelig aktivitet medieres af kulturelt skabte artefakter (fysiske eller symbolske redskaber) og sociale relationer (Lantolf & Gedung 2002, 176). *Mediering* er et handlingsorienteret begreb som har rødder i Vygotskys (1978) aktivitetsteori hvor menneskelig handling, fx sprog, ikke ses som et biologisk forudbestemt fænomen, men derimod et historisk fænomen som forhandles gennem menneskelig interaktion. Sproglige handlinger finder her sted inden for nogle sociokulturelt og socialt medierede rammer som påvirkes af en række synlige og usynlige faktorer i samfundet (Lantolf & Gedung 2002, 177). Det kunne fx være læreplaner, tekstbøger, forældres holdninger mm. Ud fra et sådant perspektiv bør det enkelte individs sprogbrug ses som et komplekst samspil mellem samfundsmæssige sprogideologier og de konkrete erfaringer den enkelte gør sig med sprog. Her spiller uddannelsessystemet en væsentlig rolle, idet det er med til at rammesætte de sprogbrugsnormer (dvs. hvordan sprogbrug mødes, anerkendes og in- hhv. ekskluderes), der er gældende i samfundet.

Perspektivet om at sprog skal ses som socialt indlejret praksis blev i vores forløb suppleret af Ofelia Garcías begreb om translanguaging, hvor udgangspunktet er at enhver sprogbruger trækker på sine samlede sproglige ressourcer i en given kommunikation (García 2014). En af Garcías centrale pointer er at flersprogede individers sprog består af et stort sprogligt repertoire der flyder som en flod i individet. Hun betegner dette med termen *den flersprogede strøm ('the translanguaging corriente')* (Johnson, García & Seltzer 2019). Derfor vil flersprogedes sprogbrug være kendetegnet ved andre former for sprogbrug end etsprogedes sprogbrug. Sprogbrugen og normerne vil afvige fra etsprogede sprogbrugsnormer da dannelsen af hypoteser på tværs af sprog resulterer i nye former for kreative og hybride sprogbrugsformer i udviklingsprocesserne. Netop udviklingsprocesserne er vigtige at fokusere på i sprogundervisningen for jo højere der er til loftet i interaktionen mellem inputtet og outputtet i undervisningen, jo bedre muligheder har learneren for at teste hypoteser, få feedback og justere sine hypoteser, uden at blive bremset af bestemte sprogbrugsnormer i en given læreproces. Således er det fleksibiliteten og dynamikken i måden der arbejdes på på tværs af sprog, som er i fokus når sprog betragtes som et socialt skabt fænomen til kreativ dannelse og udvikling af identitet hvor sociale og historiske processer påvirker sprog og sprogbrug som tilegnes gennem kommunikation (Bjerre & Ladegaard 2007, 19; Holm & Laursen 2010, 98).

Ud fra et didaktisk blik var det målet at styrke de studerendes sproglige opmærksomhed, som blandt andet indebærer at rette deres fokus mod de inddragede sprogs strukturer, træk og betydninger. Dette blev gjort gennem en tværsproglighedsdidaktisk tilgang. Ideen var, at de studerende skulle gøre sig erfaringer med at det samme fænomen kan udtrykkes på forskellige måder og på tværs af sprog. På den måde rettes opmærksomheden mod udforskningen af sprogets formside, hvilket støtter og styrker den sproglig udvikling på tværs af sprog (Lauersen & Daugaard 2021).

I denne sammenhæng blev dansk/grønlandsk og dansk/tysk inddraget som eksempler for at give et indblik i hvordan der kan arbejdes med normer, ideologier og sprog netop ved at gå (henover) på (kryds og) tværs af sprogsystemer og sproglige træk og åbne for nye måder at bruge, se og tale om sprog og flersprogethed på.

12.3 Organisering

Forløbet blev indledt med et teoretisk PowerPoint-oplæg hvor underviserne på skift gennemgik teori om *flersprogethed*, *tværsproglighed*, *translanguing* (García 2014; Jørgensen 2002; Laursen & Daugaard 2021; Krogager Andersen 2019). Her lagde vi vægt på at skelne de forskellige begreber fra hinanden og vise at de alle er begrundet i en pluralistisk tilgang til sprog, men samtidig har forskellige konnotationer. Efter en kortere diskussion af dette teoretiske overblik blev de studerende præsenteret for dictogloss-øvelsen.

I den forbindelse var det væsentligt for os at koble teoretiske forståelser af flersprogethed og arbejdet med tværsproglig didaktik med en konkret aktivitet – dictoglossen- således at de studerende efterfølgende kunne reflektere over teorien ud fra deres egne erfaringer og oplevelser med at arbejde med en konkret sprogaktivitet på tværs af sprog.

Dictoglossen er en aktivitet, hvor underviseren dikterer og learnerne skal genskabe en tekst ved at lytte og notere nøgleord ned. Underviseren læser teksten igen, og learnerne tager nye noter og learnerne rekontruerer efterfølgende teksten i grupper. Dictoglossen er dermed en kollaborativ metode, som involverer lytte, tale og skrivefærdigheder og som træner ordforråd, grammatik og samtidig retter fokus mod forskellige sprogstrategier for at fuldende øvelsen. Målet er at de studerende i fællesskab arbejder problemløsningsorienteret og reflekterer sproglige udtryksformer og output (Stolhans 2014).

Dictogloss blev oprindeligt brugt som en interaktiv måde at undervise i grammatiske strukturer på på baggrund af en oplæst tekst. I en andetsprogspædagogisk forskningssammenhæng er *dictogloss*-øvelsen kendt gennem Merill Swains forskning i betydningen af output dvs. den betydning, det har for andetsprogstilegnelsen, at eleverne får muligheder for at bruge andetsproget (Swain 2000).

Figur 1 viser en oversigt over de forskellige aktiviteter som forløbet indebar.

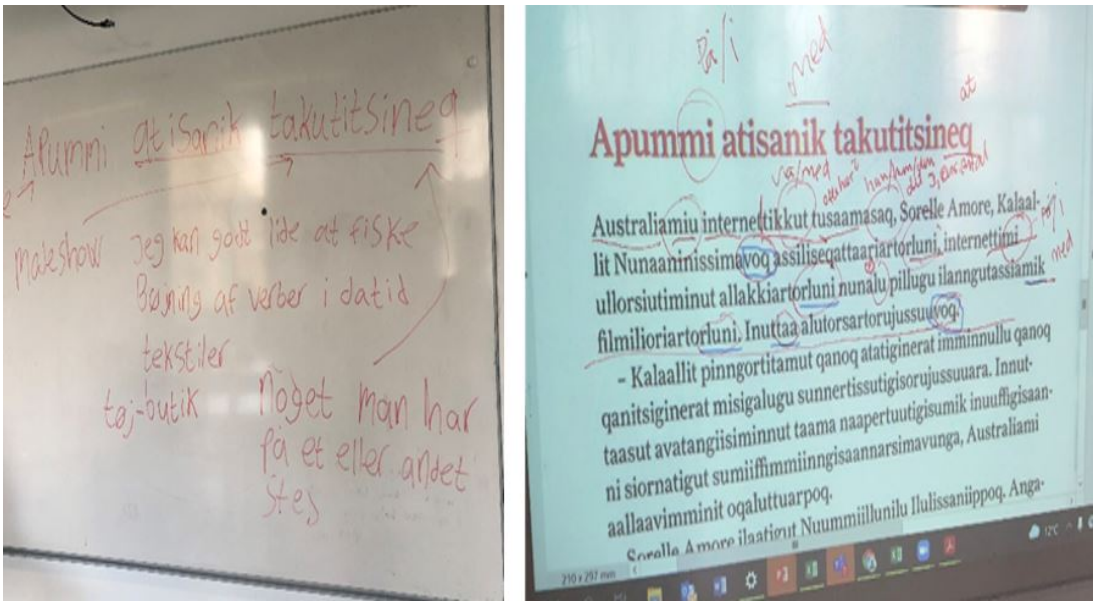
Trin	Didaktisk design	Undervisningens indhold
1	Teoretisk forankring	Oplæg med gennemgang af følgende teori: To-/flersprogethed (Jørgensen 2002) Tværsproglighed (Krogager Andersen, Hobel &

