TIDLIGERE SPROGSTART

Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed

Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen

Petra Daryai-Hansen & Dorte Albrechtsen (red.)

KØBENHAVNS UNIVERSITET

KØBENHAVNS PROFESSIONS HØJSKOLE KP

Petra Daryai-Hansen og Dorte Albrechtsen (red.)

Tidligere sprogstart
– ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed

Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen

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

Grafisk tilrettelæggelse: Martin Ørsted & Cornelius Colding
Korrektur: Cornelius Colding

Indhold

Forord 1
Jens Erik Mogensen

Indledning og læsevejledning 7
Dorte Albrechtsen og Petra Daryai-Hansen

DEL 1: Lærer- og elevperspektiver i den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktikken

Forandringsprocesser i begynder- og flersprogethedsdidaktikken – hvad kan vi lære af lærerkognitionen og den praksisnære professionsudvikling? 21
Petra Daryai-Hansen, Birgit Henriksen og Julie Valvik

Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik 42
Petra Daryai-Hansen og Narges Ghandchi

DEL 2: Centrale praksisanbefalinger for den tidligere sprogstart

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer
Kommunikative færdigheder – mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer 64
Mette Ginman og Michael Svendsen Pedersen

Inddrag emner fra andre fag i skolen – f.eks. N/T, billedkunst, idræt osv.
At bygge bro mellem sproglig læring og emner fra skolens andre fag 76
Dorte Albrechtsen og Petra Daryai-Hansen

Byg på leg og narration/fortælling som central vej til elevens læring
Narration som tilgang i begynderundervisningen i engelsk 91
Susanne Jacobsen og Karoline Søgaard

Inddrag kulturdimensionen og arbejd med elevernes samlede kulturelle forkundskaber
At udvikle elevernes interkulturelle kommunikative kompetence i et transnationalt perspektiv 106
Stephanie Löbl

Tematiser sproglæringsstrategier
Man skal ikke vide, man skal gætte – om strategisk kompetence i begynderundervisningen 118
Caroline Arp

Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse og arbejd med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse
Sprog er kommunikation – og kommunikation skabes af ord og chunks 122
Birgit Henriksen og Jette von Holst-Pedersen

Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed
Integreret grammatikundervisning 145
Kirsten Bjerre

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt
It's time for English now! – lærerens brug af engelsk som klasseværelsessprog 149
Karoline Søgaard og Hanne Thomsen

Målsproget som undervisningssprog – også i den tidlige sprogundervisning
i tysk og fransk 153
Jette von Holst-Pedersen og Annette Søndergaard Gregersen

Inddrag fra start af alle færdigheder – også at skrive og at læse
Skriftsprogets rolle i den tidlige fremmedsprogsundervisning 157
Stine Fuglsang Engmose

Giv målrettet og systematisk feedback
Feedback i begynderdidaktikken 171
Jan Lindschouw

Digitale læremidler: Brug semantiske og funktionelle læremidler
Digitale læremidler i den tidlige sprogstart
med fokus på semantiske og funktionelle læremidler 184
Danièle Eychenne

DEL 3: Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen

Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen – hvorfor og hvordan? 204
Petra Daryai-Hansen

Flersprogethedsdidaktik i begynderundervisningen – rammer, potentialer
og udfordringer 227
Petra Daryai-Hansen, Natascha Drachmann og Anne Holmen

Kan dansk som andetsprog medtænkes i den tidlige fremmedsprogsundervisning? 250
Anna-Vera Meidell Sigsgaard og Anne Holmen

Sproglig opmærksomhed – en eksplicit tilgang til form i
fremmedsprogsundervisningen 262
Natascha Drachmann

Flersprogethedsdidaktik – byg bro mellem sprog i den tidlige tyskundervisning …… 277
Natascha Drachmann og Petra Daryai-Hansen

Flersprogethed i den tidlige franskundervisning
– i et sprogligt inkluderende perspektiv …… 289
Anna-Vera Meidell Sigsgaard og Annette Søndergaard Gregersen

Flersprogethedsdidaktik i den tidlige engelskundervisning …… 300
Rikke Jensen, Mette Poulsen & Petra Daryai-Hansen

Hvordan kan en flersprogethedsdidaktik styrke arbejdet med ordforråd
i tidlig sprogstart?..... 304
Anne Holmen, Stine Wulff Østerskov og Anna-Vera Meidell Sigsgaard

Sprogpas og sprogportfolio til begynderundervisningen i engelsk, fransk og tysk …… 310
Hanne Thomsen & Petra Daryai-Hansen

OM FORFATTERNE …… 314

Forord

Det er en stor glæde for mig at præsentere denne publikation. Bogen er et af de mange resultater af den strategi til styrkelse af fremmedsprogene, som Det Humanistiske Fakultet igangsatte i 2012 med iværksættelsen af Københavns Universitets *Sprogstrategisk satsning – Flere sprog til flere studerende*. Sprogsatsningen har gennem tæt dialog med fagmiljøerne på alle universitetets fakulteter, 36 forskningsunderstøttede pilotprojekter og ti spørgeskemaundersøgelser skabt en række markante resultater, der vil få betydning for udviklingen af uddannelserne på Københavns Universitet, men som også forventes at få betydelig *impact* i det øvrige uddannelsessystem.

Strategien udsprang af et markant behov for at ruste de unge til at kunne agere sprogligt og kulturelt i en stadig mere og mere globaliseret verden. Set fra et institutionsperspektiv forudsætter det en styrkelse af sprogfagene på tværs af uddannelsessystemet samt innovative, forskningsnære samarbejder mellem uddannelseskædens forskellige institutioner: professionshøjskoler, gymnasier og universitet. På dette grundlag etablerede Det Humanistiske Fakultet i 2013 *Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen* i samarbejde med Professionshøjskolen UCC og Professionshøjskolen Metropol (i dag Københavns Professionshøjskole). Konsortiet har fokus på sprog (dansk, dansk som andetsprog, tysk, fransk og engelsk) og sprogdidaktik. Dette skaber en fælles og robust platform for forskningsbaseret viden om sprog og fagdidaktik til anvendelse i praksis. Konsortiets arbejde udmønter sig desuden som evaluerende følgeforskning, hvilket danner en solid platform for forpligtende samarbejder med relevante eksterne interessenter (offentlige myndigheder, interesseorganisationer, virksomheder m.fl.).

Konsortiets målsætninger er:

- at styrke den sproglige og fagdidaktiske viden gennem opbygning af en fælles forskningskapacitet
- at tilvejebringe ny viden om sprog og fagdidaktik, der styrker grunduddannelserne og resulterer i nye undervisningsformer samt skaber flere og nye efter- og videreuddannelsestilbud
- at styrke eksisterende samarbejder og udvikle nye samarbejder med internationale uddannelses- og forskningsmiljøer, sådan at den nationale uddannelsesforskning og -praksis mere konsekvent inddrager internationale erfaringer
- at etablere et fagligt miljø for sprog og fagdidaktik, hvor konsortiets forskningsresultater løbende formidles til relevante nationale og internationale uddannelses- og forskningsmiljøer samt eksterne interessenter.

Projekt "Tidligere sprogstart"

I 2016 modtog Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen en generøs bevilling fra A. P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal til gennemførelse af projektet "Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (i det følgende benævnt "Tidligere sprogstart"). Nærværende publikation er ét af flere resultater af dette projekt.

"Tidligere sprogstart" udmærker sig på to sammenhængende måder. *For det første* har projektets udviklingsarbejde været brugercentreret og brugerdrevet. Dette arbejde er således blevet udført af sproglærere fra fem skoler i Københavns Kommune i tæt samarbejde med faglige konsulenter fra Det Humanistiske Fakultet og Københavns Professionshøjskole. *For det andet* bygger projektet på et forpligtende samarbejde mellem fagpersoner og fagmiljøer på Københavns Professionshøjskole og Det Humanistiske Fakultet på den ene side og skoleledere, sproglærere og elever fra Københavns Kommune samt Danmarks Lærerforening på den anden side.

Baggrund

Skolereformen fra 2014 skabte et markant behov for forskningsbaseret viden om tidligere sprogstart og fagdidaktik til anvendelse i praksis. Med reformen ændredes vilkårene for sprogfagene i grundskolen særligt på grund af den tidligere sprogstart med engelsk fra 1. klasse og med fransk eller tysk fra 5. klasse. Derudover tog "Tidligere sprogstart" afsæt i, at elevgruppen gennem de seneste årtier har ændret sig markant og i dag er væsentligt mere sprogligt heterogen end tidligere – med mange elever, som har dansk som andetsprog. Et vigtigt mål for projektet har derfor været at skabe en forskningsbaseret og brugerudviklet ramme for et nationalt kompetenceløft inden for tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik i Danmark.

Da "Tidligere sprogstart" blev søsat, fandtes der kun få danske erfaringer med tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk. Det betød, at sproglærerne ikke havde adgang til undervisningsforløb baseret på evidens og anerkendte erfaringer. Projektet har derfor foretaget en omfattende forskningsbaseret videnindsamling, som har dannet grundlag for udvikling af de konkrete undervisningsforløb og de eksemplariske årsplaner til den tidligere sprogstart. Dermed har projektet skabt det fundament, som lærerne i grundskolen manglede for at kunne møde de nye krav til tidligere sprogstart i kølvandet på skolereformen.

Med baggrund i Forenklede Fælles Mål har "Tidligere sprogstart" bidraget til at udvikle sprogundervisningen, således at elever i alle sprogfag i dag får det bedst mulige udbytte af den tidligere sprogstart i folkeskolen. Det har været en gennemgående ambition i hele projektforløbet, at sprogundervisningen i grundskolen bør bygge på elevernes samlede sproglige og kulturelle ressourcer, herunder deres sproglige nysgerrighed og kreativitet. Målet har derfor været at udvikle en ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed, dvs. en fællessproglig, behovsbaseret didaktik for læring på tværs af elevernes sproglige ressourcer og kompetencer.

Resultater

Resultatet af "Tidligere sprogstart" udmønter sig på tre måder: 1) ved udvikling af læremidler til EMU til gavn for alle sproglærere; 2) ved konkrete kompetenceløft af sproglærere i løbet af projektperioden; 3) ved udvikling/opdatering af uddannelsesforløb til gavn for lærerstuderende og sproglærere, som ønsker at efter- eller videreuddanne sig.

Projektets konkrete resultater omfatter bl.a.:

- *Udvikling af elektroniske og andre typer af læremidler*, der er tilgængelige på projektets hjemmeside og på EMU i form af: fem fagfællebedømte eksemplariske undervisningsforløb og en eksemplarisk årsplan per fag, målrettet digitale læremidler og artikler.
- *Kompetenceløft af 20 lærere*, ved at disse har været medudviklere af læremidler gennem egen praksis, taget skræddersyet PD-modul og deltaget i færdigudviklingen af læremidler til EMU.
- *Kompetenceløft af 40 lærere* gennem medvirken i egen praksis til afprøvning og kvalificering af elementer af læremidler.
- *Kompetenceløft af 300 lærere* i Danmark gennem faglige regionale kurser baseret på materiale udviklet i projektet.
- *Kompetenceløft gennem et afsluttende seminar af 75 undervisere* fra grund- og videreuddannelsen på de syv professionshøjskoler, CFU-konsulenter og læringskonsulenter, der repræsenterer fagene engelsk, fransk, tysk samt dansk som andetsprog.
- *Udvikling og opdatering af grund-, efter- og videreuddannelse på alle niveauer* i form af nye moduler for lærerstuderende, et nyt PD-modul i Tidligere Sprogstart og Flersprogethedsdidaktik samt et opdateret grundlag for anvendelse af flersprogethed i Master i Fremmedsprogspædagogik, KU.

Som afslutning på projektet afholdtes en international konference, *Developing Early Foreign Language Learning and Plurilingual Education – Building Bridges between Theory and Practice*. Her deltog både danske og internationale forskere samt undervisere fra de danske læreruddannelser. Konferencen var meget velbesøgt, og den har efterfølgende skabt grobund for at etablere et nationalt og internationalt netværk inden for tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik.

Endelig er nærværende publikation, som nævnt indledningsvis, et resultat af *Tidligere Sprogstart*. Publikationen giver bl.a. en række didaktiske anbefalinger, som er direkte udsprunget af projektets omfattende, forskningsbaserede udviklingsarbejde.

Den nationale sprogstrategi

Et projekt afsluttes, og et andet påbegyndes. Med etableringen af Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen og det nu afsluttede projekt "Tidligere sprogstart" er vi kommet godt i vej med at udmønte fakultetets strategi til styrkelse af fremmedsprogene.

Med det nyligt etablerede *Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF),* der er realiseret og finansieret i forlængelse af regeringens *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* efter en længerevarende og målrettet indsats anført af Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen, fortsætter vi arbejdet med at advokere for relevansen og nødvendigheden af sprog i en stadig mere globaliseret verden. NCFF er organisatorisk forankret på Københavns Universitet (KU HUM) og Aarhus Universitet (AU ARTS), og har som sin vigtigste opgave at løfte sprogområdet i *hele* uddannelsessystemet. Centret skal bl.a. formidle resultater fra forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejde, udvikle og udbyde efteruddannelsesforløb for sproglærere, gennemføre kvalitetsudviklingstiltag inden for fagdidaktik og understøtte initiativer og samarbejder, der fremmer elevers og studerendes sprogkundskaber og lyst til at lære sprog. Disse indsatser harmonerer ideelt med resultaterne af "Tidligere sprogstart".

Tak

Som formand for styregruppen for "Tidligere sprogstart" vil jeg takke de mange, der har været involveret i dette store og komplekse projekt. En særlig tak skal gå til projektets faglige leder, lektor Petra Daryai-Hansen, og projektets administrative leder, lektor Hanne Thomsen, for deres utrættelige arbejde med at styre projektet og bringe det godt i havn. Også en stor tak til Københavns Kommune ved udviklingskonsulent Karen Maass, Danmarks Lærerforening ved konsulent Åse Bonde samt skolelederne fra projektskolerne, der med et enestående engagement har sikret, at projektets lærere har kunnet engagere sig i udviklingen af undervisningsmaterialerne, og at det samlede materiale på forskellig måde er blevet videndelt nationalt, således at alle landets sproglærere i dag har mulighed for at gøre brug af erfaringerne fra "Tidligere sprogstart".

Tak også til fagkonsulenterne fra professionshøjskolerne og Det Humanistiske Fakultet for deres store og vedholdende støtte i hele udviklingsforløbet, og til institutchef Lis Madsen, Københavns Professionshøjskole, og specialkonsulent Dorthe Vejen Hansen, Det Humanistiske Fakultet (KU), som fra den tidlige skrivefase til projektafslutning har ydet en markant indsats. Sidst, men ikke mindst en stor tak til A. P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal ved sekretariatschef Hans Kristian Kristensen og projektrådgiver Anne Stampe Frederiksen, der med stor imødekommenhed og entusiasme har bidraget til, at projektet er navigeret sikkert i land – til glæde for de mange.

Jens Erik Mogensen, prodekan, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
Projektansvarlig for Tidligere Sprogstart og formand for projektets styregruppe.
Formand for Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen.
København, december 2018.

Indledning og læsevejledning

Dorte Albrechtsen og Petra Daryai-Hansen

Med folkeskolereformen fra 2014 lærer eleverne engelsk fra 1. klasse og fransk eller tysk fra 5. klasse. Der har i de sidste mange år i en europæisk kontekst været en tendens hen imod, at eleverne lærer fremmedsprog i en stadig tidligere alder (Key Data, 2012; Nikolov & Djigunović, 2011). Den internationale forskningslitteratur (se f.eks. Blondin et al., 1998; Johnstone, 2002; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2009; Lambelet & Berthele, 2014) fremhæver, at elevernes sproglige kompetencer ikke bliver bedre, bare fordi de lærer fremmedsprog tidligere. I artiklen "Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations" konkluderer Annick De Houwer, at "the scientific evidence [...] is inconclusive at best and non-existent at worst" (De Houwer, 2014, s. 14).

Forskningen viser derimod, at den tidlige sprogstart "skal tilrettelægges med stor omhu, hvis den skal have en positiv effekt" (Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard, 2014, s. 24). Det afgørende er dermed ikke, at sprogene læres tidligere, men at den tidligere sprogstart tilrettelægges på en hensigtsmæssig måde, der tager højde for elevernes forudsætninger, herunder elevernes sproglige forudsætninger (Daryai-Hansen, Gregersen & Søgaard, 2014; Daryai-Hansen, Gregersen, Søgaard & Revier, 2015).

Sprogtilegnelsesforskning viser, at hvis den tidligere sprogstart skal have en positiv effekt, skal undervisningen bygge på de sproglige og kulturelle ressourcer, eleverne allerede har. Tilegnelsen af sprog hænger således sammen på tværs af sprogfagene dansk, engelsk, fransk og tysk. Derudover skal eleverne have mulighed for at kunne bringe andre sproglige ressourcer i spil, som de har tilegnet sig uden for skolen. Det handler altså om at tilrettelægge læringsrum, der udnytter synergien mellem elevernes forskellige sproglige kompetencer og understøtter deres fællessproglige opmærksomhed. Det er derfor centralt, at den tidligere sprogstart i f.eks. engelsk kombineres med en flersprogethedsdidaktik, der inddrager en bred palet af sprog, herunder de sprog, der er repræsenteret i klasseværelset.

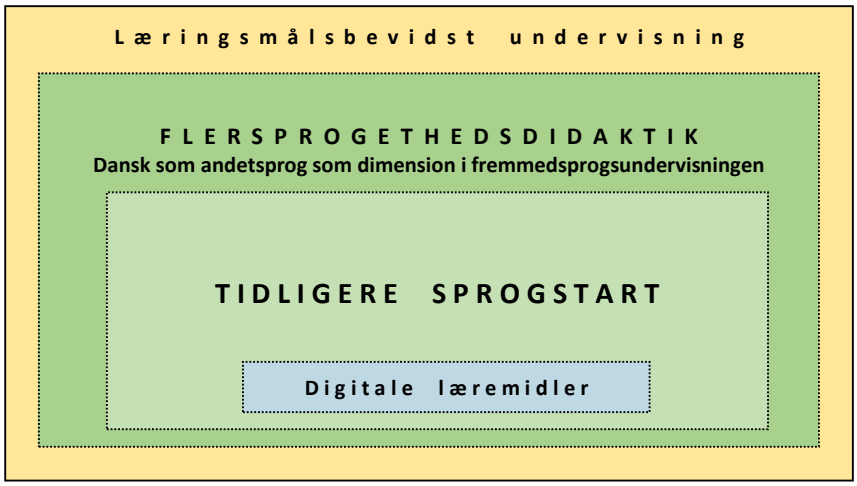
Projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" har haft som ambition at skabe rammerne for et nationalt kompetenceløft inden for tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik. Ved projektets start fandtes der omfattende international forskning om tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik. I en dansk kontekst var begge felter dog relativt nye. Koblingen mellem den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik var både teoretisk og praktisk i national såvel som international sammenhæng et uopdyrket område. Der har derfor været et behov for at udvikle viden om tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik samt koblingen mellem begge felter i en dansk kontekst. Grundideen med projektet var, at denne viden skulle bygge bro mellem teori og praksis – den skulle både være teoribaseret og praksisforankret. Projektet har bl.a. forsøgt at besvare følgende spørgsmål:

- Hvordan kan undervisning i den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk udvikles i en dansk kontekst?
- Hvordan kan der integreres et flersprogligt perspektiv i den tidligere sprogstart – herunder hvordan kan der bygges bro mellem de sprog, der undervises i på skolerne og hvordan kan elevernes førstesprog inddrages?
- Hvordan kan der bygges bro mellem teori og praksis i udviklingen af undervisningsmaterialer og lærer-/efteruddannelsesmoduler?

Projektet har haft som mål at skabe det fundament, som lærerne har savnet, for at kunne møde de nye krav til tidligere sprogstart fra Skolereformen 2014. Dette er sket gennem en omfattende, forskningsbaseret, praksisnær videnindsamling, som har dannet grundlag for udviklingen af en ny begynderdidaktik med fokus på flersproglighed. Arbejdet har taget udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål og er kommet til udtryk gennem fagligt kvalificerede læremidler og efteruddannelsestilbud. Det grundlæggende udviklingsarbejde er blevet udført af 20 sproglærere fra fem skoler i Københavns Kommune i tæt samarbejde med faglige konsulenter fra Konsortiet i Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen (Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole) og Danmarks Lærerforening. Gennem praksisnær professionsudvikling har sproglærerne udviklet læremidler for tidligere sprogstart i samarbejde med faglige konsulenter med ekspertise inden for henholdsvis engelsk, fransk, tysk og dansk som andetsprog. Frem imod færdiggørelsen og kvalificeringen af de endelige resultater er der blevet foretaget gentagne

evalueringer af det udviklede materiale i undervisningen hos 40 sproglærere fra Københavns Kommune, med henblik på en yderligere kvalificering af læremidlerne.

Projektet har været bygget op omkring fire hovedtematikker: (1) tidligere sprogstart, (2) flersprogethedsdidaktik, herunder dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogsundervisningen, (3) digitale læremidler, som en integreret del af fremmedsprogsundervisningen og (4) læringsmålsbevidst undervisning (begrebet er valgt som afgrænsning til læringsmålstyret undervisning).



Figur 1: Projektets fire kerneelementer

Med udgangspunkt i de fire hovedtematikker har projektet med afsæt i national og international forskningslitteratur (bl.a. Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006; Enever et al., 2011; Mordal et al., 2013) formuleret centrale praksisanbefalinger for at understøtte projektets udviklingsarbejde teoretisk. Praksisanbefalingerne har været den røde tråd i udviklingsarbejdet og kan betegnes som både teoribaserede og praksisafprøvede, idet de løbende har været i spil og til diskussion i udviklingen af projektets læremidler. Anbefalingerne kan bruges til at planlægge, evaluere og videreudvikle undervisning og læremidler inden for projektets fire kernelementer.

Praksisanbefalingerne er som sagt blevet revideret i løbet af projektet. Her ved projektets afslutning kan de præsenteres som følgende:

Praksisanbefalinger

Praksisanbefalinger: TIDLIGERE SPROGSTART

Vær bevidst om, at det kræver velfunderede sproglige, kulturelle og didaktiske kompetencer at undervise denne aldersgruppe, og invester derfor i didaktisk, sproglig og kulturel **grund- og efteruddannelse**

Sæt tilstrækkelig **tid** af til den tidlige sprogstart.

Sørg for, at eleverne får **succesoplevelser**

Indholdsfokus

Byg på **emner, der interesserer eleverne**

Skab **meningsfulde sprogbrugssituationer**

Inddrag **kulturdimensionen** og arbejd med elevernes samlede **kulturelle forkundskaber**

Inddrag emner fra **andre fag** i skolen f.eks. N/T, billedkunst, idræt, osv.

Sprogtilegnelsesfokus

Byg på **imitation** som central vej til elevens læring

Byg på **leg** som central vej til elevens læring

Byg på **narration/fortælling** som central vej til elevens læring

Arbejd fra start af med **sproglig opmærksomhed**

Tematiser **sproglæringsstrategier**

Brug **målsproget** i undervisningen så meget som muligt

Brug **chunks** som indgang og støtte til sprogtilegnelse

Arbejd med **semantiske felter** i forbindelse med ordforrådstilegnelse

Brug **krop og sanser** som indgang og støtte til sprogtilegnelse

Produktive færdigheder

Fokuser på **mundtlig interaktion**

Arbejd fra start af med elevernes **fluency**

Giv mulighed for at eleverne tager **sprogligt initiativ**

Inddrag fra start af alle færdigheder – også at **skrive**

Receptive færdigheder

Fokuser på **lytteforståelse**

Inddrag fra start af alle færdigheder – også at **læse**

Praksisanbefalinger: FLERSPROGETHEDSDIDAKTIK OG DSA SOM DIMENSION I FREMMEDSPROGSUNDERVISNINGEN

Byg bro mellem **det nye fremmedsprog** (engelsk, fransk og tysk) **og de sprog, som alle elever undervises i** (herunder dansk / dansk som andetsprog)

Byg bro mellem **det nye fremmedsprog og elevernes førstesprog**

Inddrag **sprog, som der normalt ikke undervises i** (elevernes førstesprog, andre sprog), for at **styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog**

Ekspliciter / undervis de flersprogede elever i **det danske, du bruger** (hvis du bruger dansk i din undervisning)

Praksisanbefalinger: LÆRINGSMÅLSBEVIDST UNDERVISNING

Formuler **klare læringsmål**

Vær opmærksom på **hvad der er i fokus**:

- Kommunikative kompetencer
- Sproglig opmærksomhed, sproglig anerkendelse og glæde ved sprog
- Viden og indholdsforståelse (f.eks. ift. sprog, kultur og temaer)

Tilrettelæg en **klar progression** mellem de enkelte undervisningsforløb

Giv målrettet og systematisk **feedback**

Praksisanbefalinger: DIGITALE LÆREMIDLER

Fælles holdning til fælles ansvar ift. **digital dannelse** – ledelse, lærerteam og fagteam imellem:
Hvad skal eleverne kunne som minimum i henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling og
hvordan skal denne indsats koordineres ledelsesmæssigt og didaktisk?

Brug af **elevpositioner** fra Forenklede Fælles mål (www.emu.dk/modul/it-og-medier-0) i didaktisk tilrettelæggelse:

1. Eleven som kritisk undersøger
2. Eleven som analyserende modtager
3. Eleven som målrettet og kreativ producent
4. Eleven som ansvarlig deltager

Skab udvidelse af sprogligt repertoire igennem aktiviteter, der giver eleverne mulighed for at benytte **forskellige sproglige udtryk (multimodalitet)** i fremmedsprogsundervisningen.

Brug semantiske og didaktiserede læremidler som rigt input og til konsolidering af sprog f.eks. læringsspil, sange, fortællinger, film.

Brug funktionelle læremidler

- til produktion af spontant sprog ift. forløbet f.eks. produktion af e-bøger, billed- og lydfortællinger
- til produktion, videndeling og løbende evaluering af sprog målrettet forløbet, gerne multimodalt og kollaborativt, f.eks Padlet, Piccollage, Popplet, Google doc
- til opsamlende dokumentation, hvor eleverne formidler det lærte i forløbet i en kompetent kommunikationssituation (funktionelle læremidler kan understøtte en meningsfuld sprogbrugssituation).

Brug digitale værktøjer til konsolidering og automatisering af sprog ift. forløbet, gerne med udnyttelse af spildynamikken og feedback-funktion f.eks. kahoot, quizlet.

Bogen tager afsæt i projektets kerneelementer og består af tre hovedafsnit. I det første afsnit, *Lærer- og elevperspektiver i den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktikken*, behandles forandringsprocesser hos læreren og elevernes erfaringer fra deltagelse i projektet. Det andet afsnit, *Centrale praksisanbefalinger for den tidligere sprogstart*, præsenterer en række kapitler, der uddyber de ovenfor nævnte praksisanbefalinger, og i det sidste afsnit, *Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen*, er fokus især på flersprogethedsdidaktikken.

Afsnittet ***Lærer- og elevperspektiver i den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktikken*** dækker to kapitler. Daryai-Hansen, Henriksen og Valvik præsenterer begrebet lærerkognition og giver eksempler fra projektet på de forandringsprocesser, som de deltagende lærere oplevede i løbet af deres deltagelse i projektet. Derudover formulerer kapitlet centrale principper for den praksisnære professionsudvikling. I det andet kapitel af Daryai-Hansen og Ghandchi er fokus på elevkognition, der introduceres til feltet, og projektets centrale praksisanbefalinger konkretiseres gennem elevernes viden, holdninger og erfaringer i en dansk kontekst.

Under overskriften ***Centrale praksisanbefalinger for den tidligere sprogstart*** uddyber en række kapitler projektets praksisanbefalinger. Alle kapitler i dette afsnit tager udgangspunkt i forskningen og giver praksisnære eksempler på, hvordan projektet har anvendt indsigt fra forskningen i udarbejdelsen af projektets undervisningsforløb.

Indholdsfokus

Vi har i projektet bestræbt os på, at eleverne får mulighed for at møde og bruge sproget meningsfuldt. Dette fokus introduceres af Ginman og Svendsen Pedersen, som på basis af forskningen giver en indgående anvisning på, hvorledes man kan opbygge et kommunikativt forløb, der tager højde for, at eleverne møder meningsfulde sprogbrugssituationer, uanset hvilket sprog der undervises i. I forlængelse af dette viser Albrechtsen og Daryai-Hansen, hvordan sproglig læring kan integreres med emner fra andre fag i skolen og dermed vise eleverne, at målsproget kan anvendes i andre sammenhænge end i selve sprogundervisningen. Kapitlet bygger på feltet Content and Language Integrated Learning (CLIL). Fælles for disse to kapitler er bestræbelserne på at skabe autentisk kommunikation, hvilket yderligere uddybes af Jacobsen og Søgaard med deres fokus på narration, hvor de understreger vigtigheden af at anvende billedbøger i undervisningen, der er skrevet for indfødte sprogbrugere. Ikke blot bliver undervisningen levende og interessant, men eleverne introduceres også til sprog, de ikke umiddelbart forstår, og via støtte i selve fortællingen og bogens billeder

udfordres deres sproglige ressourcer via forståeligt input. Kapitlet beskriver et undervisningsforløb i engelsk, men fremhæver, at lignende forløb kan overføres til de andre sprog. Desuden giver fortællinger mulighed for at inddrage kulturdimensionen i undervisningen. Löbls kapitel fokuserer netop på kulturdimensionen og interkulturel kommunikation og fremhæver, at det er vigtigt, at man som lærer er klar over, hvilket kultursyn man har, og hvilket syn undervisningsmaterialet lægger op til. Der argumenteres for et bredere kultursyn end et kulturbegreb, der er statisk og forankret i en nation.

Sprogtilegnelsesfokus

I forbindelse med sprogtilegnelse har projektet haft fokus på sproglæringsstrategier. Arps kapitel uddyber begrebet strategisk kompetence og behandler receptive og produktive kommunikationsstrategier samt sproglæringsstrategier. Da eleverne i den tidlige sprogstart har et meget begrænset sprog til rådighed, lægges der vægt på, at de ved brug af receptive strategier forsøger at gætte betydningen af ord ud fra konteksten, hvilket har betydning i forhold til brug af narration, som beskrevet ovenfor hos Jacobsen og Søgaard, og med hensyn til brugen af målsproget i undervisningen, som beskrevet nedenfor i to korte artikler. Når det drejer sig om at ytre sig på målsproget, opfordres eleverne f.eks. til at søge hjælp hos andre og/eller bruge kropssprog samt købe sig tid ved brug af chunks. Success med disse to typer strategier er tæt knyttet til sproglæringsstrategier, der bl.a. fokuserer på strategier til understøttelse af hukommelsen og sociale strategier til støtte for samarbejde med andre i undervisningen.

Henriksen og von Holst-Pedersen fokuserer i deres kapitel på tilegnelsen af ordforråd og giver en indgående beskrivelse af tilegnelsesprocessen. I denne forbindelse er chunks (flerordsfraser) centrale både mht. reception og produktion af sproget og dermed vigtige for den strategiske kompetence. Der lægges op til målrettet og systematisk arbejde med ordforrådet i undervisningen.

I tre kortere kapitler lægger forfatterne vægt på det praksisnære i forbindelse med sprogtilegnelsesfokus.

I Bjerres kapitel om integreret grammatikundervisning understreges, at sproglig opmærksomhed altid bør tage afsæt i kommunikative aktiviteter og dermed meningsfulde sprogbrugssituationer. Til disse aktiviteter udvælges chunks, som har bestemte grammatiske regler indlejret, hvorved eleven implicit introduceres til grammatiske regler, som dernæst kan behandles eksplicit (se også Drachmann om sproglig opmærksomhed i bogens tredje afsnit).

Fokus på chunks er som nævnt afgørende for brugen af målsproget som undervisningssprog, hvilket er temaet for de næste to kapitler. Søgaard og Thomsen giver inspiration til, hvordan man i engelskundervisningen i 1. klasse kan sikre, at eleverne får meget engelsk input fra læreren. Von Holst-Pedersen og Søndergaard Gregersen giver ligeledes inspiration til brugen af målsproget, men her i forhold til tysk- og franskundervisningen.

Afsnittet *Centrale praksisanbefalinger for den tidligere sprogstart* afsluttes af tre kapitler, der henholdsvis behandler skriftsprogets rolle i den tidlige sprogstart, feedback i begynderdidaktikken samt anvendelsen af digitale læremidler.

I Fuglsang Engmoses kapitel om skriftsprogets rolle i den tidlige sprogstart definerer hun skriftsprog som ordlæsnings- og stavefærdighed. Hun fremhæver forskelle i elevernes forudsætninger som funktion af klassetrin og forskelle i de tre fremmedsprog og dansk mht. ortografiens gennemsigtighed. Tager man højde for dette, kan skriften medvirke til at støtte elevernes hukommelse, som er en vigtig sproglæringsstrategi ifølge Arp.

Lindschouws kapitel gennemgår resultater fra forskningen i både lærer- og peerfeedback og skelner mellem direkte og indirekte feedback, samt hvad disse feedbacktyper betyder for undervisningen i den tidlige sprogstart. Kapitlet relaterer sig til elevkognition, der, som nævnt, behandles af Daryai-Hansen og Ghandchi i bogens første hovedafsnit, i og med at det inddrager stemmer fra eleverne angående deres opfattelser af feedback i den tidlige sprogundervisning i de tre sprog.

Brugen af digitale læremidler, som har været et af projektets fire kernelementer, giver både muligheder og udfordringer i forbindelse med den tidlige sprogstart. Eychennes kapitel gør indgående rede for, hvordan de forskellige typer læremidler kan støtte sprogindlæringen, og hvorledes de udfordrer lærerens faglighed på forskellig vis, samt at succes med disse læremidler afhænger af skolernes digitale politik. Kapitlet inddrager udsagn fra data om lærer- og elevkognition i projekt "Tidligere sprogstart", der, som nævnt, behandles i de to kapitler i bogens første hovedafsnit.

Flersprogethedsdidaktik og dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogsunderviningen

Vi har i projektet lagt stor vægt på at inddrage elevernes samlede sproglige kompetence i de undervisningsforløb, der er resultatet af projektet. Flersprogethedsdidaktik er således temaet for bogens sidste hovedafsnit, som lægger ud med fire kapitler af generel karakter, der henholdsvis definerer området, angiver rammebetingelser og betydningen af dansk som andetsprog for feltet samt

behandler, hvorledes arbejdet med flersprogethed styrker sproglig opmærksomhed. Disse følges af fem kapitler af mere specifik karakter, der viser konkrete eksempler på, hvorledes flersprogethed kan understøtte den sproglige læring i de forskellige sprogfag.

Daryai-Hansen giver en generel introduktion til feltet med afsæt i, at forskningen har aflivet myten om, at tilegnelsen af flere sprog er en ulempe. Tværtimod er det en fordel at kunne flere sprog, da kendskab til disse kan ses som ressourcer i tilegnelsesprocessen. Der skelnes mellem en singulær og pluralistisk tilgang til sproget, og der gives eksempler på, hvordan sprog, som ingen i klassen kender til, kan fremme sproglig opmærksomhed, samtidig med at f.eks. receptive strategier aktiveres (jf. Arp). Flersprogethedsdidaktikken fremmer ikke mindst anerkendelse af værdien af andre sprog.

I det næste kapitel behandler Daryai-Hansen, Drachmann og Holmen rammebetingelserne for flersprogethedsdidaktikken i begynderdidaktikken. Med baggrund i psykolingvistisk forskning om sprogtilegnelse og forskning om additiv sprogpædagogik samt begrebet *translanguaging* argumenterer forfatterne for fordelene ved at arbejde med en flersprogethedsdidaktik i den tidligere sprogstart. Selvom rammerne for denne tilgang (jf. læseplanerne for de tre sprog) understøtter flersprogethedsdidaktikken, er det i overvejende grad ikke lykkedes at integrere den i de vejledende Forenklede Fælles Mål. I projektet "Tidligere sprogstart" er det første gang, man i en dansk kontekst har forsøgt at integrere denne tilgang.

Dansk som andetsprog er vigtigt at medtænke, når vi taler om at inddrage elevernes samlede sproglige kompetencer i den tidlige undervisning. Meidell Sigsgaard og Holmen fremhæver vigtigheden af at tage højde for flersprogede elevers læringsforudsætninger. Dette diskuteres i forhold til sproglig stilladsering på tre niveauer fra makro- til mikro-niveauet.

Drachmanns kapitel har fokus på sproglig opmærksomhed. Med udgangspunkt i forskningen diskuteres begrebet i forhold til otte sproglige niveauer (fra det fonologiske til det diskursive niveau), og der gør således opmærksom på, at sproglig opmærksomhed er andet og mere end fokus på grammatiske regler. Hovedærindet i kapitlet er at vise, hvorledes en pluralistisk tilgang (i modsætning til en singulær jf. Daryai-Hansens kapitel ovenfor) herunder den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik resulterer i sproglig opmærksomhed samt styrker sproglig anerkendelse og almendannelse, når man inddrager de sprog, som eleverne i klassen har helt eller delvis kendskab til. De sidste fem kapitler i bogens sidste afsnit giver, som sagt, konkrete anvisninger på en flersprogethedsdidaktisk tilgang til undervisningen i de tre fremmedsprog.

Kapitlet af Drachmann og Daryai-Hansen ligger i forlængelse Drachmanns kapitel om sproglig opmærksomhed. Med henblik på faget tysk gives der her eksempler på, hvordan inddragelsen af flersprogethed kan realiseres i forhold til nogle af de otte sproglige niveauer. Det næste kapitel af Meidell Sigsgaard og Søndergaard Gregersen har fokus på faget fransk og viser eksempler på undervisning, der trækker på elevernes sproglige, kulturelle og vidensmæssige forudsætninger med henvisning til begreberne *eveil à l'intention à la langue/Eveil aux langues* og additiv pædagogik.

De afsluttende kapitler i bogens sidste afsnit er alle korte kapitler. I kapitlet af Jensen, Poulsen og Daryai-Hansen er fokus på flersprogethedsdidaktik i undervisningen i engelsk. Kapitlet er skrevet ud fra de to første forfatteres erfaringer med denne undervisning. Holmen, Wulff Østerskov og Meidell Sigsgaard fokuserer på flersprogethedsdidakkens betydning for indlæring af ordforråd i udviklingen af elevernes kommunikative kompetence. Endelig beskriver Thomsen og Daryai-Hansen den sprogportfolio og det sprogpas, som blev anvendt i projekt "Tidligere sprogstart". Hvor sprogportfolien fokuserer på elevernes vurdering af opnåelse af de sprogindlæringsmæssige mål, er fokus i sprogpasset på elevernes angivelse af, hvor mange og hvilke sprog de har kendskab til. Begge materialer anvendes i kommunikationen med forældrene om deres børns sprogtilegnelse.

Vi håber, at bogens kapitler vil være til glæde for læserne og give anledning til produktive sprogpædagogiske diskussioner og tiltag.

Bogen henvender sig til alle, der interesserer sig for sprogundervisning i den tidlige sprogstart. Mere specifikt vil den være relevant i læreruddannelsen samt i efteruddannelses regi såsom i forbindelse med det PD-modul, som projektet har udarbejdet, og i forhold til Master i Fremmedsprogspædagogik (KU). Med henblik på anvendelse i undervisningssammenhæng er der til hvert kapitel udarbejdet refleksionsspørgsmål, og vi angiver titler, der egner sig til videre læsning.

Litteratur

Blondin, C., Candelier, M., Johnstone, M.R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., & Søgaard, K. (2014). Tidligere Sprogstart: begrundelser og praksisanbefalinger. *Sprogforum*, Vol. 58, 2014, 19-25.

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L. & Søgaard, K. (2015). Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 247-284). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

De Houwer, A. (2014). Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations. *Babylonia* 1/2014, 14-21.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Strasbourg: Europa-Kommissionen.

Enever, J. et al. (2011). *ELLIE, Early Language Learning in Europe*. London: British Council. http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-languagelearning-in-europe-2011.pdf

Gregersen, A.S., Daryai-Hansen, P., Jacobsen, S.K. & von Holst-Pedersen J. (2016). *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung, Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.

Mordal, S., Aaslid, B.E., Lindemann, B. & Jensberg, H. (2013). *To år med fremmedspråk – erfaringer og betraktninger. Sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. Trinn i perioden 2010-2012*. Trondheim: SINTEF.

Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95-116. https://doi.org/10.1017/s0267190511000183

DEL 1

Lærer- og elev-perspektiver i den tidligere sprogstart og flersprogetheds-didaktikken

Forandringsprocesser i begynder- og flersprogethedsdidaktikken – hvad kan vi lære af lærerkognitionen og den praksisnære professionsudvikling?

