

Tværsproglighed i læreruddannelsen 2



Inspirationsmateriale til sproglærere i grundskolen

November 2023
Laila Kjærbaek, Camilla Franziska Hansen & Line
Krogager Andersen



Tværsproglighed i læreruddannelsen 2
– Inspirationsmateriale til sproglærere i grundskolen

1. udgave 2026

Copyright © 2023 Forfatterne & NCFE

Forfattere: Laila Kjæræk, Camilla Franziska Hansen & Line Krogager Andersen



Indholdsfortegnelse

Forord	6
1: Hvad er tværsproglig didaktik?	9
1.1 Sprogportræt	12
2: Udviklingsprojektet Tværsproglighed i læreruddannelsen	14
3: Tværsproglige forløb	18
4: Organisatoriske forudsætninger og muligheder	21
4.1 Organisatoriske rammevilkår – små forskelle med stor betydning	22
4.2 Spændende spændinger	23
5: Nabosprog og billedfortællinger: Nabosprog i grundskolen med et tværsprogligt blik ...	24
5.1 Kontekst	24
5.2 Teoretisk forankring	25
5.3 Organisering	25
5.4 Analyse	29
5.5 Diskussion	30
Hvis du vil læse videre	30
Bilag	31
6: ”Jeg forstår faktisk, hvad hun siger”Norsk, svensk og flere sprog i Dansk i 9. klasse	32
6.1 Konteksten	32
6.2 Teoretisk forankring	32
6.3 Tre pædagogiske principper	33
6.4 Organisering	34
Anbefalinger i det videre arbejde	44
Hvis du vil læse videre	44
Bilag	44

7:	Eventyrlæsning i dansk i 7. klasse	45
	7.1 Teoretisk forankring	45
	7.2 Organisering og analyse	46
	7.3 Diskussion	51
	Hvis du vil læse videre	51
8:	Tværsproglige workshops til engelsk- og franskundervisningen	52
	8.1 Meningsfuld sprogundervisning	53
	8.2 Organisering	54
	8.3 De forskellige workshops	54
	8.4 Hvilken rolle skal tværsproglighed spille fremadrettet?	60
	Bilag	61
9:	Assalamu alaikum and hello to everybody	62
	9.1 Læringsmål for eleverne i 7. klasse	64
	9.2 Efterfølgende evaluering med de lærerstuderende	73
	9.3 Andre muligheder for tværsproglighed i engelsk	73
	Forslag til videre læsning	75
	Bilag	75
10:	Tværsproglighed i fransk	76
	10.1 8. klasse - én lektion	77
	10.1.2 Justeringer mellem de to afprøvninger	80
	10.2 6. klasse – to lektioner	80
	10.3 Perspektiver vi har fået øje på efter afprøvningen	83
11:	At hilse og invitere på et andet sprog	84
	11.1 Kontekst	84
	11.2 Teoretisk udgangspunkt	84
	11.3 Didaktisk forløb	86
	11.4 Diskussion	88
	Bilag	89
12:	Tysk som nabosprog– om transparente ord og interkomprehension	92
	12.1 Baggrund og kontekst	92
	12.2 Mål	92
	12.3 Teoretisk udgangspunkt	93
	12.4 Aktiviteter	94
	12.5 Diskussion	98

13: Tværspoglighed i Tysk	99
13.1 Kontekst	99
13.2 Teoretisk udgangspunkt	100
13.3 Organisering og mål	100
13.4 Hvad gjorde de lærerstuderende konkret i skolen?	101
13.4.2 Gode og falske venner	101
13.5 Analyse	106
13.6 Diskussion og perspektivering	107
Bilag	108
14: Tværspoglighed i Tysk	109
14.1 Kontekst	109
14.2 Teoretisk forankring	110
14.3 Flersprogethed, translanguaging og tværspoglighed	110
14.4 Organisering	113
14.5 Holdning	114
14.5.2 Design	117
14.6 Diskussion	118
Anvendelsesmuligheder	118
15: Byg bro og skab samspil mellem sprog i tyskundervisningen - Et opgavebaseret forløb med fokus på ordforrådstilegnelse og tværspoglig didaktik	119
15.1 Kontekst	119
15.2 Teoretisk forankring	120
15.3 Organisering	121
15.4 Analyse	127
15.5 Diskussion og perspektivering	128
Bilag	129
Referencer	130

Forord

Dette inspirationsmateriale sætter fokus på tværspøglighed i læreruddannelsen og henvender sig til dig, der underviser i et af grundskolens sprogfag. Inspirationsmaterialet udspringer af udviklingsprojektet [Tværspøglighed i læreruddannelsen](#) (2021-2022), som er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE) 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 fremmedsprogfag (*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 *Tværspøglighed 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 tværspøglig sprogundervisning på læreruddannelsen og i grundskolen med afsæt i forskningsbaseret viden om sprogtilegnelse, flersprogethed og **tværspøglig didaktik**. Dette inspirationsmateriale har fokus på tværspøglighed i grundskolen, mens et andet inspirationsmateriale sætter fokus på tværspøglighed i læreruddannelsen. [Materialet målrettet sprogundervisere i læreruddannelsen](#) er ligeledes tilgængeligt i NCFE's vidensbank.

Vi håber, at du som sproglærer i grundskolen vil finde inspiration i dette materiale. Materialet indledes med en generel introduktion til tværspøglig didaktik (Kapitel 1),

efterfulgt af en introduktion til projektet *Tværsproglighed i læreruddannelsen* (Kapitel 2), en oversigt over de tværsproglige forløb (Kapitel 3), en beskrivelse af de organisatoriske forudsætninger og muligheder for arbejdet med tværsproglighed i grundskolen (Kapitel 4), og derefter følger detaljerede beskrivelser af 11 tværsproglige forløb (Kapitel 5-14). Under flere af forløbene 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 dansklæreren bliver inspireret til en ny aktivitet, eller i en forløbsbeskrivelse med fokus på tysk, at engelsklæreren finder nye idéer.

Rigtig god læselyst!

Laila Kjærbæk, Camilla Franziska Hansen & Line Krogager Andersen

Tak!

Vi vil gerne takke alle de sproglærerstuderende, grundskoler, grundskolelærere og grundskoleelever, der har deltaget 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

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 elevernes 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 sproglige kompetencer på dette sprog, men også være en værdifuld genvej til opdagelse af mønstre og strukturer på nye sprog (Kjærbæk 2021). Individens kompetencer på deres 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 elever stifter bekendtskab med helt nye sprog, forstås de nye sprog med udgangspunkt i deres allerede eksisterende sproglige repertoire. Et helt nyt sprog kan berige elevens 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 *tvær sproglig 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 psykologvistisk 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 elever eksisterende, sproglige ressourcer i undervisningen (Norton Peirce 1995; Ushioda 2009).

Anerkendelsen af eksisterende sproglige ressourcer i undervisningen giver eleverne oplevelsen af, at alle sproglige ressourcer er værdifulde, og det gør det meningsfuldt for eleverne 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 *tvær sproglige 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 (Krogager Andersen 2020). Samspillet må imidlertid faciliteres didaktisk – det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne blot lærer mere end ét sprog.

Derfor sigter den tvær sproglige 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 tværproglige praksis og om en didaktisk tilgang, der faciliterer sådanne praksisser.

Tværproglig 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 tværproglighed, der af undervisere og lærere kan udfyldes på forskellige måder afhængig af undervisningens indhold og kontekst og elevernes forudsætninger og deltagelse.

I en dansk grundskolekontekst har Krogager Andersen (2020) vist at *tværproglig didaktik* både kan skabes på tværs af fag i form af et tværfagligt samarbejde og som perspektiver i den enkeltfaglige sprogundervisning. Resultater 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 tværproglige 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 tværproglige ressourcer.

Derudover viser Krogager Andersen (2020), at de tværproglige læringsrum etableres af den enkelte lærer i egen undervisning via:

1. brugen af tværfaglige referencer
2. udnyttelse af tværproglige ressourcer
3. sprogsammenligning som didaktisk praksis.

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

stille åbne spørgsmål, der lægger op til metasproglig refleksion, sprogsammenligning og inddragelse af elevernes samlede sproglige repertoire.

Tværsproglig didaktik kan antage mange former, bl.a. i form af afgrænsede projekforløb, 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 via 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 grundskolens kontekst er det centralt at tænke den tværsproglige didaktik synergisk, så den bidrager positivt til de aktuelle sprogfag, og så lærerne 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 klasserummet
- skaber rum for **metasproglig refleksion** og sproglig nysgerrighed
- kan udøves af den enkelte lærer 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 klassens sproglige ressourcer, og samtidig give eleverne mulighed for at opleve og reflektere over disse. I den henseende er sprogportrættet en

populær og virkningsfuld øvelse, der kan gennemføres på flere måder, og som det kan være relevant at gennemføre sammen med eleverne.

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

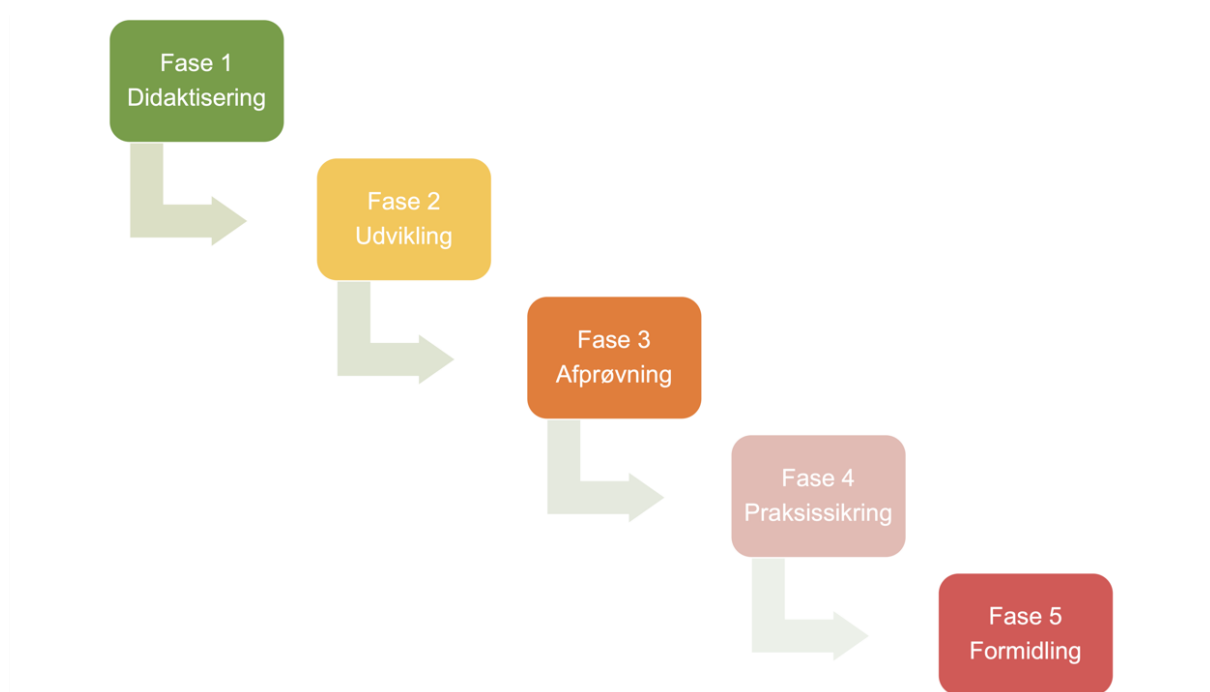
Der er mange måder at udforme aktiviteten på. Den enkleste er at udlevere en [kropssilhuet](#) til hver elev og bede dem farvelægge den med deres forskellige sprog. En lidt mere tidskrævende version er at lade eleverne begynde med at tage billeder af hinanden og farvelægge dem. Her kan man fx bruge arbejdsark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

Afhængig af elevernes alder kan det være relevant at bede dem om også at skrive noter til brugen af de enkelte sprog rundt om selve silhuetten – dette kan give et interessant udgangspunkt for den opfølgende samtale. Samtalen kan struktureres på forskellige måder, fx kan alle sprogportrætter hænges op og alle elever 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 klassesamtale om klassens og kammeraternes sproglige repertoire. Herigennem fremhæves det sproglige repertoire som interessant og relevant i klassens kontekst, hvilket fremmer anerkendelsen af alle elevers sproglige ressourcer.

Aktiviteten er ofte populær blandt både lærere og elever, fordi den giver mulighed for at lære noget om hinanden, og for nogle elevers vedkommende kan det være første gang, de får lejlighed til at fortælle om deres hjemmesprog i klassen, hvilket eleverne fremhæver som positivt. For den lærer, 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, 10 og 11.

Udviklingsprojektet Tværspøglighed i læreruddannelsen

Projektet forløb i fem faser:



Figur 1. Fasemodel for Tværspøglighed 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. Didaktisering 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

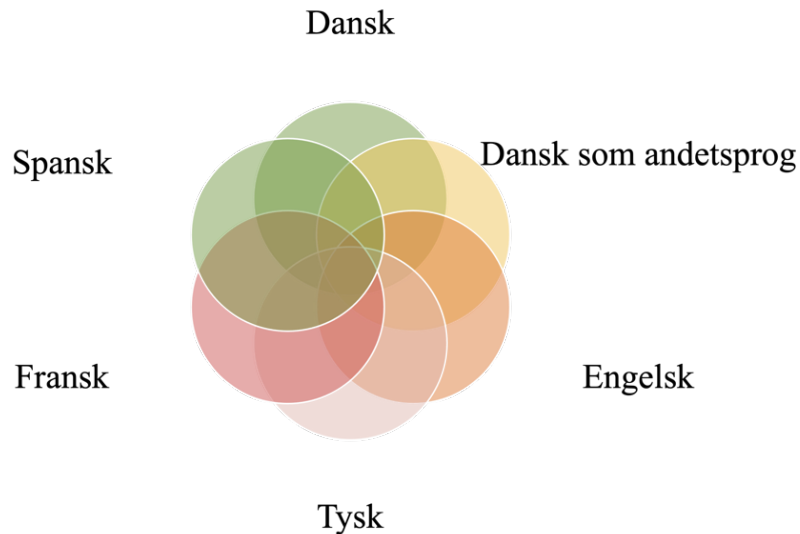
Fase 4 – Praksissikring

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

Fase 5 – Formidling

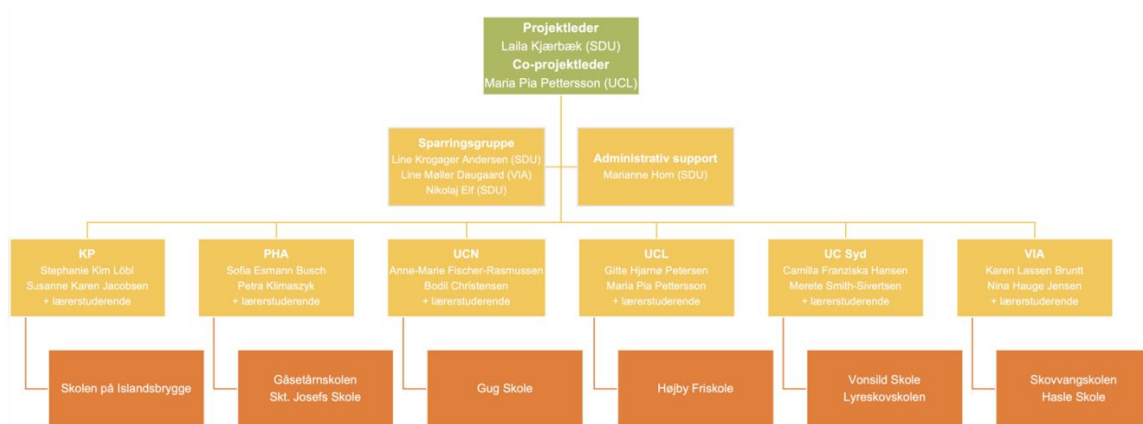
1. Inspirationsmateriale til læreruddannelsen
2. Inspirationsmateriale til grundskolen
3. Erfarings-opsamlings-rapport
4. [Blogindlæg på projektets blog](#) på Folkeskolen.dk

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

Tværsproglige forløb

Som et led i *Tværsproglighed i læreruddannelsen* er der udviklet 11 tværsproglige forløb til grundskolen. Alle de tværsproglige forløb er udviklet i et samarbejde mellem sproglærerstuderende og deres sprogundervisere som led i et tværsprogligt forløb på læreruddannelsen – og efterfølgende afprøvet i praksis i grundskolen. Tabel 1 giver et overblik over de tværsproglige forløb i grundskolen samt den læreruddannelseskontekst, de er udviklet i.

	Titel på det tværsproglige forløb	Forfattere	Læreruddannelseskontekst	Praksisforløb i grundskolen
1	<i>Nabosprog og billedfortællinger: Nabosprog i grundskolen med et tværsprogligt blik</i>	Bodil Christensen	Dansk i læreruddannelsen	Dansk i børnehaveklasse-6. klasse
2	<i>"Jeg forstår faktisk, hvad hun siger" – Norsk, svensk og flere sprog i Dansk i 9. klasse</i>	Gitte Hjarnø	Dansk i læreruddannelsen (modulet Literacy)	Dansk i 9. klasse
3	<i>Eventyrlæsning i Dansk i 7. klasse</i>	Sofia Esmann Busch	Dansk som andet-sprog (modulet Undervisning af tosprogede elever med Teach First-lærerstuderende) i læreruddannelsen	De studerende foretog afprøvning i den undervisningspraksis de i forvejen var i som Teach First-studerede
4	<i>Tværsproglige workshops i engelsk- og franskundervisningen</i>	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

5	<i>Assalamu alaikum and hello everybody</i>	Karen Lassen Bruntt	Samarbejde mellem <i>Engelsk</i> (modulet <i>Sprogtilegnelse og kommunikative processer</i>) <i>Fransk</i> i læreruddannelsen	<i>Engelsk</i> i 7. klasse
6	<i>Tværsproglighed i Fransk</i>	Nina Hauge Jensen	Samarbejde mellem <i>Engelsk</i> (modulet <i>Sprogtilegnelse og kommunikative processer</i>) <i>Fransk</i> i læreruddannelsen	<i>Fransk</i> i 6. og 8. klasse
7	<i>At hilse og invitere på et andet sprog</i>	Natalia Morollón Martí	<i>Spansk</i> i læreruddannelsen	<i>Spansk</i> (valgfag) i 6.-8. klasse
8	<i>Tysk som nabosprog – om transparente ord og interkomprehension</i>	Camilla Franziska Hansen	<i>Tysk</i> i læreruddannelsen	<i>Tysk</i> i 9. klasse
9	<i>Tværsproglighed i Tysk</i>	Anne-Marie Fischer-Rasmussen	<i>Tysk</i> i læreruddannelsen	<i>Tysk</i> i 6.-7. klasse
10	<i>Tværsproglighed i Tysk</i>	Merete Smith-Sivertsen	<i>Tysk</i> i læreruddannelsen	<i>Tysk</i> i børnehaveklasse-3. klasse
11	<i>Byg bro og skab samspil mellem sprog i tyskundervisningen - Et opgavebaseret forløb med fokus på ordforrådstilegnelse og tværsproglig didaktik</i>	Petra Klimaszyk	<i>Tysk</i> i læreruddannelsen (modulet <i>Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog</i>)	<i>Tysk</i> i 5., 6. og 10. klasse

Tabel 1. Oversigt over beskrivelser af tværsproglige forløb i grundskolen. Projektets gennemførte tværsproglige forløb i læreruddannelsen kan tilgås via [materialet målrettet sprogundervisere i læreruddannelsen](#).

Som det fremgår af oversigten, er alle grundskolens 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.

Organisatoriske forudsætninger og muligheder

Læser man på tværs af forløbsbeskrivelserne, vil man møde et bredt repertoire af tekster og aktiviteter med stort tværsprogligt potentiale. Forløbsbeskrivelserne viser, hvordan grundskoleeleverne har været engagerede i at finde ligheder og forskelle mellem de nordiske sprog med afsæt i billedbøger i et nabosprogsperspektiv (Bodil Christensen), børnelitterære tekster, personlige sprogportrætter og andre aktiviteter, der er blevet kombineret med et selvvalgt sprog, samt autentisk kommunikation med en nordmand (Gitte Hjarnø). Et forløb har undersøgt sproget i H.C. Andersens eventyr i et tværsprogligt perspektiv ved at sammenligne ældre dansk med moderne dansk, herunder ords etymologi (oprindelse) og afsmitning fra andre sprog (Sofia Esmann Busch).

I et andet forløb udviklede og afprøvede engelsk- og fransklærerstuderende tværsproglige workshops med fokus på meningsfulde, *opgavebaserede* (*'task-based'*) læringsaktiviteter, fx at bygge LEGO ved at følge instruktioner på forskellige sprog, spille *Fisk* på dansk, engelsk, fransk, spansk og tysk og sammenligne uddrag fra Harry Potter på engelsk og fransk (Susanne Karen Jacobsen & Stephanie Kim Löbl).

Et forløb arbejdede kommunikativt med elevernes forståelse af engelsk som et globalt sprog i et tværsprogligt perspektiv med særligt fokus på syntaks, bl.a. via sammenligning af sætningstyper på forskellige sprog, vendespil, quiz-quiz-trade og e-mailskrivning med feedback og feedforward (Karen Lassen Bruntt). Et andet forløb havde fokus på at understøtte eleverne i at trække på alle deres sproglige ressourcer, bl.a. når de i grupper skulle forhandle betydningen af en sætning på italiensk, så en af eleverne kunne tegne sætningen (Nina Hauge Jensen).

Et af forløbene fokuserede på at understøtte elevernes udvikling af pragmatisk bevidsthed og kompetence ved via øvelser og refleksioner at undersøge, hvordan man på forskellige sprog hilser på hinanden, inviterer en gæst og afviser en invitation, samt mulige årsagsforklaringer på forskelle og ligheder (Natalia Morollón Martí). Et andet forløb havde fokus

på at udvide og konsolidere elevernes ordforråd via associationer og skærpe elevernes opmærksomhed på transparente ord via arbejde med en tysk sang, *Trafiklys* samt læsning og produktion af e-bøger i *Kulturbib* (Camilla Franziska Hansen).

Et forløb tog afsæt i sammenligning af alfabetsange på dansk, engelsk og tysk (Anne-Marie Fischer Rasmussen), mens et andet byggede robotter via *Lego Education* og inddragelse af en lang række sprog, bl.a. dansk, polsk og tyrkisk (Merete Smith Sivertsen).

Det sidste bidrag i inspirationsmaterialet er et fint eksempel på, hvordan en *opgavebaseret* ('*task based*'), tværspøglig tilgang til sproglindlæringen i tysk begynderundervisning kan øge elevernes engagement og motivation for at lære tysk og dermed også øge deres læringsudbytte (Petra Klimaszyk).

Forløbene rummer en række eksempler på, at tekster og aktiviteter på andre sprog end sprogfagenes oplagte målsprog – arabisk, hollandsk, italiensk, polsk, rumænsk, tyrkisk – har været inddraget strategisk i undervisningen for at skærpe elevernes sproglige iagttagelser og sproglige appetit. Endelig peger forløbsbeskrivelserne på en række fagtekster om tværspøglighed, som kan være perspektivrige og nyttige i grundskolelærernes arbejde med at få tværspøglighed til at blive en naturlig del af undervisningen.

4.1 Organisatoriske rammevilkår – små forskelle med stor betydning

Nogle af ulemperne ved den tværspøglige tilgang er, at det kan være temmelig tidskrævende i forhold til forberedelse og gennemførelse. Hvis det skal lykkes tilfredsstillende, vil det kræve en højere grad af to-lærerarbejde i tyskfaget i grundskolen. Hvis man vil have succes med tværspøglighed i grundskolen, er det nødvendigt med videre-/efteruddannelse af grundskolelærerne i sprogfagene.

Der bør arbejdes med tværspøglighed som didaktisk tilgang fra starten i sprogfagene for at udnytte elevernes sproglige resurser, skærpe deres sproglige bevidsthed, styrke deres kendskab til og anvendelse af forskellige tilegnelsesstrategier, skabe succesoplevelser og dermed motivation for sproglæring.

Forløbsbeskrivelserne tydeliggør en række organisatoriske forhold og rammevilkår, som får betydning for mulighederne for at arbejde tværspøgligt i grundskolen. Et øget samarbejde mellem sprogfag stiller bl.a. krav til den måde skemafladen organiseres på. Hvis sprogfagene på den enkelte grundskole i højere grad kan skemalægges parallelt, vil det skabe flere reelle muligheder for at samarbejde på tværs af sprogfag.

4.2 Spændende spændinger

Forløbsbeskrivelserne vidner om en udbredt oplevelse af engagement og nye indsigter hos grundskoleeleverne. Flere forløbsbeskrivelser fremhæver, at man lærer om tværsproglighed ved selv at arbejde tværsprogligt, og de beskriver, hvordan elevernes udbytte af det tværsproglige arbejde er blevet observeret i afprøvningen. 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). Det bemærkes ligeledes, at der kan opstå beklemthed blandt grundskolelærerne over at bringe sproglige ressourcer på andre sprog end de gængse skolesprog i spil i sprogundervisningen i grundskolen. En sådan usikkerhed er velbeskrevet blandt flersprogede elever i grundskolen, og en mulig sprogskam må medtænkes i den didaktiske videreudvikling af tværsproglighed i grundskolen.

Nabosprog og billedfortællinger: Nabosprog i grundskolen med et tværsprogligt blik

Af Bodil Christensen

5.1 Kontekst

”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 kunne en dagsorden være for undervisningen i nabosprog i 5. klasse på en lille lokal grundskole. I danskundervisningen er man altid optaget af elevernes sproglige opmærksomhed. Den fremmes (også) gennem arbejdet med nabosprog, hvor man kan finde ligheder og forskelle mellem det danske sprog og de nærtbeslægtede nordiske sprog norsk og svensk, der er fra samme norrøne sprogstamme som dansk.

De nordiske sprog omfatter dansk, færøsk, islandsk, norsk og svensk, der alle er nordgermanske sprog. Tilbage i vikingetiden blev dette fællesnordiske sprog talt overalt, men med tiden blev det skilt i en vestlig og en østlig sprogstamme med dansk og svensk på den ene side og færøsk, norsk og islandsk på den anden side. Færøsk og islandsk udgør til sammen de ønordiske sprog. I de ønordiske sprog er der en mundtlig og skriftlig version af sproget, der ikke umiddelbart er forståelige for danskere, men de tilhører dog de fastlandsnordiske sprog.

Dansk, norsk og svensk er som nabosprog en del af danskfagets indhold. Når man skal arbejde med nabosprog, giver det tværsproglige blik gode muligheder for, at den generelle sprogkompetence kvalificeres.

Man kan arbejde med nabosprog og tværsproglig opmærksomhed på mange og kreative måder. Man kan arbejde med 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 dansk, norsk og svensk. Der findes mange undervisningsforløb hos [Norden i Skolen](#). Det kan anbefales at hente inspiration her. Her gives der nogle konkrete eksempler til undervisningen i indskolingen og på mellemtrinnet.

I dette forløb har der været fokus på de nordiske flag. Der har været lavet lister med falske venner, altså ord, der lyder og skrives ens på forskellige sprog, men som har forskellig betydning. Der har været vendespil med norske ord og vendinger. Der er læst billedbøger som *Annas himmel* af Stian Hole, *Hvis du møder en bjørn* af finlandssvenske Maline Kivelä og danske Martin Glaz Serup og *Penger* af Bjørn Ousland. Disse bøger er valgt, fordi det er billedbøger, og der dermed er flere modaliteter i spil, der kan fremme forståelsen. Allerede er der arbejdet med forforståelse om de nordiske lande.

Undervisningens tema ”Nabosprog og billedfortællinger” har haft som ambition at sætte fokus på ligheder og forskelle mellem de nordiske sprog.

5.2 Teoretisk forankring

Planlægningen har været særligt inspireret af Dysthes (1997) flerstemmige klasserum, 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.

Det undersøgende arbejde som Illum Hansen og kolleger (2020) har forsket i med projektet KiDM samt Henkel og kollegers (2020) *Grib Litteraturen* har ligeledes inspireret til undervisningsforløbet.

5.3 Organisering

Her er en tydelig ramme til eleverne, der fik en dagsorden ved dagens begyndelse. Allerede blev der introduceret til dagens arbejde, så der var en klar forventning til det faglige indhold hos såvel elever som lærere. Dernæst blev der arbejdet ud fra klare instruktioner i skrift og tegning.

Hvad skal vi lave i dag?

- 🇳🇴 Hvad ved du om Norge? Arbejd i bookcreator!
- 🇳🇴 Vis bookcreator for hinanden i grupper
- 🇳🇴 **10-pause fra kl. 9:40-10:00**
- 🇳🇴 Vendspil
- 🇳🇴 Norsk tekst: "Penger"
- 🇳🇴 Spørgsmålskort til teksten
- 🇳🇴 **Spisepause fra kl. 11:45-12:15**
- 🇳🇴 Boganmeldelse og "Jeg har læst..."

Figur 1. Præsentation af dagens program.



Mål for dagen


Når dagen er færdig, kender du til nogle norske ord


Når dagen er færdig, har du læst Penger!

Når dagen er færdig, har du lavet en boganmeldelse

Figur 2. Eksempel på de tydelige og meningsfulde mål, der var en del af planlægningen.



Dansk	Norsk
Mester Jakob, Mester Jakob.	Fader Jakob, Fader Jakob.
Sover du? Sover du?	Sover du? Sover du?
Hører du ej klokken? Hører du ej klokken?	Hører du ei klokken? Hører du ei klokken?
Bim, bam, bum. Bim, bam, bum.	Bim, bam, bom. Bim, bam, bom.



Figur 3. Eksempel på ligheder og forskellige i en kendt tekst.

Hvad ved I om Norge?

I skal arbejde i **Bookcreator** på **SkoleTube**

- Find **10 ting** omkring Norge
- Det kan være noget i allerede ved
- Men I må også gerne bruge **Google**



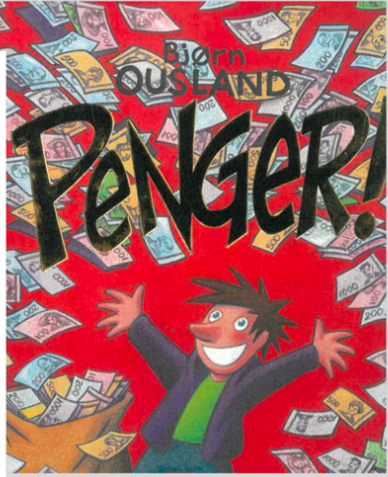
Figur 4. Eksempel på, at der arbejdes med elevernes forforståelse.