		Holgersen 2019) Translanguaging (García 2014).
2	Teoretisk forankret praktisk øvelse	Dictogloss-øvelsen på tværs af sprog
3	Diskussion og refleksion Kobling af teori og praksis	Klasserumsdiskussion på baggrund af teori, øvelse, egne erfaringer og refleksion over anvendelse i praksis
4	Planlægning af praksisafprøvning Design af undervisningsaktiviteter	Inspirationsoplæg til ideer udvikling af undervisning og aktiviteter på tværs af sprog med afsæt i refleksionsspørgsmål.

***Figur 1**. Oversigt over forløbets struktur.*

Forløbets teoretiske gennemgang foregik på dansk, men med inddragelse af forskellige eksempler på grønlandsk, tysk og engelsk. I *dictogloss*-øvelsen var inputtet grønlandsk, og dansk indgik som fælles sprog i introduktionen til aktiviteten og under aktiviteten i forbindelse med forhandling af betydning. Der var ingen krav til hvilke sprog der skulle bruges hvornår, og da de studerende skulle skrive *dictoglossen* på grønlandsk, var der flere som skrev en oversættelse på dansk i stedet for en gengivelse af teksten på grønlandsk. Der var plads til alle former for sprogbrug og valg. Eksempelvis talte en studerende svensk (tilpasset dansk). Det var teksterne i aktiviteterne (inputtet) som styrede sprogvalget. Sprogvalget i interaktionerne var dynamisk, men fortrinsvis dansk, og efterhånden som flere sprog blev bragt i spil, indgik engelsk som en naturlig del af de samlede sproglige ressourcer som et fælles tredje ingen tog notits af.

Grønlandsk dannede dermed rammen om en bredere forståelse af flersprogethed, dels i rigsfællesskabet, men også som sprog i flersprogede sammenhænge, ved at åbne for flersprogethed på tværs af grønlandsk, engelsk og dansk gennem arbejdet med dictogloss-øvelsen. Det samme gælder tysk som indgik i oplægget og teoriforankringen. I undervisningslokalet var der desuden dansk/svensk/engelsk, dansk/islandsk, dansk/tysk og dansk/færøsk i spil i forskellige varianter.



***Figur 2**. Eksempler på hvordan der blev arbejdet med forskellige sprogstrategier (blandt andet kontrastiv analyse) i forbindelse med dictoglossen.*

12.4 Analyse

En væsentlig teoretisk præmis for vores undervisningsforløb var at flersprogede sprogbrugere trækker på deres samlede sproglige ressourcer i deres kommunikation, hvilket resulterer i hybride sprogbrugsformer som ikke er farlige eller forkerte, men derimod en naturlig del af en flersproget sprogudvikling. Dette gav anledning til spændende diskussioner med de studerende om hvorfor, hvornår og hvordan man som underviser håndterer sproglig diversitet i klasserummet og anerkender elevernes flersprogede sprogbrug i undervisningen. Særligt Garcías teori om translanguaging gav i den forbindelse anledning til spørgsmål og kommentarer fra de studerende. Der blev blandt andet spurgt ind til hvorvidt en translanguaging tilgang til sprogundervisningen kan befordre eller hindre et kommunikativt sprogsyn og om inddragelsen af alle elevers sproglige ressourcer forudsætter at læreren har særlige sprogkompetencer på de sprog som eleverne kommer med.

Netop dialogen, refleksionerne og diskussionerne var kendetegnende for hele forløbet, og de studerende var nysgerrige, interesserede i sprog og deltog aktivt i undervisningen, både i forbindelse med teorioplægget, under dictogloss-øvelsen og afslutningsvis i forbindelse med den opsamlende evaluering og refleksionssamtale.

Gennem forløbet fik de studerende også testet nogle af deres hypoteser om hvad det vil sige at være flersproget og hvordan sproglæring opleves for flersprogede. Grønlandsk var

svært og nyt for alle, og her blev det tydeligt hvordan de studerende gik på tværs af sprog og trak på flere sprog i mødet med dette nye sprog – nærmest ubevidst og intuitivt. Til slut blev det tydeligt hvordan den sproglige opmærksomhed på tværs af sprog blev skærpet. En studerende spurgte fx hvilket ord der betød 'begejstret', hvilket gav anledning til en samtale om sprogs forskellighed og opbygning da et ord på grønlandsk er en sætning – *alutorsarrujussuuvoq*. Her blev det forklaret hvordan grønlandsk adskiller sig fra fx dansk, og underviseren lavede en kontrastiv analyse af ordklasser (Figur 2). *Oversættelse* blev også et taget op som et emne, da det grønlandske ord havde en anden (og stærkere) betydning som nærmere betyder 'bjergtaget' på dansk. Et ord de ikke kendte, og således startede en samtale om betydning, sprogs foranderlighed, forskelligheder og udvikling.

De studeredes refleksioner dannede således rammen om en grundlæggende diskussion af hvordan teori omkring *flersprogethed*, *translanguaging* og *tværsproglig didaktik* kan bruges i sprogundervisningen fremadrettet, således at flersprogede elever får mulighed for at udnytte deres samlede sproglige ressourcer i (sprog)undervisningen – hvorved deres muligheder for at lære sprog fremmes.

12.5 Diskussion

Forløbet er blevet afprøvet og gennemført flere gange i forskellige sammenhænge og kontekster. Det har været under løbende udvikling og er blevet tilpasset løbende. Den teoretiske forankring, dvs. forståelserne af flersprogethed og den tværsproglige tilgang har dog ikke forandret sig. Forløbet er grundlæggende *kommunikativt*, og tilgangen er *undersøgende*. Deltagerne er sammen på opdagelse i en måde at se, forstå og arbejde med sprog på der går på tværs af sprog. Det er gennem samtale, refleksion og nysgerrighed at undervisningen udvikler sig. Deltagerne har i høj grad indflydelse på hvordan og hvilke samtaler der finder sted inden for rammerne af den tilrettelagte undervisning. Således er det overordnede tema, mål, metode og indhold med tilgang og aktiviteter ens. Derimod er interaktionerne, samtalerne og refleksionerne forskellige fordi de studerende har forskelligartede læringsforudsætninger og sproglige ressourcer. Forskellige mennesker har forskellige erfaringer og viden (om sprog) med sig, og det har indvirkning på læreprocesserne i klasserummet. Den enes spørgsmål kan afføde et nyt hos en anden, og forskellige refleksioner og samtaler udvikler sig i samspil med hinanden til de diskussioner som opstår i undervisningen. Det er således vigtigt at skabe et rum for undersøgende og reflekterende diskussion hvor der er plads til alles perspektiver, spørgsmål, tanker og bidrag når undervisningen bygger på en forståelse af sprog som kreativ dannelse af betydning (på tværs af sprog) hvor hypoteser testes og afprøves gennem interaktion.