Petra Daryai-Hansen, Birgit Henriksen og Julie Valvik

Dette kapitel handler om forandringsprocesser ift. den tidligere sprogstart i engelsk, fransk, tysk og flersprogethedsdidaktik. Kapitlet rejser med afsæt i lærerkognitionen to centrale spørgsmål: Hvilken betydning har lærerkognitionen i forandringsprocessen, og hvilke faktorer har ifølge lærerkognitionen en afgørende betydning for at igangsætte forandringsprocesser? Derudover opsummerer kapitlet med afsæt i centrale anbefalinger inden for feltet praksisnær professionsudvikling, hvad der skal til, for at forandringsprocesser lykkes. Afsluttende eksemplificerer kapitlet mulige forandringsprocesser med udgangspunkt i lærerkognitionsdata, der er blevet indsamlet i rammen af projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Introduktion

I kapitlet vil vi se nærmere på forandringsprocesser ud fra et lærerkognitionsperspektiv. *Lærerkognition* omfatter den viden og de holdninger og erfaringer, læreren har opbygget, og som ligger til grund for den enkelte lærers praksis. Fokus på lærerens mentale processer rejser to spørgsmål: Hvilken betydning har lærerkognitionen i en forandringsproces, og hvilke faktorer har ifølge lærerkognitionen en afgørende betydning for processen, når nye forandringer skal igangsættes? Derudover vil vi med afsæt i centrale anbefalinger inden for feltet praksisnær professionsudvikling opsummere, hvad der skal til, for at forandringsprocesser kan implementeres med succes. Afsluttende præsenterer vi udvalgte lærerkognitionsdata, som vi har indsamlet inden for rammerne af projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (i det følgende: TS-projektet). De indsamlede data giver et indblik i de forandringsprocesser og udfordringer, der manifesterer sig hos de 20 sproglærere, der i TS-projektet har udviklet undervisningsforløb i samarbejde med både

faglige konsulenter fra Københavns Professionshøjskole og Københavns Universitet (2016-2018). Lærerne har derudover i efteråret 2017 gennemført et PD-modul (efterår 2017), som projektgruppen har udviklet i rammen af TS-projektet. PD-modulet "Begynderdidaktik i engelsk, fransk og tysk med fokus på flersprogethed" har ifølge studieordningen til formål "at kvalificere den studerende til at kunne implementere forandringsprocesser med afsæt i egne praksiserfaringer og på basis af en forskningsbaseret viden om tidlig sprogstart i engelsk, fransk og tysk" (Studieordning, 2018). Studieordningen præciserer, at "det er målet, at den studerende gennem integration af praksiserfaring og udviklingsorientering opnår kompetencer til at […] kunne initiere forandringsprocesser samt forankre en begynderdidaktik med fokus på flersprogethed", og at den studerende, for at opnå disse kompetencer, skal "have viden om og indsigt i teorier om praksisnær professionsudvikling" samt færdigheder til at "kunne implementere forandringsprocesser i skolens praksis" (ibid.).

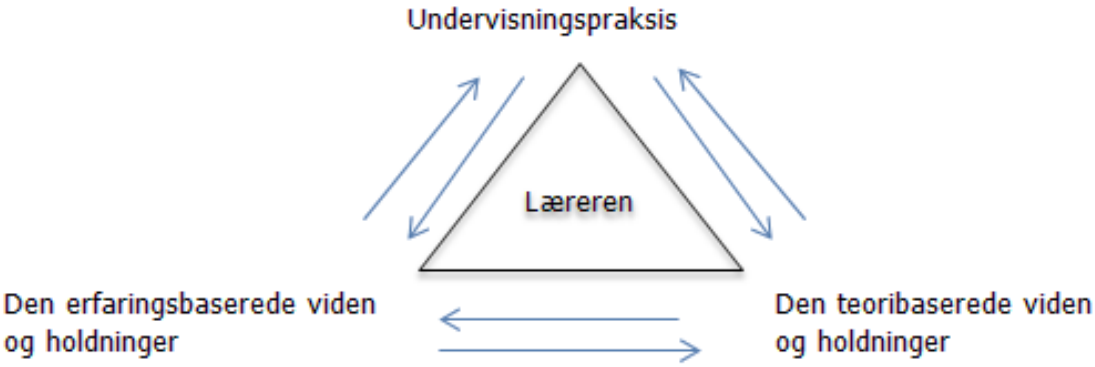
PD-modulet tilrettelægger et læringsrum, hvor de studerende får mulighed for at udvikle kompetencer til at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle en differentieret begynderundervisning i engelsk, fransk og tysk. Begynderundervisningen integrerer en flersprogethedsdidaktik, som bygger på elevernes samlede sproglige ressourcer, bl.a. ved at tage højde for elevernes førstesprog og dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogsundervisningen. Derudover skal de studerende få værktøjer til at kunne skabe forandringer på skolerne. Det er med udgangspunkt i disse mål, at vi her ser på forandringsprocesserne ud fra følgende spørgsmål: Hvilke faktorer skal der tages højde for, når der skal arbejdes med forandringsprocesser hos den enkelte lærer og skolen som organisation? Er der særlige udfordringer, når vi vil implementere forandringer ift. flersprogethed og den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk?

Lærerkognitionen i en forandringsproces

Det er forståeligt, at eleverne er i fokus, når vi ser på sprogundervisning og sprogtilegnelse. Undervisningen har til mål at støtte eleverne i deres udvikling ved at skabe rammer, som giver dem de bedste muligheder for at tilegne sig viden og færdigheder, både om sprog, kultur og deres egne strategier og læreprocesser. Lærerens rolle i denne læringsproces er central, da læreren har ansvaret for, at de mest optimale betingelser for læring skabes i de ofte få sprogtimer, der er til rådighed i skemaet. Undervisningen bygger på lærerens viden, erfaringer og holdninger til, hvad der er den bedste undervisningspraksis for de pågældende elever, Læreren selv er i fokus i forskning om *lærerkognition*, der beskriver den viden og de holdninger og erfaringer, læreren har opbygget, og som

ligger til grund for den enkelte lærers praksis. Denne forskning undersøger ikke blot, hvad læreren gør i sin planlægning, i selve undervisningen og efterbehandlingen af den enkelte time eller gennem et længere forløb, men der stilles skarpt på lærerens indre liv, dvs. lærerens komplekse tanke- og beslutningsprocesser og den viden og de holdninger og erfaringer, som styrer udformning og afvikling af den daglige undervisningspraksis (se især Woods, 1996; Borg, 2003; Henriksen, 2014; Daryai-Hansen & Henriksen, 2017). Forskning i lærerkognition afdækker og diskuterer det komplekse samspil mellem forskellige aspekter af lærerkognitionen, herunder hvordan lærere forholder sig til innovation og nye teorier og tilgange, som f.eks. præsenteres i et efteruddannelsesforløb.

Samspillet mellem lærerens praksis og dennes erfaringsbaserede og teoribaserede viden er ofte illustreret som et dialektisk forhold (se figur 1), hvor der er gensidig påvirkning mellem den teoretiske viden fra f.eks. lærer- og efteruddannelse, den erfaringsbaserede viden fra egne erfaringer med at undervise og selv blive undervist og så den faktiske undervisning.



Figur 1: Samspillet i lærerkognitionen

Idealet er, at en balance skabes mellem de forskellige typer af viden, erfaringer og holdninger og den måde, dette udmøntes på i klasserummet. Samspillet kan dog ofte skabe modstand, udfordringer og frustrationer, da læreren måske gennem den teoribaserede viden ved, hvad den nyeste fremmedsprogspædagogiske forskning fremlægger som vigtige betingelser for læring, samtidig med at vedkommendes egne erfaringer måske peger i en anden retning. Ofte vil læreren være mere ubevidst om den erfaringsbaserede viden og holdninger, da de er skabt over tid og ofte tilegnes implicit, så det kan derfor være svært at sætte ord på en mulig modstand mod forandring.

Lærerkognitionen er ikke bare kompleks, men også hierarkisk, dvs. den består af subsystemer af kognition med konkurrerende maksimer af viden, holdninger og erfaringer, som anses for at være mere eller mindre vigtige og centrale for lærerens beslutningsprocesser (Gabillon, 2012). Der skelnes her mellem *kerneantagelser* (*core beliefs*) og mere *perifere antagelser* (*peripheral beliefs*). Ofte vil de centrale dele af kognitionen være mere socialt-kulturelt forankrede og langt mere stabile og derfor mere styrende for, hvad der sker i undervisningen, end den mere perifere viden og holdninger, som oftest først er kommet til senere gennem efteruddannelse eller sparring med kollegaer. Kerneantagelserne vil ofte være mere almenpædagogiske i deres karakter (f.eks. om betydningen af motivation eller bestemte former for klasseledelse) end de mere fagspecifikke antagelser (f.eks. om bestemte former for sproglig feedback, arbejdet med flersprogethed eller betydningen af sprogligt output). Disse hierarkiske lag i lærerkognitionen kan derfor skabe spændinger i lærerkognitionen og være medvirkende til at gøre forandringsprocesser svære.

Læreren og undervisningen står imidlertid ikke alene, men er sat ind i en bestemt institutionel ramme og konkret lokal kontekst. Lærerens praksis påvirkes derfor også udefra af en række kontekstuelle rammebetingelser, f.eks. læreplaner, manglende ressourcer til materialer eller efteruddannelse, elev- og forældreforventninger, tidspres og faglige eller lokale undervisningstraditioner. Dette samspil mellem læreren og de ydre kontekstbetingelser kan også være med til at gøre forandringer svære og skabe modstand eller frustrationer over for store ændringer som f.eks. nye læreplaner, 'tidlig sprogstart' eller øget fokus på 'flersprogethedsdidaktik'.

Refleksionsøvelse:

- Hvor ser du selv de største spændinger i din egen lærerkognition i forhold til f.eks. tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik?
- Kan du nævne nogle af dine egne kerneantagelser om god undervisning, der kunne skabe modstand hos dig selv ved implementering af tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik?
- Hvilke af de nævnte kontekstfaktorer ser du selv som mest bremsende for at skabe pædagogisk forandring?

Lærerkognitionen er således konstant under forandring og sat under pres. Forandringsprocesser i lærerens praksis udfordrer lærerens teoribaserede og erfaringsbaserede viden og kan stride mod indgroede holdninger og dermed udfordre kerneantagelser, men også nyere, mere perifere

holdninger. Dette gælder i høj grad forandringer, som nødvendiggøres af ydre reformer, f.eks. ændringer i læreplaner eller implementering af 'tidligere sprogstart'. Spændinger kan også dukke op, når læreren selv ønsker at implementere nye praksisser, f.eks. drevet af nysgerrighed eller ny viden erhvervet gennem egen læsning, kurser eller sparring med kollegaer. I forbindelse med ændringer med 'tidligere sprogstart' kan det være manglende viden, som spiller ind. Ældre, mere erfarne lærere kan trække på deres erfaringer fra undervisning i sprog på andre klassetrin, men har måske ikke fået den nyeste, opdaterende viden om, hvordan undervisning bedst kan tilrettelægges for yngre elever. Den nye lærer har måske i læreruddannelsen snuset til emnet og har noget teoretisk viden, men har færre erfaringer at støtte sig til og med at tilpasse denne viden til praksis. Både erfarne og nye lærere kan også have stærke, måske ubevidste holdninger til, hvordan sprogundervisning bedst gennemføres for elever på et bestemt klassetrin – kerneantagelser, som kan være skabt gennem mange års gode eller dårlige erfaringer som underviser eller som sprogelev. Her kan diskussioner af helt konkrete forslag til undervisningsaktiviteter, som kan omsætte teorier om tidlig sprogstart til praksis (se f.eks. Shin & Crandall, 2014) være en god inspiration og indgang til at arbejde med den tidligere sprogstart. I A.P. Møller-projektet "Tidligere sprogstart" viste det sig også, at arbejdet med flersprogsdidaktikken var fremmed for mange af lærerne, dvs. behovet var stort for opdateret, ny viden om, hvordan det flersprogede fokus kunne inddrages og gøres spændende og relevant for alle elever uanset sproglig baggrund. Input fra konsulenterne og den faglige sparring mellem de deltagende lærere var her vigtige elementer i processen med at skabe en praksisændring på dette område.

Lærerens udvikling i en forandringsproces skal helst finde sted både på det kognitive plan, dvs. i forhold til en udvikling i lærerens viden, holdninger og erfaringer, og på det praktiske plan, dvs. i forhold til at kunne udmønte nye tiltag i selve undervisningen. Eller sagt på en anden måde: Læreren skal både gennemgå en *kognitiv forandring*, hvor han/hun oparbejder en solid vidensbase om et nyt pædagogisk tiltag og en forståelse for, hvordan det kan implementeres. Men lærerne skal også gennemgå en *praksisændring*, dvs. over tid finde en måde at implementere det nye tiltag i deres egen undervisning. Dette kræver ordentlige efteruddannelsestilbud og en løbende kollegial sparring, hvor lærerne gennem en fælles sprogpædagogisk diskurs kan diskutere de nye tiltag og også udfordre egne og andres holdninger. Men først og fremmest kræver det også tid, dvs. en periode, hvor læreren i ro og mag får mulighed for at afprøve nye undervisningsformer og finde en tilgang, som passer den specifikke elevgruppe bedst.

Ofte kommer den kognitive forandring før en praksisændring, idet læreren gennem sin læreruddannelse, efteruddannelse eller gennem faglig sparring med kollegaer får indsigt i et bestemt pædagogisk tiltag. Læreren kan derefter afprøve det nye og over tid forhåbentlig udvikle sin egen undervisningspraksis. I forbindelse med store reformer, f.eks. indførelsen af FFM og den 'tidligere sprogstart' kommer kravet om praksisændringer imidlertid ofte, før læreren har gennemgået den fornødne kognitive forandring. Læreren står således uden den faglige teoretiske viden, f.eks. om yngre elevers læringsprocesser og læringsstile, og uden viden om mulige pædagogiske arbejdsformer, som kan understøtte elevernes læring.

Forandringsprocesser tager tid og kræver gode rammer

Der kan være mange årsager til, at det kan være svært at implementere nye forandringsprocesser. En række af de kontekstuelle faktorer, som blev nævnt ovenfor, kan gøre det problematisk, især manglende eller utilstrækkelige muligheder for efteruddannelsestilbud, der kan bidrage med den nyeste viden inden for et bestemt område. Ofte ville den største udfordring dog være læreren selv, især hvis de nye tiltag kræver megen ny viden og måske holdningsændringer, der umiddelbart kan virke som stridende mod mere indgroede kerneantagelser og praksiserfaringer. Dette er også årsagen til, at det kan tage tid, inden den enkelte lærer bliver fortrolig med en ny undervisningspraksis. Implementering af nye tiltag indebærer ofte en lang periode med 'prøven sig frem', hvor den enkelte lærer skiftevis oplever succes og frustrationer og får udfordret sine egne holdninger i opbygningen af nye positive erfaringer. Som illustreret i undersøgelsen af Wyatt (2009) kan en dedikeret lærer, som har stor viden om kommunikative arbejdsformer og meget positive holdninger om fordelene ved at implementere en task-baseret tilgang, alligevel være en årrække om at finde en brugbar måde at inddrage disse nye pædagogiske tiltag på i sin egen undervisningspraksis.

Wyatt (2009) illustrerer, hvor nødvendigt det er, at læreren får tilstrækkelig tid til at udvikle sin praksis og ikke mødes med konstante nye ydre krav om forandring. Lærere oplever i disse år konstant at blive mødt med nye ønskelige undervisningstiltag, f.eks. fokus på ny skriftlighed, kollaborativ læring, medialisering og inklusion, før de fornødne efteruddannelsestilbud er blevet udviklet eller udbudt. Der er ofte også en stærk forventning om, at de nye tiltag automatisk og meget hurtigt vil kunne afspejles i synlige og målbare læringsresultater hos eleverne. Krav om konstant praksisændring og synlige læringseffekter hos eleverne, uden at rammerne for, at den fornødne kognitive ændring kan finde sted, er på plads, kan skabe modstand og frustration og dermed underminere

muligheden for en frugtbar indpasning af det nye i lærerens velafprøvede og velfungerende undervisningsmetoder.

I en omstillingsperiode er det overordentligt vigtigt at kunne indgå i en frugtbar kollegial sparring, som kan understøtte udvikling af en ny fælles viden og skabe et fælles refleksionsrum for diskussion af erfaringer med de nye tiltag. En åbenhed omkring mulige problemer og frustrationer, men også udveksling af gode erfaringer bør derfor være en naturlig del af forandringsprocessen. Dette skal ske i en erkendelse af, hvor svær og kompleks læringsprocessen kan være, da praksisfordringen indbefatter en ofte kompleks, kognitiv forandring i lærerkognitionen. I A.P. Møller-projektet "Tidligere sprogstart" var det f.eks. vigtigt, at lærere fra den samme skole var involveret i projektet, så de kunne samarbejde og støtte hinanden i udvikling og afprøvning af de nye læreplaner. Men også de fælles diskussioner på seminarer og på det efterfølgende PD-modul gav lærerne mulighed for at diskutere ny viden, afprøve egne holdninger og få gensidig inspiration. Den faglige sparring kan være med til at udvikle den enkelte lærers selvtillid og tro på egen formåen (*agency* og *self-efficacy*) og dermed evne til selv at finde løsningsmodeller i en forandringsproces. Vigtigheden af at få ny viden gennem teoretisk og pædagogisk input og betydningen af den kollegiale sparring kom f.eks. tydeligt frem i evalueringerne fra lærerne efter PD-modulet:

- "Det har været meget berigende at få mulighed for at reflektere kvalificeret over de erfaringer, jeg har gjort med tidlig sprogstart"
- "At være sammen med andre sproglærere og høste det bedste af det bedste fra hver af deres overvejelser, planlægning, gennemførelse af undervisning og --> nye overvejelser."

Som fremhævet af en af lærerne kræver implementering af nye tiltag dog klart støtte fra ledelsen:

- "At implementere egene praksiserfaringer i forandrings- og forankringsprocesser omkring begynderdidaktik med fokus på flersprogethed kræver efter min mening en mere samlet indsats ude på skolerne. Jeg er forhåbentlig kompetent til at iværksætte sådan nogle processer, men jeg kan ikke gøre det alene i skolens virkelighed. Det kræver også, at ledelsen er opmærksom, viser vilje."

Som beskrevet ovenfor peger forskning om læringskognition på en række forhold, som skal synliggøres og italesættes, for at forandringsprocessen kan forløbe bedst muligt: 1) erkendelsen af, at forandring tager tid og kræver afprøvning og ressourcer, 2) spændinger mellem den teori- og erfaringsbaserede viden 3) spændinger mellem lærerkognition og praksis, 4) erkendelse og accept af, at læringseffekten på eleverne måske først bliver synlig over tid.

Refleksionsøvelse til brug i efteruddannelsesforløb:

- Hvilke forventninger har du selv til efteruddannelsen i forhold til din egen professionelle udvikling?
- Hvilke vidensaspekter føler du mest behov for at få udviklet?
- Hvilke indgroede erfaringer føler du mest behov for at få pirket til/ bekræftet?

Forandringsprocesser: Hvad skal der til, for at det lykkes?

Simon Borg, som er førende inden for lærerkognitionsforskningen, har gennem de seneste år undersøgt, hvordan der kan tilrettelægges en meningsfuld efteruddannelse for lærere, der har en positiv og vedvarende effekt.

I 2015 udgav Simon Borg publikationen *Teaching for Success. Contemporary perspectives on continuing professional development*, som han har udarbejdet for British Council. I publikationen definerer Borg (2015) begrebet 'continuing professional development' (CPD) med udgangspunkt i Christopher Day (1999) som:

> "... all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute through these to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers ... acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice" (Borg, 2015, s. 2).

I Days og Borgs forståelse handler 'continuing professional development' dermed om forandringsprocesser hos den enkelte lærer, i lærergruppen og på skolerne. Disse forandringsprocesser har overordnet til formål at højne uddannelseskvaliteten.

Vi har i TS-projektet taget udgangspunkt i Borgs publikation og har oversat 'continuing professional development' (CPD) på dansk til 'praksisnær professionsudvikling'. Borg fastlægger i publikationen med afsæt i international forskning om professionsudvikling (bl.a. Broad & Evans, 2006; Earley & Porritt, 2014; Timperley et al., 2008) centrale principper for den praksisnære professionsudvikling. Principperne opsummeres i Daryai-Hansen & Henriksen (2017, s. 39). Med afsæt i denne opsummering og erfaringerne fra TS-projektet har vi udformet en tjekliste, der kan bruges til at tilrettelægge forandringsprocesser hos den enkelte lærer og på skolen som organisation.

Anbefalingen er, at den praksisnære professionsudvikling lever op til så mange af de nedenstående ti principper som muligt, og at principperne indfries i størst muligt omfang:

- √ Den praksisnære professionsudvikling er **teoribaseret** ved, at den bygger på forskning inden for udviklingsfeltet
- √ Den er **praksisnær** ved, at den kobles til lærernes undervisningspraksis og tager højde for undervisningens rammebetingelser samt lærernes og elevernes behov
- √ Den er **reflekterende** ved, at der afsættes tid til at reflektere over erfaringsbaserede og teoribaserede viden/holdninger, undervisningspraksisser og rammebetingelser samt samspillet mellem disse
- √ Den er **kollaborativ** ved, at den etablerer et samarbejde lærerne imellem
- √ Den strækker sig over et **længere tidsforløb**, idet forandring tager tid
- √ Den fremmer **lærernes ejerskab** ved, at lærerne er centralt involverede og medskabende i professionsudviklingen
- √ Den etablerer en **bottom-up-inddragelse** på alle niveauer ved, at lærerne involveres i beslutningsprocesserne, der er forbundet med professionsudviklingen
- √ Den **understøttes af skolen som organisation**, bl.a. gennem skoleledelsens inddragelse

- √ Den **understøttes af uddannelsessystemet** generelt, f.eks. ved at være koblet til nationale strategier inden for området
- √ Den etablerer et **samarbejde med eksperter**, f.eks. ved at invitere eksperter inden for udviklingsområdet ind i den praksisnære professionsudvikling.

I TS-projektet har vi tilrettelagt efteruddannelsesforløb for 20 lærere (30 måneder fælles udvikling af undervisningsforløb), 40 lærere (12 måneder afprøvning og kvalificering af de udviklede undervisningsforløb) og 300 lærere (kompetenceløft i form af et éndagsseminar i projektets udbredelses-/formidlingsfase). Principperne for den praksisnære professionsudvikling har været vejledende for tilrettelæggelsen af alle tre forløb. Derudover er principperne efterfølgende også blevet anvendt i et efteruddannelsesprojekt, der fokuserede på brobygning i tyskfaget (Daryai-Hansen, Lauta & Farø, 2018).

De tre efteruddannelsesforløb i TS-projektet er kendetegnede ved, at lærernes praksisnære professionsudvikling inden for dennes respektive rammer tager højde for fire af de ovenfor nævnte principper: Den er teoribaseret, praksisnær, reflekterende og kollaborativ. Alle tre efteruddannelsesforløb etablerer et samarbejde mellem lærere, bygger på lærernes undervisningserfaringer og fokuserer på en udvikling af lærernes undervisningspraksis gennem refleksion. Derudover tager alle tre forløb udgangspunkt i udvalgte forskningsresultater inden for den tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik.

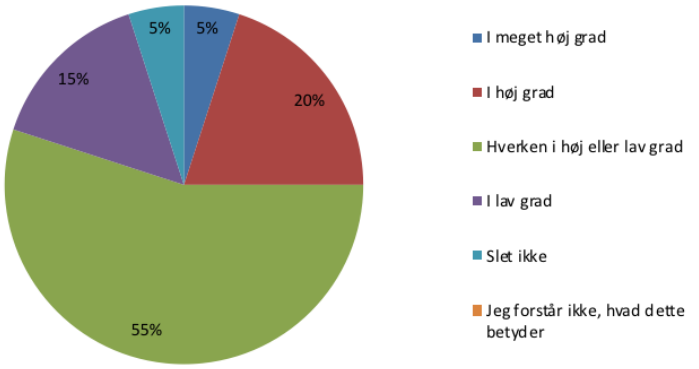
For den praksisnære professionsudvikling af de 20 og 40 lærere gælder derudover, at efteruddannelserne inden for deres respektive rammer er tilrettelagt som en proces, der strækker sig over et længere tidsforløb (2,5 år for de 20 lærere og 1 år for de 40 lærere), og at den fremmer lærernes ejerskab, primært ved at lærerne er centralt involverede i beslutninger ift. udvikling og afprøvning af projektets undervisningsforløb. Derudover forankres lærernes praksisnære professionsudvikling organisatorisk på skolerne, især gennem samarbejdet med skoleledelsen, og understøttes af uddannelsessystemet generelt ved, at lærernes efteruddannelse finansieres gennem Københavns Kommune. Professionsudviklingen af de 20 lærere adskiller sig dog markant fra den, de 40 lærere oplevede: Der er både afsat langt mere tid til refleksion og kollaboration, og de 20 lærere arbejder ikke kun teoribaseret, men indgår også i et konkret samarbejde med eksperter, og det er i høj grad lærerne, der har ejerskab til undervisningsforløbenes udvikling. Derudover er samarbejdet med de 20 lærere kendetegnet ved en bottom-up-inddragelse på alle niveauer.

Forandringsprocesser: erfaringer fra TS-projektet

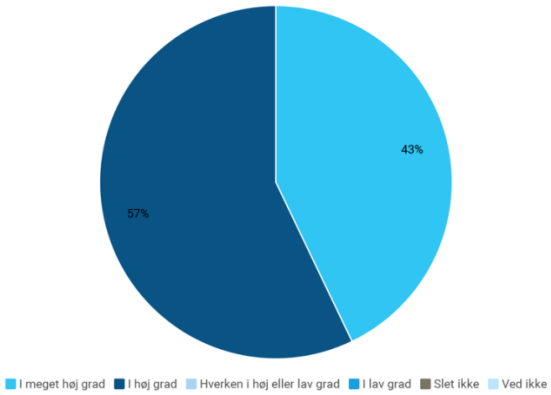
I TS-projektet har vi som sagt i vores samarbejde med de 20 lærere sigtet mod at indfri alle principper for den praksisnære professionsudvikling. Projektet har i skoleåret 2015/16-2017/18 etableret et tæt samarbejde mellem 20 lærere fra fem folkeskoler i Københavns Kommune og faglige konsulenter fra Københavns Professionshøjskole og Københavns Universitet med henblik på at udvikle, afprøve og videreudvikle fem eksemplariske undervisningsforløb samt en eksemplarisk årsplan for engelsk i 1. klasse og fransk/tysk i 5. klasse. Alle undervisningsforløb integrerer en flersprogethedsdidaktisk tilgang, dvs. at de bygger bro mellem de sprog, alle elever undervises i (dansk/dansk som andetsprog, engelsk, fransk/tysk), og de bygger bro til elevernes førstesprog og andre sprog. De 20 deltagende sproglærere har derudover i skoleåret 2017/18 fået mulighed for en formaliseret opkvalificering i form af et nyudviklet PD-modul om tidligere sprogstart og flersprogethedsdidaktik. Modulet er udviklet og videreudviklet i samarbejde med de 20 lærere.

Vi har igennem spørgeskemaer spurgt ind til de 20 læreres udvikling af viden, holdninger og praksisser i forhold til projektets tre centrale udviklingsniveauer: 1) tidligere sprogstart, 2) flersprogethedsdidaktik og 3) digitale læremidler i den tidligere sprogstart. De 20 lærere har udfyldt fire spørgeskemaer: et baseline-survey ved projektets opstart, et interim-survey i slutningen af skoleåret 2016/17 og efter PD-modulets afslutning i december 2017 samt et survey i slutningen af skoleåret 2017/18. I lærernes besvarelser manifesteres en tydelig udvikling ift. lærernes viden, holdninger og praksisser, men det bliver også tydeligt, at udviklingen er individuelt forskellig, at den afhænger af udviklingsområderne, og at rammebetingelserne spiller en afgørende rolle. Alle forhold, som kendetegner de forandringsprocesser, som er beskrevet i mange lærerkognitionsstudier.

Som det fremgår af figur 2.1, vurderede de 20 lærere i begyndelsen af TS-projektet, at de ikke havde den store viden om den **tidligere sprogstart** i hhv. engelsk, fransk og tysk. Kun sammenlagt 25% sagde, at de havde en høj eller meget høj viden inden for denne kategori. Dette ændrede sig betydeligt i løbet af projektet. I interim-surveyet angav 80% af de 15 lærerne, som besvarede surveyet, i høj eller meget høj grad at have viden inden for feltet. Lærerne havde både været med til at udvikle og afprøve undervisningsmaterialet til den tidligere sprogstart samt fået en teoretisk viden om begynderdidaktik. I det afsluttende survey vurderer alle 16 lærere, at de i høj eller meget høj grad har viden om den tidligere sprogstart (figur 2.2). Grunden til, at antallet af lærere i interim- og post-surveyet afviger fra de oprindeligt 20 lærere ved projektets start, er til dels, at enkelte lærere ikke gennemførte hele projektet, bl.a. pga. barsel og skoleskift.

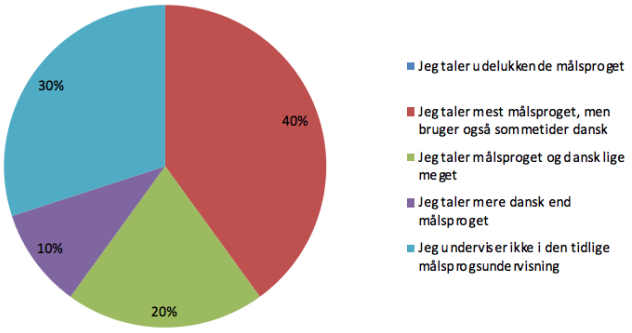


Figur 2.1 *Vurder, i hvilken grad du har en viden inden for tidligere sprogstart i engelsk/fransk/tysk. Pre-survey-resultater fra 20 lærere.*

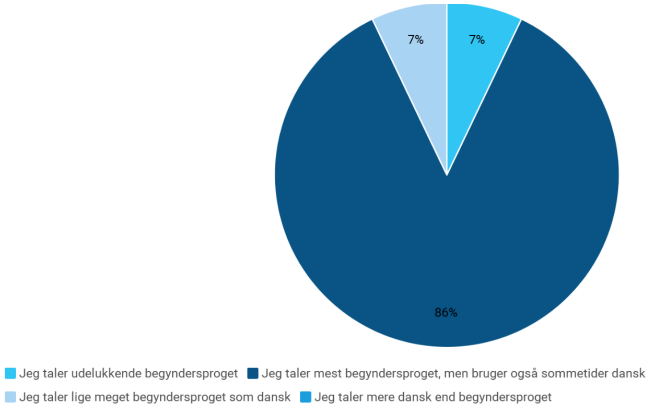


Figur 2.2 *Vurder, i hvilken grad du har en viden inden for tidligere sprogstart i engelsk/fransk/tysk. Post-survey-resultater fra 16 lærere.*

Besvarelserne af baseline-surveyet kastede også lys over nogle af de praksisser, hvor lærerne oplevede udfordringer. En af disse udfordringer vedrører, hvor meget lærerene taler målsproget, hhv. engelsk, fransk og tysk, i deres undervisning i den tidligere sprogstart. Ved projektets start svarede ingen af lærerne, at de udelukkende brugte målsproget i deres undervisning. De fleste lærere (40%) angav, at de mest talte målsproget, men sommetider også dansk, mens 30% ikke prioriterede at tale målsproget i undervisningen højt (figur 3.1). Denne udfordring er der blevet rykket gevaldigt ved i løbet af projektet. Interim-surveyet viser, at 75% taler målsproget mest i undervisningen, mens hele 8% angiver, at de udelukkende taler målsproget. Ved projektets afslutning er det samlede antal steget endnu mere, da 93% af lærerne vurderer, at de taler enten mest eller udelukkende målsproget (figur 3.2).



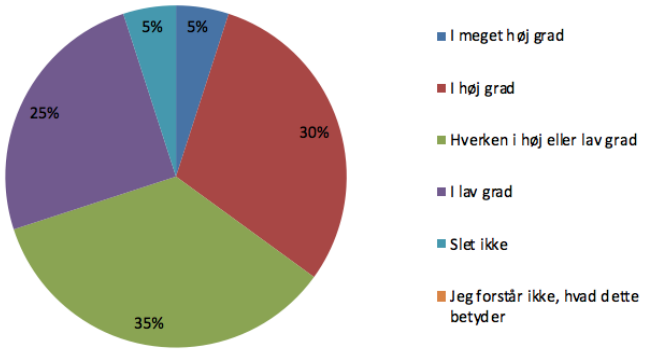
Figur 3.1 *Hvor meget taler du målsproget i målsprogsundervisningen? Pre-survey-resultater fra 20 lærere.*



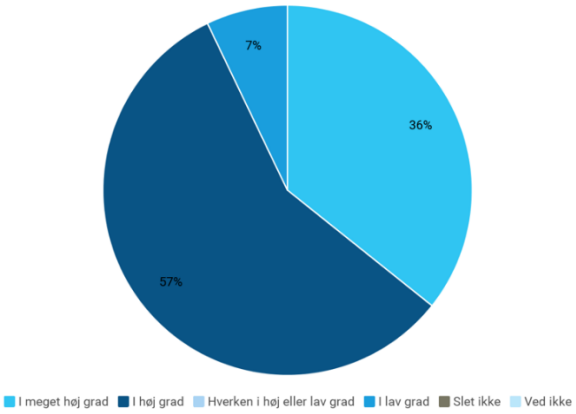
Figur 3.2 *Hvor meget taler du målsproget i målsprogsundervisningen? Post-survey-resultater fra 16 lærere.*

En grund til denne betragtelige udvikling i lærernes egen praksis kan findes i den sparring, som lærerne havde med de faglige konsulenter og med hinanden i projektet. Her fik de mulighed for at mødes og udveksle erfaringer, f.eks. i forbindelse med at få eleverne til at bruge chunks og selv som lærer at benytte faste fraser til at udtrykke klasseværelsesrutiner, så målsproget kunne fastholdes (se Henriksen og von Holst-Pedersens kapitel om ord og chunks i denne publikation). En lærer summerer op: "Jeg erfarede netop, når vi sparrede med hinanden, som projektet skred frem, at de lærere, som havde tidligere negative erfaringer med at anvende målsproget nu (pga. af de emner, vi valgte som kontinuiteten) fik mod på at anvende målsproget endnu mere."

Vi kan se nogenlunde den samme positive udvikling inden for **flersprogethedsdidaktik**. Figur 4.1 viser, at kun 35% af lærerne vurderer, at de i høj eller meget høj grad har viden i denne kategori ved projektets start, mens det gælder for 53% i interim-surveyet. Efter projektets afslutning mener hele 93% at have fået en høj eller meget høj grad af viden inden for flersprogethedsdidaktik (figur 4.2). Procentdelen af lærere, der vurderer, at de har meget høj viden inden for dette felt, er dog mindre ift. feltet tidligere sprogstart, og der er inden for dette felt også stadigvæk en lærer, der vurderer slet ikke at have tilegnet sig viden inden for feltet flersprogethedsdidaktik. Arbejdet med flersprogethedsdidaktikken var netop et af de områder, lærerne generelt så som udfordrende og manglede sparring og teoretisk input om.



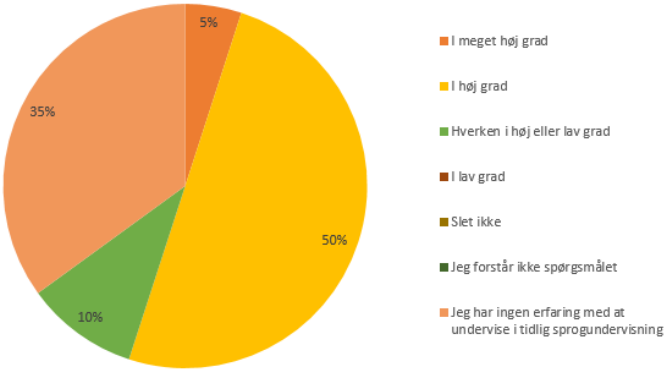
Figur 4.1 *Vurder, i hvilken grad du har en viden inden for flersprogethedsdidaktik. Pre-survey-resultater fra 20 lærere.*



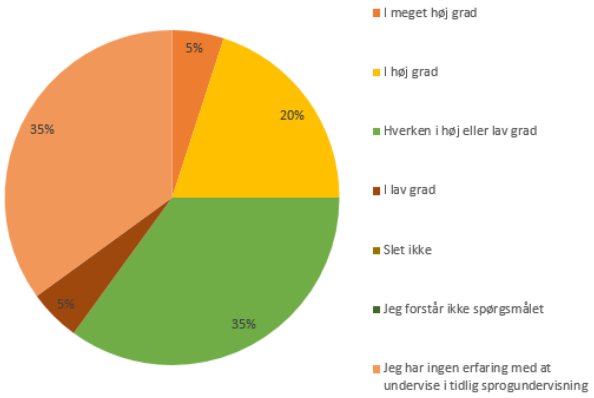
Figur 4.2 *Vurder, i hvilken grad du har en viden inden for flersprogethedsdidaktik. Post-survey-resultater fra 16 lærere.*

Det er derudover påfaldende, at der er forskel ift. brobygning til de sprog, alle elever lærer i skolen (dansk og engelsk), og brobygningen til elevernes førstesprog, når det ikke er dansk. Figur 5.1 og 5.2

viser, i hvor høj grad lærerne ved projektets begyndelse i deres undervisningspraksis prioriterede brobygningen til hhv. dansk og elevernes førstesprog, når dette ikke er dansk. Langt de fleste lærere prioriterer brobygningen til dansk i deres undervisning, mens brobygningen til andre sprog ikke opnår den samme prioritering hos lærerne.



Figur 5.1 *I hvor høj grad prioriterer du i din målsprogsundervisning at bygge bro mellem dansk og målsproget? Pre-survey-resultater fra 20 lærere.*



Figur 5.2 *I hvor høj grad prioriterer du i din målsprogsundervisning at bygge bro mellem målsproget og elevernes førstesprog, når dette ikke er dansk? Pre-survey-resultater fra 20 lærere.*

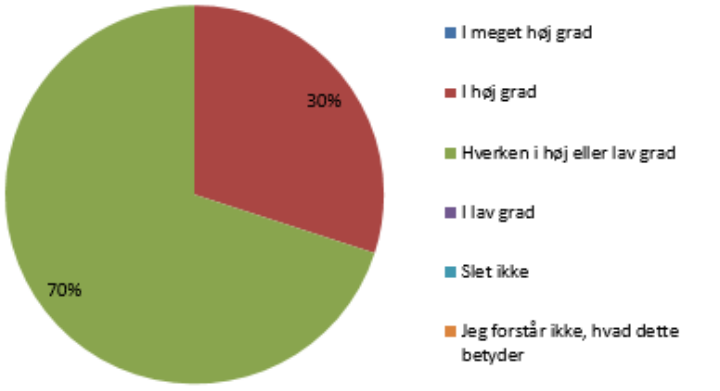
Det kan der være forskellige grunde til. I de didaktiske samtaler med lærerne fremhæves to centrale problemstillinger, der ser ud til at have indflydelse på forandringsprocesser inden for dette felt:

1) Lærerne oplever, at de har for lidt tid til at inddrage flersprogethedsdidaktikken i den tidlige sprogundervisning, idet denne er begrænset til en lektion om ugen.
2) Ca. en tredjedel af lærerne i projektet arbejder på skoler, hvor der kun er få flersprogede elever. Selvom projektet fremhæver, at flersprogethedsdidaktik er centralt for alle eleverne, kan der spores en tendens til, at flersprogethedsdidaktikken i mindre grad prioriteres af de lærere, som ikke har mange flersprogede elever.

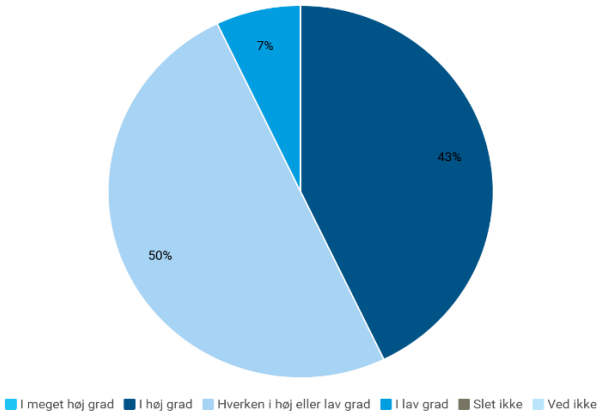
Efter projektets afslutning kan vi konstatere, at lærerne stadig primært bygger bro til dansk, mens næsten halvdelen af projektlærerne bygger bro til elevernes førstesprog mindst hver anden time. Det tyder på en større nysgerrighed på og viden om vigtigheden af at prioritere flersprogethedsdidaktikken. En lærer opsummerer ganske kort, hvad vedkommende har taget med sig videre: “Jeg

har bl.a. lært, hvor vigtigt det er at inddrage elevernes flersprogede ressourcer i sprogundervisningen – og at det er vigtigt at italesætte over for eleverne, at det ses som en ressource."

Det er påfaldende, at lærernes viden om **digitale læremidler** ikke har haft en lige så stor fremgang som de to andre udviklingsområder. Ved projektets start vurderede 30% af projektlærerne at have en høj viden om digitale læremidler, mens halvdelen af lærerne i høj eller meget høj grad havde oparbejdet en viden ved projektets afslutning (figur 6.1 og 6.2). Den lavere fremgang skyldes sandsynligvis både, at lærerne skal tilegne sig en hel del ny viden om feltet, omsætte denne til praksis og samtidig have fokus på projektets to centrale temaer, hhv. begynder- og flersprogethedsdidaktik, inden for den tidsmæssige undervisningsramme på en lektion om ugen. Endnu en udfordring for den praktiske integration af digitale læremidler i den tidligere sprogstart har endvidere været de kontekstuelle rammer på skolerne. En forbedring af mulighederne for at bruge digitale læremidler i undervisningen på skolerne ville kunne øge lærernes viden om denne type materialer i praksis (se Eychennes kapitel om digitale læremidler i denne publikation). Da det digitale felt på alle måder udvikler sig i stadig større grad, vil vi kunne gå ud fra, at arbejdet med digitale læremidler i undervisningen kun skærpes. Derfor vil der også fremover hos lærerne være et behov for at lære mere og arbejde praktisk med dette felt, hvilket forudsætter, at de kontekstuelle rammer forbedres.