PENGER!

af

Bjørn Ousland

Hvad var det sjoveste i teksten?	Hvem fortæller historien?	Du kom til et tasker på...
Hvad kunne du bedst lide?	Hvordan er slutningen?	Minder teksten dig om andet?
Hvad synes du om teksten?	Kunne du lide hovedpersonen? Hvorfor/hvorfor ikke?	Var der noget i teksten, som du ikke forstod?
Hvad ville du have gjort, hvis du var hovedpersonen? Hvorfor?	Var der noget, som du undrede dig over?	Hvad skete der i starten?
Hvad kunne du ikke lide?	Hvad tror du, er det vigtigste i teksten?	Hvad kommer du til at tænke på nu?
Hvordan er stemningen? (fx: glad, trist, ubegyldig eller spændende?)	Hvad var det sjoveste i teksten?	Hvad vil du gerne spørge hovedpersonen om?



Figur 5. Teksten her er den norske forfatter Bjørn Ouslands billedbog: Pengar.

BOGANMELDELSE

Jeg har læst _____

Af: _____

Min vurdering:

☆☆☆☆☆

Hvad kunne du bedst lide ved bogen?

Hvad kunne du mindst lide ved bogen?

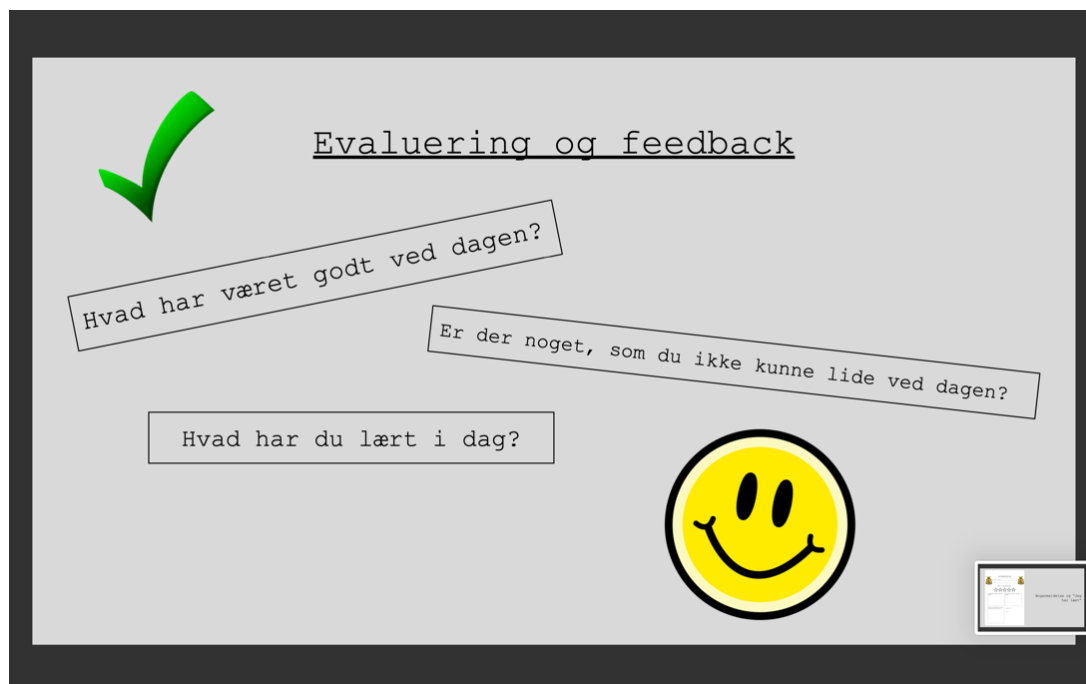
Jeg har læst "Penger" af Bjørn Ousland, derfor vil jeg

Atmeldt af:

Dato:

Boganmeldelse og "Jeg har læst"

Figur 6. Det er vigtigt, at eleverne læser teksten for tekstens eget indhold. Det er en norsk bog, men der arbejdes med såvel sprog som indhold. Norsk skal ikke opfattes som en barriere for forståelsen.



Figur 7. Eksempel på evaluering og feedback. Næede vi målsætningen? Lærte vi noget andet end det forventede?

5.4 Analyse

Nabosprogsundervisningen er repræsenteret i danskfagets overordnede fagformål stykke 3.:

Stk. 3. ”*Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab*”.

Nabosprogene dansk, norsk og svensk minder meget om hinanden, især hvad angår ordforråd og grammatik. Kan du et af dem, behøver du ikke anstrenge dig særligt hårdt for at forstå de andre. Det er nok med nogle timers øvelse. Sammenlign det med, hvor svært det er at lære andre sprog. Engelsk, fransk, spansk ... det tager flere års sprogstudier, før du kan gøre dig forståelig. Disse nabosprog er derfor et godt sted at begynde det tværproglige arbejde.

Der er over tyve millioner mennesker, som taler og forstår et skandinavisk sprog. Arbejde med billedbøger og andre multimodale tekster kan være gode veje ind i det tværproglige arbejde. Hvis undervisningen skal lykkes, må læreren (som altid) forholde sig til elevernes nærmeste udviklingszone. Eleverne må ikke opleve sprogbarrieren som uoverkommelig.

Det er vigtigt altid at stilladsere arbejdet og opgaverne for og med eleverne. Når man fx arbejder i *BookCreator* på *SkoleTube*, bør der også være tid til at udforske og eksperimentere i programmet.

5.5 Diskussion

Elever finder det ofte sjovt at arbejde med nabosprog. Når der fx spilles vendespil med ord fra teksten *Penger*, giver det anledning til, at eleverne kan diskutere forskellige ords betydning. Eleverne kan få en aha-oplevelse, når de undersøger ligheder og forskelle mellem sprogene. Denne sproglige opmærksomhed har også en transferværdi, når der arbejdes med andre sprog. Engelsk og tysk er fra samme indoeuropæiske sprogstamme som dansk, og også her er der ligheder og forskelle. Når man har overvundet angsten for nabosprogene norsk og svensk, er det nemmere at gå til engelsk, fransk og tysk med en positiv tilgang og en forventning om, at man kan overkomme de udfordringer, man møder.

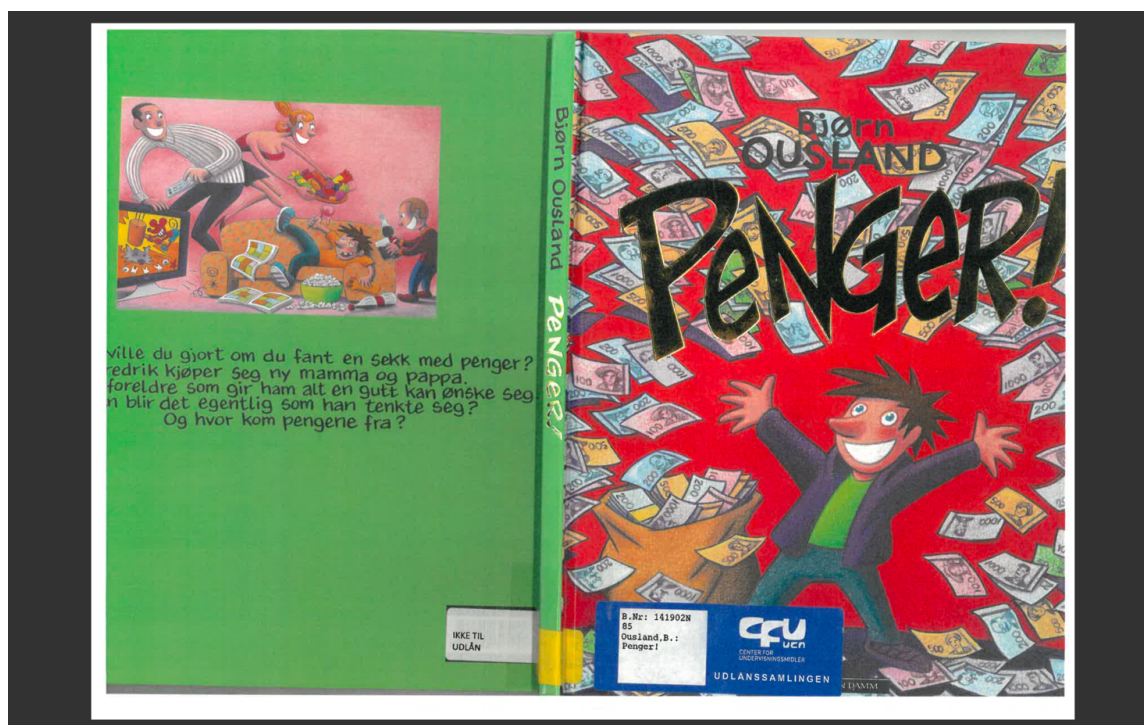
Norden er vores nærområde, vores hjemmearena. Det beriger os at lære mere om vores nærmeste naboer – og sproget er en vigtig nøgle. Derfor er det kun positivt, hvis man interesserer sig for andre sprog i Norden, fx finsk, færøsk, grønlandsk, islandsk og samisk. Man behøver naturligvis ikke lære disse sprog, men det kan være nyttigt at have et vist kendskab til sprogene, herunder til de nordiske landes kultur og historie.

En fordel ved nabosprogsundervisning er, at eleverne får kendskab til fremmedsprog. Men at undervise i nabosprog og tværsprogligt arbejde bidrager også til at fremme elevernes **sproglige opmærksomhed** overfor **førstesproget**.

Hvis du vil læse videre

Foreningerne Norden (u.å.). *Norden i skolen*. www.nordeniskolen.org

Bilag



NABOLANDE OG -SPROG

En nabo er en person, der bor lige ved siden af eller i nærheden af én.

Sproget i landene ligner hinanden, og flere ord ligner hinanden.
Derfor kalder vi det nabosprog.



”Jeg forstår faktisk, hvad hun siger” Norsk, svensk og flere sprog i Dansk i 9. klasse

Af Gitte Hjarnø

6.1 Konteksten

Jeg forstår faktisk, hvad hun siger er et danskfagligt forløb i norsk og svensk med særligt fokus på elevernes sproglige repertoire og interesse for at lære nye sprog. Forløbet sigter mod at styrke elevernes læse- og lytteforståelse af norske og svenske tekster samt gøre dem bevidste om eget og klassekammeraternes sproglige repertoire.

Undervisningsforløbet er afprøvet på en fynsk friskole med 20 elever fra 9. årgang. Undervisningen blev gennemført af en gruppe lærerstuderende, hvoraf primært den ene studerende underviste. Til stede var ydermere 9. klassens dansklærer og de studerendes danskunderviser fra læreruddannelsen.

6.2 Teoretisk forankring

García og kolleger (2017), Holmen (2020) og Gibbons (2016) tanker og principper er på forskellig vis tænkt ind i nabosprogsforløbet ”*Jeg forstår faktisk, hvad hun siger*” med det formål at invitere elevernes sproglige ressourcer ind i klasserummet, tilbyde autentiske sproghandlinger og bygge bro mellem læringsmål for nabosprog og elevernes forhåndsviden (Holmen 2019).

Forløbet er udarbejdet med inspiration fra Garcías og kolleger (2017) samt Holmens (2020) forståelse af begrebet *den flersprogede strøm* (*the translanguaging corriente*). García ser *den flersprogede strøm* som en metafor for de flersprogede ressourcer og

talemåder, der altid vil være til stede i klasserummet, samt den pædagogiske mulighed for bevidst og strategisk at inddrage dem i undervisningen (García, Johnson & Seltzer 2017). Det vil sige, at der er tale om en undervisningspraksis hvor flersprogethed anses som en værdi, og hvor fokus rettes mod sprog som en identitetsskabende faktor (Holmen 2020).

Forløbet bygger ligeledes på Gibbons (2016) teoretiske forankring i socialkonstruktivismen, der positionerer sproglig udvikling som en socialt indlejret proces, hvor det derfor bliver vigtigt, at samarbejde med andre i arbejdsprocessen. Også stilladseringsbegrebet står centralt i Gibbons arbejde, og i dette forløb har der været fokus på at stilladsere eleverne i udviklingen af et *metasprog*, dvs. et sprog om sprog (Gibbons 2016).

6.3 Tre pædagogiske principper

I sin teori om *translanguaging* definerer García og kolleger (2017) tre kerneprincipper for pædagogisk praksis:

- *holdning ('stance')*: lærerens holdning og overbevisning
- *design*: planlægning af indhold og læringsaktiviteter
- *skift ('shift')*: de situerede valg læreren tager i undervisningen.

Det er disse tre principper, som danner grundlag for undervisningsforløbets struktur og indhold. De tre principper knytter an til lærerens indstilling til samt planlægning og gennemførelse af undervisningen. I undervisningsforløbet får *design* betydning, idet der er valgt læringsaktiviteter, som inviterer eleverne til at undersøge deres egne og klassekammeraters sproglige repertoire. I mødet med norske og svenske tekster er *designet* centreret omkring sammenligning af sprog, læsestrategier og lytteforståelse. Disse aktiviteter er planlagt med formålet at lære at forstå talt og skrevet nabosprog og peger således ind i *Dansk. Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019b), som udelukkende målsætter i forhold til elevernes udvikling af receptive kompetencer (Madsen 2008, 2). Eleverne skal altså ikke selv kunne tale norsk og svensk, men de skal have viden om ”*ligheder og forskelle mellem dansk, norsk og svensk sprog*” og kunne ”*kommunikere i enkle situationer med nordmænd og svenskere*” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019b, 6). Der er således indtænkt en progression, som sigter mod, at eleverne først er undersøgende omkring deres eget sproglige repertoire, hvorefter de får viden om nabosprogstekster koblet til flere sprog, for til sidst at deltage i en autentisk samtale med en nordmand.

I *designet* indgår udvalgte aktiviteter, som bevidst inddrager flere sprog i arbejdet med nabosprog, og som derved forsøger at bryde eller rokke ved de traditionelle opfattelser af sprog som definerede af landegrænser. Læreren demonstrerer gennem hele forløbet *holdning ('stance')* og *skift ('shift')* ved at udfordrer elevernes opfattelse af sproglige

ressourcer samt ved at italesætte og anerkende disse ressourcer. I den sammenhæng er læreren også initiativtager til at skabe rum for metasproglige samtaler, hvor holdning til sprog italesættes, og hvor betydningen af at forstå nabosprog og flere sprog diskuteres med eleverne.

6.4 Organisering

Forløbet falder i tre dele, der stækker sig over fire lektioner. I første del af forløbet tegner eleverne deres sproglige repertoire i en sprogportrætskabelon. Derefter arbejder de med sproglige forskelle og ligheder mellem dansk, norsk, svensk og andre selvvalgte sprog, og afslutningsvis får klassen en norsk gæst på besøg som de samtaler med.



Figur 1. Nabosprogsdesign i tre faser.

Beskrivelse af mål, organisering og refleksioner over forløbet

I det følgende beskrives:

- mål for de tre faser
- udvalgte aktiviteter, der er arbejdet med
- erfaringer med og refleksioner over læringsudbytte ved gennemførelsen.

6.4.1 FASE 1

Mål for arbejdet med sprogportrætter

I arbejdet med de personlige sprogportrætter er formålet at skabe mulighed for at udvide en kategoriserende og begrænsende forståelse af sprog som nationale sprog til også at omfatte fx dialekter, sociolekter, emojis og billedsprog samt inddrage fagudtryk fra særlige

domæner, der også kan høre fritidslivet til. Således bliver det pludseligt muligt at tale om fx kærligheds-, venne-, ride-, musik- og fodboldsprog. Desuden er det klassiske sprogportræt videreudviklet i dette forløb således, at det ikke kun indbefatter 'elevens sprog i brug' men også vægter og skaber plads til sprog, som eleverne ønsker at lære i fremtiden.

Organisering af arbejdet med sprogportrætter

1) Introduktion: Hvad er et sprogportræt?

Afprøvningen blev indledt med, at den studerende rammesatte de kommende fire lektioners indhold og fremhævede, at eleverne i sidste lektion ville få besøg af en nordmand, som de skulle tale med.

Første aktivitet med sprogportrætter blev iværksat som et introducerende oplæg og en samtale med eleverne om det at tegne et sprogportræt. Her blev eleverne bekendt med, at de skulle reflektere over og opdage deres sproglige repertoire, og hvilken betydning de tillægger det. I opgaveforklaringen blev der lagt vægt på, at sproglig udvikling er en livslang proces, og eleverne skulle derfor markere et område i deres sprogportrættet til et 'endnu ikke kendt sprog', som de gerne vil lære i fremtiden. Den studerende var meget eksplicit omkring, at sproglige ressourcer ikke kun begrænser sig til nationalsprog, og eleverne blev inddraget i samtalen om, hvilke dialekter de kender, og hvilke fagord de anvender i forbindelse med deres fritidsinteresser.

Eleverne fik vist fem meget forskellige sprogportrætter, og den studerende eksemplificerede med afsæt i dem, hvordan dialekter, sociolekter, fag- og interessesprog kan være betydningsbærende semiotiske ressourcer. Eleverne skulle ligeledes overveje, hvilken fylde, farve eller symbolværdi, de ønskede at visualisere de enkelte sproglige ressourcer med, og hvor i kroppen de ønskede at placere dem.

2) Produktion af sprogportrætter (Bilag 1)

I arbejdet med at skabe de individuelle sprogportrætter var der bevidst afsat god tid til fordybelse, og til at den studerende kunne nå rundt til alle elever og spørge ind til deres valg af sproglige ressourcer og deres overvejelser omkring det æstetiske udtryk.

3) Parsamtaler omkring sprogportræterne

Eleverne præsenterede de færdige sprogportrætter for hinanden i mundtlige parsamtaler, og her fortalte de bl.a., hvorfor sprogene var valgt og så ud, som de gjorde. I denne aktivitet vægtes det, at eleverne er nysgerrige på hinandens sprogverden og gør sig umage med at begrunde deres valg.

4) Opsamling i plenum

Opsamlingen i plenum var en mundtlig samtale på metaplan, som havde til hensigt at sammenfatte klassens samlede sproglige ressourcer og se eksempler på forskellige måder at visualisere disse ressourcer på.

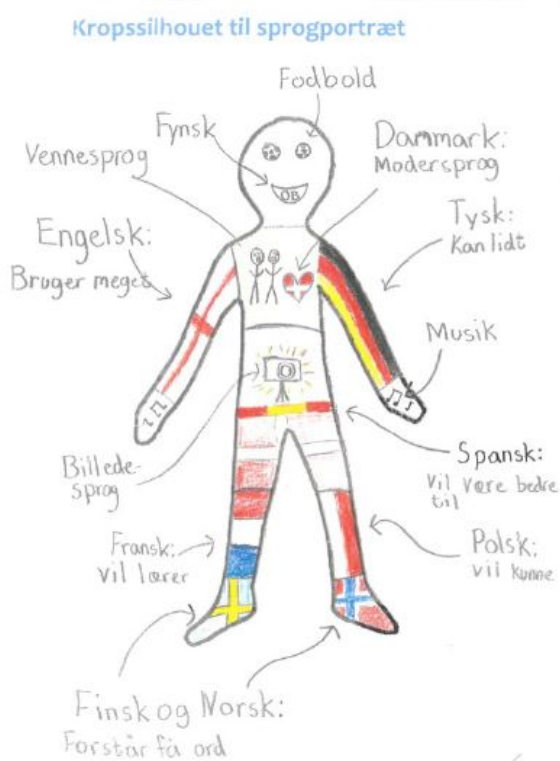
Erfaringer med og refleksioner over læringsudbytte i arbejdet med sprogportrætter

Eleverne var meget engagerede i sprogportrætopgaven, og vi observerede, at der blev reflekteret nøje over, hvilke former for sprog de talte, samt hvilke fagord og -begreber de kendte.

Klassens daglige lærer var inden forløbet noget bekymret for, hvordan en tegneaktivitet ville blive modtaget af en 9. klasse, men efterfølgende udtalte hun:

De købte aktiviteten med stort engagement, stor forståelse og idérigdom, som satte streg under sprog som ressource. Det var virkelig flot og bredt. Hold da op en sprogbank, vi har herinde i klassen.

Ved analyse af alle de færdige produkter så vi et nuanceret billede af elevernes sproglige ressourcer, hvor det i høj grad var lykkedes dem at forskyde fokus fra afgrænsede enkeltsprog til en mere kompleks helhedsforståelse af egen sprogbrug.



Figur 2. Sprogportræt lavet af elev A. **Figur 3.** Sprogportræt lavet af elev B.

Elevernes undersøgelse af deres egne sproglige ressourcer ses bl.a. i Figur 2, hvor elev A udover de nationale sprog har tilføjet fagsprogene: fodbold (i OB), musik og billedsprog; dialekten: fynsk; samt et relationelt vennesprog. I den skriftlige beskrivelse af med hvilken dybde sproget er forankret, ses det også, at eleven tænker bredt og kreativt: engelsk bruger eleven meget, af finsk forstår han kun få ord, og fransk vil han gerne lære. Beskrivelserne føjer således yderligere lag til elevens refleksion over egen måde og eget ønske om at anvende sprog, og de kan være et afsæt for opmærksomhed på, hvad eleven kan og gerne vil kunne i fremtiden.

Det er ligeledes interessant at se, hvordan eleverne nøje har udvalgt, hvor på kroppen de forskellige sprog skal placeres. I Figur 2 er førstesproget dansk placeret i hjertet af kropssilhouetten og symbolsk udformet som et rødt hjerte, ligesom vennesproget befinder sig tæt på hjertet. Elev A, som har lavet sprogportrættet i Figur 2, uddyber i sin præsentation:

Jeg har fodbold for øjnene, for det er dét, jeg ser og går meget op i, og så er jeg musikalsk, og det er derfor, jeg har tegnet noder i fingrene.

En anden elev beskriver sprogenes fysiske placerings betydning således:

Jeg tegner tysk her i min venstre arm. Det er et sprog, jeg ikke bruger så meget, og det er min dårlige arm [...] Danmark er i mit højre ben, fordi det er det ben, jeg bruger mest [...], der er bølger i hele hovedet, fordi jeg er elitesvømmer.

I elevernes valg af et sprog, som de gerne vil lære i fremtiden, udvider flere af eleverne sprogfeltet for de undervisningsfag, de møder i grundskolen. Således har en elev valgt japansk, fordi hun går til kampsport, og en anden har valgt latin, fordi han har en storebror, der har Latin i gymnasiet. Vi så tegn på, hvordan sprogportrættet på tværs af det visuelle og det verbale sprog kan tilbyde et subjektivt, nuanceret og kontekstualiseret indblik i personens sproglige repertoire.

Den mundtlige parsamtale om sprogportrætterne var i høj grad med til at øge elevernes indbyrdes kendskab til hinandens sproglige erfaringer, interesser, valg og prioriteter. I denne 9. klasse kom det blandt andet frem, at elev B var halvt belgier og talte flamsk med sin far hjemme (Figur 3). Således fik både klassens dansklærer og flere klassekammerater adgang til ny viden om hinandens sproglige erfaringer gennem arbejdet med sprogportrætterne, ligesom der blev skabt nye faglige positioneringsmuligheder for disse elever. Under aktiviteterne observerede vi, hvordan de elever, som kunne flere sprog, blev centrum for de andre elevers opmærksomhed. De blev spurgt om, hvornår og hvordan de havde lært sprogene, og ikke mindst, om de ville oversætte og sige noget på de pågældende sprog. I et efterfølgende interview reflekterede klassens lærer ligeledes over, hvordan hun i fremtidig danskundervisning kan anvende sin nye viden og i højere grad inddrage elevernes samlede sproglige kompetencer til glæde for hele klassen.

I forbindelse med afprøvningen af forløbet blev det tydeligt, at udarbejdelsen af sprogportrætter som opstartsaktivitet er betydningsbærende og centralt i forhold til at udvide elevernes forståelse af sprog. I undervisningen demonstrerede den studerende en anerkendende tilgang og værdisætning af forskellige sproglige domæner, hvilket inspirerede eleverne til at reflektere over egne sproglige ressourcer og inddrage et bredere sprogligt felt. På den måde blev indholdet forankret i en teoretisk forståelse af **flersprogethed** som ressource, og eleverne blev inviteret til et undersøgende sprogarbejde, som potentielt kunne udvide deres selvforståelse og identitetsarbejde.

6.4.2 FASE 2

Mål for arbejdet med nabosprog og flere sprog

Det faglige indhold i mødet med norske og svenske tekster er som nævnt i indledningen centreret omkring sammenligning af sprog, læsestrategier og lytteforståelse. Desuden inddrages flere sprog som sammenligningsgrundlag i arbejdet med nabosprog med det formål at skabe en tværsproglighedsundervisning, der gennem undersøgende aktiviteter og metasamtaler anerkender og skærper elevernes sprogforståelse.

Organisering af arbejdet med nabosprog og flere sprog

1) Hvorfor og hvordan nabosprog?

Denne undervisningsdel zoomer ind på norsk og svensk og tager udgangspunkt i elevernes forforståelse. Hvad kender de til sprogene og landenes natur og kultur? Den studerende præciserede, at det ikke handler om, at eleverne skal kunne tale norsk og svensk, men at formålet er at kunne forstå læse- og lyttetekster i de efterfølgende aktiviteter med henblik på at finde sproglige ligheder og forskelle.

2) Falske venner (Bruun u.å.)

Et centralt udgangspunkt for at blive bedre til at kommunikere med hinanden handler om at kunne afkode de store forskelle og små nuancer, der adskiller nabosprogene (Madsen 2006). Første led i arbejdet med forskelle og ligheder fokuserer på de store forskelle. Eleverne fik udleveret ordkort med svenske ord, som de gruppevis skulle læse og gætte betydningen af. Ordene var lumske eksempler på særlige svenske/danske ord, som ligner hinanden, men betyder noget forskelligt.

3) Lytteøvelse 1 (Lindgren 2018)

Uddraget af *Brødrene Løvehjerte* er valgt ud fra en antagelse om, at historien er kendt af de fleste elever, og at de derfor vil kunne trække på deres forforståelse i arbejdet med lytteforståelse og ords betydning og genkendelse. Forud for første lytteøvelse blev bogens handling opsummeret i plenum. Eleverne fik herefter til opgave at udpege, hvor uddraget hører til i handlingsforløbet, og hvad det handler om. De hørte klippet to gange lige efter hinanden.

4) Trafiklys (se Bilag 2; Henriksen 2011)

Opgaven Trafiklys er en sprogaktivitet, der har til formål at skabe et nuanceret billede af ligheder og forskelle mellem sprog (Madsen 2006, 226). Eleverne arbejder videre med samme tekstuddrag fra *Brødrene Løvehjerte*, men nu som skriftlig tekst. På opgavearket er også tilføjet en dansk version af teksten, som eleverne kan bruge som ressource i deres arbejde.

Opgaven blev stilladseret ved, at den studerende først gennemgik en PowerPoint-præsentation, hvor trafiklysmetoden blev eksemplificeret. Eleverne skal læse teksten og farvelægge den ud fra koderne:

Grøn: Ord som betyder det samme og staves ens på svensk og dansk

Gul: Ord som betyder det samme men staves forskelligt på svensk og dansk

Rød: Ord som ikke findes på dansk (Henriksen 2011, 121).

I processen opfordrede den studerende eleverne til at anvende digitale oversættelsesværkstøjer, ligesom han selv vejledte og var i dialog med eleverne. Efterfølgende skulle eleverne sammenligne deres farvede tekst med en makkers og oversætte de røde ord, som de ikke forstod betydningen af, til dansk. Derefter skulle de have fokus på de gule ord og diskutere ligheder og forskelle mellem svensk og dansk.

5) Fokusord og selvvalgt sprog (se [Bilag 2](#))

I denne oversættelsesaktivitet var der udvalgt ni fokusord fra teksten, som eleverne skulle oversætte til dansk, norsk, svensk og elevens valgfrie sprog (det sprog eleverne valgte i sprogportrættet). Hensigten er, at eleverne reflekterer over ligheder og forskelle mellem flere sprog og udpeger sproglige mønstre. Når alle elever har udfyldt skemaet, indledes en plenumsamtale, hvor ordene fra de valgfrie sprog inddrages, og hvor den studerende i samtale med eleverne diskuterer, hvordan nabosprogene er særligt beslægtede, og hvordan de forskellige valgfrie sprog placerer sig i denne ligning.

6) Lytteøvelse 2

Eleverne genhører uddraget af *Brødrene Løvehjerte*, og efterfølgende har de en metasamtale i plenum, der fokuserer på, hvorvidt sprogaktiviteterne har ændret elevernes lytteforståelse – og i så fald hvordan.




Erfaringer med og refleksioner over læringsudbytte i arbejdet med nabosprog og flere sprog

Falske venner er en motiverende sprogøvelse som skaber opmærksomhed på udfordringer ved den dobbelte betydning. Elevgruppen var ikke særlig bekendt med svenske ord, men de deltog aktivt og fik en god forståelse for, at det kan føre til misforståelser, når fx det danske ord *glas* betyder *is* på svensk. I første lytteøvelse af *Brødrene Løvehjerte* oplevede mange elever, at svensk kan være svært at forstå, men samtidig blev det tydeligt, hvordan de brugte deres forforståelse som lyttestrategi, når de genkendte proprierne *Jonatan* og *Nangijala*. Nogle få elever var opmærksomme på, at *Tvebak* på svensk hedder *Skorpa*, og det åbnede en samtale om et semantisk felt omkring tørret brød og det danske ord (*brød*)*skorpe*.

Trafiklysaktiviteten var medvirkende til, at eleverne fik en kontrastiv forståelse af de to sprog og fremfor alt fik øje for hvor mange ord, der ligner hinanden eller er helt ens. Eleverne sammenlignede, gættede og brugte det ene sprog til at give adgang til det andet. Det svenske ord *sagor* skabte fx diskussion blandt en gruppe elever. De havde alle malet *sagor* rødt, fordi det staves helt anderledes end det danske ord *eventyr*, men de var på samme tid optagede af, at ordet mindede om det danske ord *saga*, som har næsten samme betydning som *eventyr*.

Farvelægningen er en lang reflekterende proces, hvor eleverne kobler hvert eneste ord til dansk. De studerende bemærkede efterfølgende, at tekststykket for nogle elever var for omfattende til arbejdet med trafiklysmetoden, og det anbefales derfor, at man nøje overvejer tekstuddragets (se Bilag 2) længde i forhold til elevgruppen og/eller benytter en anden tekst. Øvelsen kan med fordel gentages med mange forskellige tekster, så der over tid etableres en dybdeforståelse af syntaktiske, morfologiske, leksikalske og ortografiske forskelle og ligheder (Madsen 2006, 220).