I det her beskrevne forløb har deltagerne sprogfag som undervisningsfag, og de må derfor formodes at have en grundlæggende interesse for sprog. Dette kan ses i diskussioner og refleksioner undervejs i forløbet, og ved at de studerende rejser centrale spørgsmål og

diskussioner omkring *flersprogethed* i spændingsfeltet mellem individuel og samfundsmæssig *flersprogethed*. Faktisk er de studerendes kvalificerede spørgsmål og refleksioner med til at udvikle undervisningen og skærpe fokus i formidlingen af teori. For spørgsmålet er hvordan læreren tilrettelægger (sprog)undervisningen, så flersprogede sprogbrugere har mulighed for at *strække sproget* og udnytte deres samlede sproglige ressourcer i undervisningen. Garcías teori om *translanguaing* kan bruges til at reflektere over hvordan *individuel flersprogethed* og *samfundsmæssig flersprogethed* møder hinanden. Sprogbrugsnormer og -ideologier bringes i spil, og underviseren står i sidste ende med ansvaret for at føre eleverne sikkert igennem (sprog)undervisningen. Men hvordan gribes det an?

Svaret på hvordan sprogundervisningen på tværs af sprog gribes an i praksis, og hvordan flersprogede sproglige ressourcer bringes i spil i den pædagogiske praksis, afhænger af underviserens forståelser og viden om *flersprogethed*. Altså hvorfor, hvornår og hvordan sprogbrugerens sprogbrug anerkendes, hvordan der åbnes og lukkes for brug af flere sprog af hvem, hvad, hvornår og hvordan. Formålet med det her beskrevne forløb har netop været at få de studerende til at reflektere over nogle af disse aspekter og at udvikle en ramme for et tværsprogligt didaktisk design der giver rum for refleksion og et overblik i forhold til hvor og hvordan flersprogede ressourcer bringes i spil i sprogundervisningen, således at sprogudvikling på tværs af sprog styrkes.

13

Byg bro mellem dansk, engelsk og tysk - Tværsproglighed som didaktisk princip

Petra Klimaszyk

13.1 Kontekst

Dette bidrag fokuserer på hvordan de studerende i modulet *Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog* (10 ECTS), det første af tre obligatoriske moduler i undervisningsfaget tysk på læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon, kan klædes på for at kunne planlægge, gennemføre og evaluere et opgavebaseret undervisningsforløb med fokus på tværsproglighed som didaktisk princip. Det er en af de obligatoriske opgaver de studerende skal aflevere i dette modul.

Ifølge studieordningen skal de studerende i dette modul bl.a. tilegne sig kompetencer til at kunne "anvise hensigtsmæssige læringsstrategier for eleverne med forskellige læringsforudsætninger og planlægge, gennemføre og evaluere tilegnelsesprocesser af det tyske sprog, herunder formsystem og ordforråd..." (Professionshøjskolen Absalon 2021, 344-345). Selvom tværsproglighed som princip eller flersprogethedsdidaktik ikke nævnes eksplicit, kan det forstås som implicit (læringsmål). Da lærerstuderende efter uddannelsen skal være i stand til at understøtte elevernes læringsproces bedst muligt, giver det god mening at inddrage flersprogethedsdidaktik i læreruddannelsen (allerede fra begyndelsen) så de studerende tilegner sig viden om samt færdigheder og kompetencer i hvordan elevernes samlede sproglige ressourcer kan bringes i spil for at understøtte deres tilegnelse af tysk. Dette bekræftes af aktuel forskning der viser "at elever i høj grad bygger bro til den viden og de færdigheder, som de har fra andre sprog, når et nyt sprog skal læres" (Daryai-Hansen & Drachmann 2018, 277).

På denne baggrund findes i *Tysk. Undervisningsvejledning* et særskilt afsnit med titlen "Flersprogethedsdidaktik" hvori det anbefales at:

> *... i al sprogundervisning kan der tages udgangspunkt i elevernes samlede sproglige ressource, med andre ord at trække på alle sprog, eleverne behersker eller på en eller anden måde har kendskab til. [...] Jo flere sprog eleverne lærer, jo mere sproglig viden og indsigt har de at trække på i tilegnelsen af et nyt sprog, hvilket er positivt og befordrende for tilegnelsesprocessen.* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019e, 8)

13.2 Organisering

Den tværsproglige tilgang strækker sig over hele modulet. Nogle undervisningsgange (her markeret med lyserød) arbejdes der dog mere i dybden med det (se Tabel 1).

Lige fra begyndelsen af modulet bliver de studerende opfordret til at tegne og skrive deres egene *sprogportrætter* (se Kapitel 1.1) for at gøre sig bevidste om deres samlede sproglige ressourcer og deres holdninger til de sprog de taler, forstår, hører i deres omverden og/eller måske gerne vil lære i fremtiden. Efterfølgende præsenterer de studerende deres sprogportrætter for hinanden og reflekterer over hvad deres holdninger til de forskellige sprog og bevidstgørelsen af deres sproglig univers betyder såvel for deres egen sproglige og kulturelle læring som for deres fremtidige professionelle praksis. Målet med denne øvelse er at de får en oplevelse af at deres samlede sproglige ressourcer er berigende, og samtidig bliver klar over hvor forskellige deres tilgange og holdninger til de forskellige sprog er, samt hvor afgørende sproglig opmærksomhed og en anerkendende tilgang til alle elevernes sprog i (tysk)undervisning i grundskolen er for elevernes motivation og dermed for deres læringsudbytte.

På basis af denne erkendelse inddrages de studerendes samlede sproglige ressourcer i undervisningen både receptiv og produktiv, skriftligt og mundtligt når de fx arbejder med læsestrategier, sprogtilegnelsesstrategier og kompenseringsstrategier.

• Sprogportrætter med fokus på sproglig bevidsthed og flersprogethed
• Læringsstrategier og opstart af læringspportfolio der skal afleveres sidst i semestret. • Læseforståelse og læsestrategier (bl.a. *kontekstluppen*, *sprogbriller* og *saksen*; se nedenfor) • Mundtlighed med fokus på *taleflyd ('fluency')* og kompensationsstrategier
• Tværsproglighed med fokus på integreret sprogdidaktik og *interkomprehension* • Eksemplarisk undervisning: *Kopf und Schulter, Knie und Fuß* mit eget forløb om tværsproglighed og ordforrådstilegnelse gennem leg, sang og bevægelse, inspireret af forløbet *Ich – in Bewegung* (von Holst & Daryai-Hansen 2018)
• Introduktion i opgavebaseret undervisning; idégenerering til eget undervisningsforløb
• Introduktion til og øvelse af en intersprogsanalyse af en elevtekst med betragtning af danismer, anglicismer, osv. som tegn for tværsproglighed frem for afvigelser fra målsproget • Præsentation af de studerendes første udkast til undervisningsforløbet, peer-feedback • Afprøvning af undervisningsforløbet (tre studiegrupper) i grundskoler, refleksion og redidaktisering i studiegrupper • Præsentation af forløbet samt erfaringer, refleksioner, perspektivering (afslutning)

***Tabel 1**. Tværsproglighed i modulet Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog.*

De studerendes egen læring ift. tværsproglighed som didaktisk princip dokumenteres i deres læringsportfolio der i dette modul munder i et særskilt studieprodukt.