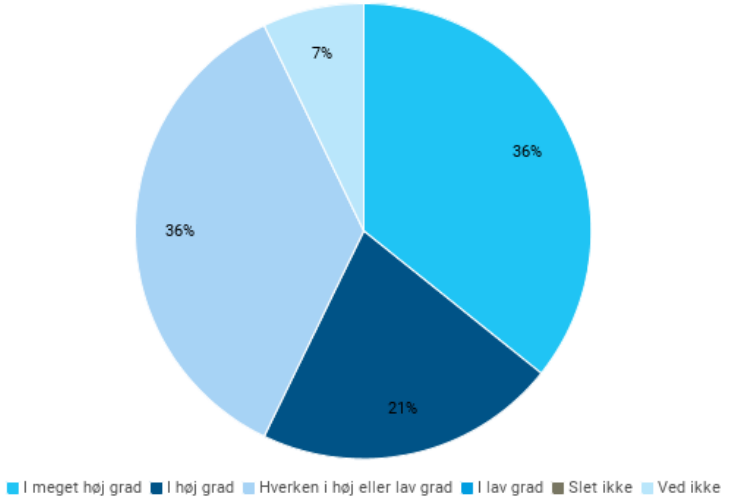


Figur 6.1 *Vurder, i hvilken grad du har en viden inden for digitale læremidler. Pre-survey fra 20 lærere.*



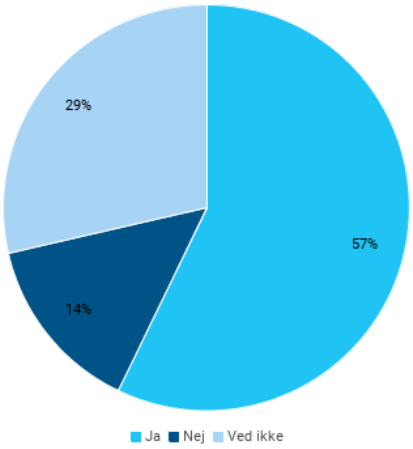
Figur 6.2 *Vurder, i hvilken grad du har en viden inden for digitale læremidler. Post-survey fra 16 lærere.*

Lærernes holdninger til inddragelsen af digitale læremidler i den tidligere sprogstart ved projektets afslutning viser tydeligt, at de fleste lærere vægter brug af digitale læremidler i begynderundervisningen højt (figur 7).



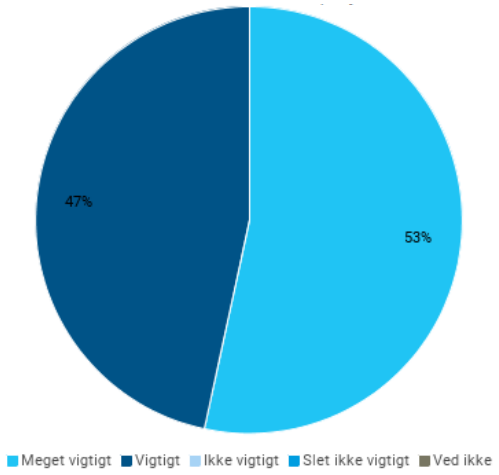
Figur 7 *I hvilken grad synes du, at digitale læremidler og -materialer skal indgå i begyndersprogsundervisningen i hhv. 1. og 5. klasse? Post-survey-resultater fra 16 lærere.*

Som tidligere understreget i kapitlet er det afgørende for den praksisnære professionsudvikling at indgå i et samarbejde med kolleger og faglige eksperter. Som det fremgår af figur 8, har en stor del af projektets lærere i løbet af projektet fået en mere positiv holdning til at inddrage kolleger som sparringspartnere.

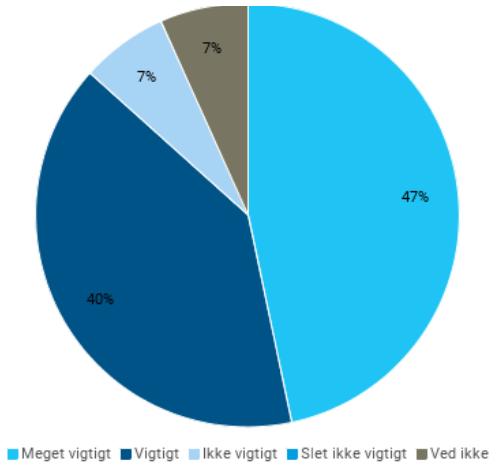


Figur 8 *Har du fået en mere positiv holdning til at inddrage dine kolleger som sparringspartnere efter at have deltaget i projektet? Post-survey-resultater fra 16 lærere.*

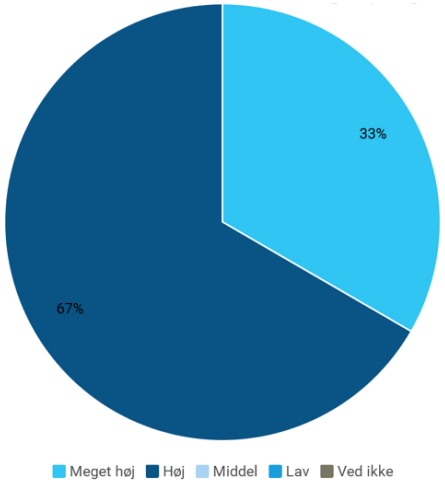
Ved projektets afslutning er der derudover generel enighed blandt lærerne om, at samarbejdet med forskellige partnere i projektet har været vigtigt. Alle lærerne mener, at sparringen med konsulenterne har været vigtig eller meget vigtig (figur 9), og 87 % af lærerne mener, at sparringen med kolleger har været det (figur 10).



Figur 9 *Hvor vigtigt har det været at have kontakt med konsulenterne i projektet? Post-survey-resultater fra 16 lærere.*



Figur 10 *Hvor vigtigt har det været at have kontakt med andre lærere i projektet? Post-survey-resultater fra 16 lærere.*



Figur 11 *Hvordan vil du afsluttende beskrive din læring i projektet? Post-survey-resultater fra 16 lærere.*

Afrunding

Efteruddannelsesmodellen i TS-projektet har betydet, at de 20 lærere, som har deltaget i hele projektforløbet, har gennemgået en omfattende praksisnær professionsudvikling. Lærerne angiver, at de har fået "lært en masse teorier og at omsætte dem til praksis", og mener, at deres generelle læring i projektet har været høj eller meget høj (se figur 11).

De uddybende svar fra lærerne i post-surveyet viser også, at det ikke kun er inden for projektets tre centrale udviklingsområder (tidligere sprogstart, flersprogethedsdidaktik og digitale læremidler), at lærerne har fået skærpet deres kompetencer. Specielt også inden for undervisningsplanlægning er der flere lærere, som giver udtryk for, at de har profiteret. En lærer angiver f.eks., at hun har fået "flere ideer til at arbejde med anvendelsesorienterede forløb med fokus på chunks. Udvikling af en undervisning, hvor eleverne får succesoplevelser". Endvidere er der også lærere, der kan se en ændring i deres egen undervisning, som smitter af på eleverne, idet de vurderer, at deres "undervisning efter projektet bliver meget mere motiverende."

Resultaterne viser dog også, at ændringer i praksis ikke sker med det samme, men at de tager tid og varierer alt efter, hvilket felt, hvilke kontekstuelle rammer og hvilken lærer der er involveret. Det er afgørende, at forandringsprocesser tilrettelægges med afsæt i den viden, vi i dag har om lærerkognition og praksisnær professionsudvikling: Det er ikke tilstrækkeligt, at den praksisnære professionsudvikling er teoribaseret. Det er udslagsgivende, at den tager afsæt i lærernes undervisningspraksis og deres viden og holdninger, og at den tager højde for undervisningens rammebetingelser. TS-projektet viser, hvilket potentiale der ligger i den praksisnære professionsudvikling, når der skabes et udviklingsrum, hvor lærerne centralt involveres i beslutningsprocesserne og er aktivt medskabende. Udfordringen, som TS-projektet har oplevet ift. implementering af digitale læremidler, demonstrerer, at den praksisnære professionsudvikling skal foregå i et samspil med makroniveauet: Den skal understøttes af skolen som organisation og af uddannelsessystemet generelt. Det er afgørende, at den praksisnære professionsudvikling strækker sig over et længere tidsforløb, idet forandring tager tid både ift. den enkelte lærer og organisationen, og at den bygger på en kollaborativ tilgang. Lærerne lærer i den praksisnære professionsudvikling af og med hinanden, og hvis der derudover etableres et samarbejde med eksperter, kan der skabes et læringsrum, hvor teori- og praksisfeltet gensidigt udfordrer og beriger hinanden.

Refleksionsspørgsmål

1) Hvilke udfordringer vurderer du, du vil møde, når du skal implementere forandringsprocesser ift. tidligere sprogstart, flersprogethedsdidaktik og digitale læremidler på din skole?

2) Tænk på en nødvendig forandringsproces på din skole inden for tidligere sprogstart eller flersprogethedsdidaktik: Hvordan vil du kunne tage højde for de ti centrale principper for den praksisnære professionsudvikling, der er oplistet i tjeklisten?

3) Reflekter over efteruddannelsesforløb, som du har haft: Hvorvidt de har taget højde for den viden, vi i dag har om lærerkognition og praksisnær professionsudvikling? Hvordan kunne disse efteruddannelsesforløb videreudvikles med udgangspunkt i den viden, som du nu har om lærerkognition og praksisnær professionsudvikling?

Hvis du vil læse mere

Barnard, R. & A. Burns (2012) (red.) *Researching Language Teacher Cognition and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, *36*(2), 81-109.

Borg, S. (2015). *Teaching for Success. Contemporary perspectives on continuing professional development*. London: British Council.

Daryai-Hansen, P. & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 34-61.

Henriksen, B. (2014). Lærerens faglige udvikling. I Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (red). *Fremmedsprog i gymnasiet* (s. 245-250). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Litteratur

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2015). *Teaching for Success. Contemporary perspectives on continuing professional development*. London: British Council.

Broad, K. & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto: Canadian Ministry of Education.

Daryai-Hansen, P. & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 34-61.

Daryai-Hansen, P., Lauta, K. & Farø, K.J. (2018). Brobygning i faget tysk. *Wissenswert*, 35, 23-31.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Earley, P. & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education* 4 0/1, 112-129.

Echeyenne, D. (2018). Digitale læremidler i den tidlige sprogstart med fokus på semantiske og funktionelle læremidler. Sprog er kommunikation – og kommunikation skabes af ord og chunks. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 184-202). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Gabillon, Z. (2012). Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching,* Vol. 3. Universal Publishers, 190-203.

Henriksen, B. (2014). Lærerens faglige udvikling. I H. Andersen, S. Fernandez, D. Fristrup & B. Henriksen (red), *Fremmedsprog i gymnasiet* (s. 245-250). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Henriksen, B. & von Holst-Pedersen, J. (2018). Sprog er kommunikation – og kommunikation skabes af ord og chunks. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 122-144). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Studieordning for PD-modulet (2018), lokaliseret d. 18. oktober 2018 på: https://tidligeresprogstart.ku.dk/pd-modul/

Shin, J.K. & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Boston, MA: Heinle Cengage Learning.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Wyatt, M. (2009). Practical knowledge growth in communicative language teaching. *TESL-EJ*, 13 (2), 1-23.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik

Petra Daryai-Hansen og Narges Ghandchi

Kapitlet tilføjes i løbet af de kommende måneder.

DEL 2

Centrale praksis-anbefalinger for den tidlige sprogstart

Kommunikative færdigheder – mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer

Mette Ginman og Michael Svendsen Pedersen

I dette kapitel giver vi med udgangspunkt i konkrete undervisningsforløb fra projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" nogle bud på, hvordan mundtlige aktiviteter i undervisningen kan bruges som kommunikative opgaver, og hvordan et kommunikativt forløb kan opbygges.

Introduktion

Når man skal undervise elever, som er yngre, er det af særlig vigtighed at fange børnenes lyst til at lære sprog og give dem mulighed for at opleve, at det er spændende og vedkommende at lære et nyt sprog eller at blive bedre til et sprog, man måske kender lidt til i forvejen. Temaet for denne artikel er netop sprogundervisningens meningsfuldhed for børnene, hvilket også har været et gennemgående tema i projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Kontekstualisering

Som det er tilfældet med al sprogundervisning, skal tidlig undervisning i fremmedsprog være *meningsfuld* for dem, der skal lære sproget – i dette tilfælde henholdsvis 1. og 5. klasse i folkeskolen (Daryai-Hansen, 2017, s. 19-20). Dette kommer også til udtryk i Fælles Mål i læseplan for 1.-4. klasse i engelsk): "Hovedvægten lægges på det mundtlige arbejde. Gennem legeprægede aktiviteter opbygges elevernes sproglige selvtillid. Eleverne skal hjælpes til *aktivt at konstruere mening* gennem sammenkædning af sprog og handling. Emneområderne skal dels være konkrete og virkelighedsnære, dels appellere til elevernes fantasi" (www.emu.dk/, vores fremhævning). Det betyder, at sproglærerens pædagogiske opgave er at udvikle aktiviteter til

undervisningen, som eleverne kan bruge til at *skabe mening og sproglig betydning* (Cameron, 2001/2013; Balle, Olsen & Pedersen, 2017) på baggrund af deres viden, følelser og ideer, sprog og kultur samt deres aldersmæssige udvikling: "Vi må give eleverne en *grund* til at bruge engelsk [eller andre sprog]; vi må *motivere* og *engagere* dem; og vi må *knytte forbindelse* mellem klasseværelset og deres hjem, nabolag og lokalsamfund" (Shin & Crandall, 2014, s. 68, vores oversættelse og fremhævelse). Der skal altså skabes et samspil mellem aktiviteterne i undervisningen på den ene side og elevernes erfaringsverden på den anden, således at eleverne kan få mulighed for at blive aktive *sproglærende*. For at det kan lykkes, skal eleverne have lejlighed til at anvende sproget til at løse kommunikative opgaver, og opgaverne skal indgå i en sammenhæng, f.eks. i form af et emne, en historie eller et projekt. En grundlæggende betingelse for, at samspillet mellem lærerens planlagte aktiviteter og elevernes erfaringer kan komme i gang, er altså, at sproget og aktiviteterne *kontekstualiseres* (Balle, Olsen & Pedersen, 2017).

Kommunikative opgaver

For at eleverne kan få mulighed for at *skabe betydning* på det nye sprog, skal de opleve, at de kan bruge sprogets ord, udtryk og sætninger til at kommunikere med. Det er derfor ikke nok alene at lære enkeltord for farver, navne på dyr, ugedage osv. – det er ikke i sig selv kommunikation. De kan godt vide, at 'yellow' betyder 'gul', og 'Pferd' betyder 'hest', men de får først mulighed for at skabe betydning med sproget, når de bruger det til at udføre sproghandlinger sammen med andre, f.eks. give og få informationer, sige deres mening og udveksle hilsner. Der er også tale om en meget begrænset form for kommunikativ brug af sproget, hvis eleverne har kort med billeder af dyr, som de skal vende, derefter sige dyrets navn på det nye sprog og få points, hvis de kan sige det rigtigt. Det betyder ikke, at den slags aktiviteter er dømt ude i sprogundervisningen, blot at de ikke i sig selv bidrager til en kommunikativ sprogbrug og sproglæring; men de kan f.eks. indgå som forberedelse til kommunikative aktiviteter, automatisering af ordforråd, udtaletræning osv. En kommunikativ aktivitet består i en opgave, som eleverne skal løse sammen ved at kommunikere med hinanden med et bestemt kommunikativt formål – ofte omtalt som en *task* (Pedersen, 2015; Pinter, 2015/2016). Hvis det emne, man arbejder med, er dyr, kan man f.eks. lave en kommunikativ opgave, der består i, at eleverne kommer ud på gulvet og går rundt i en CL-struktur [Cooperative Learning-struktur (se *Sprogforum 2011*, nr. 53)]. Hver elev får udleveret et kort med enten et billede af et dyr eller

en sætning om et dyr, og de skal så finde frem til den elev, der har det matchende kort. 'Matchet' kan bestå i, at man forbinder et dyr med, hvad det spiser ('cow' – 'grass'; 'tiger' – 'antilope'; 'guinea pig' – 'carrot'). Når eleverne har fundet de matchende kort, sætter de sig sammen. Der er her tale om en opgave (at finde de matchende kort) ved at bruge sproget med det kommunikative formål at hente og give information. Når den ene elev siger "cow", er det en kort form for: "Jeg har et kort med en ko. Hvilken slags mad er der på dit kort?" Og når den anden elev svarer: "Grass", betyder det: "Jeg har et kort med et billede af/ordet græs". Med en sådan opgave bliver navnene på dyrene sat ind i en *kommunikativ kontekst* i form af en kommunikationssituation. På den måde kan eleverne opleve, at de selv med ganske få ord kan bruge og lære det nye sprog som et betydningssystem – på samme måde, som de bruger det/de sprog, de i forvejen behersker. For at tjekke, om aktiviteten er kommunikativ, kan man spørge: Hvad er det kommunikative formål med denne aktivitet? Hvad er det for en opgave, eleverne skal løse i fællesskab gennem kommunikativ brug af sproget? I eksemplet ovenfor er opgaven at finde frem til de matchende kort. Om den også for eleverne er meningsfuld, afhænger af, om det, der kommunikeres om, er noget, de er optagede af, og som relaterer sig til deres erfaringsverden.

Kommunikative kontekster

Nogle af de kommunikative kontekster, der ofte nævnes og anvendes i forbindelse med tidlig sprogundervisning for børn, er historier, lege og sange (Cameron, 2001/2013), fordi det er kontekster, børnene normalt er fortrolige med, og som appellerer til deres fantasi og kreativitet. En anden udbredt kommunikativ kontekst er emner, som børnene kender til, og som normalt indgår i deres hverdagserfaringer, som dyr, mad, krop og bevægelse. I de eksempler, vi giver nedenfor, er det *emner*, der udgør den kommunikative kontekst. De fleste børn er optagede af dyr, og det giver derfor god mening at inddrage dyr i sprogundervisningen, men for børnene indgår dyrene i forskellige videns- og erfaringsverdener: Nogle dyr lever i junglen, andre på en bondegård; nogle dyr er vilde dyr, andre er kæledyr; nogle dyr lever i vandet, andre på jorden og i luften osv. Meningsfuld kommunikation indebærer derfor også, at dyrene sættes ind i en kontekst med udgangspunkt i børnenes viden om og erfaringer med dyr. Det sker i et vist omfang med den kommunikative opgave, der blev beskrevet ovenfor: For at kunne løse den skal eleverne bruge deres viden om, hvad forskellige dyr spiser. Man kan

udvide den kommunikative og vidensmæssige kontekstualisering med en opgave som "Mein Lieblingstier" (se: https://tidligeresprogstart.ku.dk/tysk/, forløb 5). Her består opgaven i, at den ene elev skal gætte, hvilket dyr den anden elev har et billede af/tænker på, ved at stille spørgsmål som: "Wo lebt das Tier?", "Was frisst das Tier?", "Wie sieht das Tier aus?", hvortil den anden elev kan svare: "Das Tier lebt im Haus", "Das Tier frisst Gras", "Das Tier hat vier Beine". På grundlag af disse svar kan den første elev gætte, hvilket dyr der tænkes på. Når de emner, der arbejdes med, indgår som en del af børnenes videns- og erfaringsverden, er de også forbundet med følelser, fantasi og kropslige fornemmelser (von Holst-Pedersen, 2017, s. 75-77) – og dermed knyttet til børnenes identitet: En tiger er et 'farligt' dyr, som man er fascineret af, men helst ikke vil alt for tæt på; en kanin er 'nuttet' og har en blød pels, som man gerne vil røre ved. I en klasse forbandt nogle elever 'reindeer' med 'Rudolph'; en anden elev forbandt en hests stejlen med muslimske bedebevægelser (Balle, Olsen & Pedersen, 2017). Derudover har mange elever jo kæledyr, som de har både en viden om, erfaringer med samt følelser og fornemmelser for. Den viden og de erfaringer, børnene har, er en del af deres kulturelle verdener. Hvis der er børn, der bor på en bondegård på landet, indgår dyr måske på en anden måde i deres erfaringsverden end for børn i byen, der måske mest kender dyr fra en zoologisk have. I dag er der i mange skoleklasser stor sproglig og kulturel diversitet blandt eleverne: Deres familier kan f.eks. have rødder i etniske, religiøse og nationale kulturer fra mange forskellige dele af verden, og det betyder, at en meningsfuld undervisning for dem åbner plads for, at de kan inddrage og bruge deres kulturelle erfaringer. Selvom emnerne kan være velkendte og relevante for børnene, og de kommunikative opgaver kan være motiverende for dem, vil den kontekst, der på denne måde bliver skabt, let blive en *lade-som-om-kontekst* med enkeltstående kommunikative opgaver. I stedet kan man overveje, om man kan skabe en *her-og-nu-kontekst* i form af et aktivitetsforløb, hvor alle de kommunikative opgaver indgår i en handlesammenhæng, så de af børnene opleves som mere 'virkelige' end 'skoleaktiviteter'. I forbindelse med eksemplerne nedenfor giver vi forslag til sådanne projekter.

Lektionsplanlægning

Når tilrettelæggelsen af undervisningen på en systematisk måde skal bidrage til elevernes sproglæring, er det ikke tilstrækkeligt, at lektionsplanen indeholder en række selv nok så gode kommunikative opgaver inden for en kommunikativ kontekst. De kommunikative opgaver er

kernen i lektionsplanlægningen, men for at eleverne kan indgå i dem, skal de have nogle sproglige redskaber og en viden om konteksten med sig i værkstøjskassen, og de skal have mulighed for at reflektere over, hvordan sproget er indrettet, og hvordan det kan bruges.

Kommunikative undervisningsplaner indeholder derfor som oftest en grundform bestående af tre faser, der kan benævnes på forskellige måder, og som vi her kalder: 1. forberedelse, 2. kerneaktivitet, 3. opfølgning (Willis, 1996; Cameron, 2001/2013, s. 32ff; Shin & Crandall, 2014, s. 89ff; Pedersen, 2015; Daryai-Hansen et al., 2014).

Forberedelse: Denne første fase har til formål at fange elevernes interesse og spore dem ind på dagens arbejde. Derudover skal den bruges til at aktivere og udvide elevernes sproglige kompetencer og viden i meningsfulde kontekster. Det er samtidig lærerens mulighed for at finde ud af, hvor eleverne er i deres sproglige udvikling, og hvad de har brug for for at komme videre i deres sproglæring.

Kerneaktivitet: Kerneaktiviteten er den kommunikative opgave, som er omdrejningspunktet for lektionsplanen. Her arbejder eleverne mere selvstændigt i f.eks. grupper eller par, hvor de kan bruge de kommunikationsmidler og den viden, der er blevet arbejdet med i forberedelsen, og gøre sig erfaringer med at kommunikere på det nye sprog i forbindelse med løsningen af opgaven. Opfølgning: I denne fase bliver der samlet op på arbejdet med den kommunikative opgave. Der kan være fokus på og systematisering af sproglige strukturer, ordforråd, metasproglig opmærksomhed, repetition af aktiviteter, supplerende aktiviteter i form af skriftlige opgaver, evaluering af kerneaktiviteten som læringsaktivitet osv. Opfølgningen kan være svær at planlægge i detaljer, da det er resultatet af dagens arbejde, der afgør, hvad der er vigtigt og relevant at tage op, og hvordan det bedst kan gøres.

Eksempler

I det følgende vil vi give nogle konkrete eksempler på hovedsageligt mundtlige kommunikative forløb baseret på materiale, der er udarbejdet i forbindelse med projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed". Vi beskriver de enkelte forløb ud fra de pointer om kommunikativ undervisning, der er præsenteret i det foregående.

1. Emne: mad og måltider (engelsk) Engelskforløb 4 med emnet mad, der er udviklet til elever i 1. klasse, giver mulighed for flere former for erfaringsbaseret undervisning (se https://tidligeresprogstart.ku.dk/engelsk/forloeb-4). Det gennemgående fokus er, at "Eleverne skal lære at udtrykke, hvad de selv kan lide og ikke kan lide", og som det siges i præsentationen af forløbet: "Netop mad er nært knyttet til identitet". I og med at "måltiderne 'breakfast', 'lunch' og 'dinner' udgør den meningsfulde ramme", kan eleverne trække på deres viden om og erfaringer med daglige måltider, herunder kulturelle forskelle, idet det er "vigtigt at holde sig for øje, at nogle børn spiser andre ting, og at have en anerkendende tilgang til dette". De kommunikative opgaver opstår først og fremmest i forbindelse med, at eleverne skal 'lege restaurant', hvilket indebærer, at de først skal lave menukort og eventuelt en hjemmeside for deres restaurant – begge dele med brug af skabeloner på nettet[1] – og derefter gå på 'restaurantbesøg'. Udarbejdelsen af menukort som kommunikativ opgave kan organiseres på den måde, at eleverne i klassen to og to finder frem til tre retter, som de begge kan lide – f.eks. med udgangspunkt i billeder. Elev A siger f.eks.: "I like spaghetti", hvortil elev B måske siger: "I don't like spaghetti. I like burger". Således fortsætter de, indtil de har fundet frem til de tre retter, de kan blive enige om, der skal på menuen.

Derefter kan restaurantbesøg som kommunikativ opgave bestå i, at halvdelen af eleverne går på restaurantbesøg på f.eks. tre restauranter, som den anden halvdel af eleverne har oprettet. Besøget består i, at de hver for sig skal besøge tre restauranter og finde ud af, hvor de kan få flest retter, som de godt kan lide, ved at spørge: "What can I have for dinner?" 'Tjenerne' svarer: "You can have spaghetti", hvortil 'kunden' kan svare "I like/don't like spaghetti". Hvis de kan lide retten, kan de bruge chunks som: "Can I have xx for dinner, please?", "Yes, you can", "Here you are", "Thank you". Derefter bytter eleverne roller, således at den halvdel, der var 'gæster', nu bliver 'tjenere'. Til sidst kan man gøre op, hvilken restaurant der var den mest poplære. Den kommunikative opgave består altså i, at eleverne i mundtlig interaktion med andre elever finder det, de bedst kan lide. Inden eleverne i forløbet når frem til restaurantbesøg, er der flere andre aktiviteter i forløbet, der anvendes som kommunikative kerneaktiviteter, f.eks. at finde ud af, hvad eleverne kan lide at spise til morgenmad: "[Læreren] beder

[1] Se https://tidligeresprogstart.ku.dk/engelsk/materiale/forloeb-4/Forl_b_4_Menukort_engelsk.pdf/ og find det digitale menukort på http://www.sprogleg.dk

eleverne fortælle hinanden parvis eller i grupper, hvad de har spist til morgenmad i dag, eller hvad de kan lide at spise til morgenmad". (Engelskforløb 4, lektion 2) Her kan den kommunikative opgave bestå i at finde ud af, hvilken slags (morgen)mad der er klassens yndlingsmad – eller hvor mange forskellige slags morgenmad eleverne spiser. Første aktivitet består i, at elever parvis interviewer hinanden: De arbejder parvis sammen om at udfylde et skema med 'min yndlingsmad' ved at tegne maden (ost, yoghurt, cornflakes osv.) og/eller ved at skrive navnet på maden. De spørger deres partner: "Do you like…?", og partneren kan svare: "Yes, I do", eller "No, I don't. I like…". I den næste aktivitet leder læreren klassen i en undersøgelse af 'vores yndlingsmad' som en klasseaktivitet. Først fortæller hver elev, hvad hun/han kan lide, og sætter et kort fast på tavlen med deres yndlingsret. Derefter spørger læreren hver elev (eller hele klassen, som kan markere med håndsoprækning), om han/hun kan lide de enkelte retter: "Do you like…?" og tæller til sidst op, hvor mange elever der kan lide den enkelte ret (Shin & Crandall, 2014, s. 85-87). Forløbet indeholder derudover en række aktiviteter, der er velegnede til forberedelsesfasen, f.eks:

Eleverne ser og hører sangen, hvor der synges: "Do you like spaghetti?", "Yes, I do", "Do you like yoghurt?", "Yes, I do", "Do you like spaghetti yoghurt", "No, I don't". Mens de lytter, markerer de med "Yes" og "No" kort, hvad de kan lide og ikke lide. Læreren introducerer quiz-og-byt med ordkort fra sangen – en aktivitet eller en såkaldt 'struktur' fra Cooperative Learning, hvor eleverne har kort med spørgsmål (Her: "Do you like…?") og svarene på spørgsmålene skrevet på kortene. Eleverne går rundt mellem hinanden i klasseværelset og finder en makker, giver hånd og læser spørgsmålet op. Makkeren svarer på spørgsmålet, og de bytter kort. Her kender den elev, der stiller spørgsmålet, jo i princippet ikke svaret, så hun/han kan ikke tjekke, om der er svaret rigtigt. For at få et spørgsmål med et bestemt svar, kan spørgsmålet "Do you like…?" suppleres med et spørgsmål som: "Is it milk/meat/vegetables?" Endelig skal eleverne lave deres egen 'Do-you-like'-sang. Hvis man skulle lave et aktivitetsforløb med emnet mad og måltider med en her-og-nu-kontekst, kunne det bestå i, at eleverne forberedte en frokostbuffet. De skulle – i samarbejde med deres forældre – finde på mad, som de hver for sig kunne tage med til en fælles buffet; der skulle laves opskrifter med beskrivelse af ingredienser og tilberedning; der skulle laves undersøgelse af, hvor mange børn der kan lide de enkelte madforslag; der skulle laves prisoversigter, så et bestemt budget kunne overholdes

osv. Et sådant projekt ville give mulighed for mange forskellige – og autentiske – kommunikative opgaver inden for rammerne af et samlet forløb.[2]

2. Emne: dyr (tysk)

Forløbet om dyr er udviklet til 5. klasse, og i og med at der er fokus på elevernes yndlingsdyr, 'Lieblingstier', er der mulighed for at relatere emnet til elevernes erfaringsverden (se https://tidligeresprogstart.ku.dk/tysk/forloeb-5). Som kerneaktivitet benyttes gættelegen "Was ist das für ein Tier", som er beskrevet ovenfor: En elev skal gætte, hvilket dyr en anden elev har et billede af, ved at stille spørgsmål: "Wo lebt das Tier?", og få svar: "Das Tier lebt im Haus/im Stall/in der Luft" osv. I det konkrete forløb bliver der anvendt en Cooperative Learning-struktur, således at eleverne ud over at interviewe hinanden også starter med at hilse på hinanden og slutter med at sige farvel. De dyr, eleverne beskriver og skal gætte, er deres yndlingsdyr, og for at bringe dyret endnu tættere på deres egen verden kan det være deres kæledyr – hvis de har et. I begge tilfælde skal de bruge deres viden til at forberede sig på, hvad der er karakteristisk for netop deres dyr. For at kunne gennemføre den kommunikative opgave, der omfatter beskrivelse af et dyr og spørgsmål, skal eleverne have forskellige sproglige redskaber i forberedelsesfasen til at udføre disse sproghandlinger. I forløbet indgår en del aktiviteter i forberedelsesfasen. Eleverne skal f.eks. kategorisere billedkort af dyr i kategorier ("Haustiere, wilde Tiere, Nutztiere"). En anden aktivitet er "Tierpantomime", hvor en elev laver pantomime over et af dyrenavnene, og en anden elev/andre elever skal gætte dyrets navn: "Das ist…". Endnu en aktivitet består i, at eleverne på nettet[3] hører en beskrivelse af f.eks. et vildsvin: "Das Wildschwein lebt im Wald. Es frisst alles", osv. For at give eleverne en kommunikativ opgave i forbindelse med en sådan aktivitet kan man benytte en CL-struktur som denne: "Alle elever får udleveret et kort med enten et billede eller en sætning og skal nu finde frem til den elev, der har det matchende kort". Matchningen kan f.eks. bestå i, at kortene med billeder og/eller tekst – der er baseret på de beskrivelser, eleverne netop har lyttet til – skal finde sammen tre og tre med kort, der passer til et bestemt dyr. I forbindelse med et vildsvin kunne det være: "Es lebt im Wald", "Es frisst alles". For en kat kunne det være: "Sie lebt im Haus",

[2] Se også digitale muligheder i https://sites.google.com/view/engelskifrsteklasse-digitalemu/fjerde-forløb med ideer til restaurantbesøg med partnerskole.
[3] Se http://www.lingonetz.de/kids/wissen/Was-ist-das-für-ein-Tier

"Sie frisst Mäuse."Som handleforløb med en her-og-nu-kontekst kunne eleverne lave en zoologisk have i miniformat. De skal beslutte, hvem der sørger for hvilke dyr; der skal sørges for, at dyrene får den rigtige mad og pleje i de rigtige omgivelser, og der skal føres journal over den mad, de får. Og så kommer der måske nye dyr som pandaer fra Kina, som der skal indrettes en afdeling til.[4] I et sådant forløb kan der udvikles mange kommunikative opgaver, og eleverne har selv mulighed for at komme med forslag til udviklingen af den zoologiske have og de opgaver, der skal løses.

Emne: fødselsdage, festdage, traditioner (fransk)

Dette undervisningsforløb om 'anniversaires', 'fêtes', 'traditions' er udviklet til 5. klasse (se https://tidligeresprogstart.ku.dk/fransk/forloeb-3). Igennem forløbet bliver der først arbejdet med de festdage, der ligger tættest på eleverne (fødselsdage, men også franske navnedage), og derefter bevæger man sig fra familiefestdage og lokale festdage til nationale festdage i den frankofone verden. Undervejs bliver alle dage sat ind i klassens fælles kalender. Som det formuleres i forbindelse med en brainstorm-aktivitet, tages der "afsæt i elevernes forforståelse/viden om fødselsdage/fester og højtider i egen livsverden og herefter i hele verden, herunder fransktalende lande. Læreren medtænker emnet i både et sekulært og religiøst aspekt". Introduktionen til de forskellige festdage sker gennem en række aktiviteter, der kan designes som kommunikative opgaver. I forbindelse med fødselsdag kunne en sådan aktivitet være, at eleverne stiller sig på linje (eller i en kreds) på gulvet. De får at vide, at den ene ende er 'januar' og den anden ende 'december'. Hver elev skal nu spørge de to elever, der står på hver side af hende/ham: "Quand est ton anniversaire?" Hvortil eleverne ved siden af svarer: "Mon anniversaire est le…". Herefter flytter eleverne sig, således at alle til sidst kommer til at stå i den rigtige rækkefølge. Opgaven kan også laves på tid (Read, 2007, s. 168-69). Inden en sådan kommunikativ kerneaktivitet skal eleverne naturligvis have mulighed for at tilegne sig sproglige redskaber som månedernes navne, datoer osv. Her bruges en sang med månedernes navne ("Les mois de l'année"), således at eleverne først lytter og derefter synger med. Det kan f.eks. gøres på den måde, at det er de elever, der har fødselsdag i en bestemt måned, der skal synge med, når månedens navn dukker op i sangen. Dette sikrer, at eleverne ikke bare gentager månedens navn, men skal lytte efter indhold og forholde sig aktivt til det, de hører. En

[4] Se Zoos hjemmeside: www.zoo.dk

anden kommunikativ opgave, hvor eleverne går rundt blandt hinanden og siger "Comme cadeau, je voudrais…et toi?", indtil de har fundet en elev, der ønsker det samme, kunne suppleres med følgende opgave: Hver elev skriver f.eks. tre sedler med en gave på hver, som han/hun ønsker sig. Alle sedler fordeles tilfældigt mellem eleverne, og de skal nu gå rundt mellem hinanden og finde hver deres tre sedler/ønsker ved at sige "Comme cadeau, je voudrais … et toi?" Når de får deres kort, kan makkeren sige: "Joyeux anniversaire". Opgaven kan også varieres på denne måde med brug af CL-strukturen 'giv-en-få-en': Eleverne går rundt med deres ønskelister (som er skrevet i venstre spalte på et stykke papir). De finder en makker og læser alle deres ønsker op for makkeren. Makkeren vælger en af tingene og skriver ned i højre kolonne. De bytter roller. De gentager med nye makkere. Aktiviteten fortsætter, til alle har f.eks. otte ting i deres højre kolonne. Nu går man tilbage til sin makker og kigger på alle ønskerne, læser de ord op for hinanden, som man har fået fra de andre i klassen, og ser, om der er nogen, der passer sammen eller har noget med hinanden at gøre. Der skal naturligvis også være mulighed for, at eleverne kan tage stilling til, om der er noget, de ikke forstår, og finde ud af, hvad ordene betyder. Resultatet er, at alle har præsenteret deres ønskeliste måske otte gange og fået indsamlet nye ord og samlet dem i semantiske netværk i samtale med en makker. De dage, der bliver skrevet ind i klassens kalender – eller nogle af dem – kan være udgangspunkt for et klasseprojekt, som består i at udvikle nogle faste rutiner i forbindelse med dagene. Hvis der er tale om en fødselsdag, kunne nogle rutiner være: Sende fødselsdagshilsner til fødselaren (fødselsdagskort, SMS); synge fødselsdagssang; fortælle, hvad man har fået i gave/ønsker sig i gave; fortælle, hvad der er sket på dagen/skal ske på dagen. Disse fortællinger kan gennemføres ud fra nogle bestemte sproglige skabeloner, eller de kan udformes som spørgsmål fra elever og svar fra fødselaren med brug af sproglige skabeloner. Når der er tale om skabeloner, har fødselaren også mulighed for at forberede sig på spørgsmålene/fortællingerne.

Grundplan for kommunikativ tilrettelæggelse

Ud fra præsentationen ovenfor af en kommunikativ tilgang til tidlig sprogundervisning og eksemplerne på kommunikative opgaver kan man skitsere en grundplan for tilrettelæggelse af kommunikative undervisningsforløb.

Første skridt er at beslutte, hvad der skal være den overordnede ramme for forløbet, således at de enkelte aktiviteter bliver kontekstualiseret. En sådan ramme kan umiddelbart

være den enkelte kommunikative opgave (Cameron 2001/2013), sådan som man kan finde dem i bøger med forslag til sproglæringsaktiviteter til tidlig sprogundervisning (Read, 2007; Shin & Crandall, 2014), men rammen kan – som det er tilfældet i de eksempler, vi har givet i dette kapitel – udgøres af emner (Cameron, 2001/2013). Andre muligheder er historier og lege, som man også kan finde eksempler på i litteraturen. Når den overordnede ramme er fastlagt, er næste skridt at udvikle kommunikative opgaver, som kan udgøre kerneaktiviteter i undervisningsforløbene. For at eleverne for alvor får mulighed for at bruge og lære sproget til kommunikation, er det vigtigt, at der er tale om kommunikative opgaver, som indeholder et problem, der skal løses, ved at eleverne kommunikerer med hinanden med et kommunikativt formål – såkaldte *tasks*. Med udgangspunkt i de kommunikative opgaver kan man så gå i gang med lektionsplanlægningen, hvor eleverne skal forberedes på at kunne indgå i kerneaktiviteten, ved at de får de sproglige redskaber og den viden, der er nødvendig. Efter kerneaktiviteten kan man lave en opfølgning ved at bearbejde sproglige problemer, supplere med en skriftlig aktivitet, evaluere opgaverne osv. Denne fase kan være vanskelig at forberede i detaljer, da det er den måde, lektionen reelt er blevet gennemført på, der afgør, hvad der er relevant at tage op i opfølgningen. Gennem hele forløbet er det ikke alene afgørende, at eleverne får mulighed for at opleve det nye sprog som et kommunikationsmiddel, men også, at det giver mening for dem, ved at de kan anvende og udvikle deres viden og erfaringer. Dermed kan tidlig sprogundervisning også bidrage til elevernes dannelse og personlige udvikling.

Refleksionsspørgsmål

1) Tænk på en opgave, du har planlagt at lave med dine elever. Hvad er det kommunikative formål med denne aktivitet? Hvad er det for en opgave, eleverne skal løse i fællesskab gennem kommunikativ brug af sproget?
2) Tænk på et tema, du er i gang med. Lav en match-opgave (se her i artiklen i afsnittet *Kommunikative opgaver*).
3) Tænk på et tema, du skal i gang med. Tænk over, hvilke aktiviteter du kan planlægge i de tre faser: 1. forberedelse, 2. kerneaktivitet, 3. opfølgning (se afsnittet *Lektionsplanlægning*).

Hvis du vil læse mere

Balle, S.H., Olsen, M. & Pedersen, M.S. (2017). Børn som skabere af betydning og mening. *Sprogforum 65*, 71-77.

Balle, S.H., Olsen, M. & Pedersen, M.S. (2016). Hvordan går det med engelsk i 1. og 2. klasse? Giver det mening? De giver det mening! *Sproglæreren 3*, 24-28.

Litteratur

Balle, S.H., Olsen, M. & Pedersen, M.S. (2017). Børn som skabere af betydning og mening. *Sprogforum* 65, 71-77.

Balle, S.H., Olsen, M. & Pedersen, M.S. (2016). Hvordan går det med engelsk i 1. og 2. klasse? Giver det mening? De giver det mening! *Sproglæreren* 3, 24-28.

Cameron, L. (2001/2013). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Daryai-Hansen, P. et al. (red.) (2014). *Begyndersprog. Sprogforum 58*.

Daryai-Hansen, P. (2017). "De 12 praksisanbefalinger – elevers og læreres erfaringer i en dansk kontekst". I Gregersen, A. Søndergaard (red.) (2017), *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 14-25). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Pedersen, M.S. (2015). *Task*-baseret kommunikativ sprogundervisning. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 227-246). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Pinter, A. (2015/2016): Task-Based Learning with Children. I J. Bland (red.), *Teaching English to Young Learners* (s. 113-127). London/New York: Bloomsbury.

Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom.* London: MacMillan.

Shin, J.K. & Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English.* Boston, MA: National Geographic Learning.

Sprogforum (2011), Nr. 53. Cooperative Learning.

von Holst-Pedersen, J. (2017). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I A.S. Gregersen (red.) (2017), *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 66-83). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.

At bygge bro mellem sproglig læring og emner fra skolens andre fag

Dorte Albrechtsen og Petra Daryai-Hansen

I dette kapitel fokuserer vi på de indlæringsmæssige fordele ved at koble sproglig læring med emner fra andre fag i skolen. Vi viser først, hvad forskningen siger om dette, og introducerer til feltet Content and Language Integrated Learning (CLIL). Dernæst giver vi eksempler på, hvordan denne kobling er blevet udmøntet i praksis i forbindelse med projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Introduktion

Forskningen understreger, at sprog læres bedst, når der er fokus på form i meningsfulde sammenhænge, og når der er tale om forhandling i interaktion. Meningsfulde kommunikationssituationer er svære at etablere i klasseværelset. I projektet er der i undervisningsforløbene lagt vægt på at skabe meningsfulde situationer i den enkelte lektion. F.eks. ved indlæring af ordforråd i forbindelse med beskrivelse af kroppen opfindes et monster, hvor eleverne udveksler oplysninger om det monster, de selv har tegnet, dermed er svaret på *how many arms have you got* ikke nødvendigvis altid *two* (se kapitlet af Ginman & Pedersen for indgående beskrivelse af forløb med fokus på meningsfulde sprogbrugssituationer). I dette kapitel vil vi argumentere for, at brugen af fremmedsproget i forbindelse med andre fagligheder, som eleverne er i kontakt med, giver endnu en mulighed for meningsfuld kommunikation på fremmedsproget.

Kapitlet gør i en første, teoretisk del rede for, hvad forskningen siger om sprogtilegnelse i forbindelse med tilegnelse af indhold fra andre fag, og introducerer til feltet *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). I projektet "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (TS-projektet) har vi opstillet en række forskningsbaserede praksisanbefalinger til den tidligere sprogstart. En af anbefalingerne er: "Inddrag emner fra

andre fag i skolen f.eks. N/T, billedkunst, idræt, osv." (se Albrechtsen & Daryai-Hansen i denne publikation). Kapitlets anden del giver indblik i udviklingsarbejdet i TS-projektet: Hvordan kan koblingen mellem sprogindlæring og indlæring af indhold fra andre fag udmøntes i praksis i den tidlige sprogstart?

Sprogtilegnelse

Teori om sprogtilegnelse fremhæver i dag som sagt, at sprog læres bedst, når der er fokus på form i meningsfulde sammenhænge, og når der er tale om forhandling i interaktion. Dette understreges både i den forskning, der har en psykolingvistisk tilgang og en sociokulturel tilgang til fremmedsprogstilegnelse. I forhold til den første tilgang er det interaktionshypotesen, der er relevant i denne sammenhæng (f.eks. Long, 1996). Ifølge denne hypotese er input en væsentlig faktor i sprogtilegnelsen, men det er vigtigt, at elevernes bearbejdning af input støttes af, hvordan dette input gøres forståeligt, hvilket ifølge hypotesen sker via betydningsafklaring i interaktion i meningsfuld kommunikation. I den anden tilgang, som er inspireret af Vygotsky (f.eks. Watson-Gegeo & Nielsen, 2005) understreges, at al indlæring først foregår i interaktion mellem barnet og den voksne. Den viden, der indlæres i denne interaktion, bliver dernæst en del af det enkelte barns egen viden. Denne tankegang har fremmedsprogsforskningen taget til sig og vist gennem mange undersøgelser, at det ikke blot er læreren, der kan stilladsere eleverne, men elever er også i stand til at stilladsere hinanden, da deres nærmeste tilegnelseszoner er forskellige. Sagt på en anden måde: Én elev har viden på områder, som en anden elev ikke har og omvendt. Herved støtter de hinanden i tilegnelsen af f.eks. nye ord og grammatiske strukturer.

Sprogtilegnelse i forbindelse med andre fagligheder

I Canada er der årelang erfaring med at integrere sprogtilegnelse med tilegnelse af indhold fra andre fag i skolen i de såkaldte sprogbadsprogrammer, som blev oprettet, for at man kunne sikre sig, at Canada blev et tosproget samfund og dermed gav ligeværdighed til den fransk- og engelsktalende del af befolkningen. Noget forenklet sagt er der tale om, at børn med engelsksproget baggrund modtager undervisning i stort set alle fag på fransk. Mere specifikt skelnes der mellem tidlige og senere sprogbadsprogrammer. I de tidlige programmer undervises eleverne på børnehaveniveau og i første klasse 100% på fransk, og i 2. og 3. klasse introduceres

en enkelt lektion i engelskfaget. Fra 5. klasse er der tale om ligelig fordelt undervisning på fransk (L2) og engelsk (L1). Ved slutningen af 6. klasse har undersøgelser vist, at eleverne tilegner sig receptive færdigheder i fransk på linje med indfødte sprogbrugere, men ikke produktive færdigheder især med hensyn til det grammatiske niveau (f.eks. Cummins, 1998). Disse resultater har bl.a. ført til, at forskere i forhold til sprogtilegnelse generelt har indset vigtigheden af output, interaktion og fokus på form i undervisningen (f.eks. Swain, 1995).

Hvor sprogbadsprogrammer primært har fokus på indholdslæring, er der en række andre tilgange, som i større og mindre grad fokuserer på at opnå en balance mellem tilegnelse af det faglige indhold og sprogtilegnelse (Thomson & McKinley, 2018). Det drejer sig om den såkaldte indholds- og sprogintegrerede læring (CLIL: Content and language integrated learning). Inden for CLIL-forskningen skelner man mellem 'Hard CLIL', dvs. en tilgang, hvor fremmedsprogene bruges i andre fag (f.eks. fransk i historieundervisningen), og 'Soft CLIL', hvor de andre fag tænkes ind i fremmedsprogsundervisningen, f.eks. ved at der arbejdes med fysik i engelskundervisningen (Bentley, 2010, s. 6).

Det er den sidste tilgang, som vi vil behandle, da der her er tale om undervisning, der fokuserer på fremmedsproget med integration af fagligt indhold. Der er med andre ord tale om, at eleverne anvender målsproget i autentisk kommunikation i forhold til indlæring af det faglige indhold, hvilket vi vil vise i den undersøgelse, der beskrives nedenfor.

En undersøgelse af brug af fremmedsproget i to typer lektioner

En kvalitativ undersøgelse af et sommerkursus i Taiwan, der tjente som brobygning mellem børnehave og skolestart, viste en stor forskel på elevernes brug af engelsk som fremmedsprog og deres engagement i undervisningen ved en sammenligning af lektioner med fokus på fremmedsproget med lektioner, der var baseret på indhold fra andre fag, som eleverne blev undervist i (Huang, 2011).

I de formfokuserede lektioner var fokus på udtale, læsning og skrivning, mens de indholdsbaserede lektioner trak på fag som fysik, matematik og samfundsfag. Undersøgelsen søgte svar på to forskningsspørgsmål: 1) Er der forskel på elevernes motivation i de to lektionstyper? Hvis ja, hvori består denne forskel? 2) Er der forskel på lærer/elev-interaktionen i de to typer lektioner? Hvis ja, hvori består denne forskel?

Data blev indsamlet i form af klasseværelsesobservationer (både optagelser og feltnoter), hvor adfærd fra elevernes side, der tydede på engagement i undervisningen, var i fokus, ligesom graden af interaktion mellem lærer og elever blev analyseret. Det var de samme elever, der blev undervist i de to typer lektioner.

Som eksempel på en indholdsbaseret lektion nævnes et forløb inspireret af faget fysik, hvor eleverne skulle vurdere, om vand i en kop dækket af sort papir eller i en dækket af hvidt papir ville fordampe hurtigere. Gengivelsen af interaktionen fra denne lektion viser stort elev-engagement og livlig interaktion på fremmedsproget mellem elever og lærer. Én elev, Emily, forklarede fordampning således: "The sun will go drink the water and no more water", og samtalen fortsatte som angivet nedenfor, hvor vi ser, hvorledes læreren (T) stilladserer eleverne (S):

T Ok (0.5) maybe the sun is going to drink the water. There will be no more water. why the black and white paper? (0.5) why do you think that matters?
S8 Broken.
S9 bird come
T broken? [Can you]
S9 [A bird come]
T A bird? No no no. I ask you about the sun (1.0) Emily's right. it has to do with the sun. (0.5) Ken?
Ken It give the sun (1.0) maybe will keep the sunshine.
T Great! the water will keep the sunshine
Ken the black paper will take more in the white
T will take more in the white? Oh: but how do we know it's true? If black takes more than the white. Then what will be true with the water?
S10 Gone!
S11 The water will be hot.
T ah ha (0.5) the water will be hotter. If the black paper takes more sun. Then the water in the black cup will be warm, right? now: these both are the same temperature. They feel the same. You guys wanna feel it?
Ss Yes!

T yes? Ok. You need to line up. (Ss lining up in front of the class). right in front of this desk. (1.0) Yeason, you can put both of your fingers in the cups. Is it the same temperature?

I forhold til forskningsspørgsmålene viste undersøgelsen forskel i de to lektionstyper. I begge lektionstyper var eleverne opmærksomme og viste engagement, men i de indholdsbaserede lektioner viste eleverne markant større iver efter at deltage i interaktionen. Med hensyn til lærer/elev-interaktionen var elevernes ytringer betydeligt længere i de indholdsbaserede lektioner, ligesom eleverne ytrede sig om indhold, som læreren ikke havde lagt op til, og de fokuserede i højere grad på indhold end i lektioner med fokus på fremmedsproget.

Denne undersøgelse viser således, at den mere autentiske kommunikation om f.eks. fysikforsøg fremmer elevernes mulighed for output, når de stilladseres i lærer/elev-interaktion, hvor læreren stiller ægte spørgsmål til elevernes opfattelser af indholdet for lektionen snarere end pseudospørgsmål, som var typiske i de formfokuserede lektioner. Kombinationen af de to lektionstyper er nok den optimale undervisning, da eleverne opnår viden om sproget i de formfokuserede lektioner, som de kan drage nytte af i de indholdsbaserede lektioner.

Kobling mellem sprogtilegnelse og emner fra andre fag i TS-projektet

I projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (TS-projektet) har vi udviklet undervisningsforløb til begynderdidaktikken i engelsk (1. klasse) og fransk/tysk (5. klasse). Undervisningsforløbene inddrager på forskellige måder emner fra andre fag i den tidlige fremmedsprogsundervisning. Der indgår f.eks. matematikopgaver, og der bruges elementer fra billedkunst, idræt, madkundskab, musik, geografi og historie.

Forløb 5 i tysk blev udviklet systematisk med afsæt i CLIL-værktøjer. Projektets tyskgruppe har været inspireret af den omfattende tysksprogede litteratur, der teoretisk gør rede for, hvorfor det er frugtbart at inddrage faglig læring i den tidlige fremmedsprogsundervisning i tysk (se f.eks. Lundquist-Mog & Widlok, 2015; Chighini & Kirsch, 2009; Endt, 2016). Desuden viser litteraturen konkret, hvordan denne kobling kan udmøntes i praksis (se bl.a. Müller-Karpe, 2016; Schatz & Linder, 2016; Schultz, 2016; Wendland, 2016). Derudover findes der inden for den tidligere sprogstart en række større projekter, der pointerer, at fremmedsprogslæringen fra begyndelsen burde bygge bro til det faglige indhold, se f.eks. projektet *Inhaltsorientiertes*

frühes Fremdsprachenlernen, som European Centre for Modern Languages ved Europarådet har finansieret. Projektet har udviklet en række undervisningsforløb til den tidlige fransk- og tyskundervisning, der er tilgængelige på projektets hjemmeside (http://eplc.ecml.at/).

Det er sikkert ikke et tilfælde, at koblingen mellem sprogtilegnelse og andre fagligheder vægtes højt i den tysksprogede litteratur. Koblingen kan betragtes både som et fremmedsprogsdidaktisk og et sprogpolitisk projekt: Hvorfor lærer elever tysk som fremmedsprog? Et muligt svar på dette spørgsmål er, at eleverne skal kunne bruge deres tyskkundskaber senere hen i en arbejdskontekst. Det er ud fra dette perspektiv vigtigt, at tyskundervisningen fra begyndelsen kobles til faglige elementer. Engelskfaget har i mange lande en tradition for, at der arbejdes med fagligt indhold i undervisningen, f.eks. samfundsmæssige emner. Engelsk bruges i engelskundervisningen for at tale om verden. Ved at arbejde indholdsbaseret i den tidlige tyskundervisning oplever eleverne, at det er meningsfuldt at lære tysk, og at tysk kan bruges som kommunikationsmiddel i meningsfulde sprogbrugssituationer. Derudover har det faglige sprog den fordel, at mange ord er transparente, så eleverne er både indholdsmæssigt motiverede og samtidig får sproglige succesoplevelser ved at arbejde med fagligt indhold på målsproget.

I forløb 5 har projektets tyskgruppe taget afsæt i den tredeling, som CLIL-tilgangen etablerer i forhold til fremmedsprogets rolle i en fagundervisning (se bl.a. Coyle et al., 2010; Watson, Prag & Daryai-Hansen, 2014; Daryai-Hansen, Barfod & Schwarz, 2018):

1) *Det faglige sprog* ('language of learning'), dvs. diskurser, registre, terminologier, der er relateret til bestemte fagområder og temaer
2) *Sprog til læring* ('language for learning'), i Ehlichs terminologi det 'hverdagslige videnskabssprog' (Ehlich 1999), dvs. sproglige udtryk til f.eks. at kunne analysere, diskutere, konkludere, perspektivere faglige forhold
3) *Sprog gennem læring* ('language through learning'), dvs. det sprog, den enkelte studerende tilegner sig gennem konkrete sprogbrugssituationer, og som ikke kan tilrettelægges på forhånd af underviseren, men som kan fremmes ved, at de studerende introduceres til centrale værktøjer (f.eks. online-ordbøger) og kommunikative strategier.

Tyskgruppen har konkretiseret denne tredeling ift. begynderdidaktikken i tysk som følger:

1. Det faglige sprog

f.eks. det faglige sprog relateret til emnet 'Autos'

2. Det sprog, vi altid har behov for, lige meget hvilket emne vi taler om (sprog til læring)

f.eks. for at beskrive: "*Das ist* ein Auto", "*Es hat* vier Räder"
sammenligne: "Audi *ist besser als* Opel"
vurdere: "*Ich mag* Fiat"
definere, introducere, konkludere…

3. De sproglige behov, vi IKKE kan tilrettelægge, når vi giver vores elever mulighed for at arbejde selvstændigt (sprog gennem læring)

a) Eleverne har behov for at have kendskab til redskaber (f.eks. en ordbog, en grammatik), hvis de selv skal kunne tage hånd om deres sproglige behov.
b) Eleverne har behov for sproglæringsstrategier, for ikke at 'miste' det sprog, de har tilegnet sig selvstændigt.

Figur 1 – CLIL's tredeling i begynderdidaktikken

Med afsæt i denne konkretisering har tyskgruppen udviklet undervisningsforløb 5, "Mein Lieblingstier" (https://tidligeresprogstart.ku.dk/tysk/forloeb-5). Der er udviklet fem forløb til tysk, og forløbet om yndlingsdyret er dermed det afsluttende forløb. Det er et klassisk emne at arbejde med dyr i begynderdidaktikken. Eleverne plejer primært at lære forskellige dyrenavne (Hund, Katze, Pferd), evt. med artikel (der Hund, die Katze, das Pferd).

I det forløb, som TS-projektet har udviklet, kommunikerer eleverne med hinanden om deres yndlingsdyr. De trækker på alt det, de har lært i forløb 1-4, f.eks. at præsentere sig selv og andre, at beskrive nogen ved at bruge tal, farver og navne på kropsdele og at kunne tale om mad- og drikkevaner. I forløbet beskriver eleverne deres yndlingsdyr både mundtligt og skriftligt og skal gætte, hvilket dyr deres klassekammerater beskriver.

Schülerkopie, forløb 5 i tysk: Mein Lieblingstier

I forløbet skal eleverne bl.a. bruge fagsprog relateret til emnet dyr (f.eks. Haustier, Nutztier, wildes Tier), og de skal i den afsluttende opgave beskrive deres yndlingsdyr i forhold til størrelse og vægt.

Med afsæt i den ovennævnte tredeling skelner forløb 5 i tysk dermed mellem tre former for sprog:

1) det faglige sprog relateret til emnet 'dyr' (f.eks. ein Wildtier, ein Rüssel, es frisst…)
2) sprog til læring, dvs. det sprog, eleverne har behov for, lige meget hvilket emne de taler om (f.eks.: at beskrive dyret: "Das ist…", "Es hat/ist/lebt…" og at vurdere dyret: "Ich mag…")
3) sprog gennem læring, dvs. det sprog, eleverne tilegner sig gennem de sproglige behov, der opstår i deres individuelle og selvstændige brug af sproget, som det dermed ikke er muligt at tilrettelægge på forhånd (arbejde med ordbøger og sproglæringsstrategier).

I forløbet læser eleverne en kort fagtekst på tysk. De har også mulighed for at gå på nettet og lytte til teksten. Sammen med en partner skal de reflektere over, hvorfor de kan forstå teksten: Hvilke ord/chunks ligner sprog, som eleverne har kendskab til (dansk, engelsk, andre sprog, f.eks. elevernes førstesprog)?

Thema 5: Mein Lieblingstier

Arbeitsblatt 2

Was kann ich verstehen – und warum?

Ein wildes Tier. Was ist das für ein Tier?

Das ist das Wildschwein.
Das Wildschwein lebt im Wald.
Es frisst alles.

Das Weibchen ist auch schwer: 150 Kilogramm.

Das Männchen ist schwer: 200 Kilogramm.

Die kleinen Wildschweine heißen 'Frischlinge'.

Ich lese und höre den Text auf www.lingonetz.de/kids/wissen/Was-ist-das-für-ein-Tier

Hvorfor kan du forstå teksten? Fremhæv alle ord/chunks i teksten som du kan forstå. Overvej hvorfor du kan forstå ordene. Sammenlign med en partner!

Ligner sprog jeg har kendskab til	På grund af billederne	Andet fx tal

Name

Arbeitsblatt, forløb 5, tysk

Derefter kan eleverne bruge modelteksten til at tale om deres dyr, og de opfordres til at bruge internettet til at søge relevante informationer om deres dyr. Eleverne arbejder derudover med at bruge en ordbog, så de på egen hånd kan opsøge sproglig hjælp og udtrykke deres sproglige behov. Samtidig udvikler eleverne en viden om sproglæringsstrategier, f.eks. om, hvordan man helt konkret kan fastholde nye chunks og ord, så man ikke glemmer dem. Forløbet afsluttes med, at eleverne skriver en tekst om deres yndlingsdyr i Book Creator.

I slutningen af skoleåret 2016/17 gennemførte vi interviews med elever på projektskolerne. Et spørgsmål til eleverne var: "Hvis I nu tænker tilbage på det, I har lavet i løbet af året i tyskundervisningen, hvad synes I så var bedst?" Forløbet om yndlingsdyr scorer højt hos eleverne, og deres argumentation for, hvorfor de godt kunne lide forløbet, vidner om, at det ikke kun er tilfældet, fordi det er det sidste forløb, de har haft. Det fremgår af elevernes udsagn, at de oplevede koblingen mellem den sproglige og faglige læring som meningsfuld:

INT: Hvis I nu tænker tilbage på det, I har lavet i løbet af året i tyskundervisningen, hvad synes I så var bedst?
Elev 1: Altså [/]
Elev 2: Vi er i gang med et emne om Meine Tier med dyr, og det synes jeg er ret sjovt.
Elev 1: Ja.
Elev 2: Jeg synes – det er jeg synes det er det sjoveste og lærerigste, hvad hedder sådan noget, mest lærerigste projektopgave, som vi har haft.
INT: Hvorfor synes du det?
Elev 2: Fordi man skal skrive mange ting om selve dyret, hvor de lever, hvad det vejer, og spiser. Så skal du nok undersøge og så skal du translate det til tysk, så …
[…]
Elev 1: Det tror jeg også. […]
Elev 1: Ja, jeg tror jeg synes det er fordi man får det lært for eksempel hvad kilo hedder og centimeter osv.

(Tyskelever, juni 2017)

Elevernes begejstring er begrundet i, at forløbet lagde op til sprogbrugssituationer i den tidlige sprogstart, hvor sprog og indhold forbindes på en meningsfuld og motiverende måde. Eleverne fremhæver deres faglige læring i fremmedsprogsundervisning: De oplever, at de har undersøgt et fagligt emne ("mange ting om selve dyret"). De fokuserer i deres beretning på, at de har arbejdet fagligt med emnet dyr ("hvad kilo hedder og centimeter osv.", "hvor de lever, hvad det vejer og spiser"), og at de har arbejdet med dette emne på det nye målsprog ("skrive", "translate"). Eleverne sammenligner forløb 5 med et vellykket, yderst lærerigt projektarbejde ("mest lærerigste projektopgave").

Afrunding

En af praksisanbefalingerne til den tidligere sprogstart er: "Inddrag emner fra andre fag i skolen f.eks. N/T, billedkunst, idræt, osv.". I kapitlet har vi gjort rede for, hvorfor det ud fra forskningen i sprogtilegnelse er meningsfuldt at arbejde med fagligt indhold i begynderdidaktikken,

og hvordan vi i TS-projektet har tilrettelagt koblingen mellem sproglig og faglig læring. Vi har haft fokus på det systematiske udviklingsarbejde i undervisningsforløb 5 i tysk, et forløb om elevernes yndlingsdyr, hvor eleverne bl.a. kategoriserer dyret og beskriver det i forhold til størrelse og vægt. Forløbet bygger på den tredeling, som er veletableret i CLIL-forskningen. For at kunne indgå i meningsfulde sprogbrugssituationer om deres yndlingsdyr har eleverne behov for et fagligt sprog (f.eks. ein Wildtier, ein Rüssel, es frisst…), sprog til læring (f.eks. for at kunne beskrive dyret: "Das ist…", "Es hat/ist/lebt…", og vurdere dyret: "Ich mag…") og sprog gennem læring (f.eks. en indføring i ordbogsarbejde og viden om sproglæringsstrategier).

Gruppeinterviews med elever viser en stor begejstring for dette forløb, som sammenlignes med et projektarbejde på det nye fremmedsprog. Det fremgår tydeligt, at eleverne ikke føler, at der forventes for meget af dem, men at de oplever, at fremmedsprogsundervisningen gennem integration af faglige emner bliver meningsfuld, lærerig, motiverende og sjov.

Vi har i TS-projektet kun udviklet ét forløb, der systematisk kobler mellem den sproglige og faglige læring. Vi har dog konstateret, at eleverne viser en stor begejstring for lige netop dette forløb, og vi har i projektet kunnet demonstrere, hvordan CLIL's tredeling kan overføres til begynderdidaktikken. Vi håber, at det kan inspirere andre til at udvikle lignende forløb og at afprøve dem i fremmedsprogsundervisningen.

Refleksionsspørgsmål

1) I TS-projektet har vi udviklet et forløb om dyr. Hvilke andre faglige emner synes du er oplagte at arbejde med i begynderdidaktikken?
2) Vælg et fagligt emne og skitser med afsæt i CLIL's tredeling, hvordan du kan arbejde sprogligt med dette emne.
3) I kapitlet har vi fokuseret på 'Soft CLIL'. Diskuter om og hvordan man kunne arbejde med 'Hard CLIL' i en folkeskolekontekst.

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-19). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Bentley, K. (2010). *The TKT course CLIL module*. Cambridge: CUP.

Chighini, P. & Kirsch, D. (2009). Immersion. I *Deutsch im Primarbereich. Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache* (s. 34-42). Berlin: Langenscheidt.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? I M.R. Childs & R.M. Bostwick (red.) *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education (s. 34-47). Japan: Katoh Gakuen.

Daryai-Hansen, P., Barfod, S. & Schwarz, L. (2018). Perspektiver på Sprogprofilernes særlige lærings- og undervisningsrum – Om CLIL-tilgangen og den didaktiske trekant. I H. Bojsen (red.), *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler* (s. 23-40). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Ginman, M. & Svendsen Pedersen, M. (2018). Kommunikative færdigheder – mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 64-75). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Endt, E. (2016). CLIL – einige Anmerkungen zum Gewinn integrierten Sprach- und Sachfachlernens. I B. Widlok (2016), *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht* (s. 156-158), udgivet af Goethe-Institut. München: Erich Schmidt Verlag.

Huang, K.M. (2011). Motivating lessons: A classroom-oriented investigation of the effects of content-based instruction on EFL young learners' motivated behaviours and classroom verbal interaction. *System* 39, 186-201.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I W. Ritchie, T. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition* (s. 413-468). San Diego: Academic Press.

Müller-Karpe, B. (2016). Fächerübergreifend lernen - Ideen, wie Sachfächer den Deutschunterrichts beim Thema Kleidung bereichern können. I B. Widlok (2016), *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht* (s. 159-162), udgivet af Goethe-Institut. München: Erich Schmidt Verlag.

Schatz, S.J. & Linder, W. (2016). Interkulturell Umweltschutz erfahren – eine Sommerschule arbeitet über drei Ländergrenzen hinweg zusammen. I B. Widlok (2016), *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht* (s. 163-167), udgivet af Goethe-Institut. München: Erich Schmidt Verlag.

Schultz, R. (2016). Inspiration Landkarte – Geografie erfahrbar machen. Reisen – Verreisen – Urlaubsreise – Urlaubsort – Ortskenntnisse – Landeskunde – Landkarte. I B. Widlok (2016), *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht* (s. 171-175), udgivet af Goethe-Institut. München: Erich Schmidt Verlag.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (red.). *Principles and Practice in Applied Linguistics* (s. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Thomson, G. & McKinley, J. (2018). Integration of Content and Language Learning. I J.I. Liontas (red.) *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Watson-Gegeo, K.A. & Nielsen, S. (2005). Language Socialization in SLA. I C.J. Doughty & M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 155-177). Oxford: Blackwell Publishing.

Watson, C., Prag, E. & Daryai-Hansen, P. (2014). *Undervisning på Sprogprofilerne – en praktisk indføring.* http://www.ruc.dk/fileadmin/assets/humbas/Intern/sprogprofiler/Undervisning_paa_Sprogprofilerne_-_en_praktisk_indfoering.pdf

Wendland, H. (2016). Wie viel größer ist eine Giraffe als ein Mensch? Mit Themenkarten Wissen und Sprache fördern. I B. Widlok (2016), *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, udgivet af Goethe-Institut (s. 168-170). München: Erich Schmidt Verlag.

Narration som tilgang i begynderundervisningen i engelsk

Susanne Jacobsen og Karoline Søgaard

I dette kapitel kan du læse om, hvordan narration og fortælling kan spille en rolle i begynderundervisningen. Det kan enten være i et helt forløb tilrettelagt med udgangspunkt i en narrativ, f.eks. et eventyr eller en billedbog, eller som et greb, der kan anvendes for at gøre undervisningen levende og interessant for både elever og lærere. Vi fokuserer primært på eksempler fra de engelske undervisningsforløb, men den teoretiske baggrund, kriterierne for udvælgelse af billedbøger samt struktureringen af undervisningsforløb med udgangspunkt i en narrativ kan sagtens overføres til de lidt ældre begyndere i tysk- og franskundervisningen, og i et enkelt afsnit vil du også kunne finde konkrete forslag til tysk- og franskundervisningen.

Introduktion

Narrativer spiller en afgørende rolle for menneskets tænkning (Lévi-Strauss, 1966) og for børns læring (f.eks. Bruner, 1996), og flere rapporter om begynderundervisning anbefaler brugen af narrativer i tidlig sprogstart (f.eks. Edenlebos et al., 2006; Garton et al., 2011). Narrativer kan med fordel anvendes i begynderundervisningen af mange årsager:

1) De kan skabe en meningsfuld ramme om begynderundervisningen, når eleverne har begrænsede sproglige ressourcer.
2) De kan berøre vigtige og centrale emner på en måde, som er alderssvarende, og hermed bidrage positivt til elevernes dannelsesproces, herunder udviklingen af interkulturelle kompetencer.
3) De kan øge motivationen hos både lærere og elever.

I læseplanen for engelskfagets første forløb står bl.a., at "emneområderne skal dels være konkrete og virkelighedsnære, dels appellere til elevernes fantasi", at eleverne skal "lære at bruge

billedmateriale som sproglig støtte", samt "at der skal arbejdes […] med det mundtlige sprog, f.eks. gennem leg, historielæsning og spil" (UVM, 2014). Disse punkter kan alle understøttes ved at inddrage historier for og om børn fra engelsksprogede områder.

Et andet argument for at bruge narrativer, herunder billedbøger, er den måde, de adskiller sig fra didaktiseret undervisningsmateriale på. En prototypisk narrativ struktur indeholder en *orientering*, hvor man introduceres til centrale personer og omgivelserne, en *komplikation*, hvor der opstår et problem, som skal løses, og endelig en *resolution*/løsning på problemet (f.eks. Propp, 1958). Mange af de interaktioner, vi har på daglig basis med andre mennesker, følger denne struktur, og det samme gør de fleste klassiske eventyr og fortællinger samt mange fiktionstekster, herunder billedbøger, som fanger og underholder børn (Cameron, 2001). Ifølge Cameron (2001) mangler 'historier' i didaktiseret undervisningsmateriale ofte denne struktur, og det kan få historierne til at fremstå flade og uden evne til at engagere hverken elever eller lærere.

I dette kapitel vil vi eksemplificere, hvordan begynderundervisningen kan tilrettelægges med udgangspunkt i én type narrativ, nemlig billedbogen. I kapitlets første del kan du læse tre gode argumenter for at bruge billedbøger i begynderundervisningen samt en uddybning af, hvordan billedbøger kan bidrage til arbejdet med at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer. I det efterfølgende afsnit skriver vi om kriterier for udvælgelse af billedbøger. Herefter følger der et afsnit om, hvordan undervisning med billedbøger kan struktureres, så progressionen sikres. Så kommer et eksempelafsnit, hvor et forløb med billedbogen *The Gruffalo*, som er udviklet i projektet "Tidligere sprogstart" (https://tidligeresprogstart.ku.dk/engelsk/, forløb 5), bruges til at konkretisere og eksemplificere vores teoretiske afsæt. Afslutningsvis følger to afsnit, med hhv. konkrete forslag til tysk- og franskundervisningen samt forslag til andre måder at inddrage fantasi og narration på.

Overordnede temaer

Billedbøger som autentiske tekster

– og et par gode argumenter for at bruge dem i begynderundervisningen

Når vi taler om 'autentiske tekster' i forbindelse med sprogundervisning, tænker vi på tekster, som ikke er skrevet med sproglæring for øje – sproget er ikke tilpasset en formel læringssituation, og illustrationer er valgt for deres kunstneriske kvaliteter (Mouraõ, 2016). Autentiske

tekster 'udsætter elever for faktiske måder at bruge sproget på, fremfor for idealiserede eller gammeldags strukturer' (Liddicoat & Scarino, 2013, s. 95, vores oversættelse). Formålet med en autentisk tekst kan være forskelligt: at underholde, at informere, at overbevise osv. Autentiske billedbøger er altså skrevet med det formål at fortælle en god historie.

En udfordring i begynderundervisningen er, at eleverne endnu ikke har etableret et ordforråd. Det kan gøre det udfordrende at skabe meningsfulde sprogbrugssituationer, hvor fokus er på udveksling af betydning, fremfor, eksempelvis, såkaldt 'liste-indlæring' af ordforråd som tal, farver og kropsdele. For alligevel at skabe meningsfulde sprogbrugssituationer kan læreren trække på elementer, som eleverne genkender fra deres verden uden for skolen, og her er billedbøger et oplagt valg. Eleverne kender til højtlæsningssituationen, og der kan skabes en tryg ramme om det at lære sprog. Både billeder og det genkendelige format orientering – komplikation – resolution, som blev beskrevet ovenfor, er også en god støtte for elevernes forståelse. Gentagelse af ord og sætningsrammer, et velkendt træk ved billedbøger, og gentagne højtlæsninger, som forstærker elevernes oplevelse af historien, er med til at konsolidere ordforrådet hos eleverne (se også Jacobsen, 2016).

I begynderundervisningen skal der, ifølge praksisanbefalingerne (se Albrechtsen & Daryai-Hansen i denne publikation), fokuseres på mundtlighed, herunder lyttefærdigheder, og hvad er mere oplagt at lytte til end gode historier? Billedbøger kan, netop fordi de fortæller rigtige historier, der er skrevet med det formål at involvere, underholde og fascinere børn, og ikke for at lære dem et specifikt ordforråd, skabe en meningsfuld kontekst for undervisningen over en længere periode. 'Den gode historie' inviterer eleverne til at gætte med på handlingen og dermed engagere sig i et andet perspektiv end deres eget.

Interkulturel kompetence gennem brug af autentiske billedbøger

Ifølge fagformålet for engelsk, skal eleverne "udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv" og "arbejde med emner, der belyser, hvordan mennesker tænker og lever i den engelsksprogede verden, så de kan blive fortrolige med egen kultur i samspil med andre kulturer" (UVM, 2014). Interkulturel kompetence er et komplekst begreb, og der findes mange forskellige definitioner (se bl.a. Byram, 1997; Dervin & Gross, 2016). At have interkulturel kompetence betyder bl.a., at man har viden om andre kulturer og deres kulturprodukter, at man

forstår, at der ikke er én rigtig måde at gøre tingene på; at man kan føle empati for mennesker, som har andre kulturelle tilhørsforhold end én selv; at man forstår, at ens egen kulturelle baggrund former den måde, man oplever verden på, samt at man kan indgå respektfuldt i såkaldte kulturmøder (f.eks. Huber og Reynolds, 2016; Liddicoat & Scarino, 2013). Det er komplekse kompetencer, men ikke desto mindre er det relevant, at arbejdet med at udvikle dem påbegyndes tidligt.

Autentiske billedbøger er en oplagt måde at arbejde med sprogfagets kulturdimension på. Et skridt på vejen til at udvikle interkulturel kompetence er, at man overhovedet interagerer med andre kulturer. Her kan billedbøger, som jo er tekster produceret i målsprogskulturen, være et møde med denne kultur for eleverne. Afhængigt af bogens indhold og tematik kan læsningen af historien 'blot' være et møde med målsprogets børnekultur, eller det kan være mødet med en hovedperson, som eksempelvis demonstrerer, hvordan et barn i målsprogskulturen lever. Sådanne historier tilbyder det, som kan kaldes 'spejle' og 'vinduer' (Bishop, 1990), hvor eleverne enten vil opleve et vindue til en anden måde at leve eller agere på eller et 'spejl', som de kan genkende sig selv i. Hermed kan historierne bruges som grundlag for sammenligninger, for at finde forskelle og ligheder mellem personerne i historien og deres liv og elevernes eget liv. Det billedbogsbaserede forløb om *The Gruffalo* er især et eksempel på den første tilgang – et møde med engelsksproget børnekultur, da *The Gruffalo* er skrevet i en engelsk kontekst. Der lægges i forløbet op til, at dette italesættes over for eleverne – "nu skal vi læse en historie, som er skrevet til børn, der allerede kan tale engelsk". Historien indeholder flere kulturelle elementer; der inviteres til bl.a. til måltidet 'tea' og drømmes om retter som 'Gruffalo crumble' og 'mouse on toast'. Historiens hovedpersoner er dyr, og der er derfor ikke tale om, at eleverne stifter bekendtskab med et barn fra en anden kulturel gruppe, men musen i historien er alligevel en figur, som viser, hvordan man godt kan klare sig med kløgt, selvom man er vant til at være den, der bliver trynet af dem, som er større og stærkere end én selv. Historien kan således danne grundlag for en snak, hvor eleverne tager musens perspektiv og tænker over, hvordan det mon føles at være den lille, som de andre er ude efter. I forløbet findes endvidere en aktivitet, som sigter mod udvikling af elevernes interkulturelle kompetencer ved at kigge på Gruffalo-forsider på mange forskellige sprog. På denne måde oplever eleverne, at den historie, som de skal høre, bliver læst højt for børn mange steder i verden. Og dette kan forhåbentligvis bidrage til at udvikle en følelse af, 'at så forskellige er vi altså ikke'.

Elever, som har flere sprog, vil måske kunne genkende en forside på et af disse sprog, og de vil så kunne få en slags spejl-oplevelse – 'her er der også plads til hele mig'.

Kriterier for udvælgelse af billedbøger (narrativer)

Den gode historie

Hvordan vælger man billedbøger, der kan være velegnede til begynderundervisningen? Det allerførste kriterium er, at der fortælles en god historie! Bogen kan med fordel analyseres for at undersøge, om den indeholder de prototypiske narrative træk, som nævntes ovenfor. Hermed tilbydes eleverne også en model, de kan bruge, når de selv skal producere narrative tekster. Mange billedbøger fortæller historier på flere niveauer: et til den unge læser og et til den voksne. Dette dobbelte perspektiv muliggør gentagne læsninger, uden at hverken elever eller lærer bliver trætte af historien. Der må med andre ord gerne være humor, dobbeltbetydninger og andre spidsfindigheder, men allervigtigst er det, at historien er vedkommende. Endelig er det helt essentielt, at du som lærer selv synes, det er en god historie, som du har lyst til at dele med dine elever.

Sproget i billedbøger

Med til en god historie hører et godt sprog. Konsulterer vi f.eks. vejledning for faget engelsk, kan vi se, at der lægges an til et funktionelt sprogsyn. Det betyder, at sprog ses som en betydningsskabende ressource mere end som en struktur. En sjov historie bliver derfor bl.a. sjov gennem sproglige valg. I udvælgelsen af billedbøger kan du se efter, om der er leget med bogstavrim, enderim, lydord eller andre sjove sproglige træk. F.eks. er hele *The Gruffalo*-historien skrevet med enderim, og læseren stifter bekendtskab med retter, der er opfundet til lejligheden: *roasted fox, owl icecream, scrambled snake* og *gruffalo crumble.* Et andet relevant sprogligt træk, når du vælger billedbøger, er gentagelsen. Gentagelser er med til at opbygge spændingen i en historie, og på samme tid består de ofte af sætningsrammer, som kan bruges i andre og nye kontekster. Igen er *The Gruffalo* et godt eksempel. Her finder vi masser af gentagelser i såvel hilseritualer som i beskrivelsen af gruffaloen selv.

Ordforråd

Herudover kan du overveje, om eleverne kender historien i forvejen, eller om handlingen er forudsigelig, da dette naturligt vil lette elevernes forståelse og give overskud til at tilegne sig det nye sprog. I den tidlige begynderundervisning har det desuden betydning, at indholdet repræsenterer noget genkendeligt for eleverne, og at en stor del af ordene er transparente, dvs. det samme eller næsten det samme som på dansk. Det gør ikke så meget, at der er usædvanlige ord iblandt – eller passager, som eleverne ikke lige umiddelbart vil forstå. Husk, at dette også vil være tilfældet, når eleverne omgås deres modersmål. Af samme grund vil mindre børn ikke blive lige så frustrerede i mødet med nye og fremmede ord, som større børn og voksne kan opleve det. For dem er det et livsvilkår.

Kultur

Som allerede beskrevet er ambitionen for sprogundervisning i Danmark, at elever skal lære at begå sig i en globaliseret verden. Det kulturelle bliver dermed helt centralt, og sproget ses som et middel til at mindske afstanden mellem mennesker og give adgang til verden. Indholdet skal derfor have en fascinationskraft for det unge publikum: Der skal være noget på spil, nye tilgængelige indsigter og ikke mindst andre perspektiver til rådighed. Det skal med andre ord give mening for dem, selvom de er små. Når du skal vælge billedbøger, kan du derfor overveje, om historien giver nye perspektiver og udfordrer elevernes syn på verden? Om der lægges op til, at de kan relatere elementer fra historien til deres eget liv? Og om historien bidrager til at mindske stereotypificering, andetgørelse eller til at fremme empati (se f.eks. Liddicoat & Scarino, 2013; Holliday et al., 2016)? Janice Bland (2016, s. 45) foreslår også en række specifikke kriterier til udvælgelse af billedbøger med fokus på kulturdimension, bl.a. “Opfordrer persontegningen i ord og billeder til, at læseren føler empati?” og “er den måde, som verden og personer er afbildet på, præcis og respektfuld?” samt “lægger historien op til en undersøgende og spørgende tilgang samt meningsfuld kommunikation?”

Billederne

På billedsiden kan du overveje, om billederne repræsenterer elementer fra teksten, da dette naturligt støtter elevernes forståelse. I nogle tilfælde fungerer billederne mere som et supplement til historiefortællingen, og i andre tilfælde fortæller de måske ovenikøbet en alternativ

historie eller en anden synsvinkel. Dette kan i høj grad medvirke til at gøre historien interessant, men på samme tid ligeledes gøre den sværere at forstå. Af samme grund kan der være god grund til at starte ud med historier med billedbøger, hvor handlingen er illustreret én-til-én for de allermindste begyndere (se også Jacobsen, Olsen & Søgaard, 2017).

Lektionsplanlægning

Når man skal tilrettelægge god undervisning, er det essentielt at forholde sig til målsætning, progression og stilladsering i forløbet, ud over naturligvis at sikre, at selve indholdet er af høj kvalitet.