Udfyld de tomme pladser i skemaet, og oversæt til dit valgfrie sprog i højre kolonne.

Dansk 	Svensk 	Norsk 	Fransk
lejr agl	lägereldarna	Leirbålens	feu de camp
spurgte	Frågade	spurte	demande
Aften	Kväll	kveld	soir
dreng	Kille	gut	garçon
eventyr	saga	Eventyr	Conte de fée
synes	Tyckas	synes	pense
Tvebak	Skorpan	kanning	la croûte
baner	rädd	Redd	craintif
syg	Sjuk	syk	malade

Figur 4. Fokusord (se også Bilag 2)

I arbejdet med de ni fokusord udvidede de sproglige sammenligninger sig til dansk, norsk, svensk, og elevens selvvalgte sprog, hvilket betød, at et ord som *lejrbaal* pludselig hørtes oversat til både fransk, japansk, latin og spansk rundt omkring i klasserummet.

Eleverne blev hurtigt opmærksomme på, at nabosprogene ligner hinanden på kryds og tværs, herunder at dansk og norsk stavemåde oftere ligner hinanden end dansk og svensk, men at i forhold til danske ord som *aften* og *bange* (Figur 4) er der størst lighed mellem norsk og svensk stavemåde.

Det selvvalgte sprog var til gengæld ofte repræsenteret ved en helt anden ortografi end den danske (se Figur 4), og alligevel blev disse selvvalgte sprog anslag til undersøgelser og forundring hos eleverne. Ved et af gruppebordene bemærkede en elev: *"Det franske ord 'demand' ligner ikke det danske ord 'spurgte', men det ligner til gengæld det engelske 'demand' – betyder det ikke også noget med 'efterspørge'?"*

Ordet *Feu de camp* blev i samtale med den lærerstuderende undersøgt, fordi det ligger langt fra stavemåden af *lejrbaal*, men det indeholder ordet *camp*, som i sin internationale betydning er med til at gøre ordet transparent, ligesom *feu* minder om det tyske *feuer*.

De mange sprogundersøgelser var i høj grad motiveret af, at eleverne selv havde valgt et sprog, de gerne ville lære. Samtidig er det relevant at bemærke, at hvis denne aktivitet skal have værdi, kræver det tid, hvor læreren kan samtale med eleverne om sammenligninger i løbet af deres arbejdsproces. Den studerende pegede efterfølgende på, at der kunne ligge et potentiale i at samle oversættelserne af de ni ord på alle de sprog, som var valgt af klassens elever, og fastholde dem skriftligt på en planche eller i et fælles digitalt dokument.

Trafiklysøvelsen og arbejdet med fokusord fungerede som forberedelse til anden gennemlytning, hvor eleverne med Madsens ord opdagede: *"... at de har en sproglig kompetence, de måske ikke troede, de havde"* (Madsen 2006, 217).

6.4.3 FASE 3

Mål for arbejdet med at samtale med en nordmand

Samtalen med en nordmand havde til formål at give eleverne lejlighed til at afprøve deres norske lytteforståelse og kommunikationsstrategier i en autentisk situation. Denne samtale kan potentielt skabe mulighed for at afprøve lyttestrategier, hvor der lyttes fokuseret efter indkredsning af konteksten og genkendelige ord. Desuden peger denne aktivitet ind i danskfagets formålsbeskrivelse, hvor der i stk. 3 står: *"Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab"* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019b, 2).

Organisering af arbejdet med at samtale med en nordmand

1) Udarbejdelse af spørgsmål: *"Vi må bli bedre kjent med Venke"* (Bilag 3).

I sidste del af dagens forløb skulle eleverne forberede sig til det kommende besøg ved at udforme spørgsmål til den norske gæst Venke. Eleverne sad i bordgrupper a fire, og hver gruppe udformede 2- 4 åbne spørgsmål, som skulle handle om norsk natur og kultur.

2) I samtalen med Venke stillede eleverne fra bordgrupperne på skift et spørgsmål på dansk, og når Venke havde svaret på norsk, opsummerede samme elev på dansk, hvordan hun/han forstod det norske svar. Hvis der var tvivl om nogle ord, hjalp klassen hinanden med at skabe sammenhæng i lytteforståelsen.

3) Sidste aktivitet var en mundtlig og skriftlig evaluering, hvis spørgeramme peger ind i dagens tre temaer.

Erfaringer med og refleksioner over læringsudbytte af at samtale med en nordmand

I mødet med Venke havde eleverne udformet nogle meget interessante spørgsmål, som kom til at bevæge sig inden for temaerne Norges natur, norske byers arkitektur, og hvordan det er at være ung i Norge kontra Danmark. Aktivitetens indhold peger ind Madsen argument om *"at viden om kulturen er central i sammenkobling til sprogarbejdet"* (Madsen 2006, 221), og i denne sammenhæng fra en nordmands perspektiv. Desuden bygger den på Gibbons principper om, at *"sprogbrug skal have et autentisk formål [...] stille kognitive krav"* (Gibbons 2016, 84), idet eleverne skal samtale og forstå, hvad Venke svarer på deres egne spørgsmål.

Eleverne gjorde sig umage med at forstå svarene, og deres danske gengivelser havde høj kvalitet. Klassens lærer sagde efterfølgende:

Eleverne var lidt nervøse over og spændte på at skulle tales til på norsk, men hurtigt erfarede de, at de godt kunne forstå, hvad der blev sagt [...] Lagde I mærke til den koncentration, der var i klasselokalet, mens hun var på besøg? De var så optagede af at forstå det, hun fortalte.

Det er interessant hvordan elevernes motivationsniveau steg betragteligt, da aktiviteten pludselig indebar en samtale med en nordmand, der kom med personlige perspektiver på det at være ung i Norden.

I mange af elevernes evalueringer over det samlede forløb er det således også Venkes besøg, de trækker frem som det mest interessante i dagens arbejde. *"Jeg forstår faktisk, hvad hun siger"* som én elev skrev. Den autentiske samtale kan noget helt særligt og i samtalen med Venke tilbød den et meningsfuldt indhold med en tilpasset informationskløft, som eleverne oplevede, at de kunne bestige.

Anbefalinger i det videre arbejde

I dette forløb arbejdede vi med læse- og lyttestrategier i en svensk tekst og med lyttestrategier i en norsk samtale. Det vil være en oplagt mulighed at læse tekster og samtale på både norsk og svensk og koble disse teksthandlinger til flere sprog. Tekstvalgets sværhedsgrad og længde kan tilpasses klassetrin og elevgruppe, ligesom forskellige temaer kan være i fokus. Når man arbejder med nabosprog, kan det være en ny udfordring at gøre det tværsproglige arbejde gennemgående, og aktiviteter kan vægtes eller nedtones derefter, dog er det en didaktisk pointe for dette forløb, at tværsprogligt arbejde skal indgå meningsfuldt i det samlede forløb.

Hvis du vil læse videre

Lis Madsen (red.) (2006). *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansklærerforeningen.

Bilag

- Bilag 1: Sprogportrætter, sprog I bruger, og sprog I gerne vil lære
- Bilag 2: Nabosprog og flere sprog
- Bilag 3: Vi må bli bedre kjent med Venke

Download bilagene samlet:

https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/TiL_Bilag1-2-3_kapitel-6_Jeg-forstaar-faktisk-hvad-hun-siger.pdf

Eventyrlæsning i dansk i 7. klasse

Af Sofia Esmann Busch

Det her beskrevne forløb tager udgangspunkt i et længere forløb i faget *dansk* i en 7. klasse, der arbejder med H.C. Andersens forfatterskab.

Denne tekst beskriver et nedslag på 2 lektioner, hvor to lærerstuderende i klassen arbejder med H.C. Andersens eventyr *Den lille Havfrue* (1837), hvor de faglige mål fra *Dansk. Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019) var rettet mod kompetenceområdet læsning med et fokus på sprogforståelse, herunder ord og begreber i relation til tekstens oprindelse – læsning af ældre tekster og den særlige sprogbrug, der optræder i ældre tekster.

7.1 Teoretisk forankring

I grundskolens danskfag er det relevant at beskæftige sig med translanguaging som tvær sproglig strategi, da danskfagets kerneindhold bl.a. handler om at læse ældre tekster – tekster, læreren i sin undervisning kan vælge at lade eleverne læse med den originale ortografi og dermed ikke benytte sig af versioner i et mere nutidigt sprog. Hvis læreren vælger originalteksten, kan sproget i teksten blive genstand for sproglig opmærksomhed fra eleverne, fordi der sker ændringer og nyskabelser af sprog over tid – og over en længere periode på næsten 200 år er meget tydeligt.

Dette forløb tager udgangspunkt i elevernes nysgerrige tilgang til det oprindelige eller ”gammeldags” sprog, som de møder i et eventyr af H.C. Andersen.

Man kan skelne mellem *translanguaging to learn* og *translanguaging to teach* afhængig af, om fokus er rettet mod eleven eller læreren. I forløbet med ældre dansk litteratur i grundskolens danskfag rettes forløbet i første omgang mod elevernes muligheder for at lære, at sprog ændrer sig over tid, og at ændringerne bl.a. består af ord fra højstatus sprog, som bliver indlånt i dansk sprog.

Forløbet i grundskolen skal sætte en refleksionsproces i gang hos eleverne, om hvordan dansk sprog har udviklet sig over tid – og hvad der er med til at påvirke nydannelser i et sprog.

I forløbet nedenfor skal alle elevers sproglige kompetencer bringes i spil i grundskolens undervisning, og hensigten med forløbet er at eleverne opnår sproglige erkendelser, der gør dem i stand til efterfølgende at reflektere over, hvordan sprog (her dansk) udvikler sig over tid – og hvordan de som medlemmer af et sprogfællesskab er med til at påvirke denne udvikling.

7.2 Organisering og analyse

Dette afsnit beskriver (1) mål med de studerendes to timers forløb, (2) overvejelser over udvælgelse af eventyr samt (3) aktiviteter med fokus på ords genkendelighed og betydning.

7.2.1 Mål for forløb

Målet med det faglige forløb var, at eleverne gennem forskellige, sproglige aktiviteter skulle kunne udpege enkelte ord og begreber, som påkaldte sig en særlig opmærksomhed i eventyret *Den lille havfrue*.

Eleverne skulle med udgangspunkt i enkeltord undersøge ords betydning og genkendelighed i relation til eventyrets oprindelse fra midten af 1800-tallet og dermed blive opmærksomme på, hvordan sprog udvikler sig over tid, og hvordan sprog er under påvirkning af andre sprog i denne udvikling.

7.2.2 Overvejelser over udvælgelse af eventyr

Udvælgelsen af eventyret *Den lille Havfrue* skal forstås i relation til forløbets mål, hvor fokus er rettet mod ords betydning og genkendelighed. Kriterier for udvælgelsen af eventyr var bl.a., at eleverne kendte eventyret på forhånd – om ikke andet så i Disneys fortolkning. Den faglige begrundelse var et ønske om at rette fokus mod det sprog, der anvendes i eventyret, frem for eventyrets indhold og handling. Et andet kriterie var, at en original udgave af eventyret var tilgængelig, så eleverne mødte netop det sprog, der blev anvendt i 1837, og en sådan udgave står på Det Kongelige Bibliotek, og den er digitaliseret og gjort tilgængelig online (se referenceliste).

7.2.3 Aktiviteter med fokus på ords genkendelighed og betydning

I det følgende beskrives de sproglige aktiviteter, der blev iværksat med henblik på opfyldelse af forløbets mål (se Afsnit 1.2.1).

A) Læs og oversæt

Den først aktivitet blev iværksat med det formål, at eleverne i grupper af tre skulle læse eventyret, danne sig et overblik over handlingen og oversætte (ny-skrive) fra ældre dansk til moderne dansk.

I Figur 1 ses et skema, der kan anvendes til oversættelsen (ny-skrivningen), samt eksempler oversættelser (ny-skrivninger) af den ældre tekst.

Ældre dansk - uddrag fra eventyret	Moderne dansk - oversættelse (ny-skrivning) af uddraget fra eventyret
<i>Langt ude i Havet er Vandet saa blaat, som Bladene paa den deiligste Kornblomst og saa klart, som den reneste Glas, men det er meget dybt, dybere end noget Ankertoug naaer, mange Kirketaarne maatte stilles ovenpaa hinanden, for at række fra Bunden op over Vandet. Dernede boe Havfolkene.</i>	Eksempel fra en elevgruppe <i>Langt ude i havet er vandet azurblåt og krystalklart, men det er dybt, så dybt at et ekkolod ikke kan måle dybden. Dernede i dybet bor Havfolkene.</i> Eksempel fra en elevgruppe <i>Langt ude i havet er vandet så blåt, som bladene på den dejligste kornblomst og så klart, som det reneste glas, men det er meget dybt, dybere end noget ankertov, når mange kirketårne måtte stilles oven på hinanden for at række fra bunden op over vandet. Dernede boede Havfolkene.</i>
<i>Havkongen dernede havde i mange Aar været Enkemand, men hans gamle Moder holdt Huus for ham, hun var en klog Kone, men stolt af sin Adel, derfor gik hun med tolv Østers paa Halen, de andre Fornemme maatte kun bære sex.</i>	Eksempel fra en elevgruppe <i>Havkongen dernede havde i mange år været enkemand, men hans gamle moder holdt hus for ham, hun var en klog kone, men stolt af sin adel, derfor gik hun med tolv østers på halen, de andre fornemme måtte kun bære seks.</i> Eksempel fra en elevgruppe <i>Havkongens kone var død, og han havde været single i lang tid. Havkongens mor hjalp ham med rengøring osv. Hun var lidt fin på den og stolt af sin familie, derfor postede hun sine sidste nyindkøb på Insta. Hun havde mange flere mærkevarer end de andre på Insta.</i>

<p>"Naar I fylde Eders 15 Aar," sagde Bedstemoderen, "saa skulle I faae Lov til at dykke op af Havet, sidde i Maaneskin paa Klipperne og see de store Skibe, som seile forbi, Skove og Byer skulle I see!"</p>	<p>Eksempel fra en elevgruppe</p> <p>"Når De bliver 15 år", sagde bedstemoren, "så skal De få lov til at dykke op af havet, sidde i måneskin på klipperne og se de store skibe, som sejler forbi, skove og byer!"</p> <p>Eksempel fra en elevgruppe</p> <p>"Når du bliver 15 år", sagde bedstemoren, "så kan du få lov til at gå i byen, danse, drikke alkohol og være sammen med vennerne i byen!"</p>
--	---

Figur 1. Skema til oversættelse (ny-skrivningen) af uddrag fra eventyret med eksempler på elevers oversættelser (ny-skrivninger) af den ældre tekst.

Opsamling og videre diskussion mellem de lærerstuderende og eleverne i 7. klasse

Fokus blev efterfølgende rettet mod det forhold, at eleverne løste oversættelsesopgaven forskelligt. Nogle grupper (de fleste) oversatte teksten ord for ord, mens andre grupper valgte en mere fri tilgang der resulterede i en nyfortolkning af eventyret. I plenum blev følgende oversættelser diskuteret:

- *Ekkolod/ankertov når mange kirketårne måtte stilles oven på hinanden for at række fra bunden op over vandet*
- *Single/enkemand*
- *Derfor gik hun med tolv østers på halen, de andre fornemme måtte kun bære seks/postede på Insta*
- *Dykke op af havet/gå i byen*

Herefter blev der indledt en samtale om ordenes (bl.a. *single*, *postede* og *Insta*) betydning og oprindelse med det formål at skærpe elevernes bevidsthed om sprogs udvikling, herunder at sprog er under indflydelse af forskellige andre sprog.

B) Ordbogslegen

Aktiviteten *Ordbogslegen* har til formål at stimulere elevernes sproglige opmærksomhed på enkeltord i eventyret. Den sproglige opmærksomhed retter sig mod ords betydning og ords genkendelighed med andre ord.

Der blev på forhånd udvalgt forskellige ord som eleverne skulle arbejde med. Nedenfor er ordet *Geburtsdag* anvendt som eksempel.

- Slå *Geburtsdag* op på sproget.dk, og læs artiklen.
- Betydningsordbog: En elev fortæller, hvad *Geburtsdag* betyder.
- Minder-om-ord-jeg-kender ordbog: En elev forklarer, hvilke(t) ord *Geburtsdag* minder om, og eleven skriver op, hvad *Geburtsdag* hedder på andre sprog end dansk.
- Sætningsordbog: En elev laver en sætning med *Geburtsdag*.
- Synonymordbog: En elev finder et synonym til *Geburtsdag*.
- Rimordbog: En elev finder et ord der rimer på *Geburtsdag*.
- Grammatisk ordbog: en elev forklarer, hvilken ordklasse *Geburtsdag* tilhører, og hvordan det bøjes.

Øvrige ord fra eventyret som indgik i *Ordbogslegen* var: *touren*, *delphiner*, *appelsintrær*, *voxe*, *øieblik*, *thi*, *havhex* og *polyper*.

Opsamling og videre diskussion mellem de lærerstuderende og eleverne i 7. klasse

Formålet med aktiviteten var, at eleverne skulle undersøge ordenes etymologi (oprindelse) og sammenligne med genkendelige ord fra andre sprog. Ordet *Geburtsdag* blev valgt pga. den sproglige sammenhæng til det tyske ord *Geburtstag*, som betyder fødselsdag, bl.a. med det formål at få eleverne til at reflektere over, hvorfor der sker en fordanskning af ordet, og hvorfor ordet overhovedet optræder i et dansk eventyr af H.C. Andersen. Ved opslag af ordet *Geburtsdag* fik eleverne den oplysning, at ordet eksisterede i dansk retskrivning og i tekster frem til 1870, men herefter blev ordet til *fødselsdag*.

Der blev desuden rettet opmærksomhed på ord som *aber dabei* og *ungefær*, som er tyske ord, der direkte og uden ændringer er optaget i dansk sprogbrug. Eleverne supplerede med ordet *über*, som en form for slang, der har til formål at forstærke et sprogligt udtryk.

C) Poetisk sprog

Poetisk sprog er en særlig måde at bruge sproget på og en væsentlig del af måden, ældre tekster kan læses på, bl.a. også eventyret af H. C. Andersen. Eventyret har en poetisk funktion, hvor sproget gøres til en oplevelse i sig selv. Som led i elevernes arbejde med sproget i ældre tekster skal de derfor arbejde med stilistiske virkemidler, der kendetegner

poetisk sprog, fx metaforer, symboler og sammenligninger. Hverdagsord i fiktive tekster kan få en særlig funktion som peger i retning af flere betydninger end det konkrete leksikale opslag.

I Figur 2 ses et uddrag af eventyret, hvor alle substantiver er udeladt af teksten, og hvor eleverne skal diskutere hvilke substantiver, der er mest egnede i teksten, hvis de substantiver, der oprindeligt blev brugt i eventyret, ikke må benyttes.

Originalt tekstuddrag	Tekstuddrag hvor alle substantiver er udeladt
<p><i>Nu kom hun til en stor slimet Plads i Skoven, hvor store, fede Vandsnoge baltrede sig og viste deres stygge hvidgule Bug. Midt paa Pladsen var reist et Huus af strandede Menneskers hvide Been, der sad Havhexen og lod en Skruptudse spise af sin Mund, ligesom Menneskene lader en Kanarifugl spise Sukker. De hæslige fede Vandsnoge kaldte hun sine smaae Kyllinger og lod dem vælte sig paa hendes store, svampede Bryst.</i></p>	<p><i>Nu kom hun til en stor slimet ... i ..., hvor store, fede ... baltrede sig og viste deres stygge hvidgule ... Midt paa ... var reist et ... af strandede ... hvide ..., der sad ... og lod en ... spise af sin ... ligesom ... lader en ... spise ... De hæslige fede ... kaldte hun sine smaae ... og lod dem vælte sig paa hendes store, svampede ...</i></p>
<p><i>Og den lille Havfrue løftede sine klare Arme op mod Guds Sol, og for første Gang følte hun Taarer. - Paa Skibet var igjen Støi og Liv, hun saae Prindsen med sin smukke Brud søge efter hende, veemodig stirrede de paa det boblende Skum, som om de vidste, hun havde styrtet sig i Bølgerne. Usynlig kyssede hun Brudens Pande, smiilte til ham og steeg med de andre Luftens Børn op paa den rosenrøde Sky, som seilede i Luften.</i></p> <p><i>"Om trehundrede Aar svæve vi saaledes ind i Guds Rige!"</i></p>	<p><i>Og den lille ... løftede sine klare ... op mod ..., og for første ... følte hun ... - Paa ... var igjen ... og ..., hun saae ... med sin smukke ... søge efter hende, veemodig stirrede de paa det boblende ..., som om de vidste, hun havde styrtet sig i ... Usynlig kyssede hun, smiilte til ham og steeg med de andre op paa den rosenrøde ..., som seilede i ...</i></p> <p><i>"Om trehundrede ... svæve vi saaledes ind i ...!"</i></p>

Figur 2. Uddrag af eventyret samt uddrag hvor alle substantiver er udeladt.

Opsamling og videre diskussion mellem de studerende og eleverne i 7. klasse

Formålet med aktiviteten var, at eleverne skulle undersøge eventyrets poetiske funktion ved at diskutere hvilke substantiver, der er bedst egnede i den sproglige og indholdsmæssige sammenhæng i teksten, når de oprindelige substantiver ikke må anvendes.

Aktiviteten med poetisk sprog kan varieres på mange forskellige måder, bl.a. med verber og adjektiver. Derudover kan aktiviteten også indeholde et fokus på oversættelse

(ny-skrivning) af fx metaforer, talemåder og lignende som evt. kan sammenlignes med sproglige udtryk på nabosprog og fremmedsprog.

7.3 Diskussion

Arbejdet med aktiviteterne i dette forløb demonstrerede, at eleverne som udgangspunkt var begejstrede for, at fokus lå på ”*sproget fremfor på analyse af eventyret med 3-talsreglen, aktantmodel*”, som en elev udtrykte det.

Derudover viste nogle elever, at de allerede havde forskellige tværsproglige strategier at trække på, når de blev stillet i situationer, der krævede, at de skulle reflektere over et bestemt ordvalg, fx i *Ordbogslegen*. De jonglerede mellem flere forskellige sprog og havde diskussioner om nogle ord og begreber ligefrem var ”internationale” og dermed kunne forstås af alle uanset sproglig baggrund. Nogle elever blev meget opmærksomme på, at sprog udvikler sig over tid, og nye ord i moderne dansk måske er låneord fra engelsk, fx *single*.

Dette forløb bidrog til, at elevernes brug af tværsproglige strategier blev synlige for eleverne selv og dermed ikke forblev tavs viden for eleverne.

Hvis du vil læse videre

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

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

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

Tværsproglige workshops til engelsk- og franskundervisningen

Af Susanne Karen Jacobsen & Stephanie Kim Löbl

Klokken er lidt i 9 en fredag morgen i oktober, og ca. 50 elever på 8. årgang og to lærere fra en lokal skole myldrer ind på Campus Carlsberg, hvor en del af læreruddannelsen i København holder til. Her har to hold lærerstuderende og deres undervisere fra fagene engelsk og fransk nemlig sat dem stævne til en dag med tværsproglige aktiviteter i forskellige former. I løbet af dagen skal eleverne gruppevis igennem fire forskellige workshops, som de studerende har planlagt.



Figur 1. Billede fra en af dagens workshops.

Det gennemgående tema er sprog på tværs. De studerende er blevet inspireret til at designe deres workshops på måder, som sætter eleverne i situationer, hvor de skal opdage sammenhænge mellem sprog og trække på viden fra alle de sprog, de kender.

8.1 Meningsfuld sprogundervisning

Vi har som mennesker brug for sprog til dels at beskrive, forklare, udveksle idéer 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 (2015, 11) formulering at få øje på ”*patterns of language through which meaning is created and shared*”. Meningsfuldhed og et stærkt fokus på betydning bliver dermed omdrejningspunktet for de didaktiske valg, vi træffer i sprogundervisningen.

En af de tilgange, der 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 *opgave* (*task*). Det drejer sig om, at 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, de skal anvende for at løse den stillede opgave, og endelig skal der være et klart defineret kommunikativt resultat.

Gibbons (2009, 2015, 2018) er ligeledes optaget af det at stille meningsfulde opgaver som 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 eleverne. Autenticitet er en omdiskuteret størrelse i forbindelse med sprogundervisning (Scarino & Liddicoat 2014, 60), for hvis der anvendes tekster, der ikke er skrevet henblik på sproglæring, eksponeres eleverne potentielt for autentisk sprog, som kan indeholde indlejrede kulturelle koder, fremfor at demonstrere særligt karakteristiske sproglige strukturer.

Et yderligere aspekt, man kan holde sig for øje i sit tekstvalg til undervisningsbrug, er at der bør være overensstemmelse mellem det input, som eleverne præsenteres for, og det output, som de forventes at levere, for at sikre 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 (2018) 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.

8.2 Organisering

Forud for besøget var eleverne blevet inddelt i otte forskellige grupper af deres lærere. Da de ankom, fik de hver et navneskilt med deres eget navn og gruppens navn udleveret. Det, at eleverne havde navneskilt på, gjorde det nemt for de studerende at overskue, hvem de havde i deres workshops. Tillige blev hver gruppe udstyret med en oversigt over dagens 45 minutter lange workshops (se Figur 2 og 3). De i alt otte workshop blev afviklet i to spor, et spillekortspor og et himmelspor, så de enkelte grupper skulle kun gennem i alt fire workshops.

Lokale/ tid 1. spor	9.30- 10.15	10.30- 11.15	frokost	12.00- 12.45	13.00- 13.45
Playlab a	★	☀		☾	☀
Playlab b	☀	★		☾	☀
K.5.06	☾	☀		★	☾
K.5.16	☾	☾		☀	★

Lokale/ tid 2. spor	9.30- 10.15	10.30- 11.15	frokost	12.00- 12.45	13.00- 13.45
Playlab c	♣	♦		♠	♥
Playlab d	♥	♣		♦	♠
K.6.04	♠	♥		♣	♦
K.6.06	♦	♠		♥	♣

Figur 2. Tidsplan for himmelsporet. **Figur 3.** Tidsplan for spillekortsporet.

Halvdelen af disse workshops foregik i København Professionshøjskoles store legerum, PlayLab, der er fyldt med forskellige ting, der inspirerer til leg: LEGO, spil, farver og tusser, en rutsjebane og meget mere. PlayLab var af samme grund – og fordi det er et stort rum i flere etager – et oplagt sted at samles før dagens workshops skulle sættes i gang. Eleverne blev straks grebet af at undersøge de bugnende hylder med legetøj, afprøve rutsjebanen og i det hele taget gå på opdagelse i rummet. De øvrige workshops blev afholdt i almindelige undervisningslokaler.

8.3 De forskellige workshops

I det følgende afsnit skitserer vi tre udvalgte workshops, som let kan tilpasses andre kontekster.

8.3.1 Byg LEGO med instruktioner på forskellige sprog

I denne workshop blev eleverne som opvarmning bedt om at lave et sprogportræt (Hauge Jensen 2014). Pointen med sprogportrættet er her at gøre eleverne opmærksomme på alle de sproglige ressourcer, de har adgang til og kan trække på, samt italesætte at de forskellige sprog afbildes forskellige steder på kroppen (se Figur 4). Hjerteregionen er således ofte reserveret til ens førstesprog, men kan også repræsentere et sprog, man er helt vild med. Hovedet kan være hjemsted for sprog, som man tænker på, hvorimod fødderne for nogen vil repræsentere det sproglige fundament og for andre noget, der ligger længst væk fra hoved og hjerte og således repræsenterer et perifert sprogligt kendskab. Det vigtige er

at pointere, at det er elevernes egen fortælling om deres sproglige, kropslige kortlægning, der er central i denne opgave. Desuden giver det de studerende et overblik over, hvilke sproglige ressourcer eleverne potentielt kan trække på i den efterfølgende aktivitet. Det kan være en god idé at vise eleverne sit eget sprogportræt for at signalere, at selv perifært kendskab til et sprog gerne må afspejles i portrættet, blot skal man være opmærksom på, at man ved at tegne flag som repræsentation for sprog risikerer at give eleverne indtryk af, at et sprog kan forbindes med én nationalstat, og således signalere et lidt stereotypt syn på sprog og kultur. Desuden er det langt fra alle sprog, der entydigt kan forbindes med ét land. Da de studerende efterfølgende reflekterede over deres workshop, bemærkede de, at eleverne havde kopieret deres eksempel, som ses i Figur 4, i stedet for på egen hånd at lege med farver og andre udtryk som symboler på deres forståelse af deres eget sproglige landskab.



Figur 4. Et sprogportræt fra workshopdagen.

Efter at eleverne havde præsenteret deres sprogportrætter for de studerende og for hinanden, fik de udleveret en kasse med LEGO samt et ark med nummererede instruktioner, som de blev bedt om at følge. Instruktionerne var skrevet på ti forskellige sprog inklusiv dansk (se Figur 5). Der kan tilføjes sprog afhængig af elevgruppen. Der kan udarbejdes ekstra stilladserende ordkort til de ord, som vurderes for svære for eleverne. Som opfølgning på

aktiviteten spurgte de studerende eleverne, hvilke strategier de havde benyttet undervejs for at løse opgaven.

1. Dansk: Jeres gruppe skal bygge med LEGO. I skal begynde med at bygge tre huse på en stor plade. Husene skal være i hver deres farve. Der skal være et rødt hus, et grønt hus og et blått hus.
2. Engelsk: Now you must build a garden for each house that you build. Each garden should include at least two flowers.
3. Fransk: En plus de ça, il faut aussi qu'il y ait une route et une piscine bleue que toutes les maisons partagent.
4. Tysk: Am Ende der Straße befindet sich eine gelbe Brücke mit Wasser darunter.
5. Spansk: En la casa roja viven un hombre, una mujer y un niño. En la casa verde viven dos mujeres y un niño. En la casa azul viven un hombre y dos niños.
6. Rumænsk: Pe drum este și un supermarket de unde oamenii pot face cumpărături.
7. Polsk: Zbuduj szkołę w mieście/ Tjekkisk: Postavte školu ve městě.
8. Tyrkisk: Şimdi şehirde halka açık bir park inşa et.
9. Italiensk: À la fine costruisci una montagna vicino alla città

Figur 5. Ark med nummererede instruktioner på forskellige sprog.