Her er der fokus på de studerendes arbejde med tværsproglighed som didaktisk princip, og det initieres af en kort teoretisk introduktion, efterfulgt af en sekvens af eksemplarisk undervisning med ordforrådstilegnelse i centrum, så de studerende får inspiration til deres eget arbejde i studiegrupper, der skal munde i et studieprodukt, bestående af selvstændig planlægning af et undervisningsforløb (4-6 lektioner), mikroafprøvning med og peer-feedback fra deres medstuderende, afprøvning i praksis, evaluering og redidaktisering pga. deres praksiserfaringer og til sidst præsentation af forløbet samt refleksion og perspektivering (se Figur 1).

Studieprodukt – Opgaveformuleringen

I skal i studiegrupper skriftligt og mundtligt på tysk præsentere planlægning, afprøvning, refleksion, redidaktisering og perspektivering af et opgavebaseret undervisningsforløb (4-6 lektioner) med inddragelse af relevante sprogtilegnelsesteorier og fokus på tværsproglighed (translanguaging).

Omfanget af det skriftlige produkt er 2-4 sider, og varighed af den mundtlige præsentation er 10-15 minutter. Alle gruppemedlemmer skal deltage aktivt i fremlæggelsen.

13.3 På vej til en pluralistisk tilgang

Efter arbejdet med sprogportrætter bliver de studerende introduceret til begrebet *p*luralistiske tilgange der refererer til didaktiske metoder, der "[...] bruger undervisnings- og læringsaktiviteter, som tager udgangspunkt i flere sproglige og kulturelle varieteter [...] for at styrke elevernes interkulturelle og flersprogede kompetencer. Igennem denne transversale tilgang, der er baseret på et helhedssyn og inddrager elevernes samlede sproglige og kulturelle ressourcer, overføres viden på tværs af sprog/kulturer, og synergieffekterne udnyttes." (Daryai-Hansen 2012, 48).

I forskning skelnes der mellem fire pluralistiske tilgange hvoraf to er særligt relevante i forhold til tyskundervisningen i grundskolen og dermed også for undervisning i tysk på læreruddannelsen: (a) den integrerede sprogdidaktik og interkomprehension mellem beslægtede sprog. I det følgende afsnit beskrives begge tilgange og deres omsætning til praksis.

Målet med den *integrerede sprogdidaktik* er "*... at etablere forbindelser mellem det begrænsede antal sprog, der er en del af skolens curriculum. Tilgangen styrker elevernes sproglige kompetencer ved at bruge undervisningssproget eller ét af skolens fremmedsprog som brobyggersprog til at lære andre sprog, som undervises i*" (Daryai-Hansen 2012, 48-49). I en dansk kontekst betyder det konkret at elevernes sproglige ressourcer både i dansk og engelsk bruges som bro til tilegnelse af tysk. Alle tre sprog tilhører den germanske sprogfamilie. Derfor er det oplagt at iagttage den såkaldte *interkomprehension* mellem beslægtede sprog der "*fokuserer på receptive færdigheder og inddrager flere sprog inden for samme sprogfamilie parallelt. Det kan være sprog, der er beslægtet med undervisningssprog eller med sprog, som eleverne har kendskab til*" (Daryai-Hansen 2012, 49). I vores kontekst handler det ikke kun om at inddrage dansk og engelsk, men også fx svensk eller norsk.

Begge tilgange kan bruges fx når de studerende – og senere deres elever – bruger gættestrategierne *kontekstluppen*, *saksen* og *sprogbriller*. *Kontekstluppen* betyder at man udnytter konteksten til at gætte hvad et konkret ord eller udtryk betyder; i *saksen* udnytter man sin viden om ordopbygning; mens man i *sprogbrillerne* udnytter sine samlede sproglige ressourcer til at gætte det ukendte ords eller udtryks betydning. Alle tre strategier er værdifulde ift. sprogtilegnelse og sprogbrug, men her fokuseres der især på sidstnævnte.

For at give de studerende mulighed for at blive bevidste om deres egne gættestrategier og afprøve dem, bliver de studerende præsenteret for forskellige tekster, fx en opskrift, en manual og spilleregler på både norsk, svensk, islandsk, hollandsk og andre germanske sprog, og deres opgave er nu at finde af hvad teksten konkret handler om. Der må ikke bruges ordbog til denne øvelse. Her kan fx arbejdes i Cooperative Learning-strukturet

Think-pair-share, dvs. at de studerende først læser teksterne individuelt, dernæst samarbejder i par for til sidst at dele i plenum hvad de mener teksterne omhandler.

Underviseren modellerer efterfølgende den næste øvelse der går ud på at notere i en tabel hvilke ord de mener de forstår vha. et ord i et andet sprog de kender. Der samles op i plenum med fokus på de studerendes bevidsthed om hvilke strategier de gjorde brug af. Det viser sig at de studerende trækker på deres samlede sproglige ressourcer, især dansk og engelsk, som brobyggersprog. Med andre ord: de studerende bruger gættestrategien *sprogbriller* til at afkode teksterne. Gennem bevidstgørelse af at de godt kan forstå en stor del af teksterne når de gør brug af denne strategi og dermed deres samlede sproglige ressourcer, bliver disse ressourcer værdsat og oplevet som et nyttigt redskab for afkodning af ord de ikke kender i forvejen, og uden at de slår hvert enkelt ord op i en ordbog. Dermed får de studerende en følelse af at de allerede kan noget på tysk.

Refleksionen over det giver anledning til at tale om den germanske sprogfamilie, visualiseret med et kort der viser hvordan hedder fx *rød*, *fisk*, *hund*, *kanin*, *skole* eller *blomst* på forskellige sprog, og gøre ligheder og forskelle synlige (se Figur 1 samt Bilag 1 – kort med beslægtede ord).

Figur 1. *Kort med oversigt over betegnelsen af fisk og hund i germanske og andre sprog i Europa.* ***Download:*** *Bilag 1 – kort med beslægtede ord*

Disse kort kan også bruges i grundskolen for at vise eleverne hvorfor det giver mening at udnytte alle sine sproglige ressourcer når man fx skal forstå noget på tysk man ikke umiddelbart forstår.

13.4 Kopf und Schulter, Knie und Fuß – et tværsprogligt forløb med fokus på leg, sang og bevægelse

For at vise de studerende og lade dem erfare hvordan en *pluralistisk tilgang* helt konkret kan omsættes i praksis, gennemføres forløbet *Kopf und Schulter, Knie und Fuß* der handler om ordforrådstilegnelse for det velkendte nære emne *Min krop* der er en fast del af

forskellige undervisningsmaterialer for tysk i mellemtrin. Den eksemplariske undervisning tager afsæt i undervisningsforløbet *Ich – in Bewegung* der blev udviklet i projektet *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018), og andre materialer der understøtter ordforrådstilegnelse gennem leg, sang og bevægelse.

Forløbet indledes med en brainstorm i studiegrupper hvor de studerende bliver bedt om at tegne en person på en planche og skrive alle betegnelser for personens kropsdele på planchen. Jo flere sprog de kan skrive dem på, jo bedre. Alle sprog er velkomne. Det er dog ikke tilladt at bruge ordbog til denne øvelse. På denne måde aktiveres de studerendes samlede sproglige ressourcer.