Målsætningen, altså det at forholde sig til, hvad det egentlig er, at eleverne skal have lært, når forløbet er slut, er et godt sted at starte. Hertil hører også at overveje, hvilket slutprodukt eleverne skal være i stand til at lave: en lille tekst, en video eller måske en lille mundtlig præsentation? Det at have forholdt sig til slutproduktet giver nemlig et godt pejlemærke for, hvordan eleverne skal stilladseres for at kunne komme derhen. Hvilke ord og sætningsrammer skal de have lært for at kunne udføre opgaven? Hvilket input skal de have? F.eks. højtlæsninger af den valgte historie med flere forskellige perspektiver og tilhørende små opgaver. Hvornår skal de bare lytte, og hvornår skal de lytte og reagere nonverbalt, og endelig hvornår skal de lytte og svare? Hvordan skal de arbejde med 'læsning' og 'skrivning'? osv.

Stilladseringen kan ligge i planlægningen. Det kaldes makrostilladsering (f.eks. Polias, 2016). Her overvejes, hvilke aktiviteter eleverne skal igennem før mødet med historien, hvilke opgaver de kan stilles, mens de lytter til eller 'læser' historien, og endelig hvordan historien skal anvendes efterfølgende som støtte til elevernes slutprodukt. Man kan tænke disse forskellige aktiviteter som forskellige sprogbrugssituationer, der gerne skulle have en indbyrdes sammenhæng, således at det, eleverne lærer i den første aktivitet, anvendes og er en forudsætning i den næste. F.eks. er der i Gruffalo-forløbet flere gange lagt an til, at eleverne mundtligt forklarer de forskellige dyrs kendetegn, lyde og foretrukne måltider. Alt dette skal bruges i den sidste opgave, hvor eleverne skal skrive en lille tekst om dyr fra historien.

Progressionen i det enkelte forløb kan overvejes ud fra flg. tre perspektiver: *feltet, relationen* og *måden* (Derewianka, 2012; Derewianka & Jones, 2016). Feltet refererer til indholdet. Hvilket indhold skal i spil, og hvilket ordforråd skal eleverne lære for at begå sig på den arena, som feltet repræsenterer? Det kan være hverdagsagtigt eller mere specialiseret. I

begynderundervisningen er feltet primært det dagligdags og det hverdagsagtige, men i Gruffalo-forløbet tilegner eleverne sig i stigende grad et sprog til at kunne beskrive de forskellige dyr. Progressionen i feltet tænkes derfor at være i bevægelse fra det hverdagsagtige til det mere specialiserede.

Relationen refererer bl.a. til de forskellige roller, hhv. læreren og eleverne indtager i løbet af et undervisningsforløb. I begyndelsen af et forløb er en naturlig elevrolle at være lyttende, og tilsvarende er det læreren, der tager styringen, hvorimod elevrollerne hen imod slutningen af forløbet kan være ændret til at være mere ekspertagtige og mere sprogligt produktive. Det vil sige, at progressionen ligger i, at eleverne i stigende grad bliver i stand til at kunne udtrykke sig selvstændigt.

Måden hentyder til den måde, der kommunikeres på – om den er talesprogsagtig eller skriftsprogsagtig. I progressionen i undervisningsforløbet kan der derfor med fordel indtænkes en bevægelse, der starter med det talte, kontekstbundne sprog hen imod det mere kontekstuafhængige skriftsprog.

Med andre ord er det en fordel at starte ud med hverdagsprægede, talesprogsagtige undervisningsaktiviteter, hvor eleverne netop indtager elevroller, og siden at søge at ende ud med mere fagligt præcise krav, hvor eleverne i højere grad kan være kompetente, og med mere kontekstuafhængigt sprog (Derewianka, 1990).

Et undervisningsforløb med udgangspunkt i en autentisk billedbog

I det foregående afsnit blev det beskrevet, hvordan felt, relation og måde kan hjælpe med at indtænke progression i et undervisningsforløb baseret på en autentisk billedbog. I dette afsnit vil vi dykke lidt længere ned i det konkrete undervisningsforløb, der tager udgangspunkt i *The Gruffalo*. I den indledende beskrivelse af forløbet står der:

> "I dette forløb er der fokus på sproglæring gennem narration. I forløbet skal billedbogen 'The Gruffalo' læses højt for eleverne. Bogen kan med fordel lånes/anskaffes som 'Big Book' i et stort format. Det skaber ekstra motivation hos eleverne. Der er fokus på, at eleverne forstår historiens handlingsforløb fremfor alle ord i teksten. Der arbejdes grundigt med stilladsering af elevernes forståelse af historien – bl.a. gennem en række aktiviteter, som understøtter tilegnelsen af

> det centrale ordforråd i historien. Det betyder, at eleverne godt kan få glæde af historien, selv om den sproglige kompleksitet er ret høj. Forløbet indeholder mange gentagelser af chunks og ordforråd fra de forudgående forløb. Ved at inkludere ordforråd, som eleverne kender i forvejen, sikres det, at eleverne oplever, at de allerede kan en masse. Historien læses højt flere gange, hver gang med et forskelligt fokus og med et sigte mod elevernes aktive deltagelse under lytningen. Undervejs i forløbet arbejdes med en fælles beskrivelse af dyrene, og til sidst i forløbet skal eleverne arbejde med deres egne skrivefærdigheder gennem produktion af en kort beskrivelse af et af dyrene fra historien. Her kan læreren enten vælge at lade eleverne skrive af fra klassens fælles 'ord- og sætningsbank' eller opfordre eleverne til at arbejde med børnestavning, hvis klassen allerede arbejder med denne tilgang i dansk. Hvis der er tid, kan historien også omsættes til et lille teaterstykke. Eleverne kan evt. forberede deres egne stangdukker i billedkunst. Forløbet kan så afsluttes med, at forældrene kommer og ser stykket."

I forløbet bevæger eleverne sig mellem kendt og ukendt ordforråd, fra non-verbal til verbal deltagelse, fra receptive til produktive kompetencer og fra mundtlig til skriftlig sprogbrug. Hvis vi kigger på forløbets opbygning, er der lagt stor vægt på, at eleverne skal opleve det som sjovt og trygt at arbejde med en relativt kompleks tekst. Det gøres bl.a. ved at italesætte over for eleverne, at de skal læse en historie, som er skrevet til engelsktalende børn – og at det derfor slet ikke er forventeligt, at de forstår alle ordene i historien. Desuden arbejdes der, inden selve højtlæsningen, på at forberede eleverne på at skulle høre historien. Det gøres bl.a. gennem forskellige lege, hvor eleverne f.eks. skal mime, at de er dyrene fra historien, for på den måde at skabe nogle 'kroge' for deres forståelse, når de hører historien første gang. Når man har mimet, at man er musen, mens kammeraterne gætter, er gensynsglæden større, når man møder musen første gang i historien. En anden måde, eleverne møder dyrene og teksten i historien på, er gennem 'Gruffalo-sangen', hvor de får mulighed for at høre og gentage centralt ordforråd fra historien i en sang, som ledsages af fagter. Hermed understøttes både forståelsen og tilegnelse og konsolidering af ordforrådet. Desuden giver man eleverne en rigtig god udtalemodel, og netop udtale er en af de ting, vi ved, de yngste elever tilegner sig nemt og uden store anstrengelser. Deres hjerner er tunet ind på læring gennem imitation.

I forløbet læses historien højt flere gange. Der er tænkt på, at hver enkelt læsning af historien skal indledes med nogle aktiviteter, som forbereder eleverne på dagens gennemlæsning, på at eleverne skal være aktivt lyttende, og på at der skal ske en form for efterbehandling. Et eksempel på en sådan før-under-efter-læsnings-cyklus findes i lektion 5, hvor eleverne får udleveret fingerdukker med de respektive dyr og inden læsning skal svare på spørgsmål, som læreren stiller til 'deres' dyr, f.eks. "who are you?", "where do you live?", "do you like Gruffalo crumble?". Under læsningen af historien opfordres eleverne til at 'læse med' og sige deres dyrs replikker i kor med læreren og deres kammerater, så godt de nu kan. Afslutningsvis går eleverne rundt i klassen med deres fingerdukker på og har små dialoger, f.eks. "Hello, I'm mouse. I like nuts". Disse aktiviteter giver alle rig mulighed for differentiering, idet eleverne kan deltage på mange forskellige niveauer, ligesom læreren kan stille forskellige typer af spørgsmål med forskellige grader af kompleksitet til forskellige elever. En elev kan måske svare på "what colour is mouse?", da farverne er gentaget mange gange helt fra forløb 1, mens en anden elev kan være klar til at indgå i en lidt længere dialog om levested og livret.

Som afslutning på forløbet skal eleverne lave en beskrivelse af et af historiens dyr. For at motivere eleverne kan man lade dem vælge selv, hvilket dyr de vil beskrive. Måske det dyr, de valgte at mime i den allerførste lektion? Læreren forbereder ark med sætningsrammer, og klassen og læreren kan evt. udfylde et eksempel i fællesskab, måske med et andet dyr end et af de centrale dyr fra historien – f.eks. en frø eller sommerfugl, som også optræder i bogen. Hvis eleverne i forvejen arbejder med børnestavning, kan de med fordel afprøve det her. Så kan man ende med skønne sætninger som "[Fox'] favourite food is: kandiflås". Her må eleverne gerne bruge deres fantasi, og der kan sagtens være plads til de kreative svar, både hvad angår indhold og stavning, som i eksemplet ovenfor og til de elever, som helst vil skrive det 'rigtige svar', som det står i historien, igen både hvad angår indhold og stavning. Også i denne aktivitet er der plads til elevernes forskellige niveauer. Nogle vil få skrevet ganske lidt, måske blot et enkelt ord eller to til hvert enkelt punkt, mens andre vil skrive mere – og måske tilføje noget ekstra. Det vigtige er, at alle elever får lavet et produkt i genren 'beskrivelse'. Og ikke mindst, at de får en succesoplevelse, hvor de kan se sig selv som tekstproducenter på engelsk. Forløbet med gruffaloen kan sagtens strække sig over længere tid, og læreren kan evt. vælge, som en af lærerne i projektet gjorde, at udvide forløbet med at lave rollespil, hvor eleverne

producerer stangdukker til historiens figurer, øver replikker og til sidst viser resultatet af deres arbejde frem for forældrene.

Narration i begynderundervisningen i tysk og fransk

Vi har i det foregående skitseret, hvordan man kan arbejde med narration i begynderundervisningen især i engelsk. En del af principperne kan sagtens overføres til begynderundervisningen i tysk og fransk. Naturligvis skal du ikke gå på jagt blandt billedbøger på tysk og fransk til småbørn for at finde egnet materiale, men såkaldte *graphic novels* kan være et godt bud. Man kan også arbejde med kendte eventyr og fortællinger, f.eks. 'De tre små grise', 'Rødhætte' eller 'Hans og Grete'. I dette arbejde er der god mulighed for at arbejde sammenlignende – både hvad angår sprog, og hvad angår eventyrenes indhold. Er de helt ens – eller er der forskelle fra det ene sprog til det andet. Hvad skyldes det mon? Eleverne kan arbejde med eventyr og fortællinger som modeltekster og skabe deres egne versioner. Herudover findes der masser af fine kortfilm, som fortæller gode og vedkommende historier uden ord. Se f.eks. kortfilmene *Soar* om at bygge svævefly, *Alike*, en spansk kortfilm om at huske det kreative i det daglige ræs, eller *In a Heartbeat* om en ung drengs forelskelse i en anden dreng. Der kan arbejdes med genretræk, og eleverne kan skrive replikker til filmenes personer eller omsætte dem til små tegneserier.

Afrunding

Som allerede demonstreret i dette kapitel kan billedbøger som narrativ skabe en meningsfuld ramme om undervisningen og hjælpe med at fange og fastholde elevernes opmærksomhed og vise dem, at sproget kan bruges til at formidle noget interessant, som de gerne vil høre mere om. Og andre typer af narrative tekster som *graphic novels*, kendte eventyr og fortællinger samt kortfilm kan også indgå meningsfuldt i fremmedsprogsundervisningen. Men der er også andre måder at inddrage fortælling og fantasi på, når man ikke arbejder med tekster (mundtlige, skriftlige, visuelle eller multimodale) for at skabe motivation og meningsfuldhed. I det engelsk forløb 2, "Me and my Monster", kan læreren medbringe sit eget monster, enten som dukke eller som en figur, tegning eller billede, til den første lektion i forløbet og indlede med at fortælle en historie om Pete the Monster – hvor mange søskende har han? Hvad kan han godt lide at spise? Og hvor mange øjne og ben er det nu lige, han har? På den måde kan

der skabes forbindelse til det foregående forløb med repetition af tal, farver og familiemedlemmer, samtidig med at forløbets nye ordforråd introduceres på en måde, som fanger eleverne. Det centrale ordforråd i forløbet er kropsdele, men i stedet for at lære dem som enkeltstående ord sidder de nu pludselig på det monster, man selv skal tegne, og som sagtens kan have otte brødre og fire øjne. Og i forløb 3, "Winter Time", er det eleverne selv, som skal skabe en lille fortælling om deres egen 'snowman'. For at sige det kort: I begynderundervisningen, hvad end det er i engelsk tysk eller fransk, kan inddragelsen af narration virke motiverende på eleverne, som stadig lærer gennem leg og fantasi, og give læreren mulighed for at planlægge meningsfuld fremmedsprogsundervisning med elever, som har begrænsede sproglige ressourcer.

Refleksionsspørgsmål

1) Se på nogle af de narrativer, som foreslås i kapitlet, se i listen over billedbøger nedenfor (du kan f.eks. finde links til højtlæsninger på YouTube) eller undersøg, hvilke muligheder der er på dit lokale CFU. Vurder et af disse materialer med en bestemt målgruppe for øje og brug de kriterier, som nævnes i afsnit 3.
2) Overvej, hvordan du ville tilrettelægge et forløb, som tog udgangspunkt i det valgte materiale. Hvad skulle slutproduktet være? Hvordan kunne man tilrettelægge progression med udgangspunkt i hhv. felt, relation og måde?

Forslag til billedbøger til begynderundervisningen

Udvalg af bøger, som indgår i *Let's Get Started*, og som der er udviklet konkrete forløb til:

Donaldson, J. & Scheffler, A. (2000). *Monkey Puzzle*. London: Macmillan Children's Books.

French, J. & Whatley, B. (2011). *Christmas Wombat*. Sydney: Angus & Robertson.

Gray, K. & Sharratt, N. (2000). *Eat Your Peas*. London: DK Publishing.

Andre gode billedbøger

Browne, E. (1995). *Handa's Surprise*. London: Walker Books Ltd.

Child, L. (2000). *I Will Not Ever Never Eat a Tomato*. London: Orchard Books.

Daywalt, D. & Jeffers, O. (2013). *The Day the Crayons Quit*. London: HarperCollins Children's Books.

Donaldson, J. & Scheffler, A. (2001). *Room on the Broom*. London: Macmillan Children's Books.

French, J. & Whatley, B. (2002). *Diary of a Wombat*. Sydney: HarperCollins Children's Books.

Jeffers, O. (2005). *Lost and Found*. London: HarperCollins Children's Books.

Nicoll, H. & Pienkowsky, J. (2011). *Meg's Eggs*. London: Puffin Books.

Willis, J. & Ross, T. (2001). *Susan Laughs.* London: Red Fox.

Hvis du vil læse mere

Jacobsen, S. (2016). Literacy for begyndere. I A. Gregersen et al., *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 26-37). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jacobsen, S. (2017). Styrkelse af skriftligheden gennem genrepædagogik. I P. Daryai-Hansen et al., *Fremmedsprogsdidaktik – Mellem fag og didaktik* (s. 101-124). København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, S., Olsen, M. & Søgaard, K. (2017). *Let's Get Started! – Engelsk med billedbøger i indskolingen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I D. Albrechtsen & P. Daryai-Hansen (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-19). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Bishop, R.S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. H. Moir et al. (red.), *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom* 6(3) (s. ix-xi). Boston, MA. Christopher-Gordon.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

Derewianka, B. (1990). Rocks in the Head, Children and the Language of Geology. I R. Carter (red.), *Knowledge about Language and the Curriculum* (s. 197-215). London: Hodder and Stoughton: The LINC reader.

Derewianka, B. (2012). *A New Grammar Companion for Teachers*. Newtown, NSW: Petaa

Derewianka, B. & Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context*, 2. udg. Oxford: Oxford University Press.

Dervin, F. & Gross, Z. (2016). *Intercultural Competence in Education. Alternative Approaches for Different Times*. London: Palgrave Macmillan.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Bruxelles: Europa-Kommissionen.

Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011). Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. ELT Research Papers 11–01. London: British Council.

Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy and Thinking – Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Holliday, A., Hyde, M. & Kullmann, J. (2016), *Intercultural Communication*, 3rd ed, New York: Routledge Applied Linguistics.

Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Pestalozzi series No.3. Council of Europe. https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258

Jacobsen, S. (2016). Literacy for begyndere. I A. Gregersen et al., *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 26-37). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jacobsen, S. (2017). Styrkelse af skriftligheden gennem genrepædagogik. I P. Daryai-Hansen et al., *Fremmedsprogsdidaktik – Mellem fag og didaktik* (s. 101-124). København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, S., Olsen, M. & Søgaard, K. (2017). *Let's Get Started! – Engelsk med billedbøger i indskolingen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Lévi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. Chicago: Chicago University Press.

Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*, Wiley Online Library.

Mouraõ, S. (2016). Authentic Literature for and Authentic Response. *CLELE journal*, volume 4:1, 25-43. http://clelejournal.org/wp-content/uploads/2016/05/Picturebooks-Authentic-literature-for-an-authentic-response-CLELEjournal-4.1.pdf

Polias, J. (2016). *Apprenticing Students into Science: Doing, Talking & Writing Scientifically*, Melbourne: Lexis Education.

Propp, V. (1958). *Morphology of the Folk Tale*. Austin: University of Texas Press.

UVM (2016). *Fælles mål for faget engelsk*. https://www.emu.dk/sites/default/files/Engelsk%20-%20januar%202016.pdf

UVM (2014). *Vejledning for faget engelsk*. https://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-engelsk

At udvikle elevernes interkulturelle kommunikative kompetence i et transnationalt perspektiv

Stephanie Löbl

Denne artikel handler om kulturdimensionen af sprogundervisningen og beskriver, hvordan man kan arbejde med elevernes interkulturelle kompetencer. Det beskrives, hvordan et dynamisk kultursyn og et transnationalt perspektiv kan medvirke til at gøre eleverne nysgerrige og åbne over for at møde andre kulturer ved hjælp af deres fremmedsprog.

Introduktion

Sprogundervisningen i folkeskolen består samlet set af tre områder: mundtlig kommunikation, skriftlig kommunikation og kultur og samfund. Ved at arbejde med disse tre områder udvikles elevernes kommunikative og interkulturelle kompetencer. Det er et af sprogundervisningens fineste formål at udvikle elevernes evner til at kunne interagere sprogligt og kulturelt med andre både i klassen og i det globale fællesskab (Undervisningsministeriet, 2014b). Sprogundervisningen bygger således på et funktionelt og kommunikativt sprogsyn samt en interkulturel tilgang. Den interkulturelle tilgang betyder, at eleverne bliver i stand til at bruge fremmedsprogene både nationalt og globalt.

For alle sprogfagene ekspliciteres det i fagformålet, at sprogundervisningen skal fremme elevernes interkulturelle forståelse for at kunne indgå i kulturmøder. I engelsk skal eleverne "udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv" (Undervisningsministeriet, 2014a), og i fransk og tysk skal eleverne "styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder" (Undervisningsministeriet, 2014c).

Kompetenceområdet Kultur og Samfund har i faget fransk efter 7. klassetrin som mål, at "Eleven får viden om sig selv som en del af et fransktalende fællesskab" (Undervisningsministeriet, 2014b). I tysk sættes det som mål, at "Eleven kan sammenligne eksempler på

tysksproget kultur og egen kultur" (Undervisningsministeriet, 2014c), og endelig kan eleven i engelsk efter 7. klassetrin "sammenligne børns hverdag i engelsksprogede lande med egen hverdag" (Undervisningsministeriet, 2014a). Undervisningsforløbene, der er udviklet i rammen af Tidligere Sprogstart (i det følgende: TS-projektet), har bl.a. fokus på den kulturelle dimension og giver mulighed for, at eleverne kan udvikle deres interkulturelle kompetence allerede i begynderundervisningen. Den kulturelle dimension er et vigtigt indholdselement, da det er en motivationsfaktor for eleverne (Daryai-Hansen 2016), og det er typisk her, der arbejdes med elevernes interkulturelle kompetence.

Den interkulturelle dimension har fået større fokus i alle sprogfagene med de nye forenklede fælles mål fra 2014, hvor f.eks. franskfaget med færdigheds- og vidensområdet *Fransk som adgang til verden* ønsker, at eleverne skal blive til "interkulturelle sprogbrugere" (Undervisningsministeriet, 2014d). Sprogfagene har dermed fokus på, at eleven er en del af et større fællesskab qua fremmedsproget, og at han/hun skal kunne agere i mødet med forskellige kulturer. Det er netop denne evne til at indgå i kulturmøder, der ligger i den interkulturelle kompetence.

Udviklingsprojektet "Tidligere sprogstart" har fremsat en praksisanbefaling, der sætter fokus på vigtigheden af kulturdimensionen i begynderdidaktikken: "Inddrag kulturdimensionen og arbejd med elevernes samlede kulturelle forkundskaber" (se Albrechtsen & Daryai-Hansen i denne publikation). Denne praksisanbefaling minder samtidig om, at eleverne i den danske folkeskole hver især har et sprogligt og kulturelt repertoire med sig ind i fremmedsprogsundervisningen.

Denne tilgang omfavner og imødekommer den kendsgerning, at elevgrupperne er heterogene, dvs. at de indgår i forskellige kulturelle sammenhænge og har flere forskellige sprog i bagagen, hvilket der bør tages hensyn til og nydes godt af allerede i begynderundervisningen. Målsprogslandene er ligeledes heterogene befolkningsgrupper, og eleverne skal forberedes på at møde mennesker med et åbent og nysgerrigt sind.

Alle undervisningsforløbene udviklet i TS-projektet tager derfor udgangspunkt i elevernes eksisterende viden og kompetencer og inddrager systematisk disse. Dette gælder viden fra dansk- og engelskundervisningen såvel som viden, eleverne har opnået i andre skolefag samt andre sammenhænge uden for skolen.

Kapitlet gennemgår først, hvad der ligger i begrebet interkulturel kommunikativ kompetence. Derefter præsenteres to centrale kulturbegreber, hvorefter det beskrives, hvordan et dynamisk kultursyn og et transnationalt perspektiv kan give mulighed for at arbejde med elevernes interkulturelle kompetence. Til sidst gennemgås eksempler fra undervisningsforløbene udviklet til fransk, der konkretiserer, hvordan der kan arbejdes med kulturdimensionen i begynderundervisningen med fokus på at udvikle elevernes interkulturelle kompetence.

Interkulturel kommunikativ kompetence

Den interkulturelle kompetence har været diskuteret siden 90'erne (Byram, 1997; Kramsch, 1993; Risager, 1998). For at gøre elever til interkulturelle sprogbrugere må undervisningen udvikle elevernes interkulturelle kommunikative kompetence. Begrebet dækker over interkulturel kompetence i samspil med den kommunikative kompetence.

Interkulturel kompetence kan forstås som evnen til at indgå i kulturmøder på passende vis og indeholder ifølge Byram (1997) kort sagt viden, holdninger, færdigheder og kritisk kulturel bevidsthed:

- Viden (savoirs) om sig selv og om andre samt viden om social interaktion. For at forberede eleven til at indgå i kulturmøder får han/hun viden om sig selv og den kontekst, han/hun indgår i, samt viden om målsprogene og evt. målsprogslandene.
- Holdninger (savoir être) og værdier, herunder evnen til at kunne værdsætte andres, hvilket kræver åbenhed og nysgerrighed samt en parathed til at tilpasse sine egne holdninger.
- Færdigheder i at kunne fortolke og relatere (savoir comprendre) fænomener fra andre kulturer til sin egen baggrund.
- Færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion (savoir apprendre/-faire). Evnen til at udforske og tilegne sig ny viden om kulturer og inddrage sin viden, holdninger og færdigheder i kommunikationen.
- Kritisk kulturel bevidsthed samt politisk dannelse (savoir s'engager). Eleven lærer at tage kritisk stilling til kulturelle fænomener og samfundsmæssige forhold.

Arbejder man med at udvikle ovenstående delelementer, vil man ifølge Byram blive interkulturelt kompetent og dermed være i stand til at agere passende i mødet med kulturel forskellighed og kompleksitet. Byrams model for interkulturel kompetence synes at fremhæve målsprogslandene og sammenligningen af disse med elevens land, hvormed man risikerer at fokusere på nationen. I vores globaliserede verden er det vigtigt også at gå skridtet videre og tænke i et transnationalt perspektiv. Dette uddybes i det følgende afsnit.

For sprogfagene er det særligt vigtigt at sætte eksplicit fokus på det kommunikative aspekt for at koble den sproglige og den kulturelle dimension. Det er derfor brugbart at arbejde med Byrams udvidede begreb interkulturel kommunikativ kompetence, der netop kobler de to, da eleverne skal udvikle den interkulturelle kompetence i fremmedsprogsundervisningen.

Interkulturel kommunikativ kompetence kan derfor defineres som "evnen til at interagere med personer fra andre lande og kulturer på et fremmedsprog, forhandle kommunikationen på en for begge parter tilfredsstillende måde og agere som mediator mellem kulturer" (Andersen, Henriksen, Fristrup & Fernández, 2015, s. 122). Formålet er at gøre eleverne interkulturelt kompetente såvel som kommunikativt kompetente for at forberede dem på at møde mennesker fra andre kulturer. Derigennem lærer de at forstå og respektere mennesker som individer med holdninger, værdier og praksisser og at indgå i sådanne kulturmøder med nysgerrighed og åbent sind (Byram, 1997, s. 199).

Hvordan udvikler man elevernes interkulturelle kommunikative kompetence i sprogundervisningen?

Kulturpædagogiske forskere har understreget vigtigheden af det kultursyn**,** der ligger bag undervisningen (Gregersen, 2015; Risager, 1998, 2009). Det er derfor vigtigt at overveje, hvilket kultursyn man selv har som lærer, samt hvilket kultursyn der ligger bag og/eller kommer til udtryk i det anvendte undervisningsmateriale. Det er nemlig ikke altid tilfældet, at det ønskede kultursyn også er det, der kommer til udtryk i et givent undervisningsmateriale, hvorfor det er vigtigt at undersøge.

For at udvikle evnen til at agere i en multikulturel og flersproget situation kan der med fordel arbejdes med et dynamisk kultursyn ud fra et transnationalt perspektiv. Kultur er et

komplekst begreb, der har mange definitioner og betydninger. Overordnet set kan man tale om to kulturbegreber: det traditionelle og komplekse kulturbegreb.

Arbejder man med det traditionelle kulturbegreb, anser man kultur for at være statisk, homogent og forankret i en nation. Man vil kunne bruge kultur til at forklare, hvorfor folk opfører sig, som de gør, hvis man har et statisk kultursyn. Med et traditionelt og statisk kultursyn er kultur således noget, man er, hvorimod kultur betragtes som noget, man gør ud fra et dynamisk kultursyn. Arbejder man med det komplekse kulturbegreb, har man et dynamisk syn på kultur, da man anser det for at være noget, der bliver skabt i mødet mellem mennesker, og kultur er dermed under konstant udvikling og forandring. Man forsøger at tage højde for forskelle og begrænser sig derfor ikke til at tale om én fælles nationalkultur (Bundgaard, 2006; Jensen, 2013).

Arbejder man med et komplekst kulturbegreb, vil man kunne skabe de rammer, der skal til, for at eleverne kan udvikle deres interkulturelle kommunikative kompetence. Med det traditionelle kulturbegreb risikerer man at præsentere eleverne for stereotypiske, generaliserende og essentialistiske beskrivelser af mennesker, lande og sprog. Der har været tradition for at have en monokulturel og interkulturel tilgang til sprogundervisningen, hvor man f.eks. i franskundervisningen har set på, hvad der er *typisk* fransk kultur, og hvordan det adskiller sig/ligner *typisk* dansk kultur (Risager, 1998). Denne tilgang repræsenterer det traditionelle kulturbegreb, hvor kultur er (reduceret til) ét sæt fælles værdier, traditioner og normer, der blot er og følger nationens grænser. I multikulturelle samfund bestående af subkulturer er dette kulturbegreb og tilhørende -syn ikke tilstrækkeligt. I takt med at verden bliver mere multikulturel, sker der et skift, og sprogundervisningen bliver mere og mere påvirket af et multikulturelt perspektiv, hvor man netop tager højde for forskellighed inden for kulturer.

Endelig kan man betragte kultur som noget transnationalt, da mennesker i dag bevæger sig over hele verden – både fysisk og virtuelt. At arbejde ud fra et transnationalt perspektiv vil sige, at undervisningen og dens indhold helt løsrives fra en national kontekst. Gregersen (2017, s. 109) har beskrevet følgende fem anbefalinger fremsat af Risager (2007), der skal sikre, at undervisningen har et transnationalt sigte:

1) Eleverne skal præsenteres for standardnorm såvel som varianter inden for målsproget. Det sikrer, at eleverne bliver bevidste om tilstedeværelsen af variationer i alle sprog, og vil kunne mindske den sproglige usikkerhed, der kan være forbundet med at have én standardnorm.
2) Eleverne skal så vidt muligt i kontakt med andre elever hvor som helst i verden og primært på målsproget. Det viser eleverne, at sprog er et kommunikationsmiddel, og skaber rum for en meningsfuld sprogbrugssituation. Det viser samtidig, at sproget kan anvendes af alle og på alle niveauer. Det vil være givtigt at finde en venskabsklasse på samme alderstrin fra et område, der har fransk som fremmedsprog og ikke førstesprog, da der dermed ikke vil være uhensigtsmæssige sproglige niveauforskelle. Man risikerer velsagtens, at eleverne bruger engelsk i denne kommunikation, men sker det i et begrænset omfang, skal det ikke ses som en hæmsko, men som en del af sprogtilegnelsen, da denne bygger videre på elevernes sproglige repertoire. Det leder os over i tredje anbefaling, der siger, at
3) Undervisningen skal foregå mest muligt på målsproget, men også inddrage andre sprog, eleverne kan, f.eks. engelsk eller elevernes førstesprog.
4) Emnerne, der arbejdes med i undervisningen, kan knyttes til et hvilket som helst land/område og behøver ikke knyttes til de traditionelle målsprogslande Frankrig, Tyskland og England/USA. Der kan altså i franskundervisningen med fordel inddrages andre frankofone lande for at udvide elevernes horisont og viden om fransktalende lande.
5) Endelig skal emnevalget ikke udelukkende placeres i en national ramme, da det er vigtigt at vise, at de er transnationalt vedkommende.

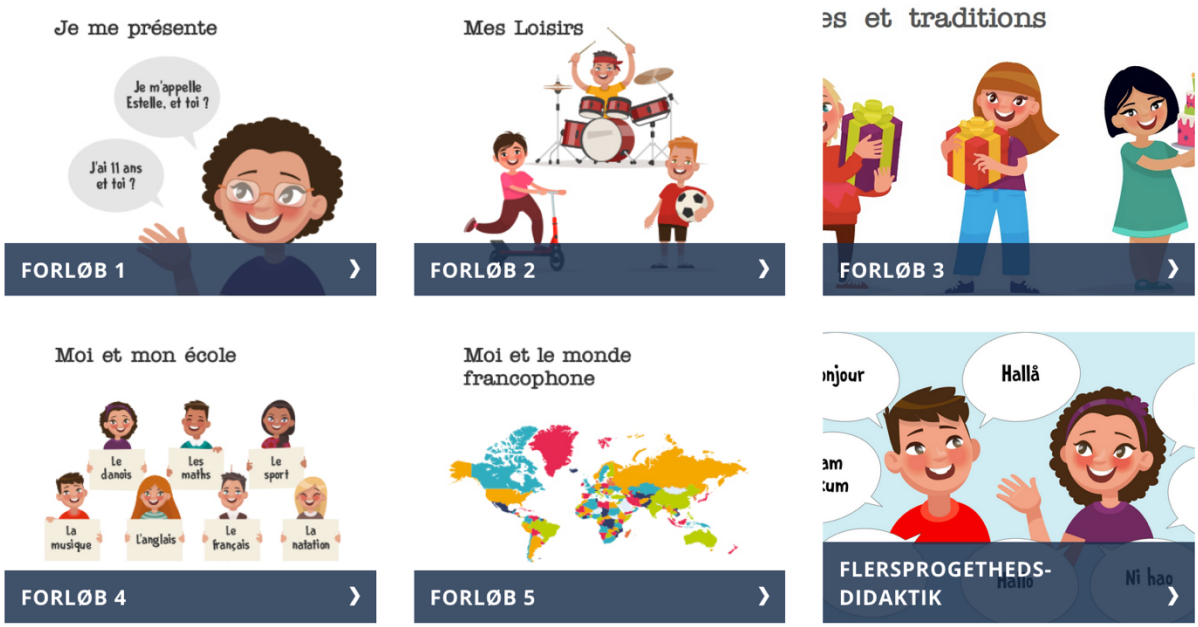
Undervisningsforløb til fransk

Ifølge Byram (2008, cit. i Gregersen, 2017) tenderer forlagsudgivne materialer til at være "etnocentrisk forudindtagede" (Gregersen, 2017, s. 110), hvilket kan have stor indflydelse på elevernes opfattelse og forståelse af målsprogenes anvendelse og relevans af målsprogslandene og verden generelt. Det er derfor vigtigt, at man som lærer er opmærksom på, hvad

undervisningsmaterialet udtrykker, og om dette er i overensstemmelse med ens eget sprog- og kultursyn.

Forløbene i TS-projektet tager højde for Fælles Mål og er udviklet på baggrund af et komplekst og dermed dynamisk kulturbegreb og tænkt ind i et multikulturelt og transnationalt perspektiv. I Danmark har engelsk længe været betragtet som et *lingua franca*, mens fransk og tysk ikke har en sådan status (Gregersen, 2017, s. 109). Dette kommer til udtryk i læseplanerne for fagene fransk og tysk, der refererer til henholdsvis frankofone lande samt Tyskland og tysktalende lande. Forløbene i TS-projektet til fransk og tysk adskiller sig derfor fra forløbene til engelsk, idet de fortsat har en stærk geografisk forankring i de fransk- og tysktalende dele af verden.

Dette kapitel tager udgangspunkt i forløbene udviklet til franskfaget, men pointerne gælder ligeledes for tysk- og engelskundervisningen, da forløbene bygger på samme teoretiske grundlag. Det beskrives i det følgende, hvordan ovenstående anbefalinger, der skal sikre, at undervisningen har et transnationalt sigte, kommer til udtryk i undervisningsforløbene.



At tage udgangspunkt i frankofonien i stedet for Frankrig

I forløb 1 "Je me présente" lærer eleverne at præsentere sig selv og deres familie. I første lektion bliver de introduceret til fransk som et verdenssprog, og læreren viser på et

verdenskort, hvor i verden der tales fransk. Dette sikrer, at eleverne helt fra begyndelsen bliver gjort bevidste om, at fransk er et sprog, der tales overalt i verden. Traditionelt starter franskundervisningen i Frankrig og breder sig herefter ud til andre dele af den frankofone verden, mens vi i projektets forløb præsenterer det frankofone fællesskab først. Læreren spørger, om eleverne kan sige 'fransk' på andre sprog, for at invitere eleverne til at benytte sig af deres sproglige repertoire i franskundervisningen (se Gregersen & Meidell Sigsgaard i denne publikation).

For at skabe en autentisk kommunikationssituation introduceres sidst i lektionen en gæstelærer/fingerdukke, der er uden nationalitet. Det skyldes, at den fransktalende kunne komme fra et hvilket som helst land, hvilket viser eleverne, at de vil kunne hilse på enhver fransktalende.

Det betyder ikke, at franskundervisningen ikke må omhandle Frankrig. Mange elever vil selvfølgelig kende til Frankrig, om det er fra film, familieferier eller familiære forhold, og derved referere til landet i franskundervisningen. Dette skal naturligvis opmuntres på lige fod med alle andre erfaringer. Pointen er blot, at franskundervisningen skal åbne verden op for eleverne og vise, at fransk ikke begrænser sig til Frankrig og et kendskab til landet. Der skal derfor på samme måde være et rum for, at elever med kendskab til andre lande kan dele deres viden.

At behandle emner i et transnationalt perspektiv

Forløb 4, "Moi et mon école", handler om elevens skoleverden. Selvom det tager udgangspunkt i en dansk kontekst, sættes emnet ikke i en national ramme. Eleverne lærer ord og chunks forbundet med skoleverdenen, som de kender den, men der refereres ikke til noget land. Traditionelt har et sådant emne været forbundet med et land, og eleverne er blevet introduceret for *det franske skolesystem* eller *en fransk skole*. Det, eleverne lærer i forløb 4, er ikke forbundet til et geografisk område og behandles derfor i et transnationalt perspektiv. I dette eksempel er den eksplicitte geografiske placering ubetydelig for elevernes læring, så længe de præsenteres for en autentisk kommunikationssituation. At løsrive emner fra en geografisk og national ramme og dermed gøre det universelt er en enkel øvelse i at arbejde transnationalt.

Eleverne opfordres undervejs i forløbet til at dele deres viden med en nabo eller et familiemedlem og evt. at spørge, hvordan en skolehverdag foregik, da vedkommende selv gik i skole. Denne aktivitet søger at stimulere og udvikle elevens nysgerrighed og derved den interkulturelle kompetence. I forløb 5, "Moi et le monde francophone", arbejder eleven videre med skoleverdenen – nu i et frankofont perspektiv. Dette uddybes i det følgende.

At præsentere elever for andre varianter af fransk

Forløb 5 introducerer med det frankofone perspektiv fransk sprog talt uden for Frankrig. Læreren præsenterer eleverne for et videoklip om "en skole i et fransktalende område, hvor børn af mange forskellige nationaliteter går i samme klasse" (https://tidligeresprogstart.ku.dk/-fransk/materiale-fransk/forloeb-5/Forl_b_5_L_rervejledning_Moi_et_le_monde_francophone_fransk.pdf_copy). Eleverne opfordres til at lytte efter udtaleforskelle. Dette er et eksempel på, at fransk kan tales af mange forskellige nationaliteter overalt i verden. Eleverne lærer på denne måde implicit om fransk sprog og frankofoni ved at lære om emnet 'skole'.

Sidst i forløbet præsenteres eleverne for en dreng fra Niger. Drengen fortæller om sig selv og en typisk skoledag. Dette lydklip præsenterer på samme måde eleverne for et andet fransk end det, der tales i Frankrig. Endvidere er teksten skrevet fra jeg-perspektiv, for at vise at fortællingen er subjektiv og individuel, hvilket kan åbne op for diskussioner om forskellighed i et land, i stedet for en man-fortælling, der præsupponerer, at alle lever på samme måde. Dette narrative skift er et simpelt eksempel på forskellen på et traditionelt og et dynamisk kultursyn.

At præsentere mangfoldighed og flere muligheder

Forløb 3, "Fêtes et traditions", har til formål at lære eleverne om "fester og traditioner i Frankrig og fransktalende lande" (https://tidligeresprogstart.ku.dk/fransk/, forløb 3).

I forløbet er der fokus på at inddrage elevernes forkundskaber, og titlen er derfor bredt dækkende. Diskussionen initieres med en brainstorm, hvilket giver mulighed for at tale om de fester og højtider, eleverne kender til fra deres familie og venner. Der tages derfor udgangspunkt i at fejre fødselsdag og 'navnedag'. Det beskrives i lærervejledningen, at der både skal gives plads til "Sekulære og religiøse fester og traditioner i et familieperspektiv og i et lokalt, nationalt og internationalt/frankofont perspektiv (uden brug af ordene 'sekulær' og

'religiøs')". Eleverne inviteres derfor til selv at vælge de fester/traditioner, de vil arbejde med i undervisningen. Læreren introducerer endvidere eleverne for sætninger som "J'aime les traditions dans ma famille", "Chez moi on (ne) fête (pas) Noël" og "J'aime manger xxx', så der tages udgangspunkt i elevernes kendskab og baggrund. Eleverne opfordres herved igen til at reflektere over deres egne traditioner og værdier, og i interaktionen med deres klassekammerater skabes et mikrokulturmøde, hvori eleverne arbejder med deres interkulturelle kompetence.

Afrunding

Som beskrevet i dette kapitel er kulturdimensionen en vigtig del af fremmedsprogundervisning, da den bl.a. giver mulighed for at arbejde med elevernes interkulturelle kompetence. Det er dog vigtigt, at den ikke løsrives fra den praktiske del af sprogundervisningen, men i stedet integreres i denne. Eleverne er der jo først og fremmest for at lære sprog, da de ellers ikke vil kunne deltage i kulturmøder i det globale fællesskab. Ved at anvende et dynamisk kulturbegreb i et multikulturelt eller transnationalt perspektiv skaber man rum og mulighed for at udvikle elevernes interkulturelle kompetence. Ved at præsentere autentiske kommunikationssituationer og opfordre eleverne til at reflektere, være nysgerrige og respektfulde i deres omgang med verden, hjælper vi eleverne til at blive interkulturelle sprogbrugere allerede i begynderundervisningen.

Refleksionsspørgsmål

1) Kan du genkende det dynamiske kulturbegreb fra din egen praksis?
2) Hvordan ville én eller flere anbefalinger, der ikke allerede indgår i din undervisning, kunne inkorporeres?
3) Hvis du ikke underviser i fransk, hvordan kan der så arbejdes med kulturdimensionen i dit fag, således at eleverne udvikler deres interkulturelle kompetence?