Det er tydeligt, at måden, som konstruktionsopgaven er designet på, inviterer til sprogstrategisk tænkning hos eleverne. Af de studerendes opfølgende refleksionsnotater fremgår det, at eleverne i workshoppen ledte efter transparente ord: “*Montagna (italiensk) minder om montagne på fransk*”, at de associerede bredt i deres gættestrategier: “*Route (fransk)*

lyder som rute”, og at de brugte udelukkelsesmetoden: “Azul betyder blå, verde betyder grøn, så roja må betyde rød, fordi det sidste hus er rødt.” Fransk, som i nogle tilfælde bliver nedprioriteret på bekostning af engelsk, spiller nu rollen som adgang til andre latinske sprog som italiensk: “Hombre, er det ikke ligesom homme på fransk?”



Figur 6. Eleverne bygger med LEGO ved at følge instruktioner på mange forskellige sprog.

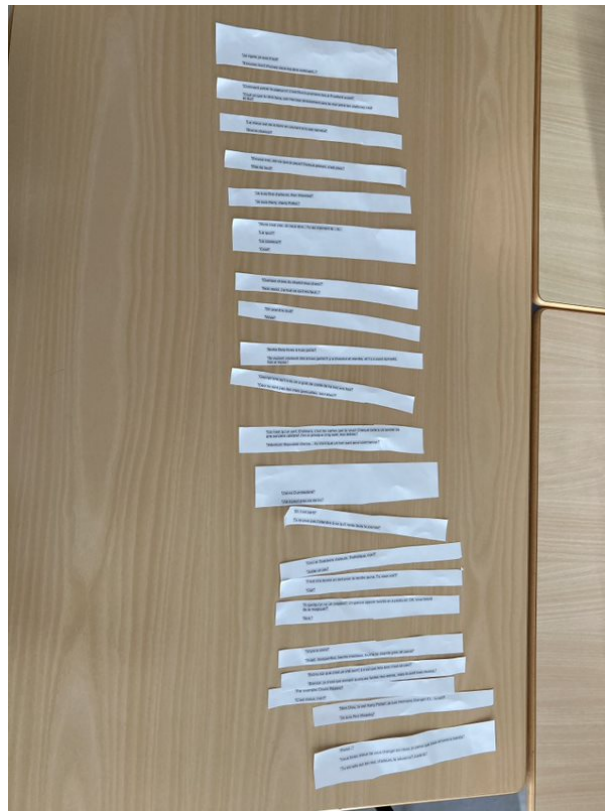
Vores observation af aktiviteten peger på, at instruktionerne på de mange sprog giver deltagelsesmuligheder for elever, som normalt ville være tilbageholdende i gruppearbejde. Måske fordi de har kendskab til et sprog, som de andre i gruppen ikke kender, eller fordi opgaven giver rum for, at det er helt legitimt at gætte.

Eleverne virkede i det hele taget begejstrede for denne aktivitet. Efterfølgende evaluerede de dagen med deres lærer, og her sagde en elev: ”Det var sjovt, fordi vi fik muligheden for at bruge fantasien, og fordi vi kunne finde ud af, hvad der stod på sprog, vi ikke kender”. Det kunne altså tyde på, at eleverne via opgaver som denne får en stærkere sproglig selvtillid, større sproglig bevidsthed og muligvis også øjnene op for potentialet i at have adgang til mange sprog.

8.3.2 Harry Potter-sekvens på engelsk og fransk

Formålet med denne workshop er for eleverne at opdage dels, hvor meget fransk, de kan forstå ved hjælp af deres sproglige ressourcer og viden om emnet, dels at opdage, hvordan sprog er en ressource til at skabe betydning.

Eleverne blev præsenteret for en sekvens fra filmen Harry Potter og Hemmelighedernes kammer. De skulle først se klippet på engelsk med engelske undertekster for at rammesætte med det fremmedsprog, de kendte bedst, og dermed skabe de samme forudsætninger for alle elever. Dernæst skulle eleverne rekonstruere dialogen fra sekvensen af bidder bestående af 1-2 sætninger på engelsk, så de lå i kronologisk rækkefølge. Aktiviteten kan nemt justeres, så sekvensen bliver kortere eller længere afhængig af elevgruppen.



Figur 7. Opklippet dialog fra *Harry Potter and the Chamber of Secrets*.

Eleverne skulle herefter opføre sekvensen som læseteater, hvor forholdet mellem Harry Potter og Dobby blev tydeligt gennem ord og toneleje i fremførelsen af replikkerne. Herefter fik eleverne samme sekvens fra den franske udgave af bogen, hvor dialogen var markeret på forhånd. Denne tekst kunne eleverne bruge til at tjekke, om de havde lagt sekvensen på engelsk i rigtig rækkefølge. Herefter diskuterede de, hvordan relationen mellem Harry Potter og Dobby bliver etableret sprogligt.

Eleverne opdagede, at der opstår et ulige forhold mellem Harry Potter og Dobby, fordi Dobby både på engelsk og fransk omtaler sig selv i 3. person singularis men tiltaler Harry Potter med *sir/Monsieur*. Dobby præsenteres desuden som *creature/créature* gennem Harry Potters tanker sammenlignet med det neutrale *the elf/L'elfe*, der anvendes af fortælleren. Disse specifikke sproglige valg er med til at skabe læserens forestillinger om

relationen mellem de to karakterer, og mens dette kan være oplagt at få øje på i den engelske tekst, kan det være svært for eleverne at gennemskue den franske på grund af deres sproglige niveau. Arbejdet med samme sekvens, først på engelsk via YouTube-klippet og siden på fransk via den skrevne tekst, er derfor med til at åbne det franske sprogs måder at skabe betydninger på for eleverne, fordi de på engelsk allerede har stiftet bekendtskab med den indholdsmæssige betydning. Hermed skaber aktiviteten mental plads for elevernes fokus på sproglige elementer i den franske version af teksten.

Ser vi på hvordan statusforskellen mellem Harry og Dobby etableres rent sprogligt på hhv. engelsk og fransk, er der imidlertid en forskel: Mens engelsk udtrykker denne forskel i en passiv-konstruktion (se det understregede nedenfor), udtrykkes samme betydning på fransk med en aktiv-konstruktion hvor Dobby er dativobjekt.

"I'm sorry," he whispered, "I didn't mean to offend you or anything."

"Offend Dobby!" choked the elf. "Dobby has never been asked to sit down by a wizard – like an equal."

"Je suis désolé, murmura-t-il, je ne voulais pas vous offenser ..."

"Offenser Dobby! Sanglota l'elfe. Jamais encore un sorcier n'avait demandé à Dobby de s'asseoir ... comme un égal ..."

Eleverne får her et konkret indblik i, hvordan forskelligartede sproglige valg kan bruges som en ressource til at skabe betydning.

Det er i den forbindelse oplagt med et samarbejde mellem (dansk-,) engelsk- og franskklæreren, da det giver mulighed for at arbejde mere dybdegående med betydninger i franskundervisningen. Ved at arbejde med samme tekststykke på flere sprog kan man dykke ned i sprogets betydningsskabende funktion (de Oliveira & Schleppegrell 2015).

8.3.3 Et spil fisk med dansk, engelsk, fransk, spansk og tysk

I denne workshop skulle eleverne på engelsk og fransk spille spillet *Fisk*, hvor det her gælder om at få så mange stik a fem kort som muligt (se bilag). Formålet var at lade eleverne blive opmærksomme på sproglige ligheder mellem dansk, engelsk, fransk, spansk og tysk og bringe hele deres sproglige repertoire i spil, og derfor valgte de studerende det semantiske felt "familie", som er kendt for eleverne og er en del af deres nære verden. Man kan med fordel indtænke flere familiemedlemmer for at repræsentere en moderne og alsidig familiestruktur med fx en bonusmor og en medfar. Formålet er at benytte tværsproglige genkendelsesstrategier samt samarbejde og kommunikere på et fremmedsprog.

De lærerstuderende instruerede eleverne i, hvordan de på fransk kan bede medspillerne om kort (*tu a des ... ?*) samt at svare *fisk (pêche)*, hvis de ikke har kortet. Eleverne måtte bruge engelsk til at stille spørgsmål og samtale undervejs.

Spilelementet gør det nemt og sjovt for eleverne at deltage, da de kender genren/spillet. Der bliver i spillet præsenteret et autentisk formål og en informationskløft, der giver alle elever mulighed for og grund til at deltage i aktiviteten.

Nogle elever blev gennem aktiviteten opmærksomme på sprogets strukturer (fx endelsen *-o/-a* på spansk). De studerende noterede selv efterfølgende i deres reflektionsark, at selvom eleverne i workshoppen ikke kendte de spanske ord *abuelo* og *abuela*, kunne de "gætte at *o'et* og *a'et* afgjorde, om det var mand eller dame". Denne viden kunne flere elever overføre til mødet med et nyt ord (*hermano – hermana* (spansk)). Eleverne benyttede sig af gættestrategier: (*Bruder*), samt udelukkelsesmetoden: "*Nåååh, det er en kat (chat)*". Eleverne fik øjnene op for de mange transparente ord og sammenlignede fx *grandfather* og *grand-père*. En enkelt elev bød ind med italienske ord.

De studerende stilladserede undervejs med ledetråde, hvor det var nødvendigt, uden at give eleverne svaret, hvilket ifølge de studerende gav eleverne flere aha-oplevelser. Alle elevhold fik fx at vide, at bogstavet *v* på tysk udtales som *f*, hvilket hjalp deres forståelse og mulighed for at gætte at *Vater* på tysk er *far* på dansk, da de to ord lyder ret ens, når man siger dem højt.

Elevernes udtalelser tyder på, at de igennem aktiviteten fik udviklet deres sproglige opmærksomhed og trænet forskellige strategier. Særligt sammenligningen af de forskellige sprog og fokus på ligheder mellem sprogene gav eleverne mulighed for at se sprog som forbundne i stedet for separate systemer.

Denne aktivitet kan bruges i samtlige sprogfag med tilpasning af instruktionerne til målsproget. Aktiviteten kan nemt blive sværere eller lettere ved at tilføje eller fjerne stik (familiemedlemmer). Det semantiske felt kan udskiftes afhængig af temaet i undervisningen, så aktiviteten indgår meningsfuldt i et forløb.

8.4 Hvilken rolle skal tværspøghed spille fremadrettet?

Deltagelsen i TiL-projektet bringer to perspektiver frem:

På plussiden tæller, at eleverne ser ud til at profitere af flersproglig undervisning. De får gavn af at bygge bro mellem deres første og andet fremmedsprog, da "*deres fremmedsprogshjerne bliver slået til*", som en af de deltagende grundskolelærere efterfølgende bemærkede. Desuden skaber tværspøghed undervisning et rum, hvor elever anerkendes for at have flere sprog med og for at være gættende og nysgerrige i undervisningen. Som grundskolelærerne desuden rapporterede, fik "*projektet nogle elever til at blomstre*", og

arbejdet med det tværsproglige har tilsyneladende efterladt spor hos eleverne i det daglige. Eleverne trækker nu mere selvstændigt og oftere på engelsk i franskundervisningen, og fransklæreren vælger fx nu gerne engelske undertekster fremfor danske til franske film.

På minussiden kræver det ressourcer at indtænke tværsprogligt arbejde i en travl lærerhverdag. Der mangler bl.a. materialer, der fremhæver det tværsproglige perspektiv i fremmedsprogundervisningen. Der kan derfor med fordel tænkes i at udvikle en tilbagevendende sprogdag eller -uge faciliteret af ledelsen, hvor alle skolens fremmedsproglærere samarbejder om et emne (Daugaard & Laursen 2021).

Det kræver tid og ressourcer at stable et tværsprogligt og tværfagligt samarbejde på benene, men der er tydelige gevinster for både elever og lærere.

Bilag

Bilag 1. Fisk

Download:

https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/TiL_Bilag1-Fisk-fransk_engelsk_dansk_spansk_tysk.docx

Bilag 2. Instruktioner til spillet fisk

Download:

https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/TiL_Bilag1-2-3_kapitel-6_Jeg-forstaar-faktisk-hvad-hun-siger.pdf

Bilag 3. Lego byggeri og løsning

- Uploades snarest

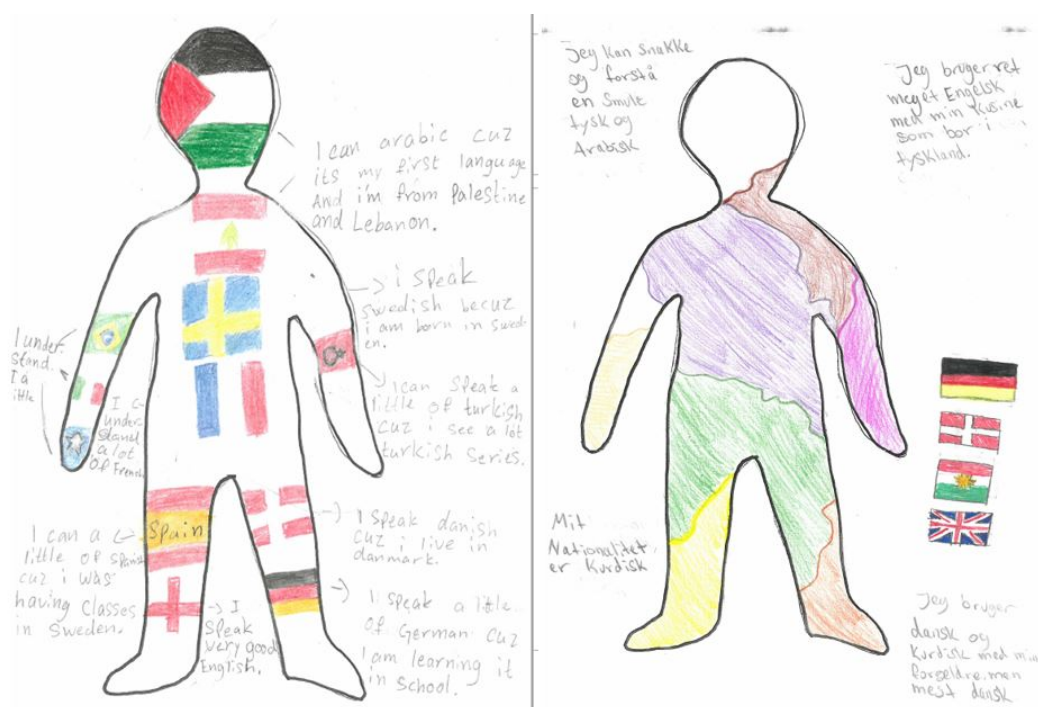
Assalamu alaikum and hello to everybody

Af Karen Lassen Bruntt

Et hold engelsklærerstuderende og en engelskunderviser fra læreruddannelsen var i en 7. klasse på en grundskole i Århus. Der var 19 elever i klassen, hvoraf flere var meget dygtige til engelsk, nogle middeldygtige og en håndfuld havde svært ved faget. Seks af eleverne havde kun dansk som førstesprog, mens resten havde flersproglig baggrund, og nogle af disse elever kunne flere sprog, fx farsi, kurdisk, marokkansk, somalisk, svensk og tyrkisk. Derudover havde alle elever kendskab til skolesproget tysk. De lærerstuderende afprøvede et 7-lektioners forløb over tre dage med et særligt integreret fokus på tværsproglighed og syntaks. De to indledende dage skiftedes de studerende til at undervise eleverne i grupper, hvor de blev observeret af underviseren, grundskolelæreren og en anden studiegruppe for at sikre progressionen. Derudover sad hver studiegruppe med deres tildelte 3-4 elever i tre forskellige aktiviteter. Eleverne deltog aktivt og virkede motiverede. De to dage sluttede med, at grundskoleeleverne skrev små tekster, som de lærerstuderende skulle give feedback på. De lærerstuderende vendte tilbage til skolen den sidste dag til feedback og evaluering.

De studerende havde forinden arbejdet med sprogtilegnelse og tværsproglighed. De afprøvede forskellige tværsproglige aktiviteter sammen med fransklærerstuderende. Derefter redidaktiserede de et lille forløb fra et læremiddel (se detaljer nedenfor). Her indgik to forskellige syn på tværsproglighed: For det første interkomprehensionsdidaktikken med fokus på sprogforståelse mellem beslægtede sprog ved arbejdet med receptive færdigheder, når eleverne fx skulle spille et vendespil med transparente ord fra mange sprog og læse og gætte betydningen af en lille hollandsk fødselsdagsinvitation. For det andet blev den mere omfattende sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik inddraget. Den integrerer alle sprog, herunder andre skolesprog og elevernes andre sprog i den fælles fremmedsprogsundervisning (Daryai-Hansen 2018, 32). Sidstnævnte kom til

udtryk i arbejdet med sprogpportrætter, inddragelse af elevernes erfaringer med at bruge mange sprog i mundtlige og skriftlige aktiviteter og sammenligning af syntaks på alle de sprog, der var til stede i klassen, alt sammen for at øge elevernes generelle kommunikative kompetence, men særligt deres ordforråd, forståelse af ledstilling i engelsk og sproglige opmærksomhed.



Figur 1. Eksempler på sprogpportrætter.

Ugen før undervisningen begyndte, fik de lærerstuderende tilsendt sprogpportrætter (se Figur 1) af engelsklæreren, for at få kendskab til klassens mange sprog, men som Lundqvist (2008) skriver, kan hverken et- eller tosprogede lærere forventes at kende en classes specifikke sprog for at kunne arbejde tværsprogligt. Lundqvist (2008) løser dette ved at lade eleverne være eksperter i deres egne sprog og ved, at læreren stiller stilladserende spørgsmål ud fra sin viden om sprog. I Lundqvist (2008) sammenlignede eleverne syntaks, og de var grupperet efter førstesprog. I modsætning hertil var grupperne i dette forløb sprogligt heterogent sammensat, fordi der var så mange forskellige sprog repræsenteret i klassen.

Det overordnede formål med forløbet var at arbejde kommunikativt med elevernes forståelse af engelsk som globalt sprog med integration af tværsproglighed og dette begrundede tekstvalget i forløbet. Udgangspunktet var temaet *A World of English* fra *Connect 7* (Madsen & Mohammad-Roe 2021), som klassen forinden var begyndt på. Det

var egnet, da tekster og arbejdsspørgsmål lagde naturligt op til at tale metasprogligt om at lære sprog, og da læremidlet har anslag i forhold til en anerkendelsesdidaktik, hvilket er synligt gennem såkaldte *fokusord* (*focus words*) som fx *mother tongue* og *bilingual* og særligt gennem en tekst med et portræt af en dreng med flersproglig baggrund. Forløbet havde særligt fokus på redidaktisering af opgaverne om dette portræt (se uddrag i Figur 2) med særligt fokus på det tværsproglige men med udgangspunkt i generel viden om sprogtilegnelse, stilladsering og kommunikative principper, fra input til output med et afsluttende skriftligt produkt, hvor eleverne kunne anvende alt det, de havde lært. Der var et kontekstualiseret og funktionelt sprogligt stilladseret fokus på form i ordforråd og syntaks (før, under og efter aktiviteter).

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

Aboulevarde in Århus

Figur 2. Uddrag af portræt fra læremidlet *Connect 7* (Madsen & Mohammad-Roe 2021, 12).

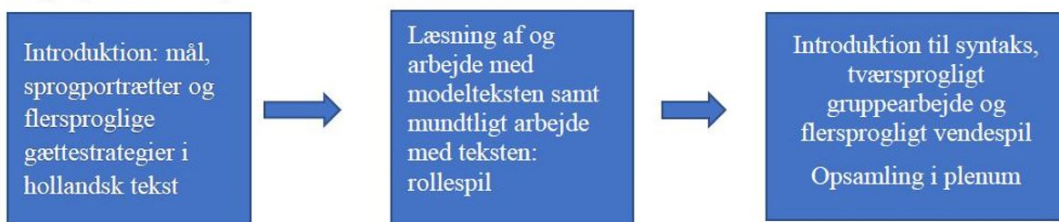
9.1 Læringsmål for eleverne i 7. klasse

Forløbet havde nedenstående læringsmål ud fra en omsætning af faghæftets mål. Forløbet ses i oversigten (Se Figur 3), som derefter uddybes.

Eleverne skal (de særligt tværsproglige mål er fremhævet):

- blive bedre til engelsk syntaks: spørgsmål og almindelige sætninger (også med foranstillede adverbelle led);
- **blive sprogligt bevidste om syntaks på flere sprog: ligheder og forskelle og mulige strategier;**
- **blive bevidste om, hvad de bruger engelsk og andre sprog til i deres liv;**
- **mærke anerkendelse af deres sprog (og kultur);**
- **kunne forstå en lytte-/læsetekst og kunne trække på mange sprog;**
- kunne stille spørgsmål og svare mundtligt;
- **blive mere sprogligt bevidste gennem sammenligning af sprog;**
- **opdage, at de kan trække på mange sprog, når de lærer sprog;**
- udvikle emnespecifikt ('topic-specific') ordforråd til emnet;
- kunne skrive en e-mail om sig selv ud fra modelteksten og de opsatte kriterier med fx varieret og korrekt syntaks og emnespecifikt ordforråd.

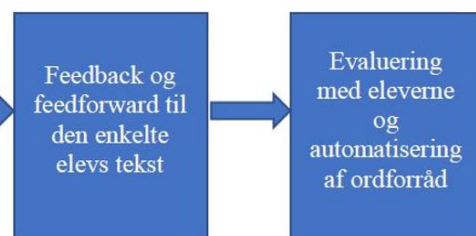
Dag 1 (tre lektioner)



Dag 2 (to lektioner)



Dag 3 (to lektioner)



Figur 3. Oversigt over forløbets 7 lektioner fordelt over tre dage.

9.1.1 Dag 1 på skolen

Dagen startede med introduktion, forklaring af struktur og de vigtigste mål for forløbet:

Først præsenterede en gruppe lærerstuderende deres egne sprogportrætter for en gruppe elever og spurgte derefter til elevernes sprogportrætter. Eleverne virkede stolte over at blive spurgt om deres sprog, og sprogportræterne var fine til at skabe relationer. Eleverne blev derefter hjulpet i gang med at tænke tværsprogligt ved i par at læse den første linje af en lille hollandsk fødselsdagsinvitation (se uddrag i Figur 4).



Figur 4. Hollandsk fødselsdagsinvitation (Sigsgaard & Drachmann 2018, 9).

Spørgsmål blev skrevet på tavlen (se eksempler nedenfor), og de studerende forklarede:

We are certain you can understand this text even if you don't speak this language. You just have to guess. It doesn't matter if you guess wrongly. Just try. Actually, you learn a language by guessing and then you become better and better at it.

- *What is this text about?*
- *How do you know this?*
- *Do you recognize any words?*
- *What language is this?*

Eleverne havde nemt ved at gætte ord og indhold og var overraskede over, hvor meget de kunne forstå. Alle børn var meget aktive og strategiarbejdet var en stor motivationsfaktor for at arbejde videre med flere sprog bagefter.

Derefter fulgte arbejde med læse-teksten, der skulle give eleverne sprogligt input *Hej, hello, assalamu alaikum, hola!*

- Samtale om billeder og overskrift med fokus på, hvordan man siger *hej* på forskellige sprog:
Do you know how to say hello in other languages? In what situations have you done that?
Do you always say hello in the same way both when you speak and write to anybody? What does this depend on?
- De lærerstuderende læste et afsnit op ad gangen for klassen, og der var klassesamtale.
- Pararbejde med rollespil: eleverne var skiftevist Isak fra teksten og interviewer, så alle elever øvede sig i at stille spørgsmål, bruge ordforrådet og efterbearbejde tekstens indhold.
Rollespillet blev stilladseret ved hjælp af relevante *wh*-spørgeord på tavlen: *where, who, why, what ...* og ved at give et eksempel med en elev:
- Interviewer: *What is your name?* Isak: *My name is Isak.*

Det var tydeligt, at det sproglige input fra læseteksten fungerede fint i rollespillet, hvor eleverne var meget aktive og stilladseringen var en god hjælp.

Derefter blev eleverne introduceret til at sammenligne syntaks på flere sprog ved, at de studerende gennemgik tre sætningstyper fra teksten efterfulgt af samtale om forskelle og ligheder på dansk og engelsk.

a. Sætningsopbygning i fremsættende sætninger

- *My parents speak English with each other. Mine forældre snakker engelsk med hinanden.*
Pointe: Subjektet kommer før verbalet på begge sprog

b. Sætningsopbygning i spørgende sætninger

- *Do you speak English? Taler du engelsk?*
Pointe: Verbalet kommer før subjektet på begge sprog, og nogle gange bruger man *do* som hjælpeverbum, hvilket eleverne virker bekendte med.

c. Sætningsopbygning i fremsættende sætninger med foranstillede led

- ***This year*** *I have chosen to learn Spanish. I år* har jeg valgt at lære spansk.
Pointer: På engelsk står subjektet altid før verbedet – undtagen i spørgsmål. På dansk flytter subjektet ned efter verbalet, når sætningen indledes af et andet led end subjekt.

Gennemgangen var svær for eleverne, men det gik bedre, da der kom en praktisk øvelse med brug af kroppen som i næste opgave, hvor eleverne skulle arbejde med at sætte stykker af en sætning sammen i en puslespilsopgave på klassen for at automatisere den gennemgåede syntaks.

Nogle elever fik dele af forskellige sætningstyper og stod på skift med disse: klassen satte hver sætning i rigtig rækkefølge:

Do you love online video games? I love online video games. Now I love online video game.

Der var en kort sammenlignende opsamling efter hver sætningstype, hvilket var svært for eleverne. Det ville være godt med mere tid og flere eksempler.

Derefter sad en gruppe studerende med 3-4 elever i sprogligt heterogene grupper. De fleste grupper indledte ved at spille et vendespil med et billedkort og to kort med transparente ord fra forskellige sprog (se Figur 5 og Bilag 1), altså ord der lyder og/eller skrives næsten ens. Det skulle minde eleverne om, at det er spændende og nemt at arbejde tværsprogligt. Nogle valgte at gemme aktiviteten til sidst. Elever skiftedes til at vende tre kort og prøve at udtale ordene. Eleverne var motiverede for denne aktivitet og opdagede igen, at det var nemt at gætte ved hjælp af deres viden om andre sprog selvom ordene her var uden for kontekst.

	chocolate [English]	çikolata [Turkish]
	love [English]	kärlek [Swedish]

Figur 5. Vendespil.

Hovedaktiviteten var dog at støtte en sammenligning af syntaks i de sprog eleverne kendte ved at bede dem om skriftligt at oversætte sætningerne:

- *My parents speak English with each other.*
- *My new English teacher speaks mostly English in class.*
- *Do you speak my language?*
- *My name is Isak.*
- *In my spare time, I love to play online games.*
- *This year I have chosen to learn Spanish.*
- *My new English teacher speaks mostly English in class.*

De studerende havde forberedt stilladserende spørgsmål til at sammenligne ordstillingen på dansk, engelsk og andre sprog, eleverne kendte (fx arabisk, fransk, tysk):

- *Hvad sker der, hvis man sætter et led (ét eller flere ord) op foran subjektet?*
- *Hvad sker der med ordstillingen i spørgende sætninger?*
- *Hvordan er ordstillingen i almindelige ligefremme sætninger?*
- *Er der andre ting, der er forskellige inden for de forskellige sprog?*

Derefter var der kort en opsamling i plenum, hvor de lærerstuderende spurgte om følgende:

- *Hvad lagde I særligt mærke til var ens/forskelligt i forhold til de sprog, I kender?*

- *Var der noget, I blev overraskede over?*
- *Hvilke sprog har samme ordstilling som engelsk?*
- *Hvordan er ordstillingen i engelsk i de tre slags sætninger?*

I opsamlingen kom det frem, at nogle elever opdagede flere ting, end de blev bedt om, fx at objekter kan stå forrest i sætningen på nogle sprog, eller at der findes sprog uden pronomener. Gruppearbejdet og opsamlingen krævede meget støtte, og der kunne med fordel have været et arbejdsark til at understøtte aktiviteten. Måske kan elever have mere gavn af at være i sprogligt homogene grupper som hos Lundqvist (2008), så de kan hjælpe hinanden, da én lærer alene med en klasse ikke kan nå rundt til alle grupper – eller man kan bede elever om eksempler og skrive et par på tavlen. Flere elever mestrede kun deres sprog mundtligt og havde altså ingen skriftlige sprogfærdigheder på disse sprog. De elever, der kun talte dansk, var generelt lidt tilbageholdende, og vi fornemmede, at de var mindre sprogligt bevidste, da de bød mindre ind med sammenligninger end børn med flersproget baggrund. Dette er i overensstemmelse med forskning (se Kapitel 1), men det kan jo også være tilfældigt i forhold til personlighed og samvær med ukendte lærerstuderende. Hvis man har mange flersprogede elever i en klasse, er det nødvendigt at tænke over, hvordan også elever, der kun har førstesproget dansk, inddrages, fx via endnu tydeligere stilladsering med eksempler på dialekter og måske især fra andet fremmedsprog.

9.1.2 Dag 2 på skolen

Der var først en mundtlig quiz-quiz-trade aktivitet om sprog og andre temaer fra teksten især i relation til elevernes egne sproglige erfaringer (se Bilag 2): denne øvede elevernes mundtlighed og var samtidig stilladsering af den efterfølgende skriveopgave, da indholdet var det samme. Eleverne blev forberedt til at skrive ved, at de først havde talt om samme emne, brugt ordforrådet, øvet sig i at bygge sætninger op osv. Eleverne deltog aktivt og var glade for aktiviteten.

Instruktion til quiz-quiz-trade

Små sedler med spørgsmål deles ud blandt eleverne. Hvis der er flere elever end spørgsmål, indgår der dubletter af de mest interessante spørgsmål.

Eleverne skal gå rundt mellem hinanden, stille spørgsmålet, få svar, og derefter skal makkeren stille sit spørgsmål, hvorefter parret bytter spørgsmål og finder nye makkerer (eleverne skal række hånden op, når de er ledige).

Hvis de ikke forstår et spørgsmål undervejs, kan de spørge de lærerstuderende.

Instruktion: Vis, hvad øvelsen går ud på ved, at de studerende demonstrerer og taler med en elev.

Opsamling: Snak om nogle af spørgsmålene i plenum.

Den afsluttende redidaktiserede skriveopgave, som nu fik en klar modtager gennem genren e-mail, blev introduceret ud fra modelteksten. Der blev først stilladseret gennem fælles mindmap på tavlen ud fra læremidlets forslag (Figur 7). Det er smart at lave mindmap elektronisk, så eleverne har adgang til klassens mindmap, fx i *Google Docs* eller *Padlet*.



Figur 7. Stilladsering af mindmap fra *Connect 7* (Madsen & Mohammad-Roe 2021, 14).