Derefter opfordres grupperne til at sortere alle ordne fra deres planche i en tabel med spalter for tysk, engelsk, dansk, norsk, svensk og andre sprog (se Figur 3).

Notiert die Wörter von eurem Plakat in der Tabelle und ergänzt sie in allen Sprachen, die ihr kennt.

Deutsch	Englisch	Dänisch	Norwegisch/ Schwedisch	Andere Sprachen
die Hand	hand	hånd		
	nose	næse		
	shoulder			

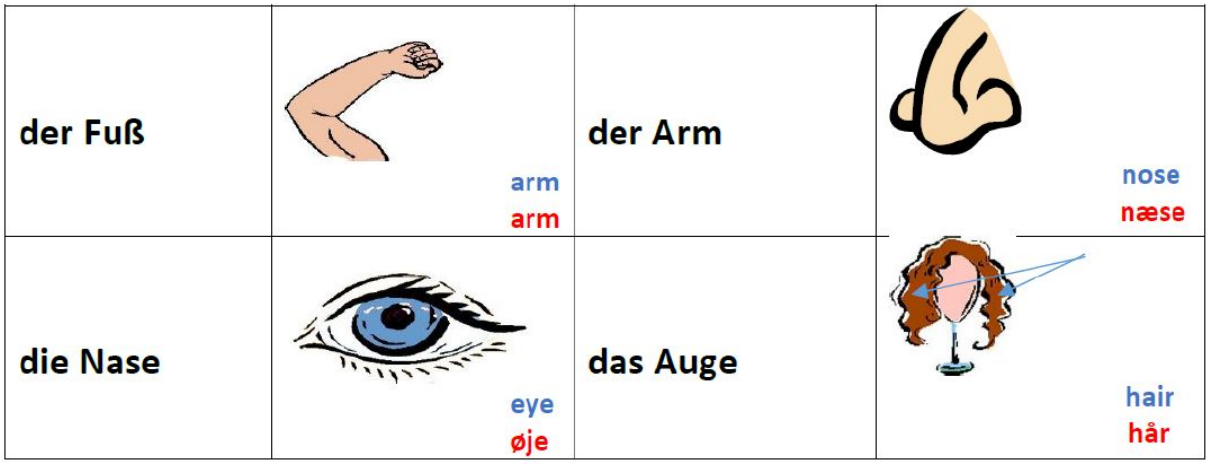
Figur 2. *Tabel med kropsdele i germanske og andre sprog de studerende kender – Screenshot af slide med opgaveformulering.*

Når de kender et ord på andre sprog end tysk, må de nu gerne slå ordet på tysk op og notere det i tabellen. I det næste skridt sammenligner de studerende ordene i de forskellige sprog og markerer dem der ligner hinanden.

Til sidst samles op i plenum hvilke kropsdele der hedder næsten det samme på mindst to sprog, især på tysk, engelsk og dansk, som fx *Hand – hand – hånd*, *Nase – nose – næse* og

Schulter – shoulder – skulder. På denne måde bliver de studerende bevidste om at der er mange ord der ligner hinanden fordi tysk er i sprogfamilien med engelsk og dansk.

Efterfølgende får de studerende udleveret dominokort med billeder af kropsdele samt det ord der refererer hertil, både på dansk (rød) og engelsk (blå), når ordet på dansk eller engelsk ligner ordet på tysk (se Figur 3 og Bilag 2 – dominokort med kropsdele på tysk, dansk og engelsk).



Figur 3. *Eksempel af dominokort med kropsdele på tysk, dansk og engelsk.*
Download*: Bilag 2 – dominokort med kropsdele på tysk, dansk og engelsk*

Det er også muligt at stille blanke kort til rådighed så de studerende/elever kan tegne andre kropsdele og skrive de tilhørende ord i forskellige sprog på kortet. Domino spilles i små grupper. Når de studerende finder et billede og det tilhørende ord, læser de ordet på tysk, engelsk og dansk højt. Baggrundet er, at ordene i de tre germanske sprog ofte ligner hinanden på det fonologiske niveau (udtale) og/eller på det ortografiske niveau (stavning), fx *Knie – knee – knæ* (Daryai-Hansen & Drachmann 2018, 279).

I det næste skridt lytter de studerende til sangen *Kopf und Schulter, Knie und Fuß*, synger med og laver fagter som i videoen. Denne multimodale tilgang understøtter læringen, fordi der er flere sanser involveret i læringsprocessen. Med andre ord understøttes tilegnelsen af ny ordforråd, her kropsord på tysk, ikke kun gennem billede og skrift (visuelt), men også gennem lyd (auditiv) og bevægelse (kinæstetisk). Samtidig tilføjes bevægelse til undervisningen, som ifølge folkeskoleloven §15 skal integreres i undervisningen (Børne- og Undervisningsministeriet 2021) og der understøtter hukommelsen, især når der er en sammenhæng mellem bevægelse og indholdet. Her udtaler de studerende fx ordet *Kopf* mens de tyder på hoved osv.

Når man bruger sangen i grundskolen, vil nogle elever måske genkende sangen:

> *… fra dansk, engelsk eller et tredje sprog. Der er nemlig tale om en […] sang, som findes på mange forskellige sprog. Det kan af den årsag være meningsfuldt at sammenligne den tyske med fx den engelsk […] sang. Ved at inddrage den engelske sang vil eleverne opleve, at mange tyske ord, som de i forvejen kender fra engelsk […].* (Daryai-Hansen & Drachmann 2018, 281)

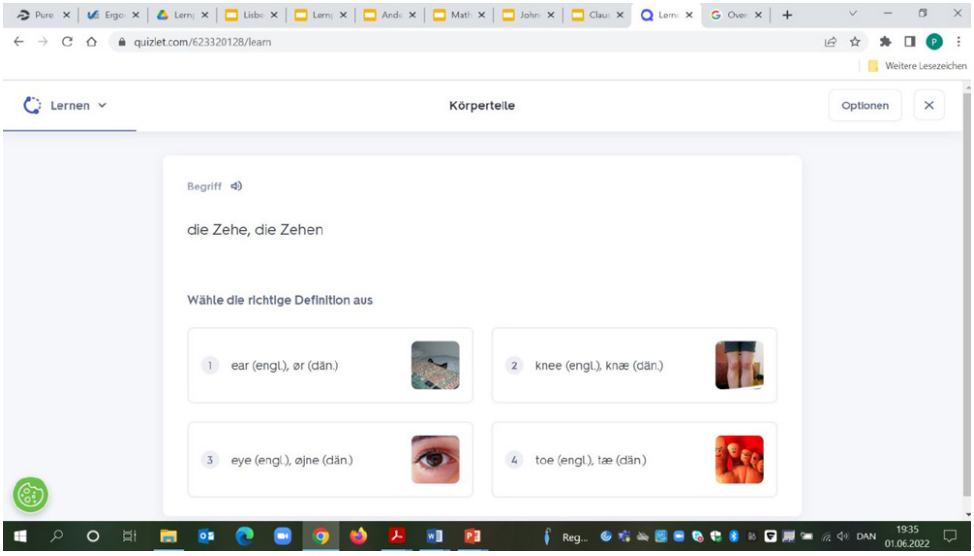
Sangen findes på mange forskellige sprog, fx under *supplerende materialer tysk* på hjemmesiden til projektet *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018) eller på YouTube. Hvis man gerne vil øve andre tyske kropsord med sang og bevægelse, fx i starten af den næste lektion før man arbejder videre med emnet, kan men med fordel bruge videoen *Wackel mit dem Po* fra Uwe Kind & Lingo Tech (2010) der findes på YouTube på samme måde.