Hvis du vil læse mere

Bundgaard, H. (2006). Et antropologisk blik på kultur. I M.S. Karrebæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund* (s. 131-150). København: Hans Reitzels Forlag.

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

Gregersen, A.S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udg., 1. opl.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gregersen, A.S. (2017). *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur; i samarbejde med Professionshøjskolen UCC.

Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I D. Albrechtsen & P. Daryai-Hansen (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-19). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Andersen, H.L., Henriksen, B., Fristrup, D. & Fernández, S.S. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Bundgaard, H. (2006). Et antropologisk blik på kultur. I M.S. Karrebæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund* (s. 131-150). København: Hans Reitzels Forlag.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, PA: Multilingual Matters.

Daryai-Hansen, P. (2016). Hvilke sprogdidaktiske greb kalder nutidens og fremtidens sprogundervisning på – og hvordan kan vi motivere eleverne til at lære andre fremmedsprog end engelsk? I *Tænketanken om sprog – anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet* (s. 27-29). København: Gymnasieskolernes Lærerforening.

Gregersen, A.S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (2. udg., 1. opl.) (s. 55-86). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gregersen, A.S. (2017). *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur; I samarbejde med Professionshøjskolen UCC.

Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kramsch, C.J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Meidell Sigsgaard, A-V. & Gregersen, A.S. (2018). Flersprogethed i den tidlige franskundervisning – i et sprogligt inkluderende perspektiv. I D. Albrechtsen & P. Daryai-Hansen (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 289-299). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. I M. Byram & M. Fleming (red.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (s. 242-254). Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.

Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.

Risager, K. (2009). Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk. *Utbildning & Demokrati*, *18*(2), 127-142.

Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed (u.å.). Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/

Undervisningsministeriet (2014a). *Fælles Mål for faget engelsk*. Hentet fra https://www.emu.dk/sites/default/files/Engelsk%20-%20januar%202016.pdf

Undervisningsministeriet (2014b). *Fælles Mål for faget fransk*. Hentet 3. november 2018 fra https://www.emu.dk/sites/default/files/Fransk%20-%20januar%202016.pdf

Undervisningsministeriet (2014c). *Fælles Mål for faget tysk*. Hentet fra https://www.emu.dk/sites/default/files/Tysk%20-%20januar%202016.pdf

Undervisningsministeriet (2014d). *Fælles Mål for faget fransk*. Hentet fra https://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20fransk_1.pdf

Man skal ikke vide, man skal gætte…
– om strategisk kompetence i begynderundervisningen

Caroline Arp

"Man skal ikke gætte, man skal vide". Dette har jeg hørt tusinde gange som barn – både derhjemme og i skolen. Men er det så slemt at gætte? Statistisk er der vel større chance for at opnå et positivt resultat ved et strategisk og kvalificeret gæt end ved slet ikke at gætte. Dette kapitel behandler emnet strategisk kompetence ved først og fremmest at udrede, hvad begrebet dækker over. Herunder belyses de receptive og produktive kommunikationsstrategier samt sproglæringsstrategier, og disse sættes i relation til hinanden. Derefter diskuteres det, hvorvidt anvendelsen af strategier i kommunikations- og undervisningssituationer fører til tilegnelse, og der gives eksempler på, hvordan strategierne kan indgå i begyndersprogundervisningen som konkrete værktøjer.

Introduktion

I Fælles Mål (fremadrettet omtalt FM) for fransk og tysk efter 7. klassetrin nævnes begrebet *strategier* hyppigt – heriblandt lyttestrategier, spørgeord og svarstrategier, kommunikationsstrategier, gættestrategier og kompensationsstrategier. Ligeledes forventes det som en del af kompetenceområdet læsning, at "Eleven har viden om enkle og transparente ord og udtryk" (FM, Undervisningsministeriet). Altså skal eleven kunne anvende strategier som et værktøj til at kompensere for sit endnu utilstrækkelige ordforråd inden for både lytning, samtale, læsning og skrivning, samt have viden om *transparens* til andre sprog. I læseplanen, som skal guide læreren til at undervise i de kompetencer, som forventes opnået i FM, nævnes transparens som en del af arbejdet med ordforråd: "Der arbejdes løbende med ordforråd på forskellige måder, bl.a. trækkes der på andre sprog, eleven har kendskab til (transparente ord), eleverne bevidstgøres om ordforrådsfamilier og tilegnelsesstrategier" (Læseplan for faget fransk,

Undervisningsministeriet, s. 10). Det vil altså sige, at der er en forventning om, at grundskolelærere i Danmark allerede i begynderundervisningen underviser i kommunikations- og sproglæringsstrategier.

Men hvorfor er det egentlig vigtigt at undervise i anvendelse af strategier? Sprogundervisningen i grundskolen skal ifølge FM bygge på et kommunikativt sprogsyn og dermed udvikle elevernes kommunikative kompetence, og netop anvendelse af strategier er ét af de fire kompetenceområder, som ifølge Canale (1983) tilsammen udgør den kommunikative kompetence. Vi kan nemlig ikke ruste vores elever til at opnå relevant ordforråd til alle de kommunikationssituationer, som eleverne potentielt en dag måtte møde i det virkelige liv, og derfor er det essentielt at undervise i strategier, der hjælper dem til alligevel at gennemføre kommunikationen og håndtere situationen. Altså at gøre dem til 'kompetente kommunikatører'. Begrebet *kommunikativ kompetence* dækker over "(…) *the underlying systems of knowledge and skill required for communication*" (Canale, 1983, s. 5), og den består af de fire underkategorier, inden for hvilke man skal have viden og færdigheder for at besidde den kommunikative kompetence, nemlig grammatisk kompetence, sociolingvistisk kompetence, diskursiv kompetence og strategisk kompetence (Canale, 1983, s. 6). Som det fremgår af navnet, dækker grammatisk kompetence over at kunne udtrykke sig grammatisk korrekt og præcist på målsproget, imens den sociolingvistiske kompetence er et udtryk for viden om og færdigheder i at kunne tilpasse sit sprog sociale kontekster, såsom høflighedsmarkører og tiltaleformer. Diskursiv kompetence, også kendt som tekstkompetence, handler om at kunne tilpasse især sit skriftsprog til de forskellige genrer og kontekster. Dette kapitel beskæftiger sig især med strategisk kompetence, der ifølge Iwai (2006, s. 400) er det af de fire kompetenceområder, man hidtil har forsket mindst i.

Strategisk kompetence – hvad vil det sige?

Når man i en kommunikationssituation oplever mangler i sit *intersprog*, må man anvende en strategi, hvis man skal lykkes med at formidle det opnåede budskab. I en dansk grundskolekontekst kunne en sådan situation være, når eleven ønsker at sige eller udtrykke noget bestemt, som hans ordforråd og viden om målsproget ikke rækker til. Måske bruger eleven tegn og fagter, måske siger han ordet eller udtrykket på et andet sprog, såsom engelsk, eller måske prøver han at forklare, hvad ordet dækker over. Hvis man er heldig, hjælper ens

interaktionspartner (f.eks. læreren eller en klassekammerat) ved at give én det ord eller udtryk, man manglede, og hvis situationen var tilpas sjov, tilpas vigtig eller tilpas pinlig, glemmer man aldrig, hvordan man siger det pågældende igen. På den måde kan en kommunikationsstrategi blive til en sproglæringsstrategi. Der findes altså både kommunikationsstrategier, der direkte fungerer som værktøjer i kommunikationssituationer, der skal lykkes, og også sproglæringsstrategier, der kan hjælpe os til at huske nye ord og udtryk på et fremmedsprog.

Inden for kommunikationsstrategier taler man både om undvigelsesstrategier og opnåelsesstrategier (også kendt som kompensatoriske strategier). Det vil altså sige, at man som sprogbruger enten undgår at udtrykke det ønskede grundet formelle og funktionelle sproglige udfordringer, eller også prøver man på forskellige måder at fuldføre kommunikationen på trods af sproglige udfordringer (Færch & Kasper, 1983, s. 36-38). I den tidlige sprogundervisning vil det være et fåtal af eleverne, der har erfaring med at kommunikere på et fremmedsprog, og for langt de fleste vil alle kommunikationssituationer på fremmedsproget de første par år finde sted i sprogundervisningens trygge rammer, hvor både læreren og klassekammeraterne som regel deler modersmål, nemlig dansk. Træning i anvendelsen af forskellige kommunikationsstrategier er altså ikke en selvfølge, hvorfor dette er særligt relevant at sætte fokus på i undervisningen.

Der findes både receptive kommunikationsstrategier, der afhjælper mødet med et ukendt sprogligt input, og produktive kommunikationsstrategier, der kan hjælpe sprogbrugeren til at udtrykke sig, når de sproglige kompetencer ikke er tilstrækkelige. Selvom de receptive og produktive kommunikationsstrategier afhjælper forskellige sproglige problemer, er disse tæt knyttet, da både de receptive og produktive kompetencer er en forudsætning for tovejskommunikation. I de følgende tre afsnit præsenteres forskellig teori om kommunikationsstrategier, som opdeles i henholdsvis receptive og produktive kommunikationsstrategier samt sproglæringsstrategier.

Receptive kommunikationsstrategier

De receptive sprogfærdigheder, læsning og lytning, handler i høj grad om afkodning af skrevet eller talt sprog. Det vil sige, at det 'kommunikationsproblem', der kan opstå, kan være, når eleven ikke forstår ét eller flere ord, han læser eller hører, da disse ikke befinder sig i hans ordforråd. Nogle af de hyppige receptive kommunikationsstrategier er:

Undvigelsesstrategier, altså at undlade at forsøge at komme frem til en forståelse af ordet ved at springe det over og fokusere på forståelsen af resten af inputtet, det vil sige teksten eller det talte.

Opnåelsesstrategier, som kan være

- **At søge hjælp** hos de interagerende parter, f.eks. samtalepartneren i en dialog eller læreren eller en klassekammerat i en undervisningssituation, ved at bede om en oversættelse, en omskrivning eller et eksempel med det pågældende ord eller udtryk i en anden kontekst. Man kan også søge hjælp i en ordbog eller på internettet.
- **At gætte topstyret** (top-down), hvilket vil sige at bruge sin viden om hele sætningen, teksten eller konteksten til at gætte sig frem til det pågældende ord eller udtryks betydning. Et topstyret gæt kan også dække over, når man bruger sin generelle sproglige eller kulturelle viden til at gætte betydninger.
- **At gætte bundstyret** (bottom-up), det vil sige at gætte på ordets betydning ud fra analyse af ordets form eller dele med udgangspunkt i sprogbrugerens viden fra målsproget eller viden om målsproget og viden om andre fremmedsprog, herunder ords gennemsigtighed til andre sprog, *transparens.*

  (Svensson & Henriksen, 2006, s. 22-26; Andersen et al, 2015, s. 106; Stæhr, 2015, s. 189)

Ved anvendelse af én af de tre opnåelsesstrategier, i FM også omtalt som gættestrategier, er der potentiale for tilegnelse, såfremt eleven er bevidst om at bruge situationen som en læringssituation. Stæhr (2015, s. 185) fremhæver, at

> "hvis eleverne gætter sig til et ord på baggrund af viden om tekstens emne, vil det muligvis føre til forståelse af ordets form. Hvis de udelukkende fokuserer på ordet og ikke inddrager viden om emnet, kan det føre til et forkert gæt, som slet ikke passer i sammenhængen. Hvis eleverne derimod anvender både sproglige kilder og deres viden om emnet og verden til forståelse, er der en større chance for, at ordene bliver tilegnet."

Det betyder, at op til flere strategier kan kombineres, og at der ved kombinationen af strategier er større potentiale for tilegnelse. Derudover nævnes, at hvis ordets betydning er svært at gætte sig til, er der større potentiale for tilegnelse af ordet (Stæhr, 2015, s. 185). Man kan forestille sig, at dette skyldes den manglende anstrengelse for at forstå helt transparente ord, hvorimod arbejdet med et sværere ord udfordrer eleven kognitivt. Svensson og Henriksen (2006, s. 10-11) præsenterer fem sideløbende processer, der er et krav for tilegnelse af et ord eller udtryk, nemlig at møde ordet, at få fat i dets form, at få fat i dets betydning, at konsolidere formen og betydningen i hukommelsen samt at være i stand til at anvende ordet i praksis. De henviser til en hollandsk undersøgelse, der viser, at jo mere ledende et ords kontekst er, jo nemmere er det at gætte betydningen, men des sværere er det at huske ordet igen senere. Dette understøtter dermed også Stæhrs argument, da en meget ledende kontekst ikke stiller store krav til en analyse af ordets form, hvorfor det kræver minimal anstrengelse at fremkalde sig ordets betydning, og dermed understreger de, at gætning – også selvom eleven gætter rigtigt – ikke alene fører til tilegnelse. Derfor er det vigtigt, at eleven selv gør noget aktivt for at konsolidere ordet i hukommelsen (dette uddybes yderligere i afsnittet om sproglæringsstrategier).

Anvendes derimod en undvigelsesstrategi, vil eleven højst sandsynligt ikke komme i kontakt med det manglende ord eller udtryk, hvorfor der ved anvendelsen af disse er minimal chance for tilegnelse af det pågældende.

Produktive kommunikationsstrategier

De produktive sprogfærdigheder, skrivning og tale, handler om sprogbrugerens sammensætning og strukturering af sproget for at udtrykke sig. Det vil altså sige, at kommunikationsproblemet som regel tager udgangspunkt i, at eleven ikke kender eller ikke kan huske det pågældende ord eller udtryk. Nogle af de hyppige produktive kommunikationsstrategier er:

Undvigelsesstrategier, hvor man undgår at udtrykke noget bestemt grundet utilstrækkelige sproglige færdigheder, f.eks. når man ikke kender et bestemt ord (leksikalsk betinget). Men der findes flere typer produktive undvigelsesstrategier, heriblandt de morfologisk betingede, når man undgår et bestemt ord eller udtryk, fordi man ikke kan bøje det korrekt, de syntaktisk

betingede, når man undgår ord eller udtryk, fordi man er usikker på ordstilling og sætningskonstruktion, og de fonologisk betingede, når man undgår ord, man har svært ved at udtale.

Opnåelsesstrategier, som kan være:

- **Nonverbale strategier**, som direkte betyder at anvende andet end sprog til at udtrykke sig, f.eks. kropssprog, lyde eller rekvisitter.
- **At søge hjælp** fra interagerende parter ved at spørge "Hvordan siger man…?" eller "Hvad hedder det, når…?". På samme måde som den receptive kommunikationsstrategi kan man f.eks. spørge samtalepartneren i en dialog eller en underviser eller medstuderende i en undervisningssituation. Det kan i nogle tilfælde også være i form af hjælpemidler, såsom ordbøger eller internettet.
- **At købe sig tid** til at forsøge at genkalde sig et ord eller at reflektere over en kommunikationsstrategi ved at bruge *chunks* eller tøvemarkører. Denne strategi er dog kun midlertidig, da den ikke i sig selv kan hjælpe én til at komme frem til noget, man ikke har nogen forudsætninger for at vide.
- **Kodeskift**, som er betegnelsen for, når man indsætter et eller flere ord fra et andet sprog end det talte, f.eks. fra et andet fremmedsprog (f.eks. engelsk) eller ens modersmål.
- **Intersproglig transfer**, altså når man prøver at udtrykke noget på fremmedsproget ved at bruge sin viden fra modersmålet eller andre fremmedsprog. Det kan bl.a. være at oversætte ordets semer eller udtrykkets dele til fremmedsproget eller at låne ordet fra et andet sprog og forsøge at tilpasse sin udtale til målsproget.
- **Eksemplificering**, hvilket vil sige, at man prøver at nærme sig det pågældende ord ved at bruge overkategorier (at bruge ordet 'sti' i mangel på 'løjpe') eller specifikationer (at bruge 'Pampers' om bleer).
- **Sproglige nydannelser**, det vil sige at opfinde sit eget ord for noget.
- **Parafrase**, hvor man omformulerer eller forklarer det pågældende ord eller udtryk, såsom 'stav, man bruger i billard' om en kø.

(Færch & Kasper, 1983, s. 38-55; Andersen et al, 2015, s. 107-108; Henriksen, 2014, s. 110-111)

Undvigelsesstrategierne bidrager hverken til at opnå det ønskede budskab videreformidlet, ej heller til træning eller tilegnelse af de manglende sproglige ressourcer, der ligger til grund for anvendelsen af en kommunikationsstrategi. Men ud over ved anvendelse af undvigelsesstrategierne er det meget situationsafhængigt, i hvilken grad de forskellige opnåelsesstrategier har potentiale for vellykket kommunikation og tilegnelse. Først og fremmest stiller de ovennævnte opnåelsesstrategier meget forskellige krav til elevens niveau på målsproget, hvor f.eks. de nonverbale slet ikke stiller krav til sprogkompetencer på fremmedsproget, men derimod til elevens psykiske tilstand og vovemod, imens parafrase kræver mere kompleks viden om målsprogets sætningsstrukturer for at kunne sammenfatte en forklaring af det pågældende begreb. Her er det som regel sådan i begynderundervisningen, at eleverne vil benytte sig af de strategier, der ikke stiller krav til elevens sprogkundskaber på målsproget. Udfaldet af situationen, hvori eleven anvender en kommunikationsstrategi, afhænger yderligere af ordet eller udtrykkets kompleksitet og abstraktionsniveau, elevens velvilje til at løbe risici og ønske om at lære det respektive ord eller udtryk samt samtalepartnerens tålmodighed og vilje til at lære fra sig. Ligeledes kan flere af strategierne kombineres, hvorved der er større chance for, at kommunikationen lykkes. Altså er talrige faktorer afgørende for, hvorvidt kommunikationssituationen kan lykkes og tilmed føre til tilegnelse hos eleven.

Sproglæringsstrategier

Hvor kommunikationsstrategier er værktøjer til at gennemføre kommunikationen i en given situation, er sproglæringsstrategier en form for indirekte værktøjer til kommunikation, idet deres primære formål er tilegnelse af et fremmedsprog. Altså er udsigten til anvendelsen af sproget i en reel kommunikationssituation mere langsigtet og måske slet ikke en realitet. Sproglæringsstrategier er altså værktøjer til at lære sig selv et sprog og kræver en indsats fra eleven. Der skelnes imellem fire forskellige typer sproglæringsstrategier:

- **De kognitive strategier** kaldes også for hukommelsesstrategier. Her arbejder learneren med at forstå og lagre viden om sprog, ordforråd, grammatiske regler etc. i hukommelsen, og det er dette, der danner grundlag for sprogfærdigheden. Der er mange måder, hvorpå man kan træne hukommelsen. Stæhr (2015, s. 198) foreslår bl.a. at sætte ordet i relation til synonymer, antonymer og over- og underbegreber, at relatere ordet

til situationer og oplevelser eller mentale billeder, føre notesbog, repetition, notere sig formelle træk ved ordet, såsom stavning eller transparens etc.

- **De affektive strategier** er arbejde med følelserne omkring sproget og sprogtilegnelsesprocessen. Det er vigtigt, at learnere er modige og føler sig trygge, hvis de skal kaste sig ud i at tale og turde teste hypoteser. Man kan bl.a. tale om glæde og frustration i forbindelse med at udtrykke sig. Formålet er at bidrage til at mindske usikkerhed og generthed, så learneren tør prøve at udtrykke sig på fremmedsproget, og dermed er de affektive strategier i høj grad afhængige af sproglæreren.
- **De sociale strategier** handler om at samarbejde og indgå i et fællesskab. Det er vigtigt, at learneren selv er opmærksom på at skabe et trygt miljø omkring sprogtilegnelsen (i klasserummet) og selv tager initiativ i undervisningen. Da sprogfag er kommunikationsfag, hænger de naturligt sammen med social interaktion, hvilket kan gavne samtalefærdigheden og løsning af kommunikationsproblemer, f.eks. ved at søge hjælp hos interagerende parter, at samarbejde, at give feedback og at spørge ind til undervisningens indhold, hvis man ikke forstår.
- **De metakognitive strategier** handler i høj grad om refleksion over og ansvar for ens egen læringsproces. Disse strategier er altså grundlag for, at man har viden om og selvstændigt kan arbejde med de andre sproglæringsstrategier. Det metakognitive arbejde handler altså om at blive fortrolig med ens egen tilegnelsesproces i forhold til læringsstile, egne personlighedstræk, strategianvendelse, personlig motivation og sprogholdning.

(Andersen et al, 2015, s. 108-112; Stæhr, 2015, s. 186-190; Henriksen, 2015, s. 220-224)

I modsætning til motivationen for anvendelsen af kommunikationsstrategier, som har en afgørende betydning for den pågældende kommunikationssituation, er motivationen for sprogtilegnelsen og anvendelsen af sproglæringsstrategier mere langsigtet. Det kræver derfor i langt højere grad, at eleven er motiveret og engagerer sig i egen læring. Dette er langtfra altid tilfældet for et obligatorisk sprogfag i grundskolen, hvorfor arbejdet med sproglæringsstrategier, herunder især de metakognitive, kan virke ret ambitiøst. Dog kan man arbejde meget konkret med de kognitive strategier, da elever i alle aldre kan bruge disse som

hukommelsesværktøjer og potentielt lære af hinandens strategier og ideer, hvilket understøtter det sociale aspekt, nemlig at give plads til individernes forskellige tilgange til sprogtilegnelsen. Dette kan yderligere være med til at skabe tryghed og give eleverne mod til at tage sprogligt initiativ i undervisningen. Overordnet set er det helt essentielt at arbejde med elevernes motivation og holdning til målsproget, da disse er afgørende for sprogtilegnelsesprocessen (jf. Frebel & Reyhé, 2016, s. 120-121).

Men lærer man af at gætte?

Som tidligere nævnt fører et rigtigt gæt ikke alene til tilegnelse af det nye ord eller udtryk, hvad end det er i afkodningen af (receptivt) eller sprogproduktionen på fremmedsproget. Faktisk er sandsynligheden for, at eleverne tilegner sig et nyt ord eller udtryk, mindre, jo lettere det er for dem at afkode eller gætte sig til, da dette kræver minimal anstrengelse.
Derfor er det som sproglærer ikke nok at udsætte sine elever for et møde med mange transparente og genkendelige ord. Hvis eleverne senere skal kunne genkalde sig de nye ord eller udtryk, er det løbende arbejde med sproglæringsstrategier især vigtigt, da eleverne er nødt til at forholde sig til det pågældende ord eller udtryk i relation til deres egen sprogtilegnelse. Der er naturligvis større potentiale for tilegnelse af nye ord og udtryk, når eleverne anvender konkrete sproglæringsstrategier i arbejdet med ordforråd, såsom de kognitive hukommelsesstrategier. Det er tidligere set, at når eleverne skal udtrykke, hvad de har lært på fremmedsproget, udpeger de ord og udtryk, som de har skullet knytte direkte til en huskeregel (Arp, 2018).

Hvordan inddrages disse sproglæringsstrategier i din undervisning?

I udviklingsprojektet "Tidligere sprogstart" bygger undervisningsforløbene på en række praksisanbefalinger, heriblandt lyder det "Tematiser sproglæringsstrategier". Men hvordan gør vi egentlig det?

Jeg vil give to eksempler:

Undervisningsforløb 1: "Je me présente" (https://tidligeresprogstart.ku.dk/fransk/, forløb 1)
I relation til begynderundervisningen kan dette især være i mødet med nyt ordforråd, som skal konsolideres i hukommelsen. Eleverne kender temaet og læringsmålene for timen og ved derfor, hvilke overemner der er i fokus. Derefter skal eleverne gætte på, hvad en række præsenterede ord betyder, og med hjælp fra læreren kategorisere, hvilken gættestrategi de anvendte. Her er det vigtigt at understrege for eleverne, at der ikke er ét rigtigt eller forkert svar, men at en hukommelsesstrategi er personlig og virker, så længe den virker for bare den enkelte elev.

I undervisningsforløb 1 til fransk, "Je me présente", møder eleverne de franske navne på familiemedlemmer. Eleverne skal gætte, hvad en række betegnelser for familiemedlemmer betyder, og begrunde deres gæt. Her støtter læreren elevernes brug af receptive kommunikationsstrategier ved at hjælpe dem med at udpege transparens til dansk eller andre af klasserummets sprog, f.eks. *grand-mère*, der ligner *grandmother*. Her kan den enkelte lærer individuelt vælge, i hvilken grad han ønsker at gå i detaljer med det kognitive strategiarbejde, f.eks. at sortere familieordene i underkategorier såsom 'transparent til engelsk', 'samme forbogstav som på dansk', 'lyder ens' etc. – således inddeles ordforrådet i nogle kategorier, så eleverne har et overblik over, hvilke hukommelsesstrategier de senere får brug for, når de skal anvende ordet produktivt.

Senere i samme forløb, når eleverne har mødt familieordforrådet flere gange, skal de se og lytte til musikvideoen til Alain le Laits sang "Ma famille", hvor de skal gætte på længere sætningers betydning, f.eks. "ma sœur n'est pas là – elle est allée au cinéma". Her kender eleverne allerede ordet for søster, og med støtte i animationsvideoen og det transparente *cinéma* har eleverne gode forudsætninger for at forstå hele sætningen.

Når eleverne sidst i forløbet skal producere korte tegneserier om deres familier, er der som regel nogen, der har glemt essentielle ord og udtryk fra forløbet. Her er det vigtigt, at man som lærer refererer til de huskestrategier, som eleverne har arbejdet med – gerne ved at inddrage resten af klassen og spørge, hvordan de kan huske dette. Således kan eleverne mindes om og inspireres af hinandens sproglæringsstrategier.

Førstehjælpskufferten

Der er med inspiration i projekt "Tidligere sprogstart" skrevet et speciale om undervisning i strategisk kompetence (Arp, 2017) og i den forbindelse udviklet materiale til målrettet undervisning i strategisk kompetence i begynderundervisningen.

Materialet tager udgangspunkt i en hjemmelavet førstehjælpskuffert, der er et billede på den førstehjælp, kommunikationssituationen skal have for at lykkes. I kufferten findes en række genstande, som symboliserer de værktøjer (det vil sige de kommunikations- og sproglærings-strategier), som eleven kan benytte, når kommunikationen har brug for førstehjælp.

Her præsenteres et par af de eksempler på strategier, som er brugbare i begyndersprog-undervisningen. Der ligger bl.a. en coladåse, som er et symbol på eksemplificering – hvis man ikke kan sige *sodavand*, *drikkevarer* eller *tørstig*, kan man altså give eksempler på internationale brands og produkter, man kender, som f.eks. Coca-Cola. Desuden ligger der en teatermaske, der repræsenterer de nonverbale strategier. Denne viser, at man må spille eller vise det,

man vil sige, med skuespil, kropssprog eller lyde. For at demonstrere én af de kognitive sproglæringsstrategier finder man en kædelås, som er symbol for, når man kobler et bestemt ord eller udtryk fast til en given person eller situation, f.eks. at låse en aktivitet såsom *natation* (svømning) til Peter, som går til svømning, eller et dyr som *cheval* (hest) til Jacob, som har en hest. Endelig er der også symboler for de receptive kommunikationsstrategier, der kan hjælpe eleverne, når de læser eller hører et nyt ord, såsom saksen, der klipper ordet op i mindre bidder for at se på, om morfemerne, bogstaverne eller lydene minder om noget, eleven kender, og sprogbrillen, som hjælper eleverne med at gennemskue transparens til andre sprog, de kender.

Til sidstnævnte, sprogbrillen, knytter sig en begynderrelevant aktivitet – nemlig at eleverne udfylder deres egne sprogbriller. Eleven får udleveret eller tegner et par briller på et tomt stykke papir og fylder brilleglassene op med flag, der repræsenterer, hvilke sprog eleven kan eller har kendskab til. Mind eleverne om, at man godt må prale lidt, og at man f.eks. kan tegne et lidt mindre spansk flag, hvis man på sin ferie til Mallorca har lært at sige *tak* og *goddag*, eller et lille svensk flag, hvis man godt kan forstå nogle af de ting, Emil fra Lønneberg siger i tv. Denne tilgang giver desuden mulighed for at anerkende flersprogede elevers sproglige ressourcer. Når alle elever har udfyldt disse, kan læreren skrive ét ord ad gangen på tavlen og sige dem højt. Bed eleverne gætte på disses betydninger i mindre grupper eller par og giv eventuelt ledetråde såsom "Det er noget, man kan spise" eller "Det er en farve". I begynderfranskundervisningen kunne dette f.eks. være *carotte*, *orange*, *bleu*, *concombre*, *hippopotame*, *lion* etc. (Arp, 2017).

Afrunding

Det er ikke en selvfølge, at man som learner giver sig til at gætte, når man møder et nyt ord eller udtryk på et fremmedsprog. Møder man flere ukendte ord i træk, f.eks. i en svær læsetekst, er der en tendens til at lade øjnene glide videre uden at forsøge at afkode betydningen. Derfor er det vigtigt, at man som sproglærer sætter fokus på elevernes receptive og produktive gæt og hypoteseafprøvninger samt træner dem i at anvende strategier, så de kan gætte kvalificeret – allerede fra de tidlige tilegnelsesstadier.

Men når man som i den danske grundskole skal undervise børn i noget så abstrakt som kommunikations- og sproglæringsstrategier tidligt i deres tilegnelsesproces, er det især vigtigt

at holde sig to ting for øje. Først og fremmest, hvilke af disse strategier der giver mening for eleverne at bruge med deres stadig begrænsede kendskab til fremmedsproget, og dernæst hvordan disse konkretiseres, så eleverne kan anvende dem som konkrete værktøjer til kommunikation på fremmedsproget. Derudover er det vigtigt at være vedholdende i inddragelsen af disse i sprogundervisningen, således at eleverne gang på gang mindes om deres anvendelighed. Dette kan bl.a. gøres ved at spørge eleverne, om de kan gætte et ords betydning, og om ordet ligner noget, de kender fra andre sprog, men også at spørge til, hvilken strategi de har brugt til at afkode eller gætte på noget. Det er altså vigtigt, at eleverne helt fra begyndelsen lærer at anvende deres samlede sproglige ressourcer og deres viden om sprogtilegnelse i deres egen læringsproces.

Refleksionsspørgsmål

1) Hvilke kommunikations- og sproglæringsstrategier er relevante at inddrage på de klassetrin, du underviser på?
2) Er dine elever i stand til at sætte ord på, hvilke kommunikations- og sproglæringsstrategier, de anvender, når de møder og skal lære nye ord og udtryk på et fremmedsprog?
3) Er du klar over, hvilke sproglige 'ressourcer', der sidder i din sprogklasse? Hvilke sprog taler eleverne?
4) Kan nogle af disse sprog gavne elevernes individuelle sprogtilegnelsesproces? Og måske endda hinandens?

Hvis du vil læse mere

Andersen, H.L., Fernández, S., Henriksen, B. & Fristrup, D. (2015). Strategisk kompetence. I *Fagdidaktik i sprogfag* (s. 103-119). Frederiksberg: Frydenlund.

Arp, C. (2018). Gør dine elever til strategiske sprogbrugere. http://www.blivklog.dk/gor-dine-elever-til-strategiske-sprogbrugere/

Arp, C. (2018). Kan man blive en strategisk kompetent sprogbruger i 5. klasse? *Sproglæreren* 1, 28-31.

Litteratur

Andersen, H.L., Fernández, S.S., Henriksen, B. & Fristrup, D. (2015). Strategisk kompetence. I *Fagdidaktik i sprogfag* (s. 103-119). Frederiksberg: Frydenlund.

Arp, C. (2018). Gør dine elever til strategiske sprogbrugere. http://www.blivklog.dk/gor-dine-elever-til-strategiske-sprogbrugere/

Arp, C. (2018). Kan man blive en strategisk kompetent sprogbruger i 5. klasse? *Sproglæreren* 1, 28-31.

Arp, C. (2017). Strategisk kompetence i begynderundervisningen i fransk. https://tidligere-sprogstart.ku.dk/publikationer/

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I *Language and Communication* (s. 2-27). London: Longman.

Frebel, D. & Reyhé, R.S. (2016). Mehrsprachigkeit. Defizit oder Potenzial? Nationalideologische Hindernisse im Sprachlernumfeld der dänischen Minderheit in Südschleswig. *Linguistik Online*, 2016, Vol. 79. https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/3337/5104

Henriksen, B. (2014). Mundtlig sprogproduktion. I *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn* (s. 104-114). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Iwai, C. (2006). Conclusion. Integrating the notion of communication strategies into studies of second language acquisition. I *Linguistic and Pedagogical Values of Teaching Communication Strategies.* A dissertation, Hiroshima City University, 399-405.

Stæhr, L.S. (2015). Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence. I *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 169-200). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Svensson, H.L. & Henriksen, B. (2006). Hvad sker der egentlig, når eleverne bruger leksikalske gættestrategier? *Anglo-Files* 139, 24-32.

Undervisningsministeriet (19. november 2018). *Fælles Mål for faget fransk.* http://www.emu.dk/sites/default/files/Fransk%20-%20januar%202016.pdf

Undervisningsministeriet (19. november 2018). Sproglig udvikling. I *Læseplan for faget fransk.* http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6seplan%20for%20faget%20fransk_1.pdf

Sprog er kommunikation – og kommunikation skabes af ord og chunks

Birgit Henriksen og Jette von Holst-Pedersen

Formålet med dette kapitel er at belyse, hvilken rolle ordforrådet spiller i tilegnelsen af et nyt sprog. Man lærer et nyt sprog for at lære at kommunikere, dvs. at forstå (læse, lytte) og at gøre sig forståelig (tale, skrive) på et nyt sprog. Da al kommunikation består af og skabes gennem vores brug af ord og chunks (flerordsfraser), er det ensbetydende med, at fremmedsprogsundervisningen må have sit fokus på at udvikle og udvide elevernes ordforråd. Ord og chunks kan altså betragtes som sprogfagenes grundsubstans, der skal have opmærksomhed i undervisningen gennem målrettet og systematisk ordforrådsarbejde. Kapitlet vil løbende inddrage eksempler fra A.P. Møller-projektets udarbejdede undervisningsmateriale til engelsk, tysk og fransk og derigennem eksemplificere, hvordan teori om tilegnelse af ordforråd er søgt omsat til aktiviteter i sprogundervisningen.

Barnets tidlige møde med sit modersmål og med et nyt fremmedsprog

Barnets første møde med sit modersmål sker allerede i mors mave, når det lytter til sprog og opfatter sprogets rytme; før vi bliver født, har vi altså mange sproglige erfaringer. Hurtigt efter, vi fødes, begynder vi at opfatte og bruge sproget; først som en uforståelig 'pludren', der gradvist og hurtigt udvikler sig ved, at vi imiterer og gentager ord og sætninger i en konkret kommunikationssituation. Derfor er det vigtigt, at barnet får mange sproglige oplevelser i mange forskellige kontekster, både på puslebordet, når der spises, synges og leges, og når der læses godnathistorie. Gennem disse naturlige, daglige rutiner gentages de samme chunks og ord, som barnet så langsomt begynder at forstå betydningen af og begynder at imitere selv. F.eks. er det helt naturligt, når man læser billedbøger med små børn, at man henholdsvis læser, fortæller, ser på billederne og identificerer genstande og samtaler om billederne. På

denne måde får barnet en masse sprogligt input i en meningsfuld kontekst, og barnet lærer dermed selv at bruge sproget ved at gentage de samme ord og chunks mange, mange gange.

De træk, der kendetegner den tidlige sprogtilegnelse på modersmålet, er også vigtige for tilegnelsen af et fremmedsprog, især i begynderundervisningen. I begge tilfælde er det helt centralt med:

- masser af sprogligt input
- imitation af ord og chunks
- output og hyppig gentagelse
- leg og brug af ord i en dialogisk og meningsfyldt kontekst

Disse træk udgør tilsammen det bærende fundament for sproglig udvikling, og de har udgjort fundamentet for arbejdet med elevernes tilegnelse af ord og chunks i årsplanerne og det dertil udarbejdede materiale i A.P. Møller-projektet om tidligere sprogstart i engelsk, tysk og fransk.

Det handler om meningsfuld kommunikation i interaktion med andre sprogbrugere

Først lidt baggrund: I 1980'erne blev kommunikation fremhævet som det primære i fremmedsprogsundervisningen til forskel fra tidligere tiders prioritering af grammatik og udviklingen af et 'korrekt' sprog, hvor målet var at kunne beherske sproget som den indfødte sprogbruger.
I dag beskrives kommunikationen på fremmedsproget som interaktion, der finder sted i en interkulturel ramme. Målet med fremmedsprogsundervisningen er derfor at blive en kompetent sprogbruger, som kan klare sig i mange forskellige kommunikationssituationer, og som kan agere som 'mediator' mellem forskellige kulturer. Fremmedsproget skal kunne anvendes i såvel daglige som mere faglige sammenhænge og skal også bruges til at bygge bro mellem forskellige mennesker som et redskab til gensidig forståelse. Vi taler i dag om **interkulturel kommunikativ kompetence** (Bjerre og Daryai-Hansen, 2017), som det mål, undervisningen stiler imod.

Som en logisk konsekvens af, at kommunikation og interaktion i dag er det bærende element i fremmedsprogsundervisningen, er der naturligvis kommet et langt større fokus på kommunikationens bestanddele, nemlig ord og chunks, som centrale byggeklodser i al kommunikation.

Hvor det tidligere blev anset som det 'rigtige' først at lære et sprogs grammatiske regler og dets enkeltord for dernæst at forbinde ordene ud fra den opnåede grammatiske viden, så er der i dag kommet en langt større bevidsthed om, at de føromtalte kendetegn for modersmålstilegnelse med fordel kan overføres til fremmedsprogsundervisningen. Som det gælder i udviklingen af modersmålet, står deltagelse i **sproglig aktivitet** ganske centralt; det ses som nødvendigt at modtage masser af input, selv at producere sprog (output) samt at indgå i sproglig, meningsfuld interaktion med andre. Undervisningen skal derfor skabe rammer for elevernes aktive brug af sproget, f.eks. gennem tasks og forskellige andre elevcentrerede arbejdsformer (f.eks. CL-strukturer); arbejdsformer, der er integrerede i materialet til engelsk, tysk og fransk. I begynderundervisningen, hvor det kan være svært for eleven at agere på fremmedsproget, vil deltagelse i sange, lege og mere styrede interaktioner med ord og chunks, der ofte gentages, åbne op for sproglig aktivitet.

Sprogforskere som f.eks. Pawley & Syder (1983) og Wray & Perkins (2000) har vist, at op imod 70% af et voksent menneskes modersmål består af chunks, dvs. sammenhængende flerordsfraser, som vi trækker på, når vi forstår eller producerer sprog. Vi danner ikke alle vore ytringer 'forfra' og individuelt, hver gang vi taler og skriver, men imiterer og kopierer i høj grad det sprog, vi er omgivet af. Dette sætter os i stand til at kommunikere flydende, nogenlunde korrekt og pragmatisk tilpasset, dvs. vi vælger sprog alt afhængig af person, situation og emne i en given kontekst. At kende mange ord og chunks sætter os i stand til at udtrykke meninger, følelser og holdninger, og det giver os mulighed for at rette opmærksomheden mod områder, hvor vi er nødt til at være sprogligt kreative, eller hvor sproget ikke helt slår til.

Forløbene i tysk, engelsk og fransk i projektet Tidlig Sprogstart er udviklet ud fra denne forståelse af kommunikationens og interaktionens helt centrale betydning i den kommunikative sprogundervisning.

Chunks – et stillads for kommunikation

Den korte definition på en chunk lyder, at det er en betydningsbærende, præfabrikeret flerordsfrase. Dette vil sige, at man, som tidligere nævnt, ikke skal danne sætninger/fraser selv, men derimod kan imitere allerede eksisterende ytringer, hvilket åbner op for kommunikation på målsproget allerede fra første undervisningstime.

Chunks fungerer dermed som et helt afgørende stillads, som eleverne kan læne sig op ad, når de er i gang med at lære et nyt sprog. Via chunks hjælpes eleverne til straks at være sprogligt aktive i meningsfuld kommunikation. De oplever via anvendelsen af chunks at kunne mestre den udfordring, det er at skulle kommunikere på et nyt sprog. Arbejdet med chunks medfører en langt højere elevaktivitet og mod på at bruge sproget, da eleverne bliver taget ved hånden og føler sig sikre, både når det gælder sproglig produktion og reception. Med chunks er det således muligt at starte den positive tilegnelsesspiral, idet eleverne meget hurtigt får succesoplevelser, og de fornemmer, at sproget kan bruges i 'rigtig' kommunikation med andre, hvilket er en stor motivationsfaktor.

I praksisanbefalingerne (se Albrechtsen & Daryai-Hansen i denne publikation), som projektet har arbejdet ud fra, er chunks eksplicit nævnt: "Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse". Arbejdet med fraserne taler ind i mange af de andre opstillede anbefalinger. Det gælder f.eks. "Skab meningsfulde sprogbrugssituationer", "Byg på imitation", "Brug målsproget som meget som muligt" og "Arbejd fra start med elevernes fluency". De fire kommunikative færdigheder (læse, lytte, tale og skrive) figurerer naturligvis også i praksisanbefalingerne, og det siger sig selv, at såvel de to produktive som de to receptive færdigheder udvikles bedst gennem arbejdet med chunks.

Hvad er en chunk?