Et redidaktiseret hjælpeark med *sætningsindledere* ('*sentence starters*') blev udleveret for at sikre varieret syntaks og for at skubbe til elevernes sprogudvikling. Der indgik også hjælp til tekststruktur (se Bilag 3). For yderligere at kunne variere og bruge korrekt syntaks fik klassen følgende hjælp for at huske eleverne på, hvad de lærte:

Det er kedeligt altid at starte med subjektet først, og en tekst kan hænge bedre sammen, når man ikke altid gør det. De lærerstuderende skrev på tavlen:

Sætning med subjekt først: *I like to watch movies.*

Sætninger uden subjekt først: *Hvad skal vi huske på engelsk i forhold til dansk og andre sprog, når der står noget foran subjektet?*

Eksempel: *In my spare time I like to watch movies.*

For ikke altid at starte med subjekt, brug gerne sætningsindledere om tid og sted (se Bilag 3).

Derefter gik eleverne i gang med at skrive individuelt og fik hjælp af de lærerstuderende i skriveprocessen. Der var 25 minutters skrivetid, hvilket var grundskolelærerens forslag, men eleverne kunne sagtens have brugt mere tid, især fordi de havde let adgang til hjælp. Derefter fik de studerende adgang til elevernes tekster for at give feedback. I Figur 8 ses et eksempel på en elevbesvarelse.

Hello my name is J . I'm 13 years old and I live in Århus.

my family is my mom, dad and big brother

Right now I live in Åbyhøj and Hasle.

In my spare time I love to play football and play video games.

The most English I learn is from movies or youtube.

I use English to speak with my uncle who lives in Australia or when I talk to people online.

My favorite subject in school is either idræt og bevægelse.

At home I speak Danish and a little bit of English.

When i play video games i play a lot of fifa 22 or NBA2k22.

As you said Isak, I also think Spanish is a nice language and I would also like to learn Spanish as well.

My favorite football team is Chelsea and I hope they win the premier league and champions league.

Isak, do you play on a football team?

In my spare time I love to play football and play video games.

Isak do you play playstation or xbox?

your language is danish, urdu and english mine is danish and english

Figur 8. Eksempel på en elevs besvarelse.

9.1.3 Dag 3 på skolen

De lærerstuderende gav feedback og feedforward til eleverne og støttede dem i at rette deres besvarelser.

Derefter fulgte evaluering af forløbet i grupper efterfulgt af klassesamtale med afsæt i spørgsmål som fx:

a. Hvordan har det været at bruge flere sprog i engelskundervisningen? Er det en god ting eller dårlig ting at kunne flere sprog, når man skal lære engelsk?

b. Hvad har I lært om, hvordan man opbygger sætninger på forskellige sprog? Hvordan er en almindelig sætning på engelsk? Hvordan stiller man spørgsmål? Hvad sker der, hvis man sætter et andet led end subjektet forrest i sætningen?

Derefter var der opsamlende konsoliderende aktiviteter vedr. ordforrådet gennem fx ordstafet med de emnespecifikke ord (Bilag 4).

9.2 Efterfølgende evaluering med de lærerstuderende

De fleste mål (se afsnit 9.1) blev synligt indfriet, både i de studerendes observationer i undervisningen og i evalueringen, hvor eleverne også gav udtryk for, at de var blevet mere sprogligt bevidste. At eleverne var gode til engelsk syntaks, kunne ses i deres tekster: 16/19 brugte foranstillede led – endda fejlfrit. Opgaveformuleringen med sætningsindledere stilladserede dem selvfølgelig stærkt til at indlede sætninger med andet end subjekt, men den efterfølgende ledstilling krævede bevidsthed om at undgå dansk omvendt ordstilling. Ti ud af 19 elever anvendte spørgsmål – alle korrekt. At resten ikke gjorde, skyldes nok, at de ikke havde nok skrivetid, da opgaven lagde op til, at de skulle stille spørgsmål til sidst, og de pågældende elever afsluttede netop ikke e-mailen. Det er svært at sige, om eleverne rent faktisk var blevet bedre til engelsk syntaks, da de studerende ikke kendte deres niveau før forløbet, og flere elever fik meget hjælp, mens de skrev. Det var interessant, at de fleste elever glemte at skrive hilsener til Isak både først og sidst. Dette var ikke i modelteksten.

9.3 Andre muligheder for tværspøglighed i engelsk

At ville arbejde kommunikativt med elevernes forståelse af engelsk som globalt sprog med integration af tværspøglighed begrundede tekstvalget i forløbet, men der er andre velegnede materialer: fx *Tidligere sprogstart* (Konsortiet for sprog og fagdidaktik i folkeskolen 2018) til indskoling. En del nyere læremidler (Se Figur 9 med inspiration fra nyere læremidler), fx *We are Britain* (Zephaniah 2002), viser nu et mindre stereotypt og mere mangfoldigt billede af en engelsktalende kultur. I den nye udgave af *Boost* (Santini 2018) til 4. klasse har en gennemgående person, Ramiz, flerkulturel og flersproglig baggrund og fortæller om sit liv, sin familie, højtiden Eid og sin sommerferie i Pakistan med referencer til Urdu.



Figur 9. Inspiration fra nyere læremidler.

I mange billedbøger og grafiske romaner om flygtninge indgår møder med ny kultur og sprog, hvor man kan sammenligne sprog, fx i billedbogen *Ali's Story* (Maldonado 2017) og

Azzi in between (Garland 2013). For udskolingen er den velkendte *Bend it like Beckham* (Dhami 2002) et oplagt valg, eller man kan bruge uddrag fra fx *The boy at the back of the class* (Rauf 2020) eller *Refugee Boy* (Zephaniah 2001).

Tværsproglighed kan også integreres naturligt løbende, fx i arbejdet med ordforråd og grammatik, uden at det bliver for tidskrævende i de sparsomme engelsklektioner. I stedet for udelukkende at sammenligne transparente ord i forhold til dansk, fx *Ice cream* 'is', *chocolate* 'chokolade', *computer* 'computer', *jeans* 'jeans' og *sneakers* 'sneakers', kan man fint spørge, hvad ordene hedder på alle de sprog, eleverne kender. Frem for at nøjes med at sammenligne fx ledstilling på dansk og engelsk, når eleverne skal forstå, at ledstillingen er mere fast på engelsk end på dansk, kan man spørge til alle de sprog eleverne i klassen kender, så alle elever bliver mere bevidste, og de flersprogede elever får bedre mulighed for at sammenligne og trække på alle deres sprog. Læreren viser dermed, at alle elever har sproglige ressourcer og kan bruge deres strategier på samme måde, som da eleverne gættede i den hollandske fødselsdagsinvitation og vendespillet.

Også *Engelsk Faghæfte* har et tværsprogligt fokus, fx i disse mål for begynderundervisningen i engelsk:

Eleven kan udnytte ressourcer fra andre sprog.

Eleven har viden om transparente ord og strukturer.

(Børne- og Undervisningsministeriet 2019c, 5)

Undervisningsvejledningen supplerer med flere tanker i relation til klasserumssproget og de flersprogede elever:

Ved at undervisningen foregår på engelsk hele tiden, får alle elever hørt meget engelsk, og to- eller flersprogede elever skal ikke lære et fremmedsprog (engelsk) gennem et andetsprog (dansk).

(Børne og Undervisningsministeriet 2019c, 35)

Næsten al undervisning foregik på engelsk i det gennemførte forløb, men de studerende havde via samarbejdet med de fransklærerstuderende mærket på egen krop, hvor svært det var at tale metasprogligt om syntaks, og de valgte derfor, at disse aktiviteter skulle foregå på dansk med dansksproget terminologi, da de ikke kendte elevernes niveau og heller ikke havde relationer til eleverne. Det er vigtigt, at eleverne er trygge, når de skal tale et fremmedsprog. Normalt bruges engelsk som klasserumssprog så meget som muligt, blandt andet for at tilgodese alle børns sproglige input, også dem med en flersproglig baggrund, som angivet i uddraget fra vejledningen ovenfor.

Forslag til videre læsning

Petra Daryai-Hansen & Dorte Albrechtsen (red.) (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed (del 3: Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogundervisningen)*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Bilag

Bilag 1. Vendespil

- Download: https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/Bilag1_Vendespil.pdf

Bilag 2. Mundtlig quiz-quiz-trade aktivitet

- Download: https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/Bilag2_Mundtlig-quiz-quiz-trade-aktivitet.pdf

Bilag 3. Individuel skriveopgave

- Download: https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/Bilag3_Individuel-skriveopgave.pdf

Bilag 4. Ord-stafet med emnespecifikke ord ('topic-specific words') fra emne og tekst

- Download: https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/TIL-projektet/Bilag4_ordstafet.pdf

Tværsproglighed i fransk

Af Nina Hauge Jensen

Tre fransklærerstuderende blev undervist i tværsproglig didaktik af deres underviser på læreruddannelsen, før de selv skulle ud at lave aktiviteter i grundskolens franskfag. Sammen læste de tekster om sprogportrætter som en måde at afdække elevers sproglige ressourcer på, og de læste Daryai-Hansens (2018) indføring i tværsproglig didaktik. De lærerstuderende 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 styrke deres sproglig bevidsthed ved at sammenligne sprog. Særligt Lundqvist (2008) inspirerede til at afprøve mere og andet end, hvordan elever forstår med deres mange sprog.

De lærerstuderende blev bl.a. inspireret af Lundqvists (2008) beskrivelse af eleverne som eksperter i deres egne sprog, og hvilken ændring af lærerens rolle det fører med sig. Læreren kan ikke kontrollere eller verificere det, som eleverne fortæller om sprog, som læreren ikke kender. I stedet må læreren have tillid til eleverne og facilitere deres input og improvisere dele af aktiviteterne.

I dette projekt blev aktiviteterne afprøvet i en 6. klasse og en 8. klasse. Forløbet, der var inspireret af Lundquist (2008), foregik i en 5. klasse og startede med en sprogkortlægning. En sprogkortlægning er en grafisk skabelon, der kan se meget forskellig ud, og som viser, hvilke sprog eleverne bruger i deres hverdag, og med hvem de bruger dem. De studerende i projektet ønskede at lave sprogportrætter som først og fremmest skulle være en visualisering af, hvilke sprog eleven selv oplevede at have kendskab til og evt. også havde ønske om at lære.

Det var kun muligt at lave **sprogportrætter** i 6. klasse, fordi der var to lektioner til rådighed, mens der kun var én lektion til rådighed i 8. klasse.

10.1 8. klasse - én lektion

I 8. klasse, hvor der kun var afsat én lektion, var der plads til tre aktiviteter:

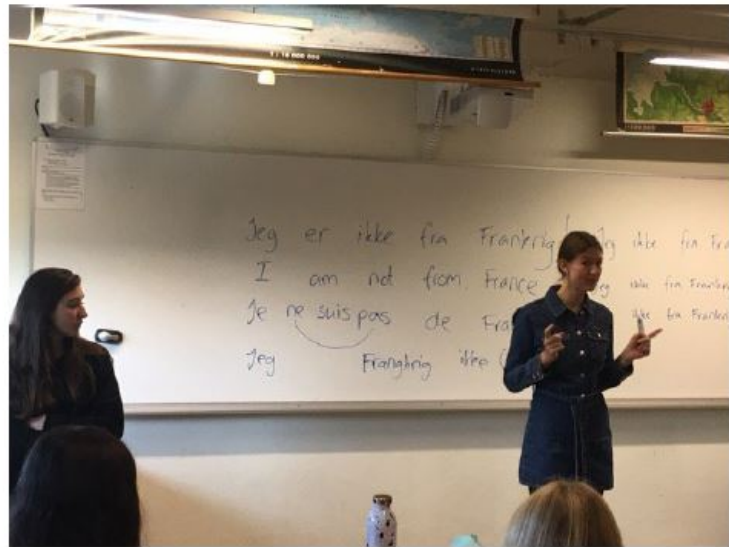
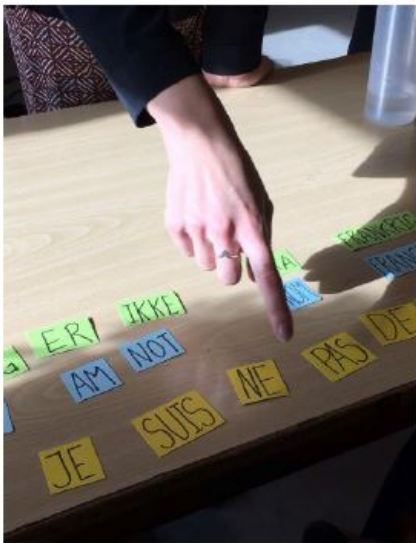
1. I den første aktivitet blev opgaven at lægge flashcards i korrekt rækkefølge, så det dannede en sætning. Et ord på hvert kort og den samme sætning på tre kendte sprog.



Figur 1. Flashcards til sætningsdannelse.

Målet var at få eleverne til via forhandlinger at finde den rigtige rækkefølge. Kun en enkelt gruppe havde en egentlig forhandling om, hvorvidt *ne* og *pas* skulle stå sammen eller på hver sin side af verbet i den franske sætning. Der var uenighed, og derfor opstod der behov for at forklare og begrunde valget. Eleverne sammenlignede nægtelsens form på de forskellige sprog. Denne aktivitet kan muligvis udvide elevernes sproglig bevidsthed. I hvert fald fik eleverne repeteret reglerne for placering af nægtelse på fransk med hjælp fra de lærerstuderende.

De korrekte rækkefølger af ordene blev skrevet som sætninger på tavlen, og eleverne blev opfordret til at fortælle om de kunne oversætte sætningen til andre sprog. Der var en del tøven og lidt mumlen rundt omkring. Men ingen meldte sig til at oversætte til andre sprog. Det åbnede efterfølgende for en nysgerrighed hos de tre studerende for hvad der spænder ben for at tale om andre sprog end dem der blev anvendt i aktiviteten.



Figur 2. Billeder af flashcard-aktiviteten i 8. klasse.

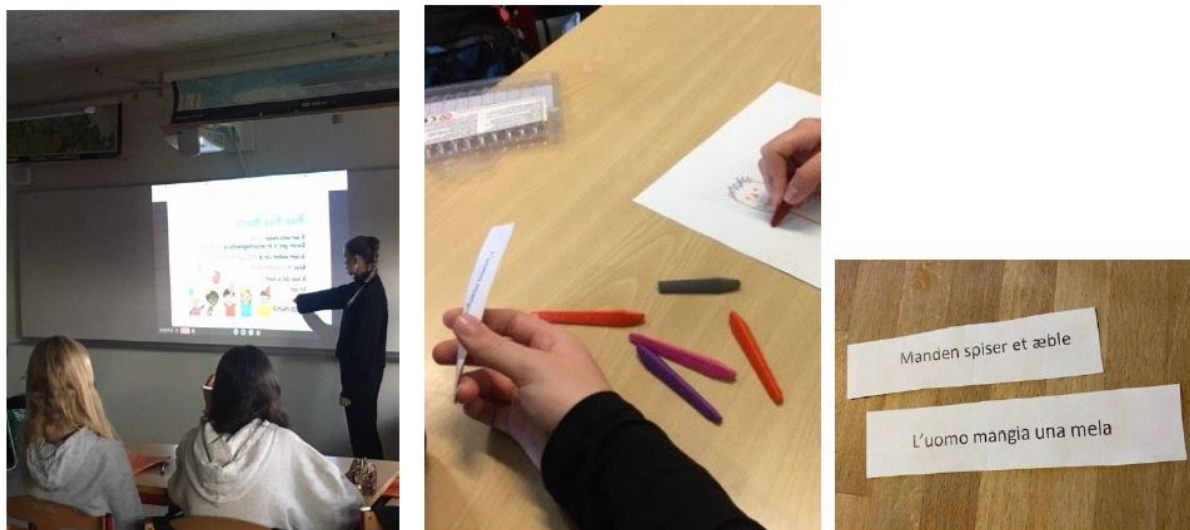
2. Derefter skulle eleverne se en hollandsk fødselsdagsinvitation lånt fra projektet *Tidligere sprogstart*. Eleverne skulle sige til, hvis de kunne fortælle, hvad der stod, de skulle med andre ord svare på, hvilken slags tekst det var.



Figur 3. Den hollandske tekst (*Tidligere sprogstart*).

Det var ikke svært for eleverne at fortælle hvilken tekst, der var tale om, og hvad der stod. De lærerstuderende havde mest blik for, hvad der var forståeligt i teksten, og i mindre grad hvorfor, dvs. hvilke strategier eleverne brugte for at forstå teksten. Det var ellers en del af

den oprindelige aktivitets mål i *Tidlig Sprogstart*. Det er derfor usikkert, om eleverne fik forståelse for, at de brugte deres store sprogkendskab fra dansk, engelsk og ganske givet andre sprog til at forstå.



Figur 4. Billeder fra aktiviteten med den hollandske fødselsdagsinvitation.

3. Til sidst var der planlagt en aktivitet, som én af de tre lærerstuderende havde udtænkt. Målet var både at trække på elevernes sproglige ressourcer i tremandsgrupper og lægge op til forhandling af betydning. Én elev i hver gruppe fik en lap papir med den italienske sætning: *"L'uomo mangia una mela"*, som alle tre elever gerne måtte se. En anden elev fik en lap papir med den danske oversættelse: *"Manden spiser et æble"*. Den sidste elev fik et blankt stykke papir og nogle farveblyanter, og denne elev måtte ikke se den danske oversættelse. Den sidste elev skulle tegne sætningen med hjælp fra de to andre. De blev opfordret til at læse den italienske sætning højt, hvilket mange fandt grænseoverskridende. Nogle spurgte fx *"Hvordan kan jeg vide, hvordan det skal udtales?"* eller *"Kan vi slet ikke få nogen hjælp?"*.

10.1.1 Betydningen af rigtigt og forkert svar ...

Efterfølgende har det været interessant at overveje betydningen af, hvorvidt der i sprogundervisningen stræbes efter korrekte svar eller som her blot appelleres til kvalificerede gæstestrategier. Fransklæreren fandt det sandsynligt, at eleverne var præget af en skolekultur, hvor de er vant til at skelne mellem rigtige og forkerte svar. Det kan være med til at forklare, hvorfor det var så vanskeligt for de fleste at have tillid til, at den italienske sætning kunne være en hjælp til at forstå den danske. Eleverne blev ellers opmuntret med kommentarer fra de lærerstuderende à la: *Nogen af ordene ligner noget, du kender (fx uomo = homme*

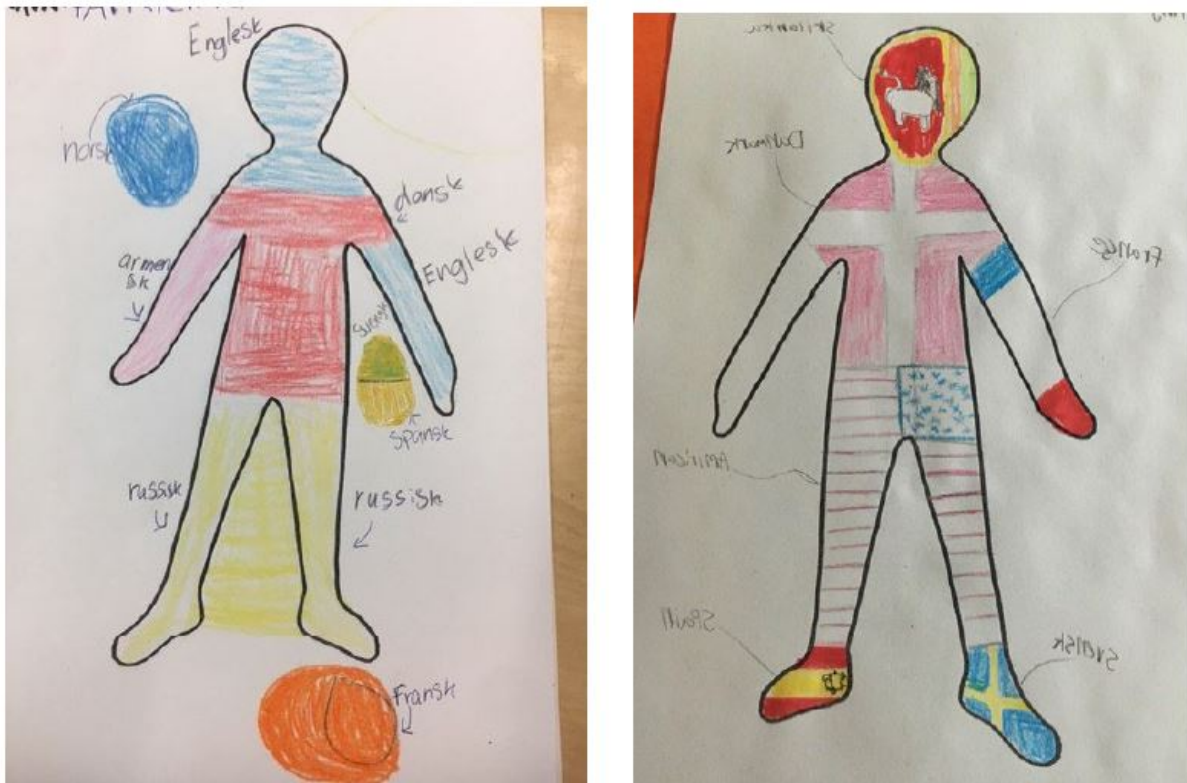
eller *mangia* = *manger* eller *una* = *une*). Det lykkedes i enkelte grupper, hvor nogle elever opdagede nogle tværsproglige træk.

10.1.2 Justeringer mellem de to afprøvninger

Efter lektionen mødtes de studerende og underviseren fra læreruddannelsen kort og aftalte nogle justeringer, fx at forsøge at insistere mere på, hvilke strategier eleverne skulle anvende i læseforståelsesaktiviteten, når den skulle anvendes i 6. klasse. De studerende var desuden blevet meget optagede af, at der var så meget tøven, da eleverne blev opfordret til at byde ind med eksempler på syntaks fra andre sprog efter at have sammenlignet syntaks på dansk, engelsk og fransk. De studerende vidste, at der var andre sproglige ressourcer i klassen, men da der ikke blev lavet sprogportrætter i 8. klasse, var det uklart, hvem der kunne andre sprog, og hvor meget de kunne byde ind med. Det blev aftalt, at når sprogportrætterne næste dag viste hvilke sprog, der fandtes i 6.klasse, ville de i den samme aktivitet forsøge at få flere eksempler frem. Aftalen blev også, at de studerende skulle være meget opmærksomme på måden, de gjorde det på. Det var tydeligvis ikke nemt for eleverne at tale højt om deres andre sprog.

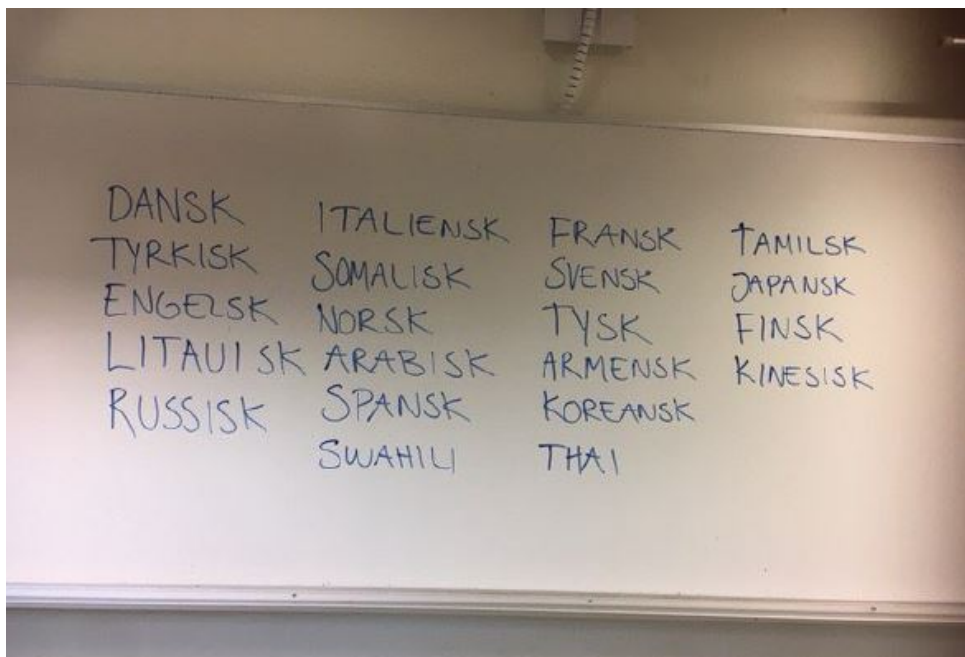
10.2 6. klasse – to lektioner

1. I 6. klasse dagen efter var der bedre plads til at lave sprogportrætter i den første af de to lektioner. På den måde fik de studerende erfaring med at lave de samme aktiviteter, først med en klasse, der ikke havde visualiseret deres sprog, og dernæst med en klasse, der havde visualiseret deres sprog via sprogportrætter. Sprogportrætterne afslørede en utroligt masse forskellige sprog, som fransklæreren, der overværede det hele, ikke vidste gemte sig i klassen. Hun havde ikke før lavet sprogportrætter med elever, men var vant til at spørge eleverne, om de kunne gætte ords betydning, og ikke bare transparente ord i begynderfasen, som det er almindeligt at læremidler opfordrer til. I en mail nogle uger tidligere havde læreren på opfordring forklaret os, at der vist nok var 3-4 elever i hver af de to klasser, som kendte andre sprog end dansk og engelsk, nemlig arabisk, islandsk og somalisk.



Figur 5. Eksempler på elevernes sprogpportrætter.

Læreren gik rundt sammen med de studerende og så eleverne udfylde deres sprogpportrætter. Der var ganske rigtigt de i mailen nævnte sprog i klassen, men der var også mange andre sprog repræsenteret i klassen, som fransklæreren ikke var bevidst om, og alle disse sprog blev skrevet op på tavlen i samarbejde med eleverne, da sprogpportrætterne var lavet. Alle var enige om, at der var et ganske særligt lys i øjnene på eleverne, når de stolt fortalte, hvilket sprog de hver især kunne føje til listen.



Figur 6. Alle klassens sprog skrevet op på tavlen.

2. I 6. klasse i sprogforståelsesaktiviteten med den hollandske invitation var de lærerstuderende gode til at rose eleverne for deres gode bud på, hvad der stod i teksten. Der blev i langt højere grad kommenteret på hvilke gættestrategier, der blev brugt, fx ved at sige: ”Ja, det kan du se, fordi ”Welkom” ligner det engelske ord”, eller når en elev sagde: ”Der står, de skal komme fra 14 til 18”, blev vedkommende spurgt, om det var sådan, man ville skrive i en dansk invitation, hvorefter elever bød ind med andre mulige oversættelser af sætningen med klokkeslæt.

3. I aktiviteten med den italienske sætning ”*L'uomo mangia una mela*” var det også tydeligt, hvor svært det var for eleverne at se idéen med at anvende en italiensk sætning til at forsøge at forstå en dansk. Enkelte elever kunne dog genkende det franske ord *manger* i *mangia*, som de lærerstuderende håbede. Da de lærerstuderende bagefter opfordrede til, at nogen i klassen oversatte sætningen til andre sprog, sagde en elev med somalisk baggrund: ”*Det er pinligt!*” En anden elev råbte straks: ”*Nej, det er ikke pinligt!*”. Der var tydeligvis noget på spil her. De lærerstuderende roste eleven, som sagde, at det ikke var pinligt, og opmuntrede eleverne til at forsøge ved at understrege at *alle* sprog er interessante, og at det kunne være spændende at få lov til at høre eller se et andet sprog på tavlen. Eleven med somalisk kendskab fik mod på at sige sætningen på somalisk, men hans kropssprog afslørede, at han – der ellers tydeligt fremstod som en elev med selvtillid og stort gå-på-mod – ikke syntes, det var nemt. Dette er velbeskrevet i litteraturen, hvor det undertiden kaldes sprogskam, når elever vægrer sig ved at dele deres færdigheder på andre sprog end dem, der er kendt af alle i klassen. Den stolthed som de få, der valgte at dele deres

eksempler, udstrålede, når de overvandt sig selv, var bemærkelsesværdig. Den affødte flere spørgsmål hos de lærerstuderende efterfølgende: *Havde eleverne aldrig før oplevet, at deres sprog kunne bidrage værdifuldt i skolen? Og kan tværsproglig didaktik være med til at motivere og styrke selvtilliden hos elever med kendskab til andre sprog end dem, de fleste kender?*

10.3 Perspektiver vi har fået øje på efter afprøvningen

Først og fremmest oplevede både fransklæreren og de lærerstuderende en meget stor motivation og et stort engagement hos samtlige elever. Inddragelse af subjektive erfaringer og ressourcer blev tydeligvis oplevet som meget meningsfuldt og motiverende for eleverne. Fransklæreren kunne se at elever, der kendte til sprog, som ingen andre i klassen kendte, blev inddraget på en helt anden måde, end de var vant til. Derudover pegede fransklæreren efterfølgende på betydningen af at have adgang til et katalog af aktiviteter, man kan række ud efter, hvis man som lærer gerne vil bruge tværsproglig didaktik.

Samtidig var det tydeligt, hvor følsomt et emne sproglige erfaringer er for elever med dansk som andetsprog. Vi 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. Ingen af os kender disse elevers erfaringer med deres sprog i og udenfor skolen, men tværsproglig didaktik i den forholdsvis sparsomme og enkle version, der blev afprøvet i de to klasser, gav masser af stof til samtaler i læreruddannelsens franskfag 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 bl.a. kan bidrage til større motivation, større sproglig bevidsthed og muligvis også styrkelse af franskkompetencer for alle elever i klassen. 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 skolekulturen, 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.”

At hilse og invitere på et andet sprog

Af Natalia Morollón Martí

11.1 Kontekst

'At hilse og invitere på et andet sprog' er et undervisningsforløb med fokus på at udvikle elevernes pragmatiske bevidsthed og interkulturelle kompetence fra et tværsprogligt perspektiv. Forløbet inviterer eleverne til at reflektere over og finde svar på følgende spørgsmål:

Hvordan hilser vi på hinanden i forskellige kontekster og på forskellige sprog? Hvordan udtrykker vi os, når vi vil invitere vores bedstemor eller bedste ven hjem til os? Hvordan hilser og inviterer man i de spansktalende lande? Hvad er de væsentlige forskelle på den måde, vi hilser på og inviterer hinanden på dansk og på andre sprog, som vi kender?