Som sidste øvelse med kropsord spiller de studerende vendespil med billeder af kropsdele på det ene kort og det tilsvarende tyske ord på det andet kort (se Figur 4 og Bilag 3 – vendespil med kropsord på tysk).

Figur 4. *Eksempel på kort fra vendespil med billeder af kropsdele og tilsvarende tyske ord.* ***Download:*** *Bilag 3 – vendespil med kropsord på tysk*

De fleste studerende kender spilreglerne til vendespil fra deres barndom, men her er der den lille tilføjelse at de skal udtale ordet når de vender et kort, for på den måde at huske ordet og dets udtale bedre.

Alternativt kan man oprette en Quizlet med kropsord som de studerende først spiller individuelt eller parvis i forskellige spillemode som fx flashcards og læringsmode (se Figur 6) og efterfølgende i Quizlet live-mode som konkurrence for hele klassen, hvor de studerende hhv. elever spiller i flere hold mod hinanden. Holdet, der løser opgaven først, vinder.



Figur 6. *Eksempel for læringsmode af Quizlet, hvor man skal finde den rigtige oversættelse af den tyske ord. Begreberne angives på dansk og engelsk.*

Afslutningsvis får de studerende et ark papir med en kropstegning (eller de tegner den selv) og noterer alle de kropsord de har lært på tysk. Dette er en god øvelse før de studerende skal bruge kropsordene i kontekst, fx når de lærer at tale om sygdom og smerte når de er hos lægen, fx i et opgavebaseret forløb hvor eleverne skal skrive en dialog og derefter spille et rollespil.

13.5 Mikroafprøvning og afprøvning i praksis

Efter denne sekvens om ordforrådstilegnelse ved inddragelse af flersprogethedsdidaktik udvikler de studerende i grupper deres eget undervisningsforløb målrettet den elevgruppe forløbet skal afprøves med. Midtvejs får de mulighed for at afprøve udvalgte øvelser fra deres undervisningsforløb; først på hinanden hvorefter de får peer-feedback fra deres medstuderende samt feedback fra underviseren med fokus på en pluralistisk tilgang.

Til sidst afprøver de studerende deres forløb enten i deres egen klasse (nogle studerende er allerede uddannede folkeskolelærer eller arbejder som vikar) eller i den klasse der bliver tilknyttet projektet. Afprøvningen viste at elevernes sproglige opmærksomhed skærpes via en pluralistisk tilgang, og at det tværsproglige arbejde skaber nye deltagelsesmuligheder og øger elevernes engagement, også hos dem, der som regel har det svært med at deltage aktiv i tyskundervisning. Det syntes de studerende meget godt om og bekræftede dem i, at arbejde videre med denne tilgang, der på begyndelsen af projektet var nyt for alle.

Efter afprøvningen i praksis reflekter de studerende over deres erfaringer i deres studiegrupper og redidaktiserer forløbet tilsvarende før de præsenterer det for deres medstuderende hvorefter de deler deres praksiserfaringer, refleksioner og perspektivering.

13.6 Analyse

I løbet af dette projekt blev de studerende bevidste om deres egne sproglige ressourcer og hvordan de kan bruges både til at videreudvikle deres egne sproglige kompetencer på tysk og for at tilrettelægge tyskundervisning med en pluralistiks tilgang der fremmer elevernes læring. Det kan ses i en af de studerendes portfolio, hvor hun regelmæssigt reflekterer over sin egen læringsproces og skriver: ”Es ist viel leichter, andere Sprachen zu lernen, wenn man vergleichbare Wörter versteht. Dieses ist sehr gut für meinen Lernprozess und für mich als zukünftige Lehrerin.“ (Det er meget nemmere at lære andre sprog, når man forstår ord, der ligner hinanden. Det er meget godt for min læreproces og for mig som kommende lærer.).

Ift. de studerendes egen (fremtidige) undervisningspraksis skriver de studerende i deres portfolio (refleksionslog) bl.a.:

- ”Durch Mehrsprachigkeit können meine Schüler sich mehr kompetent fühlen.” (Flersprogethed giver mine elever mulighed for at føler sig mere kompetente.)
- ”Bei diesem Zugang fangen meine Schüler nicht bei null an.” (Med denne tilgang starter mine elever ikke fra bunden.)
- ”Man darf mehrsprachig denken, um das Deutschlernen zu unterstützen.“ (Man kan tænke på flere sprog for at understøtte at lære tysk.).

Alle tre citater peger på det motiverende potentiale af både den *integrerede sprogdidaktik* og *interkomprehension* mellem beslægtede sprog, hvor elevernes samlede sproglige ressourcer inddrages i undervisningen, værdsættes og bruges som bro til læring af et nyt sprog, her tysk. Det sker fx, når eleverne anvendergættestrategien *sprogbriller* for at forstå nye ord på tysk. En af de studerende skriver i denne kontekst i sin refleksionslog: ”*In meiner Praxis bedeutet das, dass ich den Unterricht der anderen Lehrer benutzen kann. Warum sollte das, was meine Schüler im Englischunterricht gelernt haben, nicht in meinem Unterricht genutzt werden?*“ (I min praksis betyder det, at jeg kan bruge de andre læreres lektioner. Hvorfor skulle dét mine elever har lært i engelsktimerne, ikke bruges i min undervisning?) og henviser dermed på synergieffekter mellem engelsk og tysk, der kan udnyttes.

13.7 Diskussion og perspektivering

Overordnet set tyder alt på at den anerkendende tilgang hvor alle sprog ses som ligeværdige ressourcer der må og skal gøres brug af for at lære et nyt sprog, her tysk, er velegnet til at øge motivationen for læring og dermed læringsudbyttet i tysk. Det kræves dog, at den enkelte (tysk)lærer er bekendt med pluralistiske tilgange og de tilsvarende didaktiske principper, fordi det er læreren, der skal modellere læringsaktiviteterne for at øge sproglig bevidsthed hos eleverne og stilladsere elevernes brug af deres samlede sproglige ressourcer og understøtte deres brug af gættestrategier.

Når de studerende syntes, at planlægning og afprøvning af et opgavebaseret undervisningsforløb med fokus på tværsproglighed som didaktisk princip var både berigende og udfordrende, så skyldes det bl. a., at pluralistiske tilgange er ikke nu etableret i den danske grundskole og ungdomsuddannelse, dvs. de studerende havde ingen egne erfaringer de kunne trække fra og bygge på. På læreruddannelsen er flersprogethed en del af curriculum i fremmedsprogsdidaktik, men ikke nu som gennemgående didaktisk princip. For at bidrage til at de pluralistiske tilgange for sprog og kultur, især den *integrerede sprogdidaktik* og *interkomprehension* mellem beslægtede sprog, bliver mere udbredt i grundskolens praksis og dermed understøtte levernes læring, bl.a. i tysk, ville det være godt hvis de ville finde endnu mere indgang i læreruddannelsen.

Referencer

Atlantbib (u.å.). Små e-fagbøger.