Chunks kan opdeles i forskellige kategorier:

1) Formelagtige udtryk: Guten Tag, Vielen Dank, Happy birthday; Au revoir
2) Kollokationer: schönes Wetter, hot curry, quel beau jour
3) Sætningsrammer/sætningsmønstre:
   Wie heißt du/deine Mutter/…? Je m'appelle …
   What do you like? I like …!
   What does your monster have? My monster has…

Eksempler på chunks:

Chunks kan også være idiomatiske udtryk og talemåder (f.eks. 'don't put all your eggs in one basket'; 'Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen'; 'Ne rien savoir faire de ses dix doigts'), men da disse ikke har spillet nogen rolle i projektet, uddybes de ikke her.

De formelagtige udtryk (1) er oftest meget fasttømrede udtryk, som bruges i den sociale kommunikation og interaktion med andre. Mange af disse kan f.eks. være de faste klasseværelsesrutiner, som lærerne bruger som struktur i såvel begyndelsen som afslutningen af timen samt i overgangsfaserne mellem de forskellige aktiviteter i undervisningen: 'time for a break now'; 'jetzt gehen wir weiter'; 'parlez avec votre camarade pendant 2 minutes'.

Sætningsrammerne (3) er mere åbne fraser med 'huller', hvor eleven selv skal udfylde eller fuldende sætningen. Især sætningsrammerne er gennemgående i forløbene, da de hurtigt gør eleverne i stand til indgå i mindre dialoger, som vist ovenfor, og som vi kan se i nedenstående eksempler:

- What do you eat? I eat … for breakfast/for lunch/for dinner
- How is the weather today? It is … today!
- Was wünschst du dir? Ich wünsche mir … (einen Hund/ eine Tasche/ ein Handy)
- Wann hast du Geburtstag? – Ich habe im … Geburtstag
- Je voudrais …, et toi? Je voudrais …
- J'aime jouer au football/… , et toi ? J'aime…

Ligesom gentagelse er ganske afgørende i arbejdet med enkeltord, er gentagelse også helt centralt, når det gælder arbejdet med chunks. Gentagelse på forskellige måder i forskellige kontekster er ganske afgørende for, at de forskellige chunks bliver automatiserede og dermed

ender i langtidshukommelsen. Er chunks lagrede i langtidshukommelsen, har vi adgang til dem uden at anvende kognitiv energi. De fungerer som 'sproglige heller', og energien kan, som allerede nævnt, i stedet anvendes til områder, der ikke beherskes.

Da tysk og fransk starter i 5. klasse – og eleverne hermed har en anden kognitiv modenhed – er det vigtigt, at læreren løbende har 'spotlights' i form af sproglig opmærksomhed rettet mod nøje doserede og med omhu udvalgte områder inden for grammatikken, der er væsentlige ift. at gøre sig forståelig samt at forstå. Også på dette område giver det god mening at arbejde kontinuerligt og systematisk med chunks, idet enhver chunk vil indeholde en vis mængde grammatisk information. Et eksempel fra tysk kunne være det tidligere nævnte: Wann hast du Geburtstag? – Ich habe im … Geburtstag. Her ville det være oplagt at tale om bøjningen af verbet i person, tal og tid på tysk modsat dansk, hvor verber kun bøjes i tid. Eller navneordenes forskellige køn i eksemplet: Ich wünsche mir … einen Hund/ eine Tasche/ ein Handy.

Elevernes opmærksomhed må derfor løbende og på forskellig vis rettes mod sprogets strukturer i de chunks, materialet indeholder, og som eleven er i gang med at automatisere, for dermed langsomt at udvide elevernes eksplicitte sproglige viden. Der er en verden til forskel på at være 'sprogdetektiv' og opdage mønstre i sprog/chunks, man allerede behersker og kan anvende i kommunikation, sammenlignet med at læse om grammatiske regler i en lærebog. Ved at arbejde med sproglige strukturer, der er tilegnet i en meningsfuld kommunikationskontekst, er det muligt at understøtte og speede tilegnelsesprocessen op, da eleverne derved får et overblik over samt indsigt i sprogets måde at udtrykke sig på.

Betydningen af at have et godt basisordforråd – både skriftligt og mundtligt

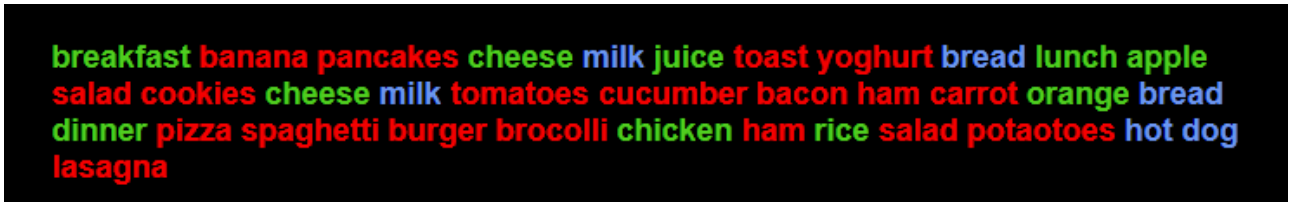
At kende de allerhyppigste (højfrekvente) ord på et fremmedsprog er forudsætningen for, at vi kan forstå og klare os, når vi taler, lytter, læser og skriver. Undersøgelser på engelsk (Nation, 2006) har f.eks. vist, at vi kan forstå mindst 80% af ordene i en hvilken som helst skriftlig tekst, hvis vi kender de første 2000 mest hyppige ord på engelsk. Har vi kendskab til de første 3000 ord i sproget, kan vi forstå ca. 85% af alle tekster, mens vi med de første 5000 ord opnår en forståelse på 90%.

Dette er dog stadigvæk ikke nok for 'rigtigt' at forstå en tekst, da vi måske ikke kender de vigtigste emneord, men det illustrerer klart betydningen af at have et godt, stabilt

basisordforråd på et sprog. I samme undersøgelse viser Nation, at kendskab til de hyppigste 2000 ord giver forståelse af 90% af ordene i en almindelig samtale og helt op til 96% af ordene, hvis man kender de 3000 hyppigste ord. Og analyser af autentiske tegnefilm for børn (f.eks. Shrek4) viser også betydningen af at kende de hyppigste ord. Da tegnefilm og andre visuelle medier samtidig giver eleverne billedstøtte i at afkode sproget, kan de hurtigt få nogle ægte kommunikationsoplevelser på fremmedsproget, hvis de allerede kender de allerhyppigste ord.

Betydningen af at kende de hyppigste ord ligger bag de tal, der fremhæves som mål for eleverne på de forskellige trinmål i FFM for engelsk. Dette betyder selvfølgelig ikke, at lærerne skal arbejde slavisk med lister over de hyppigste ord, men blot være opmærksom på betydningen af, at hyppige ord inddrages og gentages igen og igen. Input fra sange, film og billedbøger og oplæg til interaktive opgaver vil naturligvis indeholde både de højfrekvente ord og temaord, dvs. ord, som er centrale for emnet. Det er derfor også vigtigt at inddrage ord, der passer til emnerne, og som interesserer eleverne.

Hvis vi ser på forløb 4 i engelsk med de mange mad-ord, lægges der op til, at eleverne arbejder med en række forskellige ord:



Farverne angiver, hvor hyppige disse ord er på engelsk: blå ord = mellem de 1000 første ord på engelsk, grønne ord = mellem de næste 1000 ord på engelsk (1000-2000), mens de røde ord = mindre hyppige end de første 2000 ord på engelsk. Mange af de mindre frekvente ord er valgt til fortløbende, fordi de passer godt ind i temaet, men samtidig er mange af dem kognater til dansk eller internationale ord, og derfor formodes det, at eleverne allerede kender mange af dem.

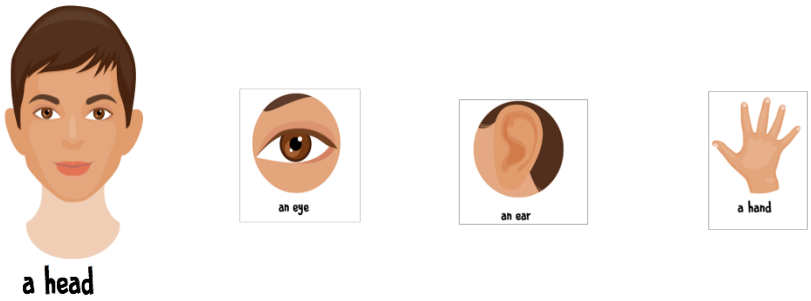
Enkeltord i semantiske felter

Ud over chunks er de enkelte ord i sproget, især de højfrekvente ord, også basale byggeklodser, som eleverne har brug for at lære. Mange elever elsker at samle ord, og det at lære nye enkeltord opleves ofte som et synligt tegn på læring. Eleverne kender allerede mange af de ord på fremmedsproget, som ligner ord på dansk eller andre sprog, de kender, når sprogundervisningen går i gang, som illustreret ovenfor med mad-ordene.

Ord hænger betydningsmæssigt sammen i semantiske felter (ordfamilier: f.eks. farveord, mad-ord, tal-ord, tøj-ord, ord om kroppen og ord om følelser). Derfor opbygges mange lærebøger til sprog omkring sådanne semantiske felter, og de har ligeledes været et bærende element i forløbene og aktiviteterne i Tidligere Sprogstart-projektet.

Semantiske felter

Eksempel fra engelsk:



Eksempel fra tysk:

I de franske forløb præsenteres ordene også i semantiske felter, f.eks. ord for fritidsaktiviteter, som ses nedenstående, men også f.eks. ugedagene, månedernes navne og tallene.

Arbejdet med ordene i ordfamilier hjælper med at knytte forbindelser mellem ordene og gør dem nemmere at huske, men det er vigtigt, at ordene ikke øves som vilkårlige, meningsløse lister af ord, men at de bruges i naturlige og meningsfulde sprogbrugssammenhænge. På denne måde oplever eleverne, at det enkelte ord kan bruges i 'rigtig' kommunikation. Tallene kan f.eks. tilegnes i forbindelse med tælle-lege og i beskrivelser af ting i omgivelserne. På samme måde kan farve- og tøj-ord bruges til at beskrive billeder, som eleverne kan se og gerne vil snakke om. Vinter- og jule-ordene kan bruges til at pynte et juletræ eller klæde en snemand på. Mad-ord bruges til at tale om, hvad eleverne kan lide, og hvad de spiser til forskellige måltider, eller ordene for fritidsaktiviteter kan bruges til at fylde et ugeskema ind.

Det giver mening at forbinde enkeltordene med chunks; et eksempel fra tysk, hvor en chunk 'Ich möchte … essen/trinken' forbindes med ord fra det semantiske felt, der indeholder mad og drikke: 'Pizza/Burger Eis/ Cola/Wasser'.

Semantisk felt: mad og drikkevarer

Det samme findes i engelskmaterialet, hvor eleverne både kan indsætte ordene i sætningsrammen:

'I like…' eller i sætningsrammen 'I eat …. for breakfast/for lunch/for dinner'.
I de franske forløb, taler eleverne f.eks. om, hvilke fritidsaktiviteter eller hvilke skolefag de kan lide, 'J'aime les matières scolaires / les activités/ mes loisirs'.

Chunks og ord i undervisningens praksis – gennemgående træk i forløbene

I arbejdet med ord og chunks har vi i projektet "Tidligere Sprogstart" arbejdet ud fra en række generelle opmærksomhedspunkter, de såkaldte praksisanbefalinger, Flere af disse går igen i de gennemgående træk i forløbene, der anføres nedenstående. Disse punkter kan tjene som en tjekliste i planlægningen og gennemførelsen af arbejdet med ord og chunks i begynderundervisningen i sprogfagene:

- Brug målsproget som undervisningssprog
- Vær ikke bange for, om eleverne forstår det hele første gang
- Supplér sproget med bevægelse, fagter og billeder m.m.
- Sørg for gentagelse og faste klasseværelsesrutiner
- Brug ordene og de forskellige chunks i meningsfulde, autentiske kommunikationssituationer
- Ord fra semantiske felter skal bruges i sammenhæng med chunks – og vice versa
- Brug sange, film og billedbøger med mange gentagelser

I projektet har vi arbejdet ud fra det 'spiraliske princip', hvilket vil sige, at vi gentagne gange er vendt tilbage til ord og chunks, som eleverne tidligere har stiftet bekendtskab med. F.eks. bliver tallene (1-20) i tyskforløbet introduceret i forløb 1 (via terningeleg og en kropsleg), de gentages i forløb 2 (i en task med tal) og i forløb 3, og de udvides til 100 i forløb 4 i forbindelse med angivelse af tid i forløbet "Mein Tag", og endelig gentages tallene fra 1-100 også i forløb

5. Ved hyppigt at vende tilbage til tallene og anvende dem i nye kontekster er det muligt at automatisere tallene (lagre dem i langtidshukommelsen). I engelsk arbejdes der med kropsdele i forløb 2, 3 og 5 samt familiemedlemmer i forløb 1, 2 og 3. På samme måde gentages f.eks. udtrykket 'j'aime' systematisk igennem mange af forløbene i den franske årsplan, men indsat i nye sprogbrugssituationer (fritidsaktiviteter, skolelivet og forskellige festdage).

Arbejdet med at lære ord og chunks kræver hyppig gentagelse i mange forløb, samtidig med at der løbende bygges flere og flere fraser og ord på i undervisningen, hvormed ordforrådet langsomt, men sikkert udvides, og kommunikationskompetencen dermed kvalificeres.

Sprog skal give mening

Det helt afgørende, når man er i gang med at lære et nyt sprog, er, at det skal give mening! Indholdet skal være vedkommende og relevant for eleverne; det skal vække interesse og nysgerrighed; det skal være i stand til at vække 'kommunikative behov' (se også Ginman & Pedersen i denne publikation). Arbejdsformerne er naturligvis også af stor betydning, f.eks. er variation et helt grundlæggende princip at arbejde ud fra for at motivere og engagere eleverne til sproglig aktivitet i undervisningen, da den sproglige aktivitet udgør fundamentet for sproglig udvikling. Og sidst, men ikke mindst skal der være tale om meningsfuld kommunikation i undervisningen, og dertil er der brug for chunks kombineret med enkeltord fra semantiske felter, der udgør et bæredygtigt stillads for al kommunikation.

Refleksionsspørgsmål:

1) Prøv med egne ord at sammenfatte, hvorfor et fokuseret og systematisk arbejde med ordforråd (chunks og enkeltord) er helt basalt i den kommunikativt funderede fremmedsprogsundervisning.
2) Formuler en opgave (gerne med udgangspunkt i en tekst/film/sang) til undervisningen i folkeskolen på dit fremmedsprog, der har fokus på arbejdet med både chunks og enkeltord.

Hvis du vil læse mere

Henriksen, B. (2017). Fokus på arbejdet med elevernes ordforråd i alle sprogfagene. *Sproglæreren* 2, 5-7.

Henriksen B. (2015). Fokus på det oversete ordforråd. I A. Søndergaard Gregersen (red), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (s. 201-226). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

von Holst-Pedersen, J. (2011). Wörter im Kopf. *Sproglæreren* 4, 2011 http://www.sproglaererforeningen.dk/cms/uploads/sproglaereren/2011-4/Woerter_im_Kopf.pdf

von Holst-Pedersen, J. (2016). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 66-81). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

von Holst-Pedersen, J. (2018). Chunks – et stillads for sproglig udvikling. I P. Daryai-Hansen et al. (red.), *Fremmedsprogsdidaktik* (s. 83-99). København: Hans Reitzels Forlag, 2018.

Litteratur

Aguado, K. (2002). Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *ZfAL* 37, 27-49.

Aguado, K. (2012). Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zu Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief*, 64.

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I D. Albrechtsen & P. Daryai-Hansen (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-19). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

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

Ginman, M. & Svendsen Pedersen, M. (2018). Kommunikative færdigheder – mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 64-75). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian modern language review* 63(1), 59-82.

Pawley, A. & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. I J. Richards & R. Schmidt (red.): *Language and Communication* (s. 191-225). London: Longman.

Wray, A. & Perkins, M. (2000). *The functions of formulaic language: an integrated model Language and Communication* 20(1), 1-28.

Integreret grammatikundervisning

Kirsten Bjerre

Her kan du læse om, hvad integreret grammatikundervisning egentlig er for noget, hvorfor det er så vigtigt, at arbejdet med grammatik er integreret, og hvordan man kan gribe tilrettelæggelsen af integreret grammatikundervisning an. Helt fra sprogstart.

Hvad er integreret grammatikundervisning?

Integreret arbejde med grammatik betyder, at eleverne arbejder med sprogbrugsregler i direkte sammenhæng med de kommunikative aktiviteter, underviseren har tilrettelagt. Det er elevernes kommunikation på fremmedsproget, der skal være udgangspunktet for elevernes arbejde med grammatik – og eleverne kan derfor kun arbejde med netop de grammatiske regler, de bruger og har brug for i en given kommunikativ sammenhæng.

Hvorfor integreret grammatikundervisning?

Al moderne sprogtilegnelsesteori bygger på et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn. Denne tilgang indebærer, at arbejdet med grammatik skal ske i forbindelse med kommunikativ brug af sproget, altså integreret. Eleven tilegner sig et fremmedsprog ved at bruge det og tilegner sig den nødvendige grammatik, fordi hun har brug for den, og når hun har brug for den. Integreret grammatikundervisning er dermed slet og ret en afgørende krumtap i moderne fremmedsprogsundervisning.

Integreret grammatikundervisning: implicit eller eksplicit?

En central praksisanbefaling for tidligere sprogstart er fra start at arbejde med elevernes sproglige opmærksomhed. Men hvad indebærer det?

I enhver sproglig kommunikation anvender vi sprogbrugsregler. Det betyder, at enhver kommunikation på fremmedsproget også er et arbejde med grammatik. At arbejde med elevernes sproglige opmærksomhed indebærer dermed bl.a. at arbejde med grammatik. Helt fra start (Daryai-Hansen & Drachmann, 2018).

Et springende punkt for dette arbejde er, om det sker bevidst eller ubevidst – for eleven, vel at mærke.

Underviseren kan nemlig bevidst tilrettelægge kommunikative opgaver, der fører eleven til at anvende bestemte grammatiske regler, men uden at gøre eleven opmærksom på disse regler – typisk gennem chunks (Henriksen & von Holst-Pedersen, 2018). Et sådant *implicit* arbejde med grammatik er der naturligvis meget af i undervisningsmaterialet til "Tidligere sprogstart", der jo netop bygger på et kommunikativt tilegnelsessyn. Implicit arbejde med grammatik er nemlig altid integreret i kommunikation.

I samme øjeblik, underviseren derimod henleder elevernes opmærksomhed på en grammatisk regel og bruger metasprog om grammatik, er arbejdet med grammatikken imidlertid *eksplicit*.

Et eksempel på integreret, eksplicit arbejde med grammatik ses også helt fra start i undervisningsmaterialet til *Tidligere Sprogstart*, nemlig f.eks. allerede i undervisningsforløb 1 i tysk, lektion 5. Igennem det forudgående har eleverne implicit arbejdet med substantivernes køn, f.eks. når de i lektion 4 anvender gættestrategier til at finde ud af, hvem der er hvem på et billede af en familie (f.eks. *die Mutter*, *der Bruder*, *die Oma*, *der Bonusvater*) eller i aktiviteten ''Stammbaum" i lektion 5, hvor eleven arbejder med sine egne familiemedlemmer. Men sidst i lektion 5 initierer læreren nu en klassesamtale om køn ud fra betegnelsen på de familiemedlemmer, eleverne har beskæftiget sig med: *der* eller *die*? *maskulinum* eller *femininum*? Altså eksplicit og integreret arbejde med grammatik, helt fra sprogstart.

Der er stor forskel på de to tilgange, eksplicit og implicit, og fordele og ulemper knyttet til begge. Eksperterne – og Fælles Mål – foreslår imidlertid en kombination, således at underviseren bygger elevernes sproglige progression op ved at tilrettelægge en eksplicit grammatikundervisning som en integreret del af en i øvrigt handlingsorienteret, kommunikativ undervisning. Først kommunikation, og det vil også sige arbejde med implicit grammatik, og derefter, og i direkte sammenhæng hermed, eksplicit fokus på de strukturer, eleverne bruger

implicit eller har brug for at forstå eksplicit – alt sammen med formålet at understøtte elevens flydende, kommunikative kompetence – funktionelle sprog.

Refleksionsspørgsmål

1) Arbejder du nogle gange med implicit grammatikundervisning, forstået på den måde, at du planlægger kommunikative aktiviteter, hvor du ved, at eleverne kommer til at bruge nogle bestemte sprogbrugsregler – uden at du gør eleverne opmærksom på disse regler? Og hvis du gør, hvilke læringsmål har du så for disse aktiviteter?

2) Når du i din undervisningspraksis arbejder med eksplicit grammatik – altså når elevernes opmærksomhed henledes på bestemte sprogbrugsregler – sker det så altid eller som regel i forbindelse med, at eleverne har brug for netop disse sprogbrugsregler til en kommunikativ aktivitet? Tænk på et eksempel, hvor det er lykkedes særligt godt for dig således at integrere arbejdet med eksplicit grammatik i de kommunikative aktiviteter, du har planlagt.

Hvis du vil læse mere

Bjerre, K. & Klimaszyk, P. (2017). Funktionel grammatikformidling. *Sproglæreren* 4, 14-18.

Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2018). *Hvordan kan vi udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i den tidlige sprogstart?* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Henriksen, B. & von Holst-Pedersen, J. (2018). *Ord og chunks læres i meningsfulde sprogbrugssituationer*. Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Pagonis, G. & Salomo, D. (2014). Implizit oder Explizit? Ein Dilemma in der Sprachvermittling. *Fremdsprache Deutsch* 51.

Pedersen, M.S. (2015). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (s. 227-247). 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Smirnova, E. & Mortelmans, T. (2010). *Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien*. Berlin: De Gruyter.

It's time for English now!
– lærerens brug af engelsk som klasseværelsessprog

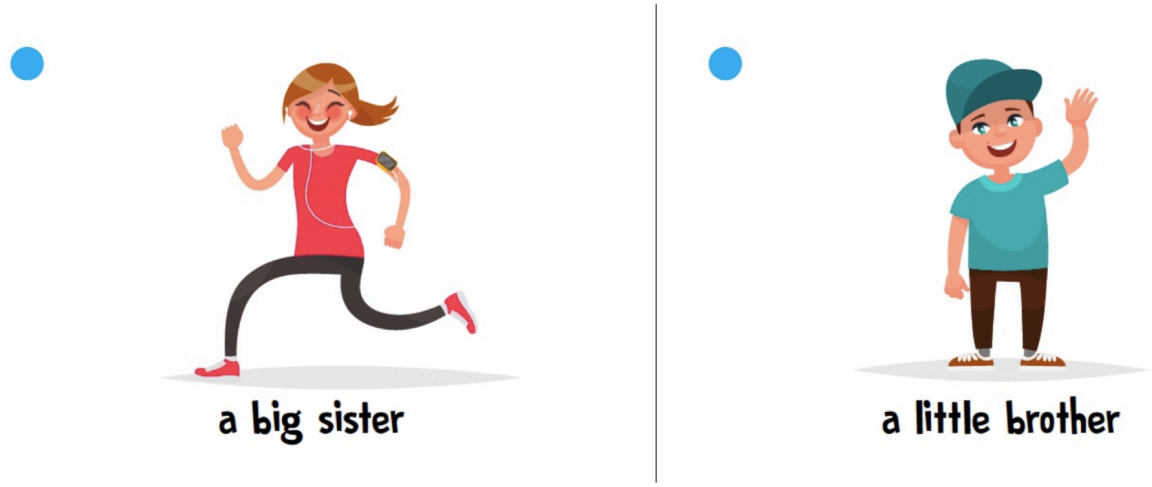
Karoline Søgaard & Hanne Thomsen

Det er helt centralt for sprogtilegnelsen, at eleverne får så stort et engelsk input som muligt i engelsktimerne. I denne artikel findes inspiration og ideer til, hvordan læreren kan bruge så meget engelsk i undervisningen som muligt.

Læreren er en vigtig kilde til sprogligt input for eleverne. Men det kan være udfordrende at få talt meget engelsk til elever, som har begrænsede sproglige ressourcer. Som lærer kan det være godt at vide, at eleverne ikke behøver at forstå alt, hvad de hører, så længe de forstår essensen. Det er sundt at få en masse sprog ind, og vi lærer netop sprog ved at høre det i forskellige kontekster og langsomt skabe betydning. Tænk på en voksen, som passer et spædbarn og taler til barnet om de nære omgivelser, uden at barnet forstår, hvad der bliver sagt. Der er selvfølgelig forskel på babyer og børn i skolealderen, og det vil kræve tilvænning for eleverne, at de ikke forstår alt, hvad du siger på engelsk. Nogle elever kan blive frustrerede og kede af det, men det kan give anledning til en god snak om, hvordan man lærer sprog – og om, at det er OK ikke at forstå alting. Der er mange redskaber, engelsklæreren kan tage i brug for at understøtte elevernes forståelse af det, han/hun siger. Nedenfor er samlet en række ideer, som støtter elevernes forståelse af engelsk, og som hjælper læreren til at få talt så meget engelsk i engelsktimerne som muligt.

Piktogrammer, som viser forskellige klasseværelsesrutiner, er en god støtte for lærerens brug af engelsk. Der findes mange forskellige, f.eks. disse.

Flashcards, gerne printede, laminerede og synlige i klassen. Så kan læreren pege på billederne, når ordene siges, fremfor at oversætte. Eleverne vil bruge dem til støtte under aktiviteter og kan også få genopfrisket det engelske uden for engelsktimerne.



Flashcards kan bruges til mange forskellige aktiviteter. Nedenunder er et link til en video med forslag til kreative måder at præsentere flashcards på, som involverer eleverne. Aktiviteterne kan også bruges som små, hurtige og sjove øvelser, der understøtter elevernes ordforrådstilegnelse. Se f.eks. Carol Reads ideer til, hvordan flashcards kan bruges.

Gestik til at understøtte elevernes forståelse. Læreren kan med fordel tale med eleverne om, at de også kan 'lytte med øjnene'. Det er en rigtig god sproglæringsstrategi. Brug tydeligt kropssprog og eksemplificer gerne de handlinger, du vil have eleverne til at udføre. Nedenfor er en liste, men læreren kan selvfølgelig selv finde på andre – eller flere.

Listen – hånden bag øret
Look – peg på øjet
Sing – bevæg fingrene væk fra munden i en bølgebevægelse
Talk to a partner – lav 'snakke-bevægelser' med begge hænder over for hinanden
Please, stand up – hænder ud til siden, håndflader opad, hænderne løftes
Please, sit down – hænder ud til siden, håndflader mod gulvet, nedad-bevægelse
Please, come up here – hænder op, håndflader mod dig selv, bevægelse mod dig selv

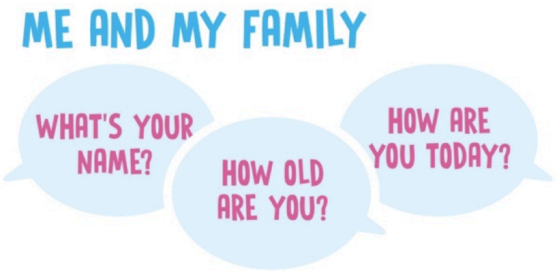
Please, sit in a circle – lav cirkelbevægelser med én hånd

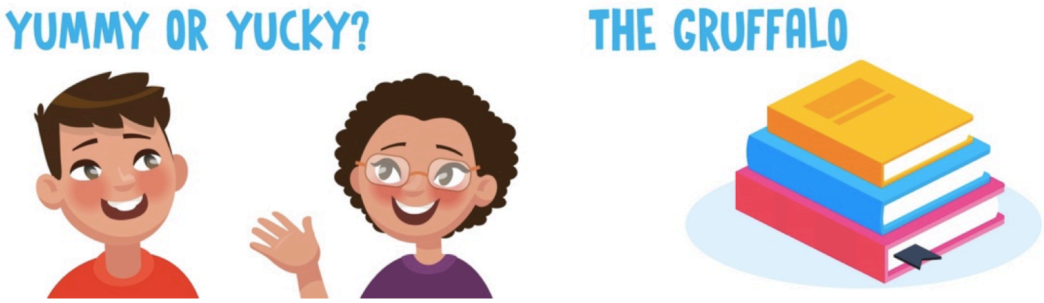
Which one's missing? – løftede skuldre, hænderne ud til siden, løftede øjenbryn

Where is it? – løftede skuldre, hænderne ud til siden, løftede øjenbryn.

Modellering. Læreren kan også med fordel bruge en eller flere elever i klassen til f.eks. at vise/forklare, hvordan aktiviteterne (f.eks. en par-aktivitet) kan foregå og vise turtagningen: "Hello X, how are you today?" – "Hello Y, I'm fine". "X, do you like spaghetti?" – "Yummy, I love spaghetti". "Now, Y, do you like broccoli?" – "Yes, I like broccoli ice cream!"

Tonefald. Tydelig intonation og tonefald er også en god kilde til forståelse. Her kan læreren med fordel overdrive lidt, så eleverne får god mulighed for at lære at afkode, når noget eksempelvis er en opfordring, f.eks. "Let's stand up" eller et spørgsmål "Who wants to go next?". Find fem undervisningsforløb til 1. klasse engelsk her og se konkrete forslag til 'classroom language', samt hvordan forskellige måder at støtte elevernes forståelse på er integreret i forløbene. Titlerne på de fem forløb er:





Refleksionsspørgsmål

1) Hvilke teknikker bruger du allerede i din undervisning til at understøtte din brug af fremmedsproget?
2) Har artiklen givet dig andre ideer, som du ønsker at afprøve i dine klasser?

Hvis du vil læse mere

Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

von Holst-Pedersen, J. & Gregersen, A.S. (2018). *Målsproget som undervisningssprog – også i den tidlige sprogundervisning i tysk og fransk.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Målsproget som undervisningssprog – også i den tidlige sprogundervisning i tysk og fransk

Jette von Holst-Pedersen & Annette Søndergaard Gregersen

Læreren skal anvende målsproget som et naturligt kommunikationsredskab i fremmedsprogsundervisningen fra den første time. Men: Hvorfor er det nødvendigt – og hvordan er det muligt at kommunikere på et sprog, som eleverne ikke kender – og alligevel blive forstået? Det vil denne artikel give nogle bud på.

Hvorfor undervisning på målsproget?

Én af projektets praksisanbefalinger understreger, at det er væsentligt at bruge målsproget som undervisningssprog. Det er helt centralt for sprogtilegnelsen, at eleverne oplever fremmedsproget i brug. Eleverne skal erfare, at et nyt sprog er en ny måde at kommunikere på, så anvendelse af målsproget som undervisningssprog indeholder dermed stor signalværdi. Sprog er kommunikation, det handler om at forstå og gøre sig forståelig på målsproget, og den erfaring får eleverne ikke, hvis alt det sprog, de hører eller læser, oversættes ord for ord til dansk. Ved at undervisningen foregår på tysk og fransk, bliver eleverne sprogligt udfordrede, de må 'stå på tæer' og koncentrere sig for at kunne følge med.

Læreren er en af de vigtigste kilder til input for eleverne i deres læreproces, og netop derfor er det så vigtigt, at læreren underviser på målsproget, f.eks. "Qu'est qu'on a fait la dernière fois?/Vous vous souvenez?/Parlez avec votre camarade pendant 2 minutes!/Exactement!/Ouvrez votre cahier!/Vous êtes prêts?". Det kan dog til tider være en udfordring at fastholde brugen af fremmedsproget, da eleverne måske bliver frustrerede undervejs, fordi de ikke forstår alt, der bliver sagt. En eventuel frustration kan dog give anledning til en god snak om, hvordan man lærer sprog – nemlig igennem aktiv brug – og at det er ganske umuligt at forstå alt, fordi man netop er i gang med at lære et nyt sprog. Det er vigtigt, at læreren ved

undervisningens start italesætter netop dette forhold for at animere eleverne til at være sprogligt nysgerrige og udforskende og til at turde gætte betydning ud fra konteksten.

Hvis der er behov for det i en given situation, kunne en elev, der har forstået eller turdet gætte en sætning, sætte ord på sin strategi, f.eks. at der er tale om viden fra andre sprog; en samtale, der selvfølgelig vil foregå på dansk. Læreren må dog generelt fastholde målsproget som undervisningssprog, så sprogets kommunikative funktion understreges.

Hvordan undervisning på målsproget?

At opbygge sproglige klasseværelsesrutiner i form af chunks, der gentages i en længere periode, er af stor betydning for at kunne gennemføre undervisningen på målsproget. Chunks er flerordsfraser, ord i kontekst, der fungerer som redskab for kommunikation (jf. von Holst-Pedersen, 2017; Henriksen & von Holst-Pedersen, 2018), f.eks. "Wir fangen heute an", "Vous êtes prêts?", "Ihr arbeitet in Gruppen zu zweit", "Parlez avec votre camarade". Ved at kommunikere systematisk med chunks i begynderundervisningen understreges det, at det nye sprog er en ny måde at kommunikere på, og samtidig får eleverne værdifuldt input til deres egen sproglige udvikling. De anvendte chunks kan evt. synliggøres på flashcards/plakater, der hænges op for på denne måde at understøtte forståelsen med et skriftligt udtryk, som læreren kan henvise til, hvis nødvendigt.

Undervisningen på målsproget – og de anvendte chunks – kan understøttes af brugen af gestik og mimik, ligesom anvendelse af billeder, situation og kontekst kan være en stor hjælp til forståelse. Det giver mening at give eleverne tid og rum til at gætte via inddragelse af udtryk og ord fra sprog, som klassen kender og anvender i lignende kommunikationssituationer, i f.eks. dansk og engelsk. Eleverne må konstant føle sig inviterede til at danne deres egne hypoteser om fremmedsproget i undervisningen – og erfare, at det er en overkommelig opgave. Læreren må fungere som den motiverende faktor, som den, der holder modet og gejsten oppe i den udfordring, det er at lære et nyt sprog. Dette er netop muligt ved at arbejde systematisk med chunks og ikke med enkeltord.

Indtil nu har der været tale om lærerens brug af chunks som redskab for klasseledelse, men naturligvis skal eleverne i deres arbejde med sproget, i klassesamtalen og i gruppearbejdet, også kommunikere via chunks. Dette kræver, at læreren introducerer forskellige relevante chunks, FØR opgaven sættes i gang, så eleverne dermed får sproglige værktøjer til at

løse opgaven med og kommunikere med. Det geniale ved chunks er, at de straks kan anvendes i kommunikation. De er præfabrikerede fraser, der blot skal imiteres og anvendes gentagne gange for at have mulighed for at blive automatiserede og dermed blive lagrede i langtidshukommelsen.

Eksempler på chunks i før-fasen fra forløb 1 i tysk ses nedenfor. Først anvendes de forskellige chunks i den skriftlige aktivitet 'Steckbrief', og dernæst anvendes de samme chunks i den mundtlige CL-struktur 'Find en makker'.

Wo wohnst du? Ich wohne in ---------.	Wie alt bist du? Ich bin _____ Jahre alt.	Was magst du? Ich mag ---------.

Eksempler fra fransk, hvor eleverne i forløb 1 præsenteres for enkle chunks, f.eks. "j'aime", "je n'aime pas" i form af ordkort (samt ordkort med chunks til f.eks. familie, tøj, fritidsaktiviteter). I de følgende forløb kobles de anvendte chunks med "parce que", og eleverne kan således indgå i en dialog og give udtryk for, hvad de kan lide/ikke lide, og begrunde deres meninger.

At arbejde ud fra en chunks-baseret tilgang i fremmedsprogsundervisningen er det samme som at bygge et solidt sprogligt stillads op omkring elevens sprogtilegnelse. Sprog læres igennem brug af sproget, og chunks muliggør aktiv sprogbrug fra det første møde med fremmedsproget.

Refleksionsspørgsmål

Find 10 chunks på dit målsprog (klasseværelsessprog), der ville være vigtige for at kunne gennemføre undervisningen på tysk/engelsk/fransk/.

Hvis du vil læse mere

Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Henriksen, B. & von Holst-Pedersen, J. (2018). *Ord og chunks læres i meningsfulde sprogbrugssituationer*. Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Søgaard, K. & H. Thomsen (2018). *It's time for English now! – lærerens brug af engelsk som klasseværelsessprog*. Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

von Holst-Pedersen, J. (2017). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I: A.S. Gregersen (red.), *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 66-83). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Skriftsprogets rolle i den tidlige fremmedsprogsundervisning

Stine Fuglsang Engmose

Skriftsprogets rolle i den tidlige fremmedsprogsundervisning er temaet for dette kapitel. I kapitlet afgrænses begrebet 'skriftsprog' til betydningen 'ordlæsnings- og stavefærdighed'. Forskelle i børnenes kendskab til deres eget skriftsprog og karakteristika ved det nye skriftsprog, som børnene skal tilegne sig, skaber forskellige grundvilkår for den tidlige sprogstart i engelsk, tysk og fransk. Kapitlet beskriver disse forskelle og reflekterer over forskellenes betydning for den tidlige fremmedsprogsundervisning.

Indledning

Der er mange fordele ved at mestre skriftsproget. Skriftsproget gør det mulig at kommunikere med andre sprogbrugere via skriften (Treiman & Kessler, 2014). Læsning er samtidig en rig kilde til udvikling af læserens ordforråd (Elbro, 2006), og for læseren kan skriften understøtte hukommelse for nyligt tilegnede ords udtale (Chambré, Ehri & Ness, 2017). Der er derfor ikke megen tvivl om, at tilegnelsen af et fremmedsprogs skriftsprog er et væsentligt sigte. I den tidlige fremmedsprogsundervisning er formålet dog i høj grad sprogtilegnelse og tilegnelse af begyndende skriftsproglige færdigheder, men er vilkårene for at inddrage skriftsproget med disse formål ens i engelsk, tysk og fransk, og påvirker disse eventuelle forskelle måden, hvorpå skriftsprogene skal introduceres i undervisningen?

Grundvilkår ved tidlig sprogstart

Den situation, danske skolebørn er i, når de skal tilegne sig engelsk, tysk og fransk, er ikke ens. Forskelle i kendskab til talesprog, skriftsprog og karakteristika ved skriften er kilder til forskelle i vilkårene for den tidlige fremmedsprogsundervisning i henholdsvis engelsk, tysk og fransk.

Nyt fremmedsprog	Sprog	Talesprog		Skriftsprog		Ortografiens dybde	
		Mestre	Ikke mestre	Mestre	Ikke mestre	Transparent	Dyb
Engelsk	**Dansk**	X			X		X
	Engelsk		X		X		X
Tysk	**Dansk**	X		X			X
	Tysk		X		X	X	
Fransk	**Dansk**	X		X			X
	Fransk		X		X		X

Tabel 1. Nyt fremmedsprog: Det sprog, som der undervises i, **Sprog**: øverst = majoritetens modersmål, nederst = det nye fremmedsprog, **Talesprog**: Mestres dette, eller mestres det ikke ved undervisningens start? **Skriftsprog**: Mestres dette, eller mestres det ikke ved undervisningens start? **Ortografiens dybde**: Skriftsprogene kategoriseres som transparente eller dybe.

Første kolonne i tabel 1 viser det sprog, som er undervisningens emne, anden kolonne angiver majoriteten af elevernes modersmål og det nye sprog, tredje kolonne angiver lidt generaliserende, om eleverne mestrer disse sprog i talen eller ikke, fjerde kolonne angiver, om eleverne generelt mestrer eller ikke mestrer sprogenes skriftsprog, og femte kolonner kategoriserer sprogene som dybe ortografier med komplekse bogstav-lyd-forbindelser eller som transparente med mere enkle bogstav-lyd-forbindelser. Af tabel 1 fremgår det, at forskellene i grundvilkårene for undervisningen primært skyldes færdigheden i det danske skriftsprog ved opstarten af sprogundervisningen og kendetegn ved fremmedsprogenes skriftsystem – ortografiens dybde. Dette generelle billede påvirkes selvfølgelig af individuelle variationer i kendskab til dansk og fremmedsprogene.

Forskellene i grundvilkårene er væsentlige, da kendskabet til, og færdigheder i, de to skriftsprog og skriftsprogenes sammenlignelighed har betydning for lagring af, og processer med, skriftsprogene. De forskellige skriftsprog er nemlig ikke lagret som adskilte systemer i hukommelsen, men er forbundet til hinanden (Jared, 2015).

Forskelle i skriftsprog

Dansk, engelsk, tysk og fransk er alle alfabetiske skriftsprog, som anvender latinske bogstaver. Det betyder, at bogstaverne, på tværs af sprogene, er meget ens. Der er 26 bogstaver, som findes i alle fire sprogs alfabet, og derudover er der sprogspecifikke bogstaver på dansk, tysk og fransk (se tabel 2).

Alle	**Dansk**	**Tysk**	**Fransk**
a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z	æ, ø, å	ß, ä, ö, ü	à, â, ç, é, è, ê, ë, î, ï, ô, ù, û, ü, ÿ, œ

Tabel 2. Første boks: bogstaver i alle fire skriftsprog; næste boks: unikke danske bogstaver; næste boks: unikke tyske bogstaver; sidste boks: unikke franske bogstaver.

Alle fire skriftsprog bygger på det alfabetiske princip, som er princippet om, at et bogstav repræsenterer lyde på en systematisk og entydig måde (Elbro, 2006). I hvor høj grad, denne sammenhæng mellem lyd og bogstav er entydig, varierer dog fra sprog til sprog. Begrebet ortografisk dybde bruges til at beskrive denne variation.

Ortografisk dybde er gennem tiderne blevet defineret forskelligt, men i dette kapitel bruges begrebet, som det præsenteres af Schmalz, Marinus, Coltheart & Castles (2015). En dyb ortografi er dels kendetegnet ved mange *komplekse forbindelser* mellem bogstaver og sproglyde, og dels ved en høj andel af *uforudsigelige ord*.