Målet er at skabe rammer for, at eleverne i højere grad bliver bevidste om den sammenhæng, der er mellem sprog og kultur, og de sociale og kontekstuelle faktorer, der har indflydelse på den måde, vi kommunikerer på. Forløbet er udviklet til at kunne udføres i løbet af seks lektioner, og det henvender sig til elever på 7., 8. og 9. klassetrin, der allerede har haft en første kontakt med spansk. Forløbet kan tilpasses i sværhedsgrad afhængig af elevernes niveau.

11.2 Teoretisk udgangspunkt

Når vi kommunikerer, er vores sprogbrug altid afhængig af den konkrete situation, vi befinder os i. Hvem kommunikerer vi med? Med hvilket formål kommunikerer vi? I hvilken sammenhæng? Vi udvælger, bevidst eller ubevidst, vores sprog efter den specifikke kontekst, vi kommunikerer i, og de personer, vi interagerer med. Man kan sige, at vi udover lingvistisk kompetence har brug for andre kompetencer som pragmatiske kompetencer for at kommunikere på et fremmedsprog (Hymes 1972; Canale & Swain 1980). Dette kan

hjælpe os til at sætte rammen for hvilke sproglige valg, vi træffer, når vi kommunikerer. Pragmatisk kompetence kan defineres som kendskabet og evnen til at bruge sproget effektivt og passende i forskellige sociale og kontekstuelle sammenhænge og med forskellige personer, og det er en grundlæggende kompetence i forhold til at blive kommunikativt kompetent. Pragmatisk kompetence er en forudsætning for at kunne deltage i en samtale, og den er nødvendig for at undgå misforståelser både i hverdagssammenhænge, hvor førstesproget bruges, men endnu vigtigere, i interkulturelle sammenhænge, hvor vi ikke altid er bevidste om de sociale og kulturelle normer, der ligger i samtaler og interpersonelle relationer (Kasper og Rose 2002). Vi kan sige at pragmatisk kompetence er nødvendig for at opnå forståelse for de sproglige normer i forskellige sprogsamfund og kulturer, fx i forhold til hvem, man taler med, hvor og om hvad (Leth Andersen m.fl. 2015, 64).

Det er også vigtigt at påpege at udvikling af elevernes pragmatiske kompetence og bevidsthed på deres fremmedsprog bidrager til udvikling af interkulturel kompetence. Inddragelse af metapragmatiske refleksioner i klasseværelset vil bidrage til den måde, eleverne forholder sig til de betydninger og værdier, der er repræsenteret i verbal kommunikation og derfor til interkulturel forståelse og vil bidrage til at undgå dannelsen af stereotyper (Morollón Martí 2017). Relevansen af at inkludere interkulturelle aspekter af sprogbrug i klasseværelset kommer til udtryk i *Spansk (valgfag). Læseplan* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019e), hvor interkulturel kompetence fremgår som et centralt element i undervisningen. Ifølge læseplanen er det overordnede formål med faget spansk, at eleverne skal lære at kommunikere på grundlæggende spansk samt udvikle deres interkulturelle forståelse. Vigtigheden af at anlægge et dynamisk kultursyn, dvs. et syn på kultur som noget, der udvikles og ændres gennem menneskers forhandling og fortolkning, fremgår også af læseplanen. For at nå dette mål er det vigtigt at anlægge en tværspøghedsdidaktik, som tilskynder til etablering af relationer mellem de forskellige sprog, som eleverne kender. Metapragmatiske refleksioner vil give eleverne mulighed for at positionere sig selv i forhold til de forskellige kommunikative situationer, der er præsenteret i aktiviteten, men også til tidligere interkulturelle oplevelser og erfaringer med forskellige sprog, hvilket også er vigtigt for udviklingen af fremmedsprogstalerens sociale identitet. Sammenligningen af de sociale og kulturelle normer, der kommer til udtryk i kommunikation mellem elevernes L1 og L2 (og evt. L3, L4 eller andre sprog, som de har kendskab til) er blevet anset for væsentlig i udviklingen af den pragmatisk og interkulturel kompetence.

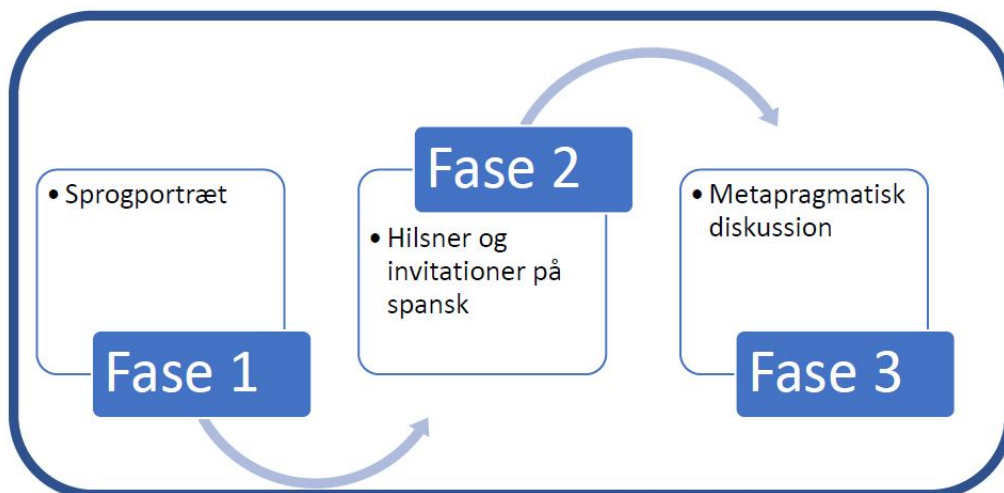
11.3 Didaktisk forløb

11.3.1 Mål

Dette didaktiske forløb har som mål at gøre eleverne på grundskoleniveau mere bevidste om, hvordan man anvender sprog i forskellige sociale situationer og kontekster for derigennem at udvikle deres pragmatiske og interkulturelle kompetencer. Forløbet tager udgangspunkt i en tvær sproglighedsdidaktik og tilskynder ikke kun til sproglige øvelser på spansk, men også til en kollaborativ refleksion i klasseværelset, hvor alle elevernes sproglige ressourcer tages i betragtning.

11.3.2 Faser

Forløbet strækker sig over tre faser, hvor eleverne arbejder med forskellige aktiviteter med fokus på udvikling af metapragmatisk bevidsthed (se Figur 1).



Figur 1. Illustration af forløbets tre faser: (1) optaktsfase, (2) udviklingsfase og (3) refleksionsfase.

Fase 1: Sprogportrætter

Formålet med denne fase er at få eleverne til at reflektere over, hvor mange sprog de kan, og hvor meget sprogene fylder i deres liv, herunder at stimulere elevernes sproglige bevidsthed. Hver elev får udleveret et ark med en tom kropssilhuette, som de skal farvelægge efter, hvor mange sprog de har kendskab til. For at gøre dette skal eleverne tegne de flag, der henviser til de forskellige sprog, og de kan selv bestemme, hvor i kropssilhuetten flagene placeres. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at denne kobling af sprog og flag kan skabe et forsimplet syn på sammenhængen mellem sprog, nationalstater og geografiske områder.

Denne aktivitet kan danne udgangspunkt for en refleksion på klassen, faciliteret af læreren, hvor målet er at få eleverne til at reflektere over deres sproglige ressourcer og den betydning, sprogene har. Alle de elever, som har lyst til det, kan fortælle om deres valg mundtligt til resten af klassen. Denne refleksive forklaring støttes af læreren, der stiller spørgsmål som *"Jeg kan se, at du også har tegnet det japanske flag. Kan du fortælle os hvorfor?"* Afslutningsvis hænges alle elevernes kropssilhuetter op i klassen, så alle kan se hinandens sprogportrætter.

Materialer til Fase 1: Kopier med tomme kropssilhuetter (se Bilag 1), farver og tape.

Fase 2: Hilsner og invitationer på spansk

I forløbets anden fase udføres tre forskellige aktiviteter, som har fokus på elevernes muligheder for at øve og afprøve forskellige måder, hvorpå man kan hilse og invitere på spansk. I denne fase skal eleverne udvikle deres eget produkt i form af videoer, hvor de udfører et rollespil, og en forklarende plakat med deres sproglige og pragmatiske refleksioner.

Aktivitet 1: Eleverne introduceres til nogle glosor, der kan bruges til at hilse på hinanden, og til at invitere en anden person til fødselsdag (se Bilag 2 og Bilag 3). Eleverne arbejder sammen to og to og øver hilsner og invitationer ved at kombinere glosor på forskellige måder. Læreren forklarer eleverne, at de i den forbindelse skal overveje forskellige situationer og personkonstellationer, der bestemmer formalitetsgraden. Aktiviteten slutter med en fælles refleksion i plenum, hvor læreren spørger eleverne, hvordan det gik, og hvad deres tanker omkring de forskellige måder, man kan hilse og invitere hinanden, er. Ved at stille forskellige spørgsmål sætter læreren en metapragmatisk refleksion i gang, som ikke alene inddrager elevernes fremmedsprog (spansk) men også deres L1 (dansk) og alle de andre sproglige ressourcer i klasseværelset.

Aktivitet 2: Visualisering af videoer med hilsner og invitationer på spansk, som vises på hjemmesiden 'Dancing with words. Strategies for Learning Pragmatics in Spanish'. I plenum i klasseværelset vises tre videoer, hvor to venner inviterer hinanden til en fødselsdagsfest i henholdsvis Spanien, USA og Venezuela. Videoerne danner grundlag for en fælles refleksion i klasseværelset omkring de forskelle, eleverne observerer. Læreren opfordrer eleverne til at reflektere med udgangspunkt i nogle specifikke spørgsmål (se Bilag 4).

Aktivitet 3: Eleverne laver deres egne produkter i form af videoer, hvor de spiller rollespil. For at aktivere elevernes sprogproduktion og inddrage pragmatiske overvejelser skal eleverne selv lave et manuskript på spansk og evt. andre sprog, som de kender, hvor de inviterer en ven til fødselsdag, og venen afviser invitationen. Manuskriptet skal øves, og eleverne skal fremføre rollespillet og optage det på video. Videoen kan indeholde forskellige

klip med invitationer på forskellige sprog. Videoerne sendes til læreren som, efter aftale med eleverne, viser nogle af dem for hele klassen.

Aktivitet 4: Eleverne skal lave plakater, hvor de viser en transskription af de samtaler, de har haft i forbindelse med rollespillet, og en kort pragmatisk refleksion over de overvejelser, de har gjort sig i forhold til deres formuleringer. Den pragmatiske refleksion skal inkludere aspekter relateret til formalitetsniveau, kontekst og den relation, der er mellem de to personer. Plakaterne hænges op i klasseværelset og bruges i den tredje fase.

Fase 3: Metapragmatisk diskussion

I tredje og sidste fase kobles Fase 1 og Fase 2 sammen. I denne fase præsenterer eleverne deres plakater for klassen, og plakaterne bliver omdrejningspunkt for refleksioner over erfaringer.

Afsættet i denne fase er reflekterende og har som mål at igangsætte en diskussion i plenum omkring de forskellige sociale og kontekstuelle faktorer, der gør, at vi hilser eller inviterer på forskellige måder i forskellige kontekster og på forskellige sprog. Diskussionen tager udgangspunkt i et tværsproglighedsperspektiv, da målet er at gøre eleverne bevidste om den relation, der er mellem sprog og kultur, og inviterer dem til at reflektere over, hvordan disse sproghandlinger udføres på forskellige sprog. Da pragmatiske kompetence er væsentligt for, at vi kan udtrykke os passende i sproglige interaktioner, vil udvikling af denne kompetence fra et tværsproglighedsperspektiv bidrage til at øge et kritisk og ikke-etnocentrisk perspektiv vedrørende de relationer mellem sprogbrugen og dets sociale betydning.

11.4 Diskussion

De her præsenterede aktiviteter har til formål at udvikle elevernes pragmatiske bevidsthed og at fremme deres interkulturelle kompetencer og dermed opfylde et af målene beskrevet i *Spansk (valgfag). Læseplanen* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019e).

Under udviklingen af aktiviteterne er det vigtigt at fremme et rum for refleksion og diskussion om de sociale og kulturelle aspekter, som eleverne observerer i brugen af sproget i hverdagssituationer. Til dette er det væsentligt at fokus ikke kun ligger på målsproget (spansk), men også på elevernes førstesprog og på andre sprog, som eleverne kender. Refleksionerne kan tage udgangspunkt i de aktiviteter, der gennemføres i klassen som vist ovenfor, men der kan med fordel også inddrages refleksioner relateret til andre sproglige og interkulturelle erfaringer, som eleverne har eller har gjort sig i forbindelse med, fx rejser, film, sange, tv-reklamer mv.

I gennemførelsen af den foreslåede aktivitet gjorde eleverne sig meget interessante metapragmatiske refleksioner i forhold til formuleringen af invitationer med personer tæt

Forskellige måder, man kan besvare en hilsen på:

Dansk	Spansk
<i>Goddag</i>	<i>Buenas</i>
<i>Hej</i>	<i>Hola</i>
<i>Hej, det går fint. Hvad med dig?</i>	<i>Hola, bien, ¿y tú?</i>

Bilag 3. Invitationer på spansk til Fase 2

Forskellige måder at invitere på (vært):

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

Forskellige måder at besvare en invitation på (gæst):

Dansk	Spansk
<i>Ja! Det lyder rigtig godt.</i>	<i>¡Sí ¡qué bien suena!</i>
<i>Nej, jeg kan ikke den dag.</i>	<i>No, ese día no puedo.</i>
<i>Tak.</i>	<i>Gracias.</i>
<i>Måske en anden dag.</i>	<i>Quizá otro día.</i>
<i>Ej, jeg vil rigtig gerne, men jeg har andre planer.</i>	<i>Ay, me gustaría mucho, pero tengo otros planes.</i>

Forskellige måder at svare på (vært):

Dansk	Spansk
<i>Øv!</i>	<i>¡Ay!</i>
<i>Nå, det var bare ærgerligt.</i>	<i>Bueno, ¡qué pena!</i>
<i>Ej, du kan komme, når du kan, og gå, når du vil! Jeg vil bare gerne se dig.</i>	<i>Ay, pero puedes venir e irte cuando quieras. Lo importante para mi es verte.</i>
<i>Kan du ikke ændre dine planer, så du kan deltage? Jeg vil rigtig gerne have dig med.</i>	<i>¿No puedes cambiar tus planes para venir? Quiero que vengas.</i>

Forskellige måder at svare på (gæst):

Dansk	Spansk
<i>Desværre.</i>	<i>Desafortunadamente.</i>
<i>Det vil jeg rigtig gerne prøve på!</i>	<i>Voy a intentarlo.</i>
<i>Jeg ser lige, hvad jeg kan gøre.</i>	<i>Voy a ver qué puedo hacer.</i>

Bilag 4. Refleksionsspørgsmål med udgangspunkt i videoer

Hvad er forskellen på den måde, hvorpå de tre vennepar hilser på hinanden?

Hvad er forskellen på den måde, hvorpå de tre vennepar inviterer hinanden til fødselsdag?

Hvad er forskellen på den måde, hvorpå de tre vennepar siger, at de ikke kan komme til fødselsdag?

Hvorfor tror I, at der er forskel på, hvordan man inviterer og afviser en invitation?

Hvordan ville du invitere til din ven til din fødselsdag? Hvorfor?

Hvordan ville du afvise din vens fødselsdagsinvitation? Hvorfor?

Tysk som nabosprog – om transparente ord og interkomprehension

Af Camilla Franziska Hansen

12.1 Baggrund og kontekst

De følgende aktiviteter blev gennemført af studerende, der deltager i UC SYDs Universitetsskole. Universitetsskolen er et samarbejde, hvor studerende, lærere, forskere og undervisere sammen udvikler grundskolens undervisning gennem undersøgende forløb. Målet er et tættere samarbejde mellem forskning, uddannelsen og praksis til gavn for praksis (von Oettingen m.fl. 2019). Universitetsskolen egnede sig som udgangspunkt for projektet *Tværsproglighed i Læreruddannelsen*, da også dette vægter samarbejdet mellem forskellige aktører (elever, lærere, lærerstuderende og undervisere) og praksisudvikling højt.

I de konkrete aktiviteter, der beskrives i det følgende, var det to lærerstuderende samt en underviser fra en grundskole i Sønderjylland, der var involveret. Aktiviteterne blev gennemført i forbindelse med to lektioner med en 9. klasse. Undervisningen var tilrettelagt med fokus på tysk som nabosprog, og der blev i den forbindelse lagt særlig vægt på ligheder og forskelle mellem det danske og det tyske sprog.

12.2 Mål

De nedenfor beskrevne aktiviteter indskrives sig i *Tysk. Fælles Mål* ved at bidrage til udviklingen af elevernes kompetencer til at kommunikere på tysk både mundtligt og skriftligt (Børne- og Ungeministeriet 2019g). Aktiviteterne bidrager desuden til *Fælles*

Mål ved at understøtte elevernes aktive medvirken og give dem grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande. Aktiviteterne blev desuden tilrettelagt således, at de inddrog alle tre kompetenceområder for tysk: mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation samt kultur og samfund (Børne- og Ungeministeriet 2019g).

Herudover var målet med aktiviteterne at fremme elevernes forståelse af tysk som nabosprog. I en klassisk forståelse af begrebet nabosprog er det udelukkende de andre skandinaviske sprog, der kan betegnes som nabosprog til dansk. Tysk og dansk har dog mange ligheder, og Tyskland er naboland til Danmark. Det giver derfor god mening at tænke tysk som et nabosprog særligt i grænseregionen, hvor elevernes mulighed for at opleve sproget gennem fx elevmøder og grænseoverskridende samarbejder, er særlig givet.

I fremmedsprogsundervisningen er elevernes flersprogethed et naturligt vilkår og bør derfor inddrages aktivt til fremme af elevernes sproglige bevidsthed. Her er det væsentligt, at der ikke udelukkende fokuseres på forskelle (det kontrastive) mellem sprog, kulturer etc., men også på lighederne mellem dansk og tysk. Det kunne fx være sproglige, historiske og kulturelle ligheder.

12.3 Teoretisk udgangspunkt

Teoretisk tog aktiviteterne for det første udgangspunkt i tankegangen om, at autenticitet og autentiske sprogbrugssituationer frembringer motivation hos eleverne. Autenticitet er længe blevet diskuteret som et væsentligt element i sproglæring og defineres her i overensstemmelse med Breen (1985) som noget, der ikke kun referer til tekstens autenticitet, men som også indbefatter elevernes autenticitet i deres fortolkning af teksten, og som ligeledes kommer til udtryk i opgavetyperne, som skal være relateret til den virkelige verden (Breen 1985). Endelig henviser Breen (1985) til at autenticitet også kan henvise til den måde, hvorpå elevernes sociale autenticitet inddrages i undervisningen på (Breen 1985). Autentiske tekster afspejler således:

... en 'kommunikativ virkelighed', der viser sig i de skrevne tekster, men naturligvis også i billeder, reklamer og film osv. (jf. det udvidede tekstbegreb) samt i arbejdet med disse tekster, dvs. i kommunikationen derom. (Svarstad & von Holst 2021)

Autentiske sprogsituationer kan dermed have forskellige udformninger og kan spænde fra brugen af autentiske tekster til møder med modersmålstalende. Det er blot vigtigt, at teksten eller mødet ikke er tilpasset eller didaktisk tilrettelagt i undervisningsøjemed. Brugen af autentiske tekster i undervisningen kræver præcis afstemning mellem teksterne og de dertil knyttede opgaver for at understøtte de motiverende fordele, der er forbundet hermed.

For det andet blev aktiviteterne planlagt ud fra tankegangen bag *interkomprehension*, dvs. evnen til at forstå et fremmedsprog baseret på kendskab til et andet sprog (Doyé 2005). Interkomprehensionsdidaktikken beskæftiger sig i den forbindelse med den måde, hvorpå man i undervisningsøjemed kan inddrage elevernes viden og kendskab til andre sprog på en sådan måde, at de bliver opmærksomme på, at de kender langt flere ord på målsproget, end de som udgangspunkt tror. Inden for en interkomprehensionsdidaktisk tilgang spiller sammenligningen af sprog og sproglige strukturer således en meget vigtig rolle. Interkomprehension menes desuden at være en effektiv læringsstrategi, fordi den svarer til de strukturer, der allerede er almindelige i sprogindlæring. Hvis interkomprehension bruges bevidst, kan denne læringsstrategi understøtte eksisterende strukturer og derved lette genkendelsen af sprog mønstre. I denne sammenhæng kan der argumenteres for, at interkomprehension fører til meget hurtig sprogvækst på grund af dens naturlighed. Herudover styrker interkomprehension den sproglige opmærksomhed hos eleverne og hjælper dem til at reflektere over deres egen sprogindlæring.

På baggrund af ovenstående blev aktiviteterne tilrettelagt med fokus på aktiv sammenligning af tysk og dansk som sprog, der har samme sprogstamme, og der blev især arbejdet med transparente ord, dvs. ord, der minder om hinanden på forskellige sprog.

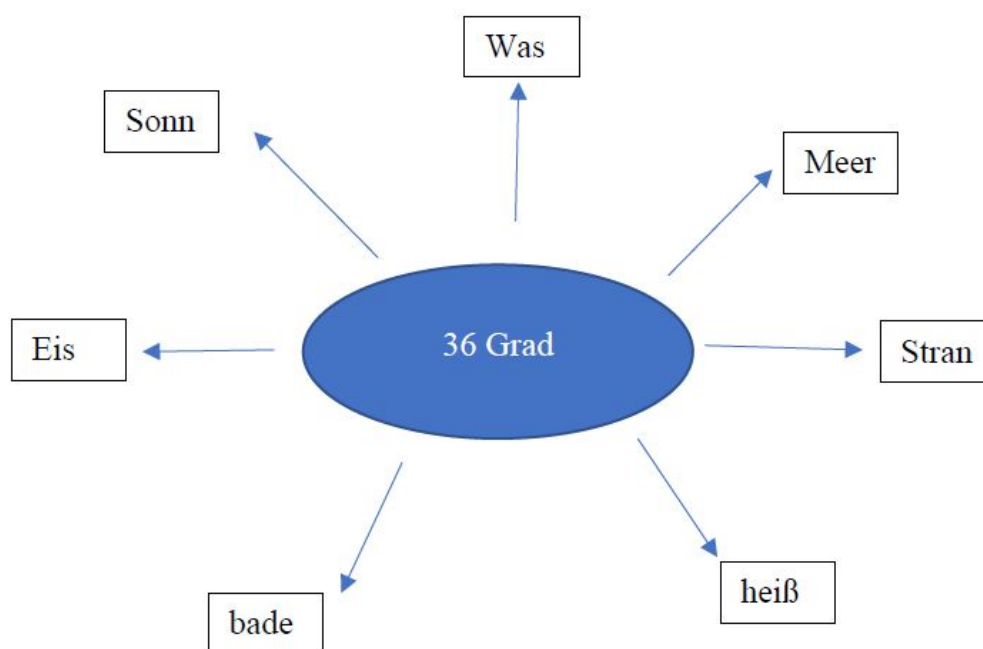
12.4 Aktiviteter

De studerende havde i deres tilrettelæggelse af aktiviteterne fokus på dels inddragelsen af autentiske elementer og elevernes livsverden og dels brugen af transparente ord i et interkomprehensionsdidaktisk perspektiv. De konkrete aktiviteter præsenteres i det følgende.

12.4.1 36 Grad

De studerende indledte med at præsentere eleverne for sangen *36 Grad* af bandet *2raumwohnung*. Aktiviteten var inspireret af en aktivitet som Goethe-Instituttet har udarbejdet (Goethe-Institut 2022).

Sangen handler om bandets oplevelser i forbindelse med en varm solskinsdag, og eleverne blev bedt om at skrive transparente ord ned, mens de hørte sangen. Sangen egner sig til at tale om transparente ord og ord, der skaber stemninger, da den indeholder en lang række af disse (fx *Bikini*, *Karibik* ('Caribien'), *Ventilator*, *Minibar*). Eleverne blev ud fra videoen bedt om at udlede stemningen i sangen. Ved at tage udgangspunkt i den stemning, sangen skaber, får eleverne mulighed for at udtrykke, hvilke følelser sangen udløser hos dem. Sangens baggrundslyde bidrager hertil, da man blandt andet kan høre bølgebrus og fuglekvidder. Sammen med de studerende fik eleverne lavet et associagram, med termen *36 Grad* i midten. Her blev de begreber, som eleverne associerede med sangen, fastholdt.



Figur 1. Associogram over sangen 36 Grad af 2raumwohnung.

Et associogram er en visualisering af associative forbindelser med et sprogligt udtryk og er et kendt redskab i fremmedsprogsundervisning til udvidelse og konsolidering af elevers ordforråd. Fordelen ved at bruge associogrammer er desuden, at det er elevernes livsverden, der tages udgangspunkt i, da det er elevernes egne begreber og associationer, der er omdrejningspunktet.

Herefter skulle eleverne lytte til sangen igen og overveje, hvilke nye ord de kan genkende. Med udgangspunkt i associogrammet blev der talt en del om, hvad transparente ord kan bruges til, og hvordan de gøre det nemmere at forstå både hørte og læste tekster.

Med aktiviteten skulle eleverne spores ind på nytteværdien af transparente ord, som de skulle bruge i forbindelse med den næste aktivitet.

12.4.4 Kulturbib

Arbejdet med transparente ord blev fortsat ved, at eleverne skulle samarbejde om projektet Kulturbib. Kulturbib er et e-bogsprojekt, hvor skoler på begge sider af den dansk-tyske grænse skriver små e-bøger til siden kulturbib.org. Bøgerne forfattes på enten dansk eller tysk (i dette tilfælde på tysk) og indlæses efterfølgende på både dansk og tysk af modersmålstalende (Kulturbib 2022).

Formålet med projektet er, at eleverne får en let og enkel mulighed for at læse og høre nabosprogene. De studerende valgte dette redskab, da e-bøgerne formidler informationer,

der er interessante for eleverne, fordi de er blevet samlet og gengivet af andre elever. På den måde kan man argumentere for, at det netop er elevernes livsverden, der tages udgangspunkt i, hvorved der tages højde for den sociale autenticitet som Breen (1985) henviser til.

E-bøgerne på Kulturbib spænder emnemæssig meget bredt, men kombinerer alle sammen kulturelle og sproglige elementer og formidler på en enkel og visuel måde viden til eleverne.

Som indledning skulle eleverne dog arbejde med nogle af de allerede eksisterende e-bøger med udgangspunkt i trafiklys-metoden. Eleverne læste en tekst på målsproget og rubricerede teksten ud fra, hvor genkendelige de enkelte ord var:

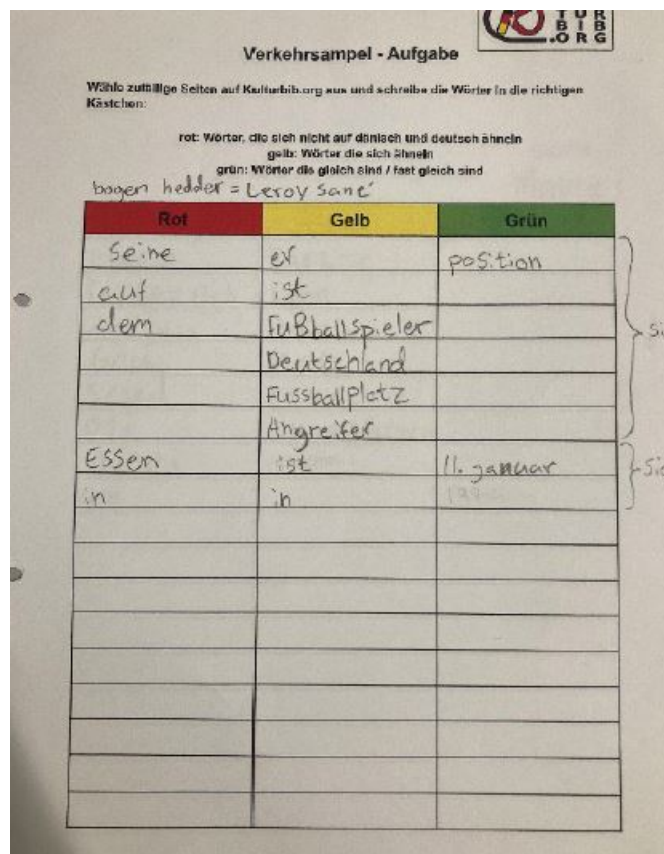
Grøn: Ord, der minder meget om ord, eleven kender.

Gul: Ord, eleven forstår en smule.

Rød: Ord, eleven hverken kender eller forstår.

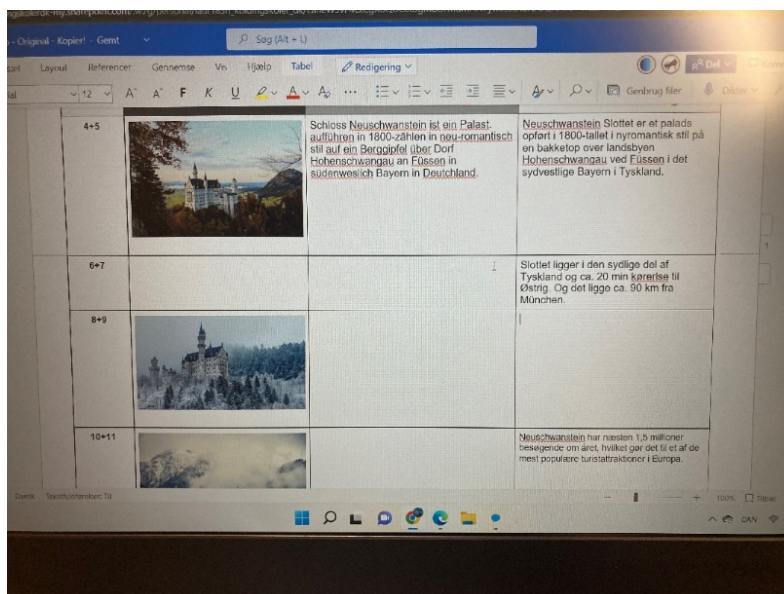
Aktiviteten lægger således op til at eleverne bliver opmærksomme på transparente ord, og ofte vil de opleve, at de kender mange flere ord, end de oprindeligt troede.

De lærerstuderende bad efterfølgende eleverne om at slå de ord, som eleverne havde markeret med rødt, op i ordbogen for at undersøge deres betydning.



Billede 1. Eksempel på en udfyldt rød-gul-grøn øvelse fra en e-bog om fodboldspilleren Leroy Sané.