Baroin, Valérie (2021). Accueillir et protéger l'enfance/Structuring and protecting childhood. *Air France Magazine*.

Bialystok, Ellen (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12(1), 3-11.

Bialystok, Ellen (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology = Revue Canadienne de Psychologie Experimentale* 65(4), 229-235.

Bialystok, Ellen (2015). Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child Development Perspectives* 9(2), 117-212.

Bjerre, Malene & Uffe Ladegaard (2007). *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Dansklærerforeningens Forlag.

Borg, Simon (2006). *Teacher Cognition and Language Teaching*. Bloomsbury Academic.

Byram, Michael (red.) (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Dansk faghæfte* (2. udgave). København: EMU – Danmarks læringsportal.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Dansk. Fælles Mål* (2. udgave). København: EMU – Danmarks læringsportal.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019c). *Spansk (forsøgsvalgfag). Fælles Mål*. København: EMU – Danmarks læringsportal.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019d). *Spansk (valgfag). Læseplan.* København: EMU – Danmarks læringsportal.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019e). Tysk. Undervisningsvejledning. København: EMU – Danmarks læringsportal.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse om formål, kompetenceformål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål).* Retsinformation.

Børne- og Undervisningsninisteriet (2021). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (Folkeskoleloven). Retsinformation.

Candelier, Michel (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV-Conseil de l'Europe.

Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lörincz, Franz-Joseph Meißner, Arthur Noguerol & Anna Scröder-Sura (2012). *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Council of Europe Publishing.

Cenoz, Jasone (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46(2), 71-86.

Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.

Daryai-Hansen, Petra (2012). REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere. *Sprogforum* 18(55), 7.

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I Daryai-Hansen, Jacobsen, Krogsgaard Svarstad, Gregersen, von Holst-Pedersen & Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik mellem fag og didaktik*. Hans Reitzels Forlag, 28-44.

Daryai-Hansen, Petra & Dorte Albrechtsen (red.) (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Daryai-Hansen, Petra & Natascha Drachmann (2018). Flersprogethedsdidaktik – byg bro mellem sprog i den tidlige tyskundervisning. I Daryai-Hansen & Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Daugaard, Line Møller (2013). Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus Universitetsforlag.

Daugaard, Line Møller, Nina Hauge Jensen & Kitte Søndergaard Kristensen (2018). Tæt på de nyankomne elever. *KVaN*.

Daugaard, Line Møller & Helle Pia Laursen (2021). *Med flere sprog i klassen*. Århus Universistetsforlag.

de Oliveira, Luciana C & Mary J, Schleppegrell (2015). *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford University Press.

de Saint-Exupéry, Antoine (1943/2018). *Den lille Prins på 100 sprog*.

Delsing, Lars-Olof & Katarina Lundin Åkesson (2005). *Ha□ller spra□ket ihop Norden? - En forskningsrapport om ungdomars fo□rsta□else av danska, svenska och norska*. Lunds Universitet.

Dervin, Fred & Anthony J. Liddicoat (red.) (2013). *Linguistics for Intercultural Education*. John Benjamins Publishing Co.

Dysthe, Olga (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

European Commission (2008). *High level group on multilingualism – Final report.* Publications Office of the European Union, 2008,

García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon Publishing.

García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan

García-Mateus, Suzanne & Deborah Palmer (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education* 16(4), 245-255.

Gibbons, Pauline (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.

Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning - Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Gibbons, Pauline (2016). *Styrk sproget, styrk læring: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.

Gibbons, Pauline (2018). *Bridging Discourses in the ESL Classroom* (2. udgave). Bloomsbury Academic.

Halliday, Michael A.K. (1977). Text as semantic choice in social contexts. I van Dijk & Petöfi (red.), *Grammars and Descriptions*. Walter De Gruyter, 176-226.

Hauge Jensen, Nina (2014). Sprogportrætter kan fortælle, hvad elever ved og tænker om sprog. *Sproglæreren* 3, 29-31.

Haugh, Michael (2012) Conversational interaction. I Allan & Jazczolt (red.), *Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge University Press, 251-274

Heiden, Thomas Roed & Mette Skovdal (2021). *Sprogportrætter i folkeskolen: At arbejde med flersprogede elevers mange sprog, identiteter og sociale relationer*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Henkel, Ayoe Quist, Jan Frydensbjerg, Ulla Maria Michaelsen, Anja Christina Houlind Simonsen & Janne Jakobsen (2020). *Grib Litteraturen! 50 litteraturdidaktiske greb. Lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.

Henriksen, Birgit, Susana Silvia Fernández, Hanne Leth Andersen & Dorte Fristrup (2020). *Hvorfor gør jeg det jeg gør?* samfundslitteratur.

Henriksen, Thomas (2011). En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. *Sprog i Norden* 42(1), 117-130.

Hoff, Erika, Cynthia Core & Katherine F. Shanks (2020). The quality of child-directed speech depends on the speaker's language proficiency. *Journal of Child Language* 47, 132-145.

Holm, Lars & Helle Pia Laursen (2010). *Dansk som andetsprog – pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansklærerforeningens forlag.

Holmen, Anne (2011). At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. *Sprogforum* 51, 47-55.

Holmen, Anne (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (3. udgave). Samfundslitteratur, 23-54.

Holmen, Anne (2020). Translanguaging – alle elevers læring i centrum. *Viden om literacy* 27, 92-97.

Holmen, Anne & Helene Thise (2020). Translanguaging – alle elevers læring i centrum. *Viden om literacy* 27, 92-97.

Holmen, Anne & Helene Thise (2021). *Flere sprog i læringen. Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.

Hufeisen, Britta & Gerhard Neuner (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning: German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hvidtfeldt, Ane Katrine, Charlotte Amrani & Line Krogager Andersen (2019). Tværsproglige læringsrum. *Sprogforum* 68, 38-45.

Håstein, Hallvard (2017). *SMTTE: en struktur for pedagogisk oppmerksomhet*. Galleberg Forlag.

Illeris, Knud (2007). *Læring* (2. udgave). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud (2015). *Læring* (3. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illum Hansen, Thomas, Nikolaj Elf, Morten Misfeldt, Stig Toke Gissel & Bent Kofod Lindhardt (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus pa undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Ilskov, Thomas (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og profession* 5(1), 92-114.

Ishihara, Noriko & Andrew D. Cohen (red.) (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Routledge.

Jacobsen, Susanne Karen & Bente Fogh Jensen (2020). Design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinet. *Learning Tech* 5(8), 62-93.

Javal, Rawand Samal (2017). Flersprogethed – en fordel eller en ulempe, når man skal lære sprog? *Folkeskolen* 22, 14-16.

Jalal, Rawand Samal (2019). *Plurilingual students' English proficiency: A study of Danish elementary school students' L3 proficiency*. Københavns Universiet.

Jensen, Bente Fogh (2019). *Bridging Curricular Disconnects in English Language Teaching in Danish Primary School*.

Jensen, Frank & Jens Hviid (2007). *Regnbuen 5: Havet, salt, universet, byg og bo, det rene vand, Tour de France*. Geografforlaget.

Jessner, Ulrike (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal* 92(2), 270-283.

Johnson, Susana Ibarra, Ofelia García & Kate Seltzer (2019). Biliteracy and translanguaging in dual-language bilingual education. I DeMatthews & Izquierdo (red.), *Dual Language Education: Teaching and Leading in Two Languages. [= Language Policy, LAPO, volume 18]*. Springer Cham, 119-132.