Forbindelser kan være komplekse, fordi ortografien bruger sammenstilling af bogstaver til at repræsentere én lyd (på dansk f.eks. bogstav-lyd-forbindelsen 'ng' [ŋ]), eller fordi bogstavets udtale er betinget af nabobogstaverne (på dansk 'sk' [sg]).[5] Ord er uforudsigelige, hvis deres udtale ikke kan forudsiges entydigt på baggrund af bogstav-lyd-forbindelserne. Et dansk eksempel på uforudsigelighed er udtalen af e som [ɛ] i *stegt* men [ɑ] i *steg*. I *stegt* er udtalen af 'e' i overensstemmelse med den simple bogstav-lyd-forbindelse – kort 'e' udtales [ɛ]. I *steg* er udtalen af 'e' styret af den komplekse bogstav-lyd-forbindelse – 'e' udtales [ɑ] før 'g'. Derfor er det her uforudsigeligt, hvordan 'e' udtales, da den samme bogstavfølge 'eg leder til to forskellige udtaler af bogstavet 'e'. Transparente ortografier er, modsat de dybe, kendetegnet af

[5] Se Elbro (2006), s. 79 for flere eksempler på bogstaver med betingede udtaler i dansk.

færre og mindre komplekse bogstav-lyd-forbindelser og en mindre andel af uforudsigelige ord (Schmalz et al., 2015).

Ortografisk dybde er en stærk kilde til forskellighed i de alfabetiske skriftsprog (Caravolas & Samara, 2015). Denne forskellighed har vist sig at påvirke, hvor lang tid det tager børn at lære sig at læse præcist og flydende. I de dybe ortografier kræver det mere tid, før børnene mestrer systemet bag skriftsproget (Seymour, Aro & Erskine, 2003; van der Leij, Bekebrede & Kotterink, 2010). I transparente ortografier skal børnene simpelthen lære om færre og mindre komplekse bogstav-lyd-forbindelser, og de vil oftere nå frem til det korrekte ord, når de omkoder fra bogstaver til lyd.

I Schmalz et al. (2015) er engelsk og fransk beskrevet som dybe ortografier, mens tysk betegnes som en transparent ortografi. Dybden i engelsk og fransk er dog ikke helt sammenlignelig, og der findes langt mere transparente ortografier end den tyske. Af de tre skriftsprog engelsk, fransk og tysk er engelsk det skriftsprog med flest uforudsigelige ord (16,9%), samtidig har engelsk skriftsprog et højt antal komplekse bogstav-lyd-forbindelser (83,1%). Engelsk er altså en dyb ortografi på begge de parametre, som ifølge definitionen af Schmalz et al. (2015) skaber dybde i ortografien. I fransk er antallet af komplekse bogstav-lyd-forbindelser endnu højere end i engelsk (86,5%), mens andelen af uforudsigelige ord med kun 5,6% er lavere end i engelsk og tysk. Fransk er dermed kun en dyb ortografi på det ene parameter, der kendetegner ortografisk dybde. Af de tre fremmedsprog, som børnene i den danske folkeskole skal tilegne sig, har tysk den mest transparente ortografi. Tysk er en transparent ortografi, da den har færre og mindre komplekse bogstav-lyd-forbindelser (67,1%) end fransk og engelsk.

Når modersmålets og fremmedsprogets skriftsprog er sammenlignelige, så er det nemmere at læse det nye skriftsprog (Jared, 2015). Derfor er det interessant at vurdere, i hvor høj grad dansk ortografi ligner engelsk, tysk og fransk. Seymour et al (2003) har klassificeret 13 europæiske skriftsprog i forhold til deres dybde, herunder dansk, engelsk, tysk og fransk. I denne klassificering er dybde ikke adskilt og beskrevet via de to parametre kompleksitet og uforudsigelighed, som anvendes af Schmalz et al. (2015). Seymour et al. (2003) behandler dybde som én samlet egenskab ved ortografien. I klassificering af Seymour et al. (2003) er rækkefølgen fra dyb til transparent engelsk, dansk, fransk, tysk. Den relative dybde af den engelske, tyske og franske ortografi er meget sammenlignelig med klassificeringen af Schmalz et al. (2015). I begge klassificeringssystemer er det tydeligt, at der er klare forskelle i de krav,

som dansk, engelsk, tysk og fransk stiller til elever, der skal til at lære det nye skriftsprog. Endvidere dokumenterer Seymour et al. (2003), at ortografiens dybde har betydning for, hvor hurtigt børn lærer at læse. Børnene fra de deltagende lande med dybe ortografier tilegner sig en præcis og flydende ordlæsefærdighed langsommere end børn fra lande med mere transparente ortografier. Klassificering i Seymour et al. (2003) giver ikke indsigt i, hvorvidt dansk er en dyb ortografi pga. kompleksitet i bogstav-lyd-forbindelserne eller uforudsigelighed. Optællinger af Juul (2010) peger dog på, at dansk er et sprog med mange komplekse bogstav-lyd-forbindelser. Endvidere refererer Elbro (2006, s. 76) i sin grundbog om *Læsning og Læseundervisning* til data fra Borgen & Lorenzen (1995):

> "[…] træfsikkerheden [er] kun ca 60%, hvis man konsekvent gætter på den hyppigste udtale af hvert bogstav. Men hvis man tager højde for de betingede udtaler, stiger træfsikkerheden faktisk til 90%."

Træfsikkerhed kan tolkes som et mål for andelen af forudsigelige ord. Uforudsigeligheden i det danske skriftsprog ser efter disse tal ud til at være på niveau med det tyske skriftsprog. Mindre end fransk – højere end engelsk. Juuls (2010) optælling og procentsatsen citeret i Elbro (2016) understøtter, at dansk primært er en dyb ortografi pga. en stor andel af komplekse bogstav-lyd-forbindelser og i mindre omfang pga. uforudsigelighed.

Børn, der læser i dybe ortografier som f.eks. engelsk, fransk og dansk, tilegner sig i større omfang viden om sammenhængen mellem længere bogstavrækker og lyd, mens børn, der læser i transparente ortografier, i højere grad afkoder via enkle bogstav-lyd-forbindelser. Måden, hvorpå børn kobler bogstaver og lyde, er en generel sproglig færdighed, som der er evidens for, at barnet også bruger i fremmedsprog, når færdigheden er etableret i et skriftsprog, eller udvikler via fremmedsproget, når den ikke er nødvendig i allerede etablerede skriftsprog (van der Leij et al., 2010). I forlængelse heraf kan man forvente, at børn, som mestrer dansk skriftsprog, vil have relativt nemt ved at forstå sammenlignelige komplekse bogstav-lyd-forbindelser i et nyt skriftsprog, f.eks. at to bogstaver kan svare til en lyd, eller ét bogstav skal udtales på en særlig måde, når det står i en særlig kontekst. Mens danske børn i mindre grad vil have erfaringer med uforudsigeligheden i det engelske skriftsprog, f.eks. at 'ea' udtales forskelligt i bead /biːd/ og dead /ded/.

Forskellene i ortografiernes dybde har betydning for, hvornår og hvordan ortografien skal inddrages i fremmedsprogsundervisningen – et emne, vi vil vende tilbage til.

Kendskab til dansk skriftsprog

Børnenes alder ved starten af fremmedsprogsundervisningen har betydning for deres erfaring med deres eget skriftsprog. Da undervisningen i engelsk, fransk og tysk ikke starter på samme klassetrin, så vil børnenes viden om dansk skriftsprog ved opstarten af fremmedsprogsundervisningen være meget forskellig. På 1. klassetrin, hvor børnene starter undervisning i engelsk, vil deres viden om dansk skriftsprog være meget spæd. Når eleverne starter med at få undervisning i tysk og/eller fransk, så vil de fleste have et omfattende kendskab til, og erfaring med, dansk som skriftsprog.

Forskelle i kendskab til L1-skriftsproget har betydning for undervisningen i fremmedsproget. Tilegnet viden om skriftsproget fra dansk kan overføres til det nye skriftsprog. Det gælder dog ikke al viden, men der er nogle karakteristika ved L1-skriftsprog, der har en synlig overføringseffekt til nye sprog. Andre færdigheder er mere sprogspecifikke (Caravolas & Samara, 2015). To generelle færdigheder er fonologisk opmærksomhed og viden om, at bogstaver repræsenterer lyde. Begge færdigheder er forudsætninger for at tilegne sig skriftsprog i såvel L1 som fremmedsprogene (Caravolas & Samara, 2015). Denne generelle viden om L1-skriftsproget kan anvendes i tilegnelsen af fremmedsprogets skriftsprog. Derimod er viden om det enkelte sprogs lyde og deres forbindelser til bogstaver i nogen grad sprogspecifik. Der findes dog sproglyde og bogstav-lydforbindelser, der går igen hen over sprog. For disse forbindelser kan kendskab til L1-bogstav-lyd-forbindelsen lette etableringen af bogstav-lyd-forbindelsen i fremmedsproget (Cutler, 2015). Hvis børnene i deres førstesprog har lært at anvende større bogstavenheder som f.eks. 'ng' [ŋ] og knytte disse direkte til udtale i deres læsning, så er det en færdighed, som er væsentlig for læsning i alle dybe ortografier (Ziegler & Goswami, 2005). Det er muligt, at denne færdighed kan anvendes på tværs af dybe ortografier (van der Leij et al., 2010). Samtidig er det muligt, at viden om, at forbindelserne mellem bogstaver og lyde kan være uforudsigelige, er en generel skriftsproglig færdighed, som børnene vil gøre sig nogen erfaring med i dansk, men først for alvor møder i det engelske skriftsprog.

Skriftsproget i undervisningen

I 1. klasse ved engelskundervisningens opstart er børnene kun lige begyndt at tilegne sig færdigheder i fonologisk opmærksomhed og at koble bogstaver med lyde i det danske skriftsprog. De kan bruge dette til at læse og stave korte ord, hvor det alfabetiske princip overholdes. Det betyder, at børnene i tilegnelsen af engelsk skriftsprog kun kan drage fordel af en meget spæd og begrænset generel skriftsproglig færdighed. Skal børnene på dette tidspunkt tilegne sig engelsk skriftsprog, så vil undervisningen i begge fag være nødsaget til at sigte mod at udvikle generelle såvel som sprogspecifikke skriftsproglige kompetencer. Der er ikke hjælp at hente fra et etableret dansk skriftsprog i tilegnelsen af det engelske skriftsprog.

Det ser ud til, at samtidig undervisning i to skriftsprog ikke hæmmer udviklingen af L1. Van der Leij et al. (2009) sammenligner læse- og sprogudviklingen hos hollandske børn, der samtidig lærte hollandsk og engelsk skriftsprog, med hollandske børn, der kun lærte hollandsk tale- og skriftsprog. For de børn, der modtog undervisning i to skriftsprog, forløb tilegnelsen af L1-skriftsproget ikke langsommere sammenlignet med de børn, der kun fik undervisning i hollandsk tale- og skriftsprog. Faktisk scorede gruppen af børn, der fik undervisning i to sprog højere på deres ortografiske viden om L1. En effekt, der måske kan tilskrives, at instruktionen i den dybe engelsk ortografi gjorde, at børnene blev nødt til at tilegne sig viden om sammenhængen mellem sproglyde og større enheder af bogstaver. Det behøvede børnene, der kun fik undervisning i hollandsk skriftsprog, ikke, da denne ortografi er meget mere transparent, og børnene derfor i langt højere grad kunne nøjes med at danne forbindelser mellem enkeltlyde og bogstaver. De hollandske erfaringer kan dog ikke overføres direkte til undervisningen i engelsk i den danske grundskole. De hollandske børn havde nemlig undervisning i mundtligt sprog på begge sprog i to år i fem gange 25 minutter om ugen (4-5 år gamle, 1. og 2. skoleår), før de modtog undervisning i L1- og L2- skriftsprog (6 år gamle, 3. skoleår) (van der Leij et al., 2010).

Undersøgelsen af van der Leij et al. (2010) peger på, at samtidig undervisning i L1- og L2-skriftsprog ikke hæmmer udviklingen af L1-skriftsprog. Det er dog uvist, om dette kun er tilfældet, når børnene har tilegnet sig nogle færdigheder i L2-talesprog, som det er tilfældet i van der Leij, eller om det også er tilfældet i en kontekst som den danske, hvor børnene endnu ikke er begyndt at tilegne sig engelsk som talesprog. Her er der brug for ny viden. Det virker dog ikke sandsynligt, at det skulle være en fordel for børnene at starte ud med både at skulle

lære koblingen mellem sproglyd og betydning og koblingen mellem sproglyde og bogstaver. Dette skal særligt ses i forhold til den virkelighed, at danske børn har engelsk på skemaet 45 minutter ugentligt. I studiet af van der Leij et al. (2010) brugte børnene til sammenligning to år med fem gange 25 minutter ugentligt med fokus på sammenhængen mellem sproglyd og betydning. Derefter brugte de et skoleår med fem gange 25 minutter med fokus på sammenhængen mellem sproglyde og bogstaver.

Barnet bliver allerede i løbet af sit første leveår god til at identificere de sproglyde, der er relevante for modersmålet (Kuhl et al., 2008; Bohn, 2008). Det betyder, at ukendte sproglyde i fremmedsproget kan være svære at skelne og producere. Det er f.eks. velkendt, at danskere har svært ved at skelne mellem vokallyden i de engelske ord *duck* og *dog,* og ofte vil vi udtale begge med den danske vokallyd som i *lok*. Man kan forestille sig, at ortografien kan understøtte tilegnelsen af de to nye lydlige repræsentationer, hvis de lydelige forskelle, som en bruger af et fremmedsprog har svært ved at identificere eller producere, knytter sig til forskelle i ortografien f.eks. engelsk *bus* vs. *Buzz*, som er med henholdsvis ustemt og stemt s-lyd. Ifølge Cutler (2015) er dette dog ikke tilfældet. Når nye sprogbrugere ikke har præcise repræsentationer af en ny lyd i fremmedsproget lagret i hukommelsen, så kan de godt via skriftsproget lære sig, at den nye sproglyd eller nye variation i en kendt sproglyd eksisterer og er betydningsadskillende. Den viden ændrer dog ikke på evnen til at identificere og producere sproglyden. Så tilegnelsen af ordets stavemåde etablerer ikke nye lydlige repræsentationer i hukommelsen. Derimod kan stavemåden understøtte der, hvor kontrasterne i L1 er i overensstemmelse med fremmedsproget (Simon & Escudero, 2013 i Cutler, 2015).

I hvor høj grad eleverne kan overføre viden om sammenhængen mellem bogstav og lyd fra det ene skriftsprog til det andet påvirkes af, i hvor høj grad de sproglyde i fremmedsproget, der er forbundet med bogstaverne, er sammenlignelige med sproglydene i L1. Deltagerne i førnævnte studier er ikke børn, der netop er begyndt at tilegne sig et fremmedsprog, men alligevel peger resultaterne i retning af, at ortografien ikke er den rette vej til at etablere repræsentationer af nye sproglyde i fremmedsproget: fordi skriftsproget, når en sproglyd ikke er etableret som en repræsentation i hukommelsen, snarere fastholder L1-udtaler i stedet for at støtte hukommelsen for/opdagelsen af ukendte lyde i fremmedsproget (Cutler, 2015). Cutlers (2015) studie bliver i den sammenhæng et argument for at stifte bekendtskab med nye sproglyde i talesproget tidligere end i skriftsproget.

Når børnene skal lære sig tysk og fransk, vil langt de fleste elever have mulighed for at trække på eksisterende viden, da de mestrer dansk og i nogen grad engelsk skriftsprog. Denne viden vil omfatte elevernes fonologiske færdigheder, viden om bogstaver som repræsentationer af lyd og evnen til at sammensætte disse lyde til ord. De vil også have erfaringer med, at forbindelserne mellem bogstav og lyd kan være komplekse og nogle gange uforudsigelig. Det nye bliver således afgrænset til at lære det nye fremmedsprogs sproglyde og at kunne identificere dem, lære sammenhængen mellem disse sproglyde og bogstaver samt at lære det nye sprogs unikke bogstaver. For børn, der skal lære at læse på deres modersmål, er ortografiens dybde en væsentlig kilde til, hvor svært det er at tilegne sig et skriftsprog (Seymour et al., 2003), og i van der Leij et al. (2010) gjorde det samme sig gældende for fremmedsprogene. Den franske ortografi er mere kompleks i bogstav-lyd-forbindelserne end den tyske. Dog er forudsigeligheden, når man mestrer bogstav-lyd-forbindelserne, lidt bedre i fransk end i tysk.

Direkte og systematisk undervisning i forbindelserne mellem bogstaver og sproglyd har i mange studier vist sig som en effektiv vej til at udvikle børns skriftsproglige viden (National Reading Panel USA, 2000). Hvis eleverne skal lære sig disse forbindelser, er det forventeligt, at det er mest effektivt at undervise dem direkte i dem. Da fransk er en dybere ortografi end tysk, så vil omfanget af den direkte og systematiske instruktion være større i fransk (Seymour et al., 2003; van der Leij et al., 2010). Betydningen af disse forskelle mellem den ortografiske dybde i tysk og fransk for undervisningen er beskrevet i tabel 3.

Konklusion og anbefalinger

Der er grundlæggende to forhold, der skaber forskelle i situationen omkring den tidlige sprogstart. Den ene er kendskab til dansk ortografi. Den anden er forskelle mellem ortografiens dybde i fremmedsprogene.

Elevernes viden om dansk og senere engelsk skriftsprog påvirker, i hvor høj grad underviseren kan forvente at trække på allerede etableret viden om generelle sproglige forudsætninger. Eksisterende generelle skriftsproglige færdigheder hos eleverne gør, at underviseren kan nøjes med at bruge undervisningstid på de sprogspecifikke bogstav-lyd-forbindelser. Dette kan læreren, der skal undervise i tysk og fransk, have glæde af, mens læreren, der skal undervise i engelsk, ikke har denne fordel. Hvis formålet med undervisningen er at udvikle elevernes ordlæsningsfærdighed, så påvirker fremmedsprogets ortografiske dybde den tid, en

underviser må afsætte til at instruere eleverne i sprogspecifikke bogstav-lyd-forbindelser. Her vil det tage længere tid at lære at læse og skrive i dybe ortografier (engelsk, fransk) end i mere transparente (tysk). Det understøtter tilegnelsen af fremmedsprogets ortografi, at eleven er bekendt med sproglyde i sproget. Når sproglydene er kendte, så skal barnet blot lære de sprogspecifikke forbindelser mellem bogstaver og lyde. Nye sproglyde eller nye lydlige karakteristika kan være svære for børnene at identificere og producere. De skal derfor instrueres og gøres opmærksomme på dem i talesproget. Tilegnelsen af skriftsprog bygger på barnets kendskab til sproglydene. Når barnet kender sproglydene, så kan det nye skriftsprog være emne for undervisningen. Det at tilegne sig et nyt skriftsprog tidligt påvirker nemlig ikke tilegnelsen af modersmålets skriftsprog negativt, men underbygger snarere sprogbrugerens skriftsproglige færdigheder i såvel modersmål som fremmedsprog.

Kapitlet har belyst, hvordan forskelle i situationen omkring tidlig sprogstart, der knytter sig til kendskab til dansk skriftsprog og karakteristika ved fremmedsprogenes ortografi, påvirker den rolle, skriftsproget skal have i den tidlige fremmedsprogsundervisning. Gennemgangen leder til tre centrale konklusioner om forholdet mellem tale- og skriftsprog ved tidlig start på fremmedsprogsundervisningen. For det første: Kendskab til fremmedsprogets sproglyde går forud for introduktionen til skriftsproget, da skriften ikke understøtter opdagelse og etablering af nye sproglyde som repræsentationer i hukommelsen. For det andet: Der er overføring af generelle skriftsproglige færdigheder fra etablerede sprog til nye sprog. Der en direkte overføring af viden fra dansk til fremmedsproget, når forbindelser mellem bogstaver og lyde, som er kendte fra dansk, også forekommer i fremmedsproget. Færdigheder som fonologisk opmærksomhed, viden om bogstaverne som repræsentationer af sproglyde og viden om, at bogstav-lyd-forbindelser kan være komplekse, behøver ikke indlæres separat for fremmedsproget, når færdigheden allerede er etableret på dansk. For det tredje: I dybe ortografier tager det længere tid og kræver mere øvelse at udvikle ordlæse- og stavefærdighed. Tilegnelse af ordlæse- og stavefærdighed på fremmedsproget forudsætter direkte og systematisk instruktion i sammenhængen mellem bogstaver og lyde.

På baggrund af konklusionerne er der i tabel 3 opstillet en række konkrete anbefalinger om skriftsprogets rolle ved tidlig sprogstart i engelsk, tysk og fransk. Det skal bemærkes, at tidlig inddragelse af skriftsproget kan have positive effekter, som ikke er afsøgt i dette kapitel.

Det kan derfor ikke udelukkes, at skriftsproget kan inddrages i undervisningen tidligt af årsager, der ikke afklares i dette kapitel.

Refleksionsspørgsmål

1) Overvej, hvordan du via talesproget kan arbejde med at etablere nye sproglyde i børnenes hukommelse.
2) Hvilke bogstav-lyd-forbindelser er ens på dansk og på fremmedsproget? Hvordan kan du udnytte disse i undervisningen?
3) Hvilke nye simple bogstav-lyd-forbindelser skal børnene undervises direkte i? Overvej, hvilke ord du kan bruge til at lade børnene øve sig på forbindelsen i læsning og stavning.
4) Hvilke hyppige komplekse bogstav-lydforbindelser vil det være meningsfuldt at undervise børnene i først?
5) Overvej, om det er muligt at inddrage arbejdet med bogstaver og lyde uden at skifte fokus fra sprogtilegnelse til læseundervisning.

Konklusion:	Generel konsekvens:	Konsekvens for engelsk:	Konsekvens for tysk:	Konsekvens for fransk:
1. Talesprog før skriftsprog	Etablering af fremmedsprogets sproglyde understøtter tilegnelse af fremmedsprogets ortografi. Sproglyde i fremmedsproget, der minder om, men er forskellige fra modersmålets sproglyde, er svære at identificere og producere. De nye sproglyde skal etableres som repræsentationer i hukommelsen via talesproget. Ortografien understøtter ikke etablering af nye sproglyde som repræsentationer i hukommelsen.	Nye sproglyde introduceres i talen med det formål at lagre de nye lyde i hukommelsen. F.eks. hjælper den ortografiske regel, at bogstavet s udtales [s], og z udtales [z], ikke barnet til at udtale 'sue' og 'zoo' forskelligt, hvis den lydlige forskel ikke er begyndt at etablere sig som en repræsentation i hukommelsen.	Som ved engelsk F.eks. hjælper den ortografiske regel, at s er stemt foran vokal og ustemt foran konsonant, ikke på elevernes udtale eller identifikation af det stemte s, hvis lyden ikke er etableret i hukommelsen.	Som ved engelsk F.eks. skal den franske lyd [ʒ] ikke i første omgang introduceres som det franske 'j' eller lyden som i et dansk ord f.eks. 'sjælden', men i stedet som sproglyden i f.eks. 'je' eller 'jour'.
2. Overføring fra L1 til L2 af generelle skriftsproglige færdigheder	Elevernes kendskab til modersmålets skriftsprog kan udnyttes i indlæringen af nye sprog. Ord med bogstav-lyd-forbindelser, der er ens på etablerede og nye sprog, kan støtte hukommelsen for det nye sprogs udtale uden megen instruktion. Dette gælder for forbindelser, der er etableret på modersmålet og evt. andre etablerede sprog.	Eleverne kan i nogen grad omkode fra bogstav til lyd på dansk, men de er fortsat usikre i at koble bogstaver og lyde samt anvende dette i ordlæsning og stavning. Engelske ord, hvor sammenhængen mellem det første bogstav og lyden er simpel og genkendelig fra dansk, kan inddrages i undervisningen med det formål at understøtte hukommelsen for ordets første lyd (f.eks. forlyden i 'fat' [f] som i dansk 'fane' [f]).	Eleverne har sikre ordlæsefærdigheder på dansk. De har en etableret viden om, at bogstaver forbindes med lyde, og at ord dannes af bogstavrækker. Bogstav-lyd-forbindelser, der adskiller sig fra dansk og engelsk, skal trænes mere end bogstav-lyd-forbindelser, der ligner dem, eleven kender fra enten dansk eller engelsk.	Som ved tysk.
3. Dybe ortografier kræver mere instruktion i skriftsproget	Simple bogstav-lyd-forbindelser introduceres før komplekse. Simple forbindelser øves ved at afkode og stave ord, som er opbygget af disse.	Eleverne skal først lære bogstavernes navne og standardlyd på fremmedsproget. I undervisningen bruges kun korte ord, hvor bogstaver har deres standardlyd.	Som ved engelsk. Eleverne kan pga. af etablerede skriftsproglige færdigheder på modersmålet og i nogen grad på engelsk uden megen instruktion implementere denne viden i læsning og stavning af lydrette ord.	Som ved engelsk. + Derefter udvides til mere komplekse bogstav-lyd-forbindelser. Som ved tysk. + Kompleksiteten i den franske ortografi gør, at eleverne skal undervises direkte i de mere komplekse bogstav-lyd-forbindelser på fransk. Det er meningsfuldt at introducere hyppige forbindelser først.

Tabel 3: Anbefalinger til engelsk, tysk og fransk på baggrund af artiklens tre konklusioner.

Hvis du vil læse mere

Bohn, O. (2008). Universelle og sprogspecifikke træk i spædbørns perception af sproglyde. *Psyke & Logos* 29 (2), 538-556.

Elbro, C. (2006). *Seminarieserien. Læsning og Læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.

Juul, H. (2010). Ka-tt-epin-er. *NyS, Nydanske Sprogstudier* 39 (39), 10-32.

Schmalz, X., Marinus, E., Coltheart, M. & Castles, A. (2015). Getting to the bottom of orthographic depth. *Psychonomic Bulletin & Review* 22 (6), 1614-1629.

Seymour, P.H., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94 (2), 143-174.

van der Leij, A., Bekebrede, J. & Kotterink, M. (2010). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English: The effect of concurrent instruction. *Reading and Writing* 23 (3-4), 415-434.

Litteratur

Bohn, O. (2008). Universelle og sprogspecifikke træk i spædbørns perception af sproglyde. *Psyke & Logos* 29 (2), 538-556.

Caravolas, M. & Samara, A. (2015). Learning to read and spell words in different writing systems. I A. Pollatsek & R. Treiman (red.), *The Oxford Handbook of Reading* (s. 326-343). Oxford: Oxford University Press.

Chambré, S.J., Ehri, L.C. & Ness, M. (2017). Orthographic facilitation of first graders' vocabulary learning: Does directing attention to print enhance the effect? *Reading and Writing* 30 (5), 1137-1156.

Cutler, A. (2015). Representation of second language phonology. *Applied Psycholinguistics* 36 (01), 115-128.

Elbro, C. (2006). *Seminarieserien. Læsning og Læseundervisning*. København: Gyldendal Uddannelse.

Engmose, S.F. (2018a). *Skriftsprogets rolle i den tidlige undervisning i engelsk.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Engmose, S.F. (2018b). *Skriftsprogets rolle i den tidlige undervisning i fransk.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprog-start.ku.dk/publikationer/

Engmose, S.F. (2018c). *Skriftsprogets rolle i den tidlige undervisning i tysk.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprog-start.ku.dk/publikationer/

Jared, D. (2015). Literacy and literacy development in bilinguals. I A. Pollatsek & R. Treiman (red.), *The Oxford Handbook of Reading* (s. 165-182). Oxford: Oxford University Press.

Juul, H. (2010). Ka-tt-epin-er. *NyS, Nydanske Sprogstudier* 39 (39), 10-32.

Kuhl, P.K., Conboy, B.T., Coffey-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M. & Nelson, T. (2008). Phonetic learning as a pathway to language: New data and native language magnet theory expanded (NLM-e). *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, *363* (1493), 979-1000.

National Reading Panel USA. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Schmalz, X., Marinus, E., Coltheart, M. & Castles, A. (2015). Getting to the bottom of orthographic depth. *Psychonomic Bulletin & Review* 22 (6), 1614-1629.

Seymour, P.H., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94 (2), 143-174.

Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How Children Learn to Write Words*. Oxford: Oxford University Press.

van der Leij, A., Bekebrede, J. & Kotterink, M. (2010). Acquiring reading and vocabulary in Dutch and English: The effect of concurrent instruction. *Reading and Writing* 23 (3-4), 415-434.

Ziegler, J.C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin* 13 (1), 3-29.

Feedback i begynderdidaktikken

Jan Lindschouw

Dette kapitel handler om feedback i den tidlige fremmedsprogsundervisning. Den første del af kapitlet gennemgår forskellige feedbacktyper, både lærer- og peerfeedback og direkte og indirekte feedback med udgangspunkt i en række undersøgelser om emnet. Den anden del af kapitlet har fokus på elevers opfattelse af feedback i den tidlige fremmedsprogsundervisning. Her definerer eleverne i 1. og 5. klasse, hvad der for dem ligger i begrebet, hvilke holdninger de har til feedback, og hvordan de mener lærere ideelt set bør give feedback til eleverne.

Introduktion

Kapitlet omhandler feedback i begynderdidaktikken med hovedvægt på elevers forskellige opfattelse af feedback i undervisningen. Feedback skal her typisk forstås som lærerens positive og/eller negative tilbagemelding på elevernes sprogproduktion i det kommunikative klasselokale, hvor den positive feedback ofte vil have form af ros og den negative af rettelser af elevernes fejlbehæftede ytringer. Dermed tager kapitlet udgangspunkt i praksisanbefalingen *Giv målrettet og systematisk feedback* under projektet "Tidligere sprogstart" (se Albrechtsen & Daryai-Hansens indledning i denne publikation). Artiklens første halvdel er overvejende teoretisk funderet og gennemgår forskellige feedbacktyper med inddragelse af forskningsresultater inden for feltet, og derved vil dette afsnit søge at vise, hvordan feedback kan gives målrettet og systematisk, som praksisanbefalingen foreskriver. Den anden halvdel er derimod empirisk funderet og gennemgår en række forskellige udsagn om feedback fremsat af elever, der har deltaget i "Tidligere sprogstart" (i det følgende: TS-projektet).

Hvad siger forskningen om feedback?

Feedback kan overordnet inddeles efter, om det gives af læreren (lærerfeedback) eller af andre elever i klasseværelset (peerfeedback). I det kommunikative klasseværelse anses feedback for

en væsentlig del af elevernes sprogtilegnelse, både fordi det giver af- eller bekræftelse på elevernes hypoteseafprøvning om fremmedsproget, og fordi det får eleverne til at fokusere på den sproglige form, som anses for central i tilegnelsesprocessen (Swain 1995), og derved vil eleverne løbende tilpasse og revidere deres intersprog (Polio 2012). I dette afsnit vil der først blive omtalt en række vigtige studier inden for lærerfeedback og dernæst inden for peerfeedback.

Lærerfeedback

Forskning inden for feedback opstår ret sent. Ifølge Ferris (2010, s. 184) er det ikke før starten af 1990'erne, at der opstår empirisk baseret forskning inden for f.eks. skrivning. Skriveforskerne er generelt enige om, at feedback er vigtigt, men at den skal være forankret i elevernes skriveproces, så de kan udvikle evne til at blive selvstændige skribenter. Dog stikker den Krashen-inspirerede forsker Truscott (1996) ud, idet han mener, at feedback i bedste fald er nytteløst, i værste fald skadeligt. Og hvis man giver feedback, skal det være på indhold, ikke på form.

Inden for forskningslitteraturen i feedback, mundtligt såvel som skriftligt, laver man en opdeling i direkte og indirekte feedback. Direkte feedback er en teknik, hvor underviseren giver learneren det korrekte svar eller hjælper denne med at elicitere det korrekte svar, mens indirekte feedback er en teknik, hvor underviseren blot antyder, at der foreligger en fejl, f.eks. i form af en understregning, en rettekode eller ved hjælp af intonationen (Ferris 2012, s. 63). Imidlertid fremfører Polio (2012, s. 376), at skriftlig feedback pr. definition er direkte, idet selv en understregning tydeligt signalerer, at der foreligger en rettelse. Imidlertid kan man vælge at opfatte skriftlig feedback som et kontinuum, hvor den mest direkte måde består i at skrive den korrekte form over den ukorrekte, og hvor den mest indirekte er at anvende rettesymboler (Storch & Wigglesworth 2010, s. 304). Det kræver nemlig langt flere kognitive ressourcer selv at skulle finde frem til den korrekte form eller formulering end at få den foræret.

Storch & Wigglesworth (2010) har undersøgt, hvordan studerende opfatter og processerer feedback i forbindelse med skrivning, og hvilke faktorer der afgør, om en rettelse bliver accepteret. Deres undersøgelse viser, at den gruppe learnere, der fik direkte feedback, havde langt færre sprogrelaterede episoder, dvs. steder, hvor de taler om sprog i forbindelse med revision af deres tekst, end den gruppe, der fik indirekte feedback, hvilket også gav sig udslag i større grad af optag af rettelser og i større grad af fastholdelse. Imidlertid viser deres undersøgelse også, at learnere processerer forskelligt, afhængig af den type feedback, de får. Således lavede

den gruppe, der fik direkte feedback, flest ændringer over sætningsgrænsen, mens den gruppe, der fik indirekte feedback, primært fokuserede på elementer under sætningsgrænsen, dvs. tegnsætning, stavning, grammatik etc.

Ayoun (2004) har ligeledes undersøgt effekten af direkte og indirekte feedback vedrørende engelsksprogede learneres tilegnelse af aspektdistinktionen i fransk, dvs. de to datidsformer *passé composé* og *imparfait*. Hendes undersøgelse er en opfølgning på et tidligere studium, der viste, at learnere, der modtog indirekte feedback i form af feedback-formen *recasts*, tilegnede sig aspektkategorierne bedre end studerende, der ikke gjorde, målt i korrekthed. *Recasts* vil her sige visning af en grammatisk korrekt verbalform i tre sekunder uden grammatisk forklaring (umiddelbart efter den studerendes afgivne svar) i en udfyldningsøvelse om aspekt. Det oprindelige studie viste også, at studerende generelt havde nemmere ved at tilegne sig passé composé end imparfait (Ayoun, 2004, s. 38). Det opfølgende studie søger at forklare dette og viser overraskende nok, at den gruppe, der fik direkte feedback i form af grammatiske rettelser og forklaringer (G-gruppen), klarede sig bedre end den gruppe, der fik indirekte feedback i form af *recasts* (R-gruppen). G-gruppen klarede sig således bedre end R-gruppen i brugen af passé composé både vedrørende frekvens og korrekthed. Begge grupper oplevede dog en nedgang i frekvens ved imparfait mellem præ- og posttesten, men G-gruppen i mindre grad end R-gruppen. På den baggrund konkluderer forfatteren, at *recasts* alene ikke er tilstrækkeligt til at hjælpe learnere til at tilegne sig viden om en så subtil verbalform som imparfait, der har tre delvist overlappende betydninger på fransk. *Recasts* er med andre ord en for indirekte feedback-teknik til at kunne stå alene og må derfor suppleres med eksplicit grammatisk feedback.

Ammar & Spada (2006) undersøger ligeledes relevansen af *recasts* sammenlignet med en anden feedbacktype, *prompts* især i forhold til mundtlighed og med fokus på elever i 6. klasse. I deres undersøgelse opfattes *recasts* som implicit feedback, hvor læreren ikke direkte signalerer fejlen, men omskriver den fejlhæftede sætning til en korrekt sætning. *Prompts* kan derimod sidestilles med eksplicit feedback, idet læreren på forskellig vis signalerer, at der er tale om en fejlbehæftet ytring og vha. forskellige teknikker hjælper learneren med at elicitere den korrekte form. Generelt set viser deres undersøgelse, at feedback nytter, idet de learnere, der modtog feedback, klarede sig bedre end de learnere, der ikke modtog feedback. Feedback givet i form af *prompts* viste sig især relevant for learnere på et lavere sprogniveau, der havde brug for mere

eksplicit feedback end learnere på et mere avanceret sprogniveau, der til gengæld havde lige stor glæde af *recasts* og *prompts*.

Det kunne tyde på, at man i begynderdidaktikken bør fokusere på direkte feedback, da elevernes sprogniveau og kognitive modenhed ikke er højt nok til, at de får nok udbytte af indirekte feedback. Det gælder især elever i 1. klasse, mens man forsøgsvist måske vil kunne afprøve indirekte feedback-teknikker i tysk og fransk i 5. klasse, hvor eleverne har flere sproglige og kognitive ressourcer at trække på.

Peerfeedback

Inden for de seneste årtier er der i fremmedsprogsundervisningen kommet fokus på en anden feedback-form, nemlig den såkaldte *peerfeedback*, hvor eleverne giver feedback til hinanden. Forskningsresultaterne inden for dette område viser undertiden modsatrettede tendenser, hvilket også bekræftes af Tsui & Ngs (2000) undersøgelse af 27 gymnasieelever i Hong Kong med engelsk som L2. Eleverne deltog i et tremåneders procesorienteret skriveforløb, der var inddelt i forskellige revisionsfaser kombineret med lærerfeedback og peerfeedback. På trods af en vis skepsis over for peerfeedback blandt undersøgelsens informanter, viser den alligevel fire vigtige funktioner ved peerfeedback: For det første giver den en fornemmelse for modtageren. Dernæst giver peerfeedback en bevidstgørelse om det skrevne produkt, idet det hjælper eleverne til at se, hvor de har problemer i teksten. Endvidere fremmer peerfeedback kollaborativ læring, idet elever ofte giver fyldigere feedback end underviseren. Endelig giver peerfeedback eleverne ejerskab af teksten, idet elever kun er villige til at inkorporere de rettelser, de er enige i.

Både Lundstrom & Baker (2009) og Lindschouw (2016) når frem til tilsvarende konklusioner angående peerfeedback. Lundstrom & Baker har sammenlignet learnere med engelsk som L2, der gav feedback på andre learneres skriftlige produktion, med studerende, der udelukkende modtog feedback på deres produkt, og undersøgelsen viser, at peerfeedback klart forbedrer de studerendes skrivefærdigheder. Interessant nok gjaldt det især studerende med et lavt sprogniveau, der faktisk gjorde langt større fremskridt (især på det globale niveau, dvs. mht. indholdsstrukturering og tekstorganisering) end studerende med højt sprogniveau. Lindschouw (2016), der undersøger danske learnere, der tilegner sig fransk som L2, viser også en række positive forhold angående peerfeedback, idet learnerne i undersøgelsen giver feedback til hinanden både med hensyn til tekstindhold, tekststruktur og grammatik/ordforråd og er villige til at

inkorporere ændringer på alle tre niveauer. Dog spiller learnernes sproglige niveau ind på den feedback, de giver, idet learnere med stærke sprogkompetencer giver feedback på alle tre niveauer, mens learnere med svagere sprogkompetencer synes at fokusere på indholds- og tekstplan.

Et af de forbehold, learnere ofte fremfører over for feedback, er, at de ikke føler sig klædt godt nok på til at give feedback til andre learnere, og dette forbehold synes endnu mere relevant, når man har fokus på elever i den tidlige sprogstart. Det er derfor vigtigt, at learnere trænes i at give feedback til hinanden. Flere undersøgelser har været optaget af spørgsmålet om, hvorvidt træning i peerfeedback har nogen positiv effekt på learneres evne til at give feedback og deres sproglige kompetencer. Mins (2005) undersøgelse med taiwanske universitetsstuderende med engelsk som L2 påviser, at det at træne studerende i at give peerfeedback har en positiv effekt både på deres evne til at give feedback, idet det bl.a. øger selvtilliden og brugen af metakognitive strategier, og på deres evner som skribenter, idet de lærer at tilgå et emne fra forskellige synsvinkler, samtidig med at deres ordforråd udvides. Min understreger også vigtigheden af, at feedback skal være præcis. Rahimis (2013) undersøgelse med iranske studerende med engelsk som L2 bekræfter denne undersøgelse ved at påvise, at studerende, der trænes i peerfeedback, ikke kun fokuserer på formelle fejl, men i langt højere grad på elementer over sætningsgrænsen (indholds- og tekstniveau) i modsætning til utrænede studerende, der udelukkende forholder sig til formelle fejl.

Opsummering af feedback-typer

Dette afsnit har gennemgået forskellige feedback-typer. Feedback kan opdeles efter, om det gives af læreren (*lærerfeedback*) eller af klassekammeraterne (*peerfeedback*). Den lærerinitierede feedback kan både gives direkte og indirekte. Ved direkte feedback signalerer læreren tydeligt, at der foreligger en sprogrettelse, mens denne pakkes ind ved den indirekte feedback, således at eleven selv skal bruge sine kognitive ressourcer på at regne fejlen ud og af sig selv finde frem til det korrekte svar. Alle de gennemgåede studier understreger, at feedback er relevant for udviklingen af elevers intersprog, og at den ene form for feedback principielt ikke er bedre end den anden, men at de hver især har deres berettigelse og er relevante på forskellige sprogniveauer. Imidlertid bør den direkte feedback-form nok have forrang i begynderdidaktikken, da elevernes sprogniveau og kognitive modenhed ikke gør dem i stand til at forstå indirekte sprogrettelser.

Selvom de gennemgåede studier om peerfeedback ikke tager udgangspunkt i begynderdidaktikken, kan man sagtens forestille sig, at peerfeedback også er en feedbackform, der med fordel kan anvendes i den tidlige sprogstart, da elever lærer af hinanden. Dog viser ovennævnte studier, at det