Med udgangspunkt i deres arbejde med transparente ord skulle eleverne efterfølgende selv forfatte e-bøger indeholdende ord, der både kan genkendes på dansk og tysk. Eleverne blev bedt om at skrive e-bøger om enten om en tysk by eller om tyske seværdigheder, som de selv havde besøgt eller fandt interessante. Eleverne valgte blandt andet at skrive om Berlin, München, Hamborg og Schloß Neuschwanstein. Eleverne skulle også overveje hvilke billeder, der kunne understøtte deres tekster. Netop kombinationen af tekst og billeder er et bærende element i Kulturbibs e-bøger.



Figur 2. Eksempel på en elevgruppes produkt af arbejdet med e-bøger fra Kulturbib (denne gruppe havde valgt at skrive om Schloß Neuschwanstadt).

12.5 Diskussion

Elevernes involvering i aktiviteterne var desværre begrænset, selvom de lærerstuderende i deres tilrettelæggelse og planlægning havde fokus på autenticitet og elevernes livsverden. Af en forudgående samtale med tysklæreren, blev det da også nævnt, at klassen havde udfordringer i forhold til motivation for tyskfaget. Det viste sig også i undervisningen, hvor engagementet og deltagelsen for nogle elevers vedkommende var meget lille.

Det er en velkendt udfordring i fremmedsprogsundervisningen, at eleverne i udskolingen kan være vanskelige at motivere, særligt i forhold til deres mundtlige deltagelse. Hertil kommer, at mange elever betragter tysk som et ikke-relevant sprog, der kan erstattes af engelsk. På trods af det tilkendegav en af eleverne i evalueringen af aktiviteterne, at det i forbindelse med Kulturbib-aktiviteten var *"fedt at [vi selv måtte] bestemme, hvad vi ville arbejde med"*.

Den manglende motivation hos eleverne kan også skyldes, at sangen, der var udvalgt til første aktivitet, er ældre og indholdsmæssigt berører et emne, der i mindre grad engagerer eleverne. Sangen var valgt, fordi den indeholder en lang række transparente ord, men ved en redidaktisering af aktiviteten vil det være relevant at overveje at inddrage musik, der i højere grad tager udgangspunkt i elevernes livsverden.

Det blev desuden tydeligt, at det er vigtigt at italesætte målet med den enkelte aktivitet og relevansen af den samt at lave en kort opsamling efter aktiviteten.

Tværsproglighed i Tysk

Af Anne-Marie Fischer-Rasmussen

13.1 Kontekst

På trods af et paradigmeskift inden for sprogforskningen, hvor man i dag ser sprog som dynamiske, forbundne enheder, afspejler dette sig ikke i tilstrækkelig grad i grundskolens praksis. Her er der stadig en tendens til, at sprogene bliver undervist uafhængigt af hinanden (Daryai-Hansen m.fl. 2019). Derudover er der mange undervisere og elever, som ikke er bevidste om, at man kan trække på sin viden om andre sprog til at lære et nyt sprog, fx tysk (Kursiša & Neuner 2006).

Det her beskrevne forløb tager udgangspunkt i et tværsproglighedsperspektiv, og det blev afprøvet i 6./7. klasse i faget tysk.

Forløbet blev gennemført af lærerstuderende fra UCN, som på det tidspunkt var på deres modul 2, *Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog*. De studerende havde først haft et forløb om tværsproglighed i læreruddannelsen, dvs. en introduktion til teori og 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 udover det teoretiske grundlag havde brug for en del praktisk input på grundskoleniveau i undervisningen.

De 12 studerende gennemførte undervisningen over to uger på en lokal grundskole i grupper med tre-fem studerende, hvor grupperne i gennemsnit havde seks lektioner til rådighed i deres klasser.

Undervisningen blev observeret af både grundskolelæreren og underviseren fra læreruddannelsen, som udfyldte observationsskemaer. Derudover gennemførte eleverne efterfølgende evalueringer i form af spørgeskemaer; læreren evaluerede forløbet i form af et interview.

13.2 Teoretisk udgangspunkt

Med en kommunikativ tilgang til undervisningen er elevens egen læring og eget arbejde med sproget i samspil med andre i centrum (Johansen 2007). Dette hænger sammen med et funktionelt sprogsyn, hvor sproget betragtes som et redskab, der bruges i kommunikationssammenhænge (Holm & Laursen 2010, 98).

Med et socio-kognitivt tilegnelsessyn og et læringssyn, som er inspireret af Vygotsky (1978), antages det, at viden konstrueres som kognitive processer – den overføres ikke direkte. Eleverne skal derfor være aktivt udforskende (Imsen 2015, 192-198). Ligeledes tages der udgangspunkt i, at læringen er social og sker i samspil med andre (Dammeyer 2017, 161).

13.3 Organisering og mål

I forløbet er der fokus på gruppearbejde samt klasseopsamlinger, men der er også plads til individuelt arbejde.

Den overordnede hensigt med forløbet var at skærpe elevernes sproglige bevidsthed og opmærksomhed. Eleverne skal blive bevidste om, at de kan bruge deres sproglige viden og kompetencer fra dansk og engelsk (og eventuel andre sprog) i løbet af tilegnelsesprocessen i faget tysk. De skal blive bevidste om, at der er mange ligheder mellem sprogene, men ligeledes nogle forskelle. De skal kunne anvende gættestrategier – og opdage fordelene herved, men også faldgruberne.

13.3.1 Læringsmål og tegn på læring

Der er fokus på følgende læringsmål: (1) ”Læsning - Eleven har viden om transparente ord og udtryk” og (2) ”Sprogligt fokus - Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk, tysk og engelsk udtale” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019g, 5). De overordnede læringsmål er nedbrudt til tre konkrete læringsmål:

1. Eleven ved, hvordan man udtaler udvalgte bogstaver/ord på dansk, engelsk og tysk.
2. Eleven ved, at der er både forskelle og ligheder mellem sprogene dansk, engelsk og tysk.
3. Eleven kan anvende gættestrategier og sammenligning af ord for at finde frem til betydningen af ord/tekst.

Som tegn på læring er der formuleret følgende fire aspekter:

1. Eleven opdager, at tyske ord er nemme at udtale på grund af stor overensstemmelse mellem skrift og lyd.
2. Eleven opdager ligheder mellem sprogene.

3. Eleven opdager forskelle mellem sprogene.
4. Eleven opdager at gættestrategier kan være anvendelige – omend ikke altid med det korrekte resultat.

13.4 Hvad gjorde de lærerstuderende konkret i skolen?

Det følgende forløb er sat sammen af de lærerstuderendes aktiviteter og materialer. De begyndte med alfabetet på de tre sprog, derpå sammenligning af ord på de tre sprog, ord i kontekst og til sidst afkodning af en flersproget tekst:

- **Alfabetssange:** at høre og sammenligne udtale af bogstaverne på dansk, engelsk og tysk
- **Gode og falske venner:** at blive bevidst om ligheder og forskelle mellem dansk, engelsk og tysk og evt. andre sprog på ordniveau (Bilag 1 – ordkort)
- **Skema til sammenligning:** at stave og sammenligne ordform og udtale (Figur 1 og Figur 2)
- Misforståelser i sproglige interaktioner pga. falske venner (Figur 3)
- **Spilaktivitet:** ordforrådstræning på dansk, engelsk og tysk samt udtale af tyske begyndelsesbogstaver (Figur 4)
- **Flersproget tekst:** at kunne afkode betydningen af en flersproget tekst og finde ord/vendinger i de andre sprog (Figur 5).

13.4.1 Alfabetssangen

Eleverne hører alfabetssange på:

- [Dansk](#)
- [Engelsk](#)
- [Tysk](#)

Derefter reflekterer eleverne i grupper over alfabetssangene: Hvilke bogstaver udtales hvordan? Hvor er der ligheder/forskelle mellem dansk/engelsk/tysk udtale af bogstaverne i alfabetet? Er det tyske alfabet nemt/svært at udtale? Hvorfor?

13.4.2 Gode og falske venner

I denne del af forløbet er der fokus på at nogle ord er ens eller minder meget om hinanden på dansk/engelsk/tysk. Dette gøres for at gøre det tyske sprog mere tilgængeligt. Eleverne

skal dog også gøres opmærksomme på, at man ikke altid bare kan udtale danske, engelske og tyske ord på samme måde, og at ord, der minder om hinanden, ikke nødvendigvis betyder det samme. Derfor introduceres eleverne både til *gode venner* og *falske venner*.

Til *Gode og falske venner* anvendes der mix og match med fx dyr og frugter. Her er et billede af objektet og det tilhørende tyske ord (Bilag 1). Der på skal eleverne i et skema skrive ordet på dansk, engelsk, tysk og evt. andre sprog (Figur 1). Ordene skal markeres i forhold til, hvor meget de minder om hinanden:

Grøn: Ord, der minder meget om hinanden.

Gul: Ord, der minder lidt om hinanden.

Rød: Ord, der slet ikke minder om hinanden.

Alt efter elevernes forudsætninger, kan man begynde med at præsentere dem for ord, der minder om hinanden, derefter for ord, der i nogen grad minder om hinanden, og til sidst for ord, der slet ikke minder om hinanden.

Dansk	Engelsk	Tysk	Andre sprog

Figur 1. Skema til sammenligning af ord.

For at bevidstgøre eleverne om mulige falske venner mellem dansk, engelsk og tysk fik eleverne dernæst udleveret forskellige ordkort (se Figur 2). Her skulle de sige om de ord, som stod på kortet, havde samme eller forskellig betydning. Havde ordene samme betydning, skulle eleverne sige, hvad de betød. Havde ordene forskellig betydning, skulle eleverne forklare disse forskellige betydninger. Denne aktivitet kan med fordel gennemføres i grupper, så eleverne får mulighed til at tale sammen, sammenligne og diskutere ordene, deres betydning og udtale.

<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Chef</i> (dansk)</p> <p><i>Chef</i> (engelsk)</p> <p><i>Chef</i> (tysk)</p>	<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Gæld</i> (dansk)</p> <p><i>Geld</i> (tysk)</p>
<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Gift</i> (dansk)</p> <p><i>Gift</i> (engelsk)</p> <p><i>Gift</i> (tysk)</p>	<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Mappe</i> (dansk)</p> <p><i>Map</i> (engelsk)</p> <p><i>Mappe</i> (tysk)</p>
<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Notater</i> (dansk)</p> <p><i>Notes</i> (engelsk)</p> <p><i>Notizen</i> (tysk)</p>	<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Pære</i> (dansk)</p> <p><i>Pear</i> (engelsk)</p> <p><i>Paare</i> (tysk)</p>
<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Buttede</i> (dansk)</p> <p><i>Butter</i> (engelsk)</p> <p><i>Butter</i> (tysk)</p>	<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Ananas</i> (dansk)</p> <p><i>Pineapple</i> (engelsk)</p> <p><i>Ananas</i> (tysk)</p>
<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Pommes frites</i> (dansk)</p> <p><i>Chips</i> (engelsk)</p> <p><i>Pommes</i> (tysk)</p>	<p>Betyder disse ord det samme?</p> <p><i>Pølse</i> (dansk)</p> <p><i>Sausage</i> (engelsk)</p> <p><i>Wurst</i> (tysk)</p>

Figur 2. Kort til Gode venner og falske venner.

Til **falske venner** får eleverne desuden udleveret nogle tegneserier, hvor noget går galt, fordi en “falsk ven” bruges i en sætning (Figur 3). Her skal eleverne finde frem til hvor og hvad, der går galt.



Figur 3. Eksempler på tegneserier til *Gode venner* og *falske venner*.

Man kan overveje at præsentere eleverne for tegneserierne før, de arbejder med kortene til *Gode venner* og *falske venner*. På denne måde kan eleverne selv blive opmærksom på emnet "falske venner".

Dernæst fik eleverne i firmandsgrupper udleveret en spilleplade. I stedet for at spille med en terning, skulle eleverne trække et kort. Eleverne måtte herefter rykke x antal felter frem, alt efter hvor mange rigtige, de svarede. Kortet havde et billede af et dyr, en frugt eller andet. Så skulle eleven sige, hvad det var. Der blev givet følgende point:

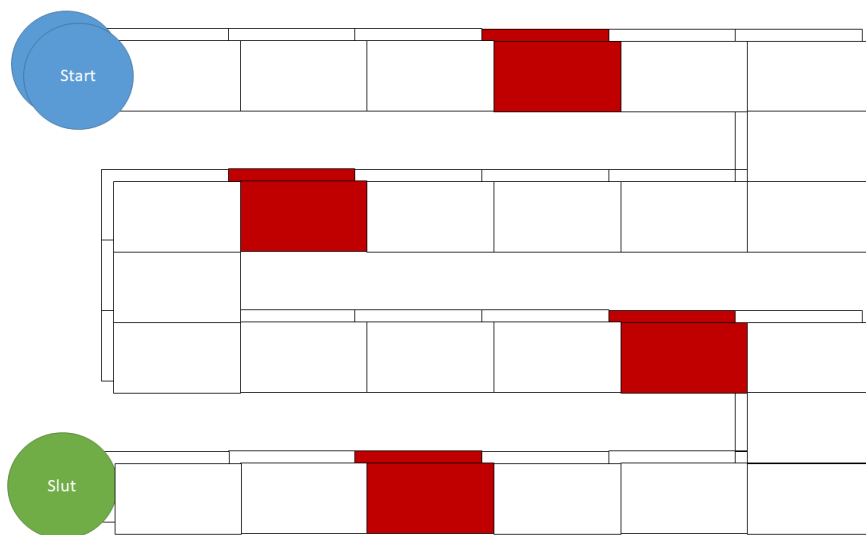
1 point: Hvis de siger det på dansk.

2 point: Hvis de siger det på dansk og engelsk/tysk

3 point: Hvis de siger det på både dansk, engelsk og tysk.

Eleverne kan få et ekstra point, hvis de kan udtale det tyske ords begyndelsesbogstav korrekt, dvs. hvis der fx er et billede af en abe, skal eleven udtale bogstavet 'a' på tysk.

Desuden er der **falske venner**-kort. Her skal eleverne sige, om de to ord, som står på kortet, har samme eller forskellig betydning. Har ordene samme betydning, skal eleven sige, hvad betydningen er. Hvis ordene har forskellige betydninger, skal eleven sige de to forskellige betydninger.



Figur 4. Spilleplade (*Spilleplade til tysk*).

13.4.3 Flersproget tekst

Eleverne fik udleveret en tekst, som indeholdt både danske, engelske og tyske ord og vendinger, og de skulle nu markere hvilke ord og vendinger, der var henholdsvis danske, engelske og tyske:

Grøn: Danske ord.

Gul: Engelske ord.

Rød: Tyske ord.

Derefter skal de finde de tilsvarende ord og vendinger på de to andre sprog og udfylde tabellen, som læreren kan udarbejde alt efter elevernes forudsætninger. Her er der mulighed for differentiering, idet ordene/vendinger kan skrives ind i tabellen på netop de

sprog, som ”mangler” i teksten eller at der kun skrives de ord/vendinger ind, som står i teksten.

Hvis eleverne kender disse ord og vendinger i et andet sprog, må de gerne tilføje dem.

Tekst:

Es war einmal en princess. Sie was so smuk und tüchtig. Ihre forældre waren very stolz auf sie.

Eines schönen Tages kom ein Prinz from en fremden Land ins Schloss. Die Prinzessin forelskede sich straks in him.

Men da war ein Problem: Der Prinz talte eine fremde Sprache. Die Prinzessin musste diese Sprache lernen!

Her Vater sorgte für en Privatlehrer. Die Prinzessin lærte hurtig. An besten lærte sie jedoch, wenn sie mit dem Prinzen zusammen war und kommunizerte. Deres Sprachen hatten meget gemeinsam.

DANSK	ENGELSK	TYSK	ANDRE SPROG
	<i>Once upon a time</i>	<i>Es war einmal</i>	
<i>en</i>			
<i>prinsesse</i>	<i>Princess</i>		

Figur 5. Tabel til indsættelse af ord og vendinger fra den flersprogede tekst.

13.5 Analyse

Eleverne var meget optagede af øvelser, hvor de fik afprøvet deres gættestrategier, fx i alfabetaktiviteten. Sproglige øvelser, hvor de var tvunget til at samarbejde, optog dem også en del. Eleverne ville desuden gerne vise, hvor gode de var til at genkende ligheder og forskelle mellem sprogene.

Læreren var overrasket over, hvor villige eleverne var til at komme ud af deres komfortzone:

De var langt mere modige i forhold til at benytte gættestrategier gentagne gange – også når der ikke blev gættet rigtigt. Det var desuden overraskende at se, hvordan fagligt mere udfordrede elever virkelig var deltagende og fik nogle rigtig gode succesoplevelser med forløbet.

Elevernes sproglige opmærksomhed bliver helt sikkert skærpet via det tværsproglige arbejde. Mange af eleverne opdagede, at de har et langt større **ordforråd** på tysk, end de selv troede, og mange af dem opdagede, at de ofte gættede rigtigt, når de benyttede sig af en gættestrategi, når de var i tvivl om betydningen et ord.

Nogle elever erfarede, at sprog er mere og andet end bare grammatikøvelser og tekstlæsning, og det virkede motiverende. Som en elev udtalte i evalueringen: *”Ja, altså hvis man havde mere af det tværfaglige, ville det jo nok også blive mere spændende.”*

13.6 Diskussion og perspektivering

Det tværsproglige arbejde havde den fordel, at eleverne blev mere sprogligt opmærksomme, end de selv og deres lærer vurderede, at de var før forløbet. De tilegnede sig nogle strategier og vaner, som kan gavne dem på længere sigt. Her er der især tale om gættestrategier, dvs. at eleverne blev fortrolige med at forsøge at gætte betydningen af tyske ord og vendinger ved at trække på ord og vendinger, de kender på dansk, engelsk eller andre sprog. Det samme gjorde sig gældende for den produktive afprøvning af hypoteser, dvs. når eleverne prøvede at finde et ukendt ord på tysk. Dannelse og afprøvning af sproglige hypoteser kan med fordel ske i gruppearbejde, så eleverne sammenligner, taler om og diskuterer ord, vendinger, betydning, udtale og kontekst. Den tværsproglige tilgang gjorde eleverne bedre til sprog, og de fik nemmere ved at tilegne sig viden på et nyt sprog. De fik desuden en mere positiv opfattelse af faget tysk, og det er afgørende vigtigt for et fag som tysk, der har haft det hårdt i mange år.

Nogle af ulemperne ved den tværsproglige tilgang er, at det kan være temmelig tidskrævende i forhold til forberedelse og gennemførelse. Hvis det skal lykkes tilfredsstillende, vil det kræve en højere grad af to-lærerarbejde i tyskfaget i grundskolen. Hvis man vil have succes med tværsproglighed i grundskolen, er det nødvendigt med videre-/efteruddannelse af grundskolelærerne i sprogfagene.

Der bør arbejdes med tværsproglighed som didaktisk tilgang fra starten i sprogfagene for at udnytte elevernes sproglige ressourcer, skærpe deres sproglige bevidsthed og deres viden om tilegnelsesstrategier, skabe succesoplevelser og dermed motivation for sproglæring.

Bilag

- Ordkort



Tværsproglighed i Tysk

Af Merete Smith Sivertsen

14.1 Kontekst

Formålet med dette materiale er at inspirere til, hvordan der kan arbejdes med tværsproglighed i klasserum med sproglig diversitet i grundskolen. Materialet bygger på udvikling af viden om tværsproglighed i læreruddannelsen, hvor lærerstuderende har afprøvet undervisningsaktiviteter og -forløb med afsæt i netop tværsproglighed. Forskellige studerende har afprøvet forskellige tværsproglige aktiviteter og forløb, der her er samlet som inspiration til, hvordan man kan arbejde med tværsproglighed i grundskolen.

I denne sammenhæng stiller vi skarpt på en lærerstuderende, som har besøgt en 3. klasse, hvor tværsprogligheden blev bragt i spil i forbindelse med, at der blev arbejdet med Lego og bygget robotter.

Klassetrin	Forløb	Aktiviteter	Tværsproglighed
Indskoling: Børnehaveklassen – 3. kl.	<i>Lego Education</i> <i>WeDo 2.0</i>	Robotbyggeri	Arabisk, dansk, dansk som andetsprog, natur og teknik, polsk, tyrkisk
Mellemtrinnet: 4. – 7. kl.			
Udskoling: 8. – 10. kl.			

Table 1. Oversigt over forløbet.

14.2 Teoretisk forankring

Teoretisk er undervisningen i denne sammenhæng forankret i en forståelse af sprog som social praksis, som videnskabsteoretisk forankret i socialkonstruktivismen. Sprog (og literacy, som også er centralt i denne sammenhæng) ses i dette perspektiv ikke som et fænomen, der eksisterer på forhånd, men som en gennem menneskelig aktivitet betydningskabende proces, der 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 aktivitetsteori, hvor menneskelig handling (fx sprog) ikke ses som et biologisk forudbestemt fænomen, men derimod som et historisk fænomen, som forhandles via menneskelig interaktion (Vygotsky 1978). Sproglige handlinger finder således sted (fx i en skolekontekst) inden for nogle sociokulturelt og socialt medierede rammer, som påvirkes af en række synlige og usynlige faktorer i samfundet, herunder læreplansudviklere (fx lærerstuderende, lærere og UC-undervisere), tekstbøger, forældre osv. (Lantolf & Gedung 2002, 177).

14.3 Flersprogethed, translanguaging og tværspoglighed

Et afsæt i sprog som social praksis betyder således, at sprog og social kontekst ikke tænkes adskilt, netop fordi sprog er socialt medieret. Flersprogethed i et sådant perspektiv åbner således for en forståelse af sprog og flersprogethed, som går på tværs af *samfundsmæssig flersprogethed* på den ene side og *individuel flersprogethed* på den anden side (Baker 2011, 2). Det enkelte individs sprogbrug ses i et komplekst samspil mellem samfundsmæssige sprogideologier i uddannelsessystemet som (med)skabende i forhold til, hvordan flersproget sprogbrug mødes, anerkendes og inkluderes.

Overordnet tages der i denne sammenhæng afsæt i en dynamisk forståelse af to- og flersprogethed med inddragelse af teori om tværspoglighed og translanguaging (se bl.a. García & Wei 2014; Normann Jørgensen 2002; Laursen & Daugaard 2020; Krogager Andersen m.fl. 2019). Centralt for forståelserne af to- og flersprogethed og en teoretiske forankring er Garcías *translanguagingteori* (García & Wei 2014), Normann Jørgensens *integrerede tosprogethedsnorm* og *sproglige repertoire* (Normann Jørgensen 2002) og Krogager Andersens *tværspoglighed* (Krogager Andersen m.fl. 2019).

Teoretisk åbner Garcías translanguaningteori op for et helhedssyn på sprog, hvor et individs sprog består af forskellige sproglige systemer og træk på tværs af sprog, og hvor sprogbrugeren trækker på sine samlede sproglige ressourcer i en given kommunikation tilpasset situationen (García & Wei 2014). I et translanguagingperspektiv handler det således om at se sprog og sproglige ressourcer som noget, der er tilgængeligt hele tiden, og som kan aktiveres i en given kommunikationssituation ved at tillade former for sprogbrug, der er mere hybride, og som overskrider gængse skift mellem sprog og går mere henover og

bryder almindelige grænser mellem sprog. Translanguaging skal i denne forstand ses som en fri bevægelse på tværs af grænser mellem sprog.

En af Garcías centrale pointer er, at flersprogede individers sprog består af ét stort sprogligt repertoire, der flyder som en flod i individet. Hun betegner dette med termen *den flersprogede strøm* (*the translanguaging corriente*). Således vil flersproget sprogbrug være kendetegnet ved andre former for sprogbrug end etsprogede individer, og kreative og hybride former for sprogbrug kendetegner den sproglige udvikling. Den sproglige udvikling er ganske enkelt anderledes, når flere sprog læres på samme tid. Derfor er Garcías pointe, at flersproget sprogbrug kræver andre sprogbrugsnormer, hvor den flersprogedes sproglige udvikling skal ses i et bredere perspektiv, hvor hybride sprogbrugsformer er en naturlig del af sproglig udvikling på flere sprog.

Centralt for disse teoretiske forståelser af flersprogethed og arbejdet med tværsproglighed i konkrete undervisningsforløb og -aktiviteter er det at kunne forholde sig reflekterende og teoretisk forankret til sine egne erfaringer og oplevelser for at kunne begrunde sit konkrete arbejde med sprogudviklende aktiviteter på tværs af sprog således, at eleverne får mulighed for at bruge deres samlede sproglige ressourcer i undervisningen.




Sprognorm	Dobbelt etsprogethed	Integreret tosprogethed	Translanguaging
Kendetegn	Sprogene ses som to adskilte systemer. 	Sprogene ses som en integreret del af hinanden. 	Sprog og sproglige ressourcer ses henover og på tværs af sprogsystemer og sproglige træk. 
Mål	Fuldstændig beherskelse af to sprog på niveau med modersmålstalende.	Sprogbrugeren forventes at kunne kommunikere ved at bruge sine samlede sproglige ressourcer, men ikke nødvendigvis på niveau med modersmålstalende.	Sprogbrugeren trækker på sine samlede sproglige ressourcer i en given kommunikationssituation, hvor sprogbrugen afviger fra etsprogede sprogbrugsnormer.
Syn på tosprogethed	Mangelsyn Kodeskift ses som forstyrrende. Personer, hvis sproglige kompetencer ikke er på niveau med modersmålstalende, betegnes som 'doppelthalvsprogede'.	Ressourcesyn Kodeskift ses som en ressource. Sprogligt repertoire bruges om flersprogede sprogbrugeres måde at bruge sprog på.	Helhedssyn Dynamiske skift mellem sprog(koder) En persons sprog består af forskellige sproglige systemer og træk på tværs af sprog, og sprogbrugeren trækker på sine samlede sproglige ressourcer og tilpasser sin sprogbrug en given kommunikationssituation. Kreativ dannelse af hypoteser Sproglig diversitet som ny norm med andre typer sprogbrug.

Table 2. Forskellige forståelser af flersprogethed med afsæt i Jørgensen (2002) og García (2014) (førstesprog = L1, andetsprog = L2, XXX = Lx, XXX = Fy).

I denne sammenhæng er det centralt, hvad, hvorfor og senere hvordan arbejdet med tvær-sproglighed bidrager til **sproglig opmærksomhed**, og hvordan det at arbejde på tværs af sprog åbner for learnerens samlede sproglige ressourcer, skærper opmærksomheden og retter fokus mod sprogs struktur, træk og betydning.

Svaret på, hvordan sprogudvikling på tværs af flere 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, fx hvorfor, hvornår og hvordan sprogbrugerens sprogbrug anerkendes; samt hvornår, hvordan og af hvem der åbnes og lukkes for brug af flere sprog. I denne sammenhæng er den teoretiske forankring et sociokulturelt syn på sprog og et kommunikativt syn på sprogtiltagelse, hvor teori om input, interaktion og output samt hypotesedannelse og -afprøvning i samspil med Garcías begreber *den flersprogede strøm* ('the translanguaging corriente'), *holdning* ('stance'), *design* og *skift* ('shift') danner ramme for et greb om hvordan (sprog)undervisning kan gribes an gennem tværsproglige aktiviteter.

Som inspiration til, hvordan der kan arbejdes med tværsproglighed i grundskolen, er der udviklet en ramme for tværsprogligt didaktisk design for at give rum til refleksion og et overblik i forhold til, hvor, hvornår og hvordan flersprogede ressourcer bringes i spil i sprogundervisningen, således at sprogudviklingen på tværs af sprog styrkes. En central pointe er her at inputtet foregår på det/de sprog, som er i fokus, med mulighed for at modellere tværsproglige strategier. I interaktionen og tilegnelsesprocesserne arbejdes der dynamisk med sprog og hybride sprogbrugsformer. Selve produktet produceres på det/de sprog, som er i fokus, i tråd med Garcías *translanguagingteori*.

Det er således vigtigt, at flersprogede sprogbrugere får mulighed for at trække på deres samlede sproglige ressourcer i en given kommunikationssituation. Sprogbrugen 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 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 via kommunikation (Bjerre & Ladegaard 2015, 19; Holm & Laursen 2010, 98).

14.4 Organisering

Den studerende har besøgt en 3. klasse med 23 flersprogede elever. Én af eleverne havde kun været i Danmark i 8 måneder. Han havde polsk baggrund, og han kom direkte ind i 2. klasse og har lært dansk i løbet af de 8. måneder, han har været på skolen.

I undervisningsforløbet var tre teknologilærere, klasselæreren og en pædagog til stede.

Læreren gennemgik en vejledning i robotbygningen med klassen i plenum. Alle elever havde deres egen Chromebook, som de brugte i undervisningssekvensen med robotten Milo i appen *Lego Education WeDo 2.0*, hvor de to og to skulle bygge en robot ud

fra en vejledning. Eleverne skulle følge vejledningen trin for trin. Eleverne kunne styre den færdigbyggede robot fra deres computer via bluetooth. Det var anden gang eleverne prøvede at bygge robotter.

Trin	Didaktisk design	Undervisningens indhold
1	Teoretisk forankring	Teori om: <ul style="list-style-type: none"> • To-/flersprogethed (Normann Jørgensen 2002) • Tværsproglighed (Krogager Andersen 2020) • Translanguaging (García 2014) • Forståelser af flersprogethed med afsæt i García (2014) og Normann Jørgensen (2002)
2	Teoretisk forankret praktisk øvelse	Udforskningskøretøjet Milo
3	1. Planlægning 2. Design af undervisningsaktiviteter 3. Afprøvning	Inspirationsoplæg med idéer til udvikling af undervisning og aktiviteter på tværs af sprog med afsæt i refleksionsspørgsmål Afprøvning af forløb med afsæt i translanguagingteori
4	Diskussion, refleksion Kobling af teori og praksis og evaluering	Diskussion på baggrund af teori, øvelse, egne erfaringer og refleksion over anvendelse i praksis Den studerendes refleksion over forløbet

Tabel 3. Oversigt over udvikling, afprøvning og evaluering af det tværsproglige forløb.

14.5 Holdning

Læreren spillede en afgørende rolle for elevernes brug af flere sprog i undervisningen. Hun demonstrerede via dialog med eleverne, hvordan hun inkluderede flere sprog i aktiviteten og faciliterede, at eleverne kunne arbejde på tværs af sprog og trække på deres samlede sproglige ressourcer. Hun brugte *Google Translate* og inviterede eleverne ind i et læringsrum, hvor det var tilladt at bruge flere sprog, når de skulle lære dansk, som i dette eksempel:

Læreren skriver ”at programmere” i Google Translate og vælger oversæt fra dansk til polsk.

Lærer: *At programmere.*

Dominik: *Jaa.* [peger på skærmen]

Lærer: *Kender du ordet på polsk?*

Dominik: *Do **programu.***

Læreren: Do programu.

Dominik: **Hmm.** [nikker]

Eksemplet viser, at lærerens *holdning* (*stance*) til flersproget sprogbrug, hvor sproget, som eleven har med, ses som en ressource i læreprocessen.

Et andet eksempel på dette er her, hvor den polske drengs makker, som har tyrkisk baggrund, deltager i dialogen:

[Læreren tager en elastik frem]

Lærer: *Elastik. Dominik, hvad hedder det her?*

Dominik: *Hm ...*

Lærer: *Elastik. Hvad hedder det på polsk?*

Dominik: [kigger]

Lærer: *Kan du huske det?*

Dominik: *Gumka.*

Lærer: *Nå ja, ligesom gummi. Ja, okay.*

[Læreren kigger på Mustafa, som hun ved har tyrkisk som førstesprog]

Lærer: *Hvad hedder det her på tyrkisk?*

Mustafa: *Ohm ... Det ved jeg ikke helt.*

Lærer: *Ja, okay. Det hedder i hvert fald ’elastik’ på dansk og ’gumka’ på polsk.*

14.5.1 Skift

Det er et gennemgående træk ved denne lærers undervisning, at hun anvender *skift* (*’shift*) mellem sprogene og sammenligninger på tværs af sprog. På denne måde stilladserer hun sprogligt (mikrostilladsering; jf. Gibbons 2018), hvorved elevernes metasproglige opmærksomhed skærpes, som i dette eksempel:

Lærer: *Jeg spørger dig [kigger på Dominik]. Nu træner vi lidt dansk. Kig på mig, fordi du kigger på skærmen.*

Lærer: *Kan du huske farverne?*

Dominik: *Øhm, jaer.*

[Læreren har en rød Legoklods i hånden]

Lærer: *Farven på dansk?*

Dominik: *Rond*

Lærer: *Ja, prøv at sige det igen.*

Dominik: *Rød.*

Lærer: *Rød.*

Lærer: *Det kan være, du tænker, at den er rund, men farven er rød.*

Lærer: *Ja, det er svært at sige. Hvad hedder det på polsk?*

Dominik: *Czerwony.*

Lærer: *Øj ... [griner]. Czerwony.*

[Læreren viser en gul Legoklods]

Lærer: *Og hvad er den her på polsk?*

Dominik: *Żółty.*

Lærer: *Og hvad med på dansk?*

Dominik: *Gul.*

Lærer: *Gul. Det var flot.*

[Læreren peger ned på bordet, hvor der ligger forskellige Legoklodser]

Lærer: *Så vælg en farve. Kan du tage en ny farve?*

Lærer: *Ja, så fortæl Mustafa, hvad det hedder.*

[Dominik taber klodser på gulvet]

Dominik: *Omg ... omg.*

Lærer: *Ja, det kan man godt sige, ja.*

Lærer: *Så skal du, Dominik, fortælle Mustafa farven på klodsen.*

[Dominik tager en grøn klods]

Dominik: *Grøn.*

Lærer: *Ja, farven er grøn.*

Dominik: *Grøøøn*

Lærer: *Ja. Nu spørger vi Mustafa, hvad hedder det på tyrkisk?*

Dominik: *Hvad hedder? [holder den grønne klods op mod Mustafa]*

Mustafa: *Jeg kan ikke helt huske det, men jeg tror, det var Yeşil.*

Lærer: *Yeşil. Ja, det var flot Mustafa.*

Lærer: *Dominik, du skal til Tyrkiet om to uger.*

Mustafa: *Skal han?*

Lærer: *Ja! Skal du ikke på ferie til Tyrkiet? [kigger på Dominik]*

Dominik: *Hm ... Ja.*

Lærer: *Ja. Hvor skal du hen? Prøv at sige det til Mustafa.*

[Dominik trækker på skuldrene]

Lærer: *Jeg skal til ...*

Dominik: *Jeg skal ... øhh ...*

Lærer: *Til.*

Dominik: *Til ...*

Lærer: *Tyrkiet.*

Dominik: *Tyrkiet.*

Lærer: *Kan du prøve at sige det hele sammen?*

Dominik: *Jeg skal ... til ... Tyrkiet.*

14.5.2 Design

Selve undervisningsaktiviteten er udviklet af Lego, men dialogen, organiseringen og måden, der undervises på i forløbet, er tilrettelagt af underviserne i rummet. I denne sammenhæng har lærernes *holdning ('stance')* til flersprogethed betydning for brugen af flere sprog og *skift ('shift')* mellem disse i klasserummet. I selve undervisningsaktiviteten, udviklet af Lego, er der også indbygget mulighed for inddragelse af flere sprog, hvor man kan vælge mellem vejledning og introduktion på en række sprog, men det blev ikke anvendt i dette undervisningsforløb.

Tværsprogligt didaktisk design	Input (ny læring)	Interaktion (proces)	Output (produkt)
Metode/tilgang (<i>design</i>)	Fælles introduktion til robotbygning på, hvor vejledning til at bygge robotten Milo blev gennemgået. Eleverne kunne følge med i vejledningen på deres Chromebooks. Dette foregik på dansk, men i appen kunne der skiftes til andre sprog (men dette blev ikke brugt aktivt).	Eleverne bygger robotter sammen to og to med støtte fra læreren. Læreren stilladserer sprogligt og inddrager elevernes samlede sproglige ressourcer.	Eleverne prøvekører deres færdigbyggede robotter. Produktet er en færdigbygget robot og leg med denne. Sproget her er præget af leg med robotten.
Sprogvalg (<i>skift 'shift'</i>)	Fokussprog: dansk Tværsprogligt: krydser henover flere sprog	Translanguaging – gennemsproger på tværs af sprog (dynamisk – flyende) Dansk, tyrkisk, polsk	Fokussprog: dansk med mulighed for at trække på andre sprog
	Translanguaging flersproglige bevidsthedsstrategier – flere sprog i spil giver nye muligheder	Hybride sprogbrugsformer.	Fokus på betydning og fokus på, hvordan form (med)skaber betydning.

Sprogbrugsnormer og holdninger, ideologier (<i>holdning 'stance'</i>)	for sprogbrug på tværs af sprog.		
--	----------------------------------	--	--

Tabel 4. Oversigt over undervisningsaktivitetens design.

14.6 Diskussion

Der er mange muligheder for at arbejde på tværs af sprog med afsæt i *Legø Education*-forløbene. Underviserne i det forløb, der er beskrevet her, demonstrerer, hvordan man i undervisningsdialogerne kan inddrage elevernes samlede sproglige ressourcer og inddrage andre sprog, når de lærer dansk – også i andre fag. Forløbet kan inspirere til, hvordan der i grundskolen kan arbejdes med flere sprog på tværs af sprog og fag, og hvordan lærere kan udvikle deres holdning til brug af flere sprog som en ressource i undervisningen.

I dette forløb er der ikke eksplicit arbejdet med sprog på tværs af sprog som et didaktisk greb, men her kunne der fx inddrages *dictoglos* og lignende aktiviteter i introduktionen til aktiviteten og i arbejdet med ordforråd. Muligheden for at skifte til andre sprog i appen kan også bruges til at lege med sprog og til at skærpe elevernes sproglige opmærksomhed. En måde at gøre det på kunne være at vælge et af klassens sprog, og lade en elev være ”ekspert” i dette sprog, og fx gennemføre en *dictoglos*-aktivitet som [den grønlandske på læreruddannelsen i Materiale 1](#) (kapitel 12).

Anvendelsesmuligheder

[Idékatalog til tværsproglige aktiviteter i grundskolen](#)

Byg bro og skab samspil mellem sprog i tyskundervisningen - Et opgavebaseret forløb med fokus på ordforrådstilegnelse og tværspørlig didaktik

Af Petra Klimaszyk

I dette bidrag vises hvordan en tværspørlig tilgang til sproginlæring i begynderundervisning (5.-6. klasse) kan øge elevernes engagement og motivation for at lære tysk og dermed også deres læringsudbytte. Det præsenterede forløb tager afsæt i et forløb der i konteksten af projektet ”Tværspørlighed i læreruddannelsen” blev udviklet af tyskstuderende i modulet *Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog* på Professionshøjskolen Absalon i efterår 2021. De studerendes opgave var at planlægge, gennemføre og evaluere et opgavebaseret (‘task-based’) undervisningsforløb med fokus på ordforrådstilegnelse og **tværspørlig didaktik**.

15.1 Kontekst

Siden folkeskolereformen i 2014 undervises tysk fra 5.-9./10. klassesetrin, og kun i grænseregionen til Tyskland siden 2015/16 allerede fra nulte eller første klassesetrin. Dermed begynder tyskundervisningen for eleverne som regel efter (dansk og) engelsk, dvs. at eleverne allerede har kendskab til mindst to sprog som de kan referere til når de begynder med tysk i 5. klasse. Dette er en chance der kan udnyttes for at understøtte elevernes sproginlæring, idet der tages udgangspunkt i en **pluralistisk** tilgang til tyskundervisningen hvor der trækkes på elevernes samlede sproglige ressourcer.

Et stort plus i begynderundervisning er desuden at eleverne i 5.-6. klasse stadig elsker at lege (med sprog) og bevæge sig, to faktorer der befordrer/understøtter elevernes læring.

På denne baggrund findes i *Tysk. Undervisningsvejledning* et særskilt afsnit med titlen ”Inddragelse af sanser og krop” hvori understreges at kroppen spiller en vigtig rolle i sprogtiltagelsen fordi

forskellige bevægelser og bevægelseslege koblet med forskellige chunks er [...] lettere at huske end chunks, man kun møder i en tekst. Lege/spil af forskellig art er også vigtige, idet det legende univers tiltaler og motiverer eleverne til aktiv anvendelse af sproget. (Børne- og Undervisningsministeriet 2019f, 8)

I lyset af, at tysk stadig har ryet at være svært at lære, kan en legende og eksperimenterende tilgang måske hjælpe at gøre op med dette fordom, idet sprogleg ”*kan blandt andet lette det, der kan opleves som et pres, når man skal udtrykke sig på et sprog, man ikke føler sig helt fortrolig med*”, fordi fx nyere forskning i andetsprogstiltagelse viser, ”*at sprogleg og humor spiller en vigtig rolle, når børn skal lære et nyt sprog.*” (Møller Daugaard & Laursen 2020, 40)

15.2 Teoretisk forankring

Inden for fremmedsprogsforskningen har der i de seneste årtier været en stigende interesse for hvorvidt der opstår synergieffekter mellem elevernes (flere)sproglige repertoire, og hvordan det kan inddrages i undervisningen af et nyt sprog. Udgangspunktet er erkendelsen af ”*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).

Da eleverne i Danmark som regel begynder at lære tysk efter de er begyndt at lære engelsk, og begge sprog (samt dansk) tilhører den germanske sprogfamilie, er det oplagt at gøre brug af to pluralistiske tilgange, nemlig **interkomprehension** af beslægtede sprog og især den såkaldte **integrerede sprogdidaktik** for at øge elevernes motivation for at lære tysk hvilket stadig har ry for at være svært at lære. Den integrerede sprogdidaktik kan måske gøre op med denne fordom. ”*Sammenlignes tysk med dansk og/eller engelsk, vil eleverne [nemlig] opleve, at de tre sprog i høj grad ligner hinanden, og at transparensen imellem sprogene findes i både udtale og retstavning samt på ord- og sætningsniveau.*” (Daryai-Hansen & Drachmann 2018, 278).

En tredje pluralistisk tilgang, den såkaldte **sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik**, kan elevernes motivation til sprogindlæring øges endnu mere idet deres samlede sproglige ressourcer værdsættes og dermed alle sprog, uanset om de er en del af skoleverden eller ej, erfares som værdifulde.

I *Tysk Faghæfte* (Børne- og Undervisningsministeriet 2019f) beskrives tysklærerens rolle i denne proces tydeligt når det hedder:

”Læreren kan aktiv og bevidst forsøge at inddrage de mange sprog, der måtte være i en klasse, og synliggøre samt anvende den samlede sproglige viden på konstruktiv og kreativ vis i elevernes arbejde med at tilegne sig et nyt sprog. Dette vil fx kunne ske gennem sammenligninger af ord og udtryk i forskellige kontekster, [...] der kan munde ud i, at der konstateres både ligheder samt forskelle mellem de forskellige sprog. Ved at skabe et undersøgende rum kan eleverne opmuntres til at agere som ’sprogdetektiver’, der nysgerrigt iagttager og dykker ned i forskellige sprogs strukturer og måder at udtrykke sig på” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019f, 8).

Lærerens opgave er så gennem bevidst planlægning at skabe rammerne for at eleverne kan opdage ligheder (og forskelle) mellem de forskellige sprog og tilegne sig strategier for at gøre brug af dette forhold, fx når de bruger gættestrategien ”sprogbriller” der tager afsæt i dette.

Den amerikanske forsker Ofelia Garcia (Holmen & Thise 2021) skelner mellem tre dimensioner af lærerens rolle/praksis der er afgørende ift. flersprogethed som didaktisk princip: for det første **lærerens grundsyn** på elevernes sprogtiltagelse hvor flersprogethed ses som ressource der skal bevidstgøres og styrkes i (fremmedsprogs)undervisningen. For det andet **undervisningsdesignet**, dvs. en bevidst planlægning af praksis ud fra et ’translanguaging-grundsyn’ hvor læreren tager højde for elevernes flersprogede repertoire. Og til sidst skal læreren være i stand til selv at træffe **spontane valg** i undervisningen, dvs. at være opmærksom på *”hvornår eleverne har behov for og udbytte af at trække på deres samlede sproglige ressourcer, og vil derfor også spontant støtte dette”* (Holmen & Thise 2021, 52).

Alle tre dimensioner som Garcia (Holmen & Thise 2021) opstiller, spiller en rolle i det her beskrevne forløb.

15.3 Organisering

En stor andel af de ovenfor nævnte studerende, der i efterår 2021 deltog i projektet ”Tværsproglighed i læreruddannelsen” er allerede udannede lærere, og læser nu tysk som enkeltfag, dvs. at de havde mulighed for at afprøve deres forløb fra læreruddannelsen i deres egne klasser. Andre arbejder som vikarer eller pædagoger på en skole og havde derfor mulighed for at låne en tyskklasse for at afprøve deres forløb. En enkelte gruppe af studerende havde mulighed for at afprøve forløbet på en skole der var tilknyttet projektet.

Her fokuseres på forløbet *Mein Zimmer* ('Mit værelse', se bilag). Emnet blev valgt, fordi det er et nært emne for eleverne og det derfor fx forekommer i et forløb af samme navn i undervisningsmaterialet *Clio online Tyskfacet* for 5.-6. klasse. Undervisningsforløbet blev udviklet af en af studiegrupperne og omfatter ca. 6 lektioner, hvor eleverne skal bruge kendt ordforråd (møbler og andre genstand i deres værelse) og gøre brug af deres samlede sproglige ressourcer, især på dansk og engelsk, for at tilegne sig forholdsord på tysk de skal bruge til at beskrive og tegne hinandens værelse. Undervisningsdesignet baserer dermed på en funktionel og kommunikativ tilgang til sprogundervisning, hvor målsproget, her bl.a. forholdsordene på tysk, bruges i en kontekst, der giver mening for eleverne. Den tværproglige didaktik samt en legende tilgang til sprog skal bidrage til at elevernes sproglige kompetencer udvikles på en motiverende og bæredygtig måde.

Som del af projektet fik de studerende lejlighed til at præsentere deres første udkast af undervisningsforløbet og afprøve et udvalgt aktivitet (mikroafprøvning) hvorefter de fik feedback af deres medstuderende. Med afsæt i denne feedback har de studerende redidaktiseret deres forløb og efterfølgende afprøvet i to 6. klasser på forskellige skoler.

15.3.1 Aktivering af forhåndsviden og tilegnelse af nye ord (Før-fase)

Før-fasen starter med visning af et billede af et almindelig børneværelse ved den interaktive tavle. Eleverne opfordres til at navne møblerne og andre ting de kender på tysk. Læreren skriver ordne på tavlen, navneord altid samt kendeord. Hvis eleverne ikke kender til ordet på tysk må de gerne navne ordet på et andet sprog, men helst gætte sig frem på basis af andre sprog de kender til. På denne måde får eleverne mulighed for at lege med sprog og at bruge gættestrategien 'sprogbriller'. Samtidig anerkendes implicit deres samlede sprogligt repertoire som eleverne dermed erfarer som relevant ift. at lære tysk (integreret sprogdidaktik).

Derefter får eleverne opgaven til at udfylde et arbejdsark (se Figur 1 og Bilag 1), hvor de skal skrive ting, der findes i et (børne)værelse, i et tabel med flere sprog, nemlig elevernes første sprog (dansk eller andet), tysk og et tredje sprog (engelsk eller andet).

Hvad kan man finde på et værelse?

MODERSMÅL	TYSK	ET 3. SPROG
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

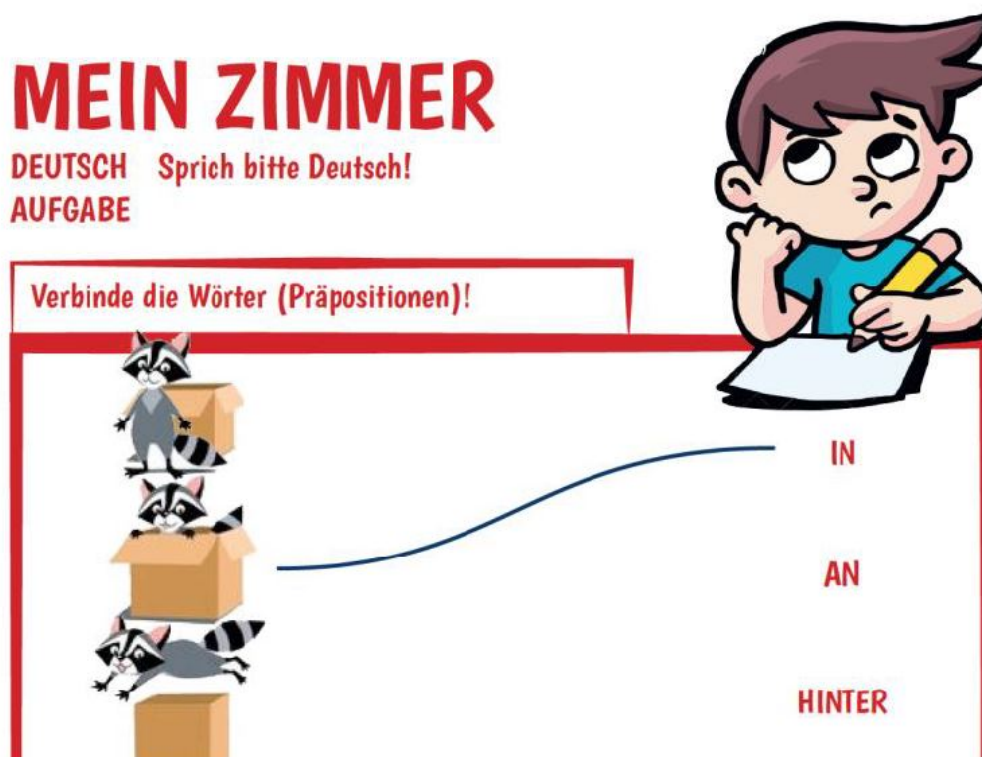
Figur 1: *Mein Zimmer* - Arbejdsark med tabel af ordforråd i flere sprog.

Læreren opfordrer eleverne efterfølgende at arbejde i par og sammenligne ord i de forskellige sprog. På denne måde finder eleverne ud om ligheder mellem beslægtede sprog (interkomprehension). Gennem bevidstgørelse af lighederne opmuntres eleverne til at bruge gættestrategien ”sprogbriller” dvs. at bruge deres sproglige ressourcer og lege med sprog.

Hvis der er tid til et ekstra øvelse få eleverne et arbejdsark med et ordslat i flere sprog, hvor eleverne skal finde og markere ord på tysk, dansk og engelsk og efterfølgende skrive dem ned sammen med kendeord, igen i tre spalter som i figur 1. Arbejdsarket er udarbejdet på to niveauer – med og uden stilladsering (Bilag 2a og 2b) samt løsning (Bilag 2c) Hvis der er ikke nok tid i undervisningen kan opgaven løses som hjemarbejde.

I et næste skrid får eleverne to og to opgaven at vælge 6-9 forskellige forholdsord på dansk og/eller engelsk, skrive dem på arbejdsarket (Bilag 3) og tegne et billede som illustration af deres betydning.

Med næste arbejdsarket (se Figur 2 og Bilag 4a) indføres forholdsordene på tysk. Her skal eleverne i pararbejde finde ud, hvilke billede og forholdsord passer sammen.



Figur 2: Mein Zimmer - Arbejdsark med kombination af billede og forholdsord på tysk.

Efter et par minutter får eleverne løsningen (Bilag 4b) og får til opgaven til at sammenligne forholdsordene på tysk med forholdsordene på dansk/engelsk (Bilag 3). I denne øvelse finder eleverne så ud, at fx "in" på tysk ligner "in" på engelsk og "i" på dansk, "unter" på tysk ligner "under" på dansk og "under" på engelsk m.m. På denne måde bliver forholdsordene, der ofte kan være en udfordring for eleverne, lidt mere overskueligt.

Da en legende tilgang som nænt ovenfor understøtter sprogindlæring får eleverne efterfølgende vendespil (se Figur 3 og Bilag 5) hvor forholdsord i billede og skrift skal kombineres.



Figur 3: Mein Zimmer - Vendespil med forholdsordene og tilsvarende billedere.


Vendespillet efterfølges af et bevægelsesleg, hvor eleverne trækker kort med et forholdsord og skal i grupper af 4-6 lave et statue, idet de kropsliggør forholdsordene.

15.3.2 Anvendelse af forholdsordene i kontekst (Opgave-fase)

Opgavefasen starter med CL-strukturen *Mix og match*, hvormed eleverne finder sammen med en tilfældig partner. For at gøre næste opgave, tasken selv, mest autentisk, skal eleverne helst samarbejde med en, de ikke kender så godt, dvs. dens værelse de ikke kender på forhånd.

Før eleverne samarbejder parvis, skal de tegne deres eget værelse – realitet eller fantasi - på arbejdsarket (se Figur 4 og Bilag 6) uden at deres partner kan se tegningen.

Zeichne das Zimmer deines Partners:



Du kannst diese Beispiele benutzen:

An der Decke hängt eine Lampe.
 In dem Regal ist die PlayStation.
 Vor dem Schreibtisch steht der Bürostuhl.
 Neben der Tür steht ein Bett.
 Über dem Bett ist ein Fenster.
 Unter dem Schreibtisch liegt ein Teppich.
 Hinter dem Tisch ist ein Fenster.
 Zwischen dem Bett und der Tür hängt ein Bild.
 Auf dem Boden liegt der Teppich.

In der Ecke

Oben...
 Links ← In der Mitte → Rechts
 Unten

hängen	hängt
liegen	liegt
sitzen	sitzt
stehen	steht
sein	ist

Figur 5: Mein Zimmer - Tegne din partners værelse og beskriv dit eget.

Efter ca. 10 minutter skifter eleverne roller. Til sidst, når begge har tegnet deres partners værelse, sammenligner de deres tegninger med originalerne, og giver hinanden feedback

15.3.3 Fordybelse, analyse og refleksion (Efter-fase)

I den afsluttende fase analyserer eleverne ved hjælp af læreren eksemplerne på arbejdsarket (**Bilag 7**) og finder ud, at forholdsordene *in, an, auf, neben, über, unter, vor, hinter, zwischen* bruges med Dativ når man beskriver hvor der *står, ligger, sidder, hænger* eller *er* noget. For at huske det bedre skrives dem sammen med deres oversættelse på dansk og engelsk på plancher, der hænges op i klasseværelset. Desuden reflekterer eleverne over opgavefasen og hvilke strategier (sprogbriller eller andet) de har brugt til at beskrive eller forstå hvor møblerne og andre genstande befinder sig i deres eget eller partnerens værelse.

Hvis der er stemning for det, kan eleverne som fordybelse lave en kort video (ca. 2 minutter) af deres eget værelse og beskriver det på tysk. Translanguaging er tilladt. Videoerne sendes til læreren eller vises for hinanden i små grupper næste gang i tysktimen.

15.4 Analyse

Afprøvningen af forløbet viser, at den tværsproglige didaktik skaber nye deltagelsesmuligheder, og øjer elevernes motivation for tysk. Det bliver bl. a. tydeligt idet eleverne viser stort engagement i undervisningen, også dem der har det svært med tysk. Mulighed til at bruge translanguaging og gættestrategien *sprogbriller* og dermed deres samlede sproglige ressourcer gør eleverne modige, så de tør at gætte. Ift. deres 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.).

Citaterne 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 anvender gættestrategien *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.

15.5 Diskussion og perspektivering

Det viser sig, at eleverne inddrager gerne engelsk i tyskundervisningen, men der er mere modstand og skepsis over for andre sprog, fx arabisk. En forklaring på det kunne være, at det ofte er forbudt, at tale andre sprog end dansk i skolen. Det skal laves om for at bringe elevernes samlede sproglige ressourcer i spil – til gavn af eleverne og deres sproglig udvikling i målsproget tysk.

Referencer

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Tysk Faghæfte* (2. udgave). København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret den 23.04.2022 på <https://emu.dk/grundskole/tysk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019e). Tysk. Undervisningsvejledning. København: EMU – Danmarks læringsportal. Lokaliseret den 20.06.2022 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Tysk_2020.pdf

Clio online Tyskfaget 5.-6. klasse, Mein Zimmer. Lokaliseret den 7.06.2022 på <https://portals.clio.me/dk/tysk/5-6/emner/themen/mein-zimmer/>

Drachmann, Natascha & Petra Daryai-Hansen (2018). Flersprogethedsdidaktik – byg bro mellem sprog i den tidlige tyskundervisning. I Daryai-Hansen & Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole, 277-288.

Daugaard, Line Møller & Laursen, Helle Pia (2020) *Med flere sprog i klassen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

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

Bilag

Her finder du bilag til forløbet "Mein Zimmer".

Bilag 1. Ordforråd i flere sprog

[Download bilag 1](#)

Bilag 2A. Arbejdsark - 'ordsalat' i flere sprog

[Download bilag 2A](#)

Bilag 2B. Arbejdsark - 'ordsalat' i flere sprog
(ark inkl. de ord eleverne skal finde i ordkrydsen)

[Download bilag 2B](#)

Bilag 2C. Løsningark til ordkryds

[Download bilag 2C](#)

Bilag 3. Arbejdsark - illustration af forholdsord

[Download bilag 3](#)

Bilag 4A. Arbejdsark - forholdsord

[Download bilag 4A](#)

Bilag 4B. Løsningsark - forholdsord

[Download bilag 4B](#)

Bilag 5. Vendespil - forholdsord

[Download bilag 5](#)

Bilag 6. Arbejdsark

[Download bilag 6](#)

Bilag 7. Arbejdsark

[Download bilag 7](#)

Referencer

- Bjerre, Malene & Uffe Ladegaard (2007). *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Breen, Michael P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6(1), 60-70.
- Bruun, Elin (u.a.). *Falske venner og lumske ligheder mellem svensk og dansk*. Svensk-dansk.nu.
- Byram, Michael (red.) (2003). *Intercultural Competence*. Council of Europe Publishing.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Dansk. Fælles Mål* (2. udgave). EMU – Danmarks læringsportal.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019e). *Spansk (valgfag). Læseplan*. EMU – Danmarks læringsportal.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019f). *Tysk Faghæfte*. EMU – Danmarks læringsportal.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019g). *Tysk. Fælles Mål*. EMU – Danmarks læringsportal.
- Canale, Michael & Merrill Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Candelier, Michel (2007). *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. 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.

Daryai-Hansen, Petra (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 – nu begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

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

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

Dhami, Narinder (2002). *Bend it like Beckham*, Bookmarque Ltd. Croydon: Hodder Children's Books (og filmen af samme navn).

Doyé, Peter (2005). *Intercomprehension - Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Reference study. Council of Europe. Language Policy Division, DG IV – Directorate of School, Out-of-School and Higher Education.

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

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

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.

Garland, Sarah (2012). *Azzi in between*. Frances Lincoln Children's Books.

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.

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

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

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

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

Hymes, Dell (1972). On communicative competence. I Pride & Holmes (red.), *Sociolinguistics*. Penguin, 269-293.

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

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

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

Kasper, Gabriele & Kenneth R. Rose (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Wiley-Blackwell.

Kjærbaek, 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*.

Konsortiet for sprog og fagdidaktik i folkeskolen (2018). *Tidligere sprogstart*. Københavns Universitet: <https://tidligereprogstart.ku.dk/>

Kulturbib (2022). Info. <https://kulturbib.org/da/info>. Hentet den 22.9.2022.

Leth Andersen, Hanne, Susana S. Fernández, Dorte Fristrup & Birgit Henriksen (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Lindgren, Astrid (2018). [Astrid Lindgren Läser og berättar. Bröderna Lejonhjärta](#). YouTube.

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*. Daneklærerforeningen.

Madsen, Lis (2008). [Hvorfor bruge tid på Nabosprog?](#) *Frit Norden* 36(2-3), 2-3.

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

Maldonado, Salvador & Andy Glynne (2017). *Ali's Story*. Picture Window Books (også film af BBC Learning).

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

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).

Santini, Malene (2018). *Boost 4* (2. udgave). Gyldendal.

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

Sigsgaard, Anna-Vera Meidell & Natascha Drachmann (red.) (2018). [Uitnodiging voor verjaardag](#). *Tidligere sprogstart*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

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

Svarstad, Lone Krogsgaard & Jette von Holst-Pedersen (2021). Fagportalerne i engelsk og tysk – digitale muligheder for autentiske sprog- og kulturmøder? *Sprogforum* 72, 23-31.

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

von Oettingen, Alexander, Dorthe Carlsen & Keld Thorgård (2019). Tematisk indføring: Universitetsskolen – mellem skole, uddannelse og forskning. I von Oettingen & Thorgård (red.). *Universitetsskolen: mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling*. Dafolo, 11-25.

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society*. MIT Press.

Zephaniah, Benjamin (2001). *Refugee Boy*. Bloomsbury.

Zephaniah, Benjamin (2002). *We are Britain!* Frances Lincoln.