Jørgensen, Jens Normann (2002). *De unges sprog: artikler om sproglig adfærd, sproglige holdninger og flersprogethed hos unge i Danmark*. Akademisk Forlag.

Jørgensen, Jens Normann, Martha Sif Karrebæk, Lian Malai Madsen & Janus Spindler Møller. Polylanguaging in Superdicersity. *Diversities* 13(2), 23-37.

Kind, Uwe & Lingo Tech (2010). *Wackel mit dem Po*.

Kjærbæk, Laila (2021). *Sprog i grundskolen*. EMU – Danmarks læringsportal.

Kjærbæk, Laila & Ditte Boeg Thomsen (red.) (2021). *Børns sprogtilegnelse: Sproglig udvikling hos danske børn i alderen 0-6 år*. Frydenlund Academic.

Kjærbæk, Laila & Signe Klok Jensen (2022). To- og flersprogede børn. *Lingoblog*.

Kramsch, Claire (2002). Standard, norm, and variability in language learning. I Gass, Bardovi-Harlig, Pierce & Walz (red.), *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching. Studies in Honour of Albert Valdman*. John Benjamins, 59-79.

Krogager Andersen, Line, Peter Hobel & Sven-Erik Holgersen (red.) (2019). *Tværfaglighed og fagligt samspil*. Aarhus Universitetsforlag.

Krogager Andersen, Line (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst.* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.

Krogager Andersen, Line (2021). Tværsproglige rum for sproglig bevidsthed. *Liv i skolen* 1, 64-73.

Lantolf, James P. & Patricia B. Genung (2002). "I'd rather switch than fight": An activity-theoretic study of power, success, and failure in foreign language classroom. I Kramsch (red.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*. Continuum, 175-196.

Lärarnas Riksförbund (2012). *Nordiska spra□k i svenskundervisningen*. Lärarnas Riksförbund.

Laursen, Helle Pia (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.

Lauersen, Helle Pia & Line Møller Daugård (2021). *Med flere sprog i klassen*. Aarhus Universitetsforlag.

Lin, Angel M.Y. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts - Theory and Practice*. Springer.

Lindgren, Astrid (2018). *Astrid Lindgren Läser og berätter. Bröderna Lejonhjärta*. YouTube.

Lüdi, Georges (1996). Mehrsprachigkeit. I Goebl, & Stary (red.), *Kontaktlinguistik*. Band 1. Berlin, New York: Walther de Gruyter. The Hague: De Gruyter Mouton.

Lundqvist, Ulla (2008). Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning. I Laursen (red.), *Sproget med i alle fag - andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 3. Undervisningsministeriet, 137-156.

Madsen, Lis (2006). *Nabosprogsdidaktik*. Dansklærerforeningen.

Madsen, Tone & Sine Mohammad-Roe (2021). Hej, hello, assalamu-alaikum, hola! A World of English. I Madsen & Mohammad-Roe, *Connect 7*. Alinea, 12-13.

Makoni, Busi & Sinfree Makoni (2010). Multilingual discourses on wheels and public English. I Maybin & Swann (red.), *The Routledge Companion to English Language Studies*. Routledge.

Martin, James R. (2016). Meaning matters: A short history of systemic functional linguistics. *Word*, *62*(1), 35-58.

McConachy, Troy (2013). A place for pragmatics in intercultural teaching and learning. I Dervin & Liddicoat (red.), *Linguistics for Intercultural Education*. John Benjamins Publishing Company, 71-85.

McArthur, Tom (1992). Multilingualism. *Encyclopedia*. Oxford: Oxford University Press.

McConachy, Troy & Anthony J. Liddicoat (red.) (2022). *Teaching and Learning Second Language Pragmatics for Intercultural Understanding*. Routledge.

McConachy, Troy & Helen Spencer-Oatey (2020). I Schneider & Ifantidou (red.), Developing pragmatic awareness. I *Clinical and Developmental Pragmatics (Handbook of Pragmatics 13)*. The Hague: Mouton de Gruyter, 393-428.

Meier, Gabriela. (2014). Our mother tongue is plurilingualism: A framework of orientations for integrated multilingual curricula. I Coneth & Meier (red.), *The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges*. Clevedon, Multilingual Matters, 132-157.

Moore, Danièle & Laurent Gajo (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism* 6(2), 137-153.

Morollón Martí, Natalia (2017). El potencial pedagógico de la pragmática sociocultural como herramienta de mediación en la interpretación de experiencias interculturales. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics* 5(1), 59-86.

Morollón Martí, Natalia (2022). Concept-based instruction for teaching and learning L2 (im)politeness. I McConachy & Liddicoat (red.), *Teaching and Learning Second Language Pragmatics for Intercultural Understanding*. Routledge, 126-15.

Nordisk Ministerråd (2007). *Deklararation om nordisk språkpolitik.* Nordisk Ministerråd.

Nordisk Ministerråd (2018). *Helsingforsaftalen. Samarbejdsoverenskomst mellem Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige*. Nordisk Ministerråd.

Norton Peirce, Bonny (1995). Social identify, investment, and language learning. *Tesol Quarterly* 29(1), 9-31.

Orluf, Birgit (2016) Identitetspositioner i faglig skrivning i historiefaget - en flersproget elevs modersmålsbaserede skrivestrategier. I Laursen (red.), *Tegn pa□ sprog. Tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Københavns Professionshøjskole, 34-43.

Pavlenko, Aneta (2014). *The Bilingual Mind: and What it Tells Us about Language and Thought*. Cambridge University Press.

Professionshøjskolen Absalon (2021). *Studieordning Læreruddannelsen* (10. udgave). Professionshøjskolen Absalon.

Risager, Karen & Lone K. Svarstad (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Samfundslitteratur.

Scarino, Angela & Anthony J. Liddicoat (2014). *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Department of Education, Employment and Workplace Relations.

Steensig, Jakob (1999). Om sprogtypologi. I Løntoft (red.), *Tosprogede småbørns tale- og sprogvanskeligheder*. Special-pædagogisk forlag, 70-80.

Stolhans, Sascha (2014). Diktat einmal anders: Die Dictogloss-Methode als Form des Kollaborativen Dialogs. *Forum Deutsch: Unterrichtsforum* 22(1).

Svenskdansk.nu (2020) Falske venner og lumske ligheder mellem svensk og dansk.

Swain, Merrill (2000). The output hypothesis and beyond: Mediation acquisition through collaborative dialogue. I Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 97-114.

Tornberg, Ulrika (2001). *Sprogdidaktik*. L&R Uddannelse.

UCN (2020). *Modulbeskrivelse – Læreruddannelsen. Tysk. Modul 2: Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog*. UCN.dk

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Uddannelses- og forskningsministeriet (2018). *Forsøg med spansk på læreruddannelsen godkendt*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Ushioda, Ema (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. I Dörnyei, Zoltán & Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self. Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, 215-228.

von Holst-Pedersen, Jette & Petra Daryai-Hansen (red.) (2018). Uitnodiging voor verjaardag (Hollandsk fødselsdagsinvitation). *Tidligeresprogstart.ku.dk*. Københavns Universitet.

Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press.

Wulff, Lone (2015). Matematiktekster på tværs af sprog. *Viden om literacy* 18, 96-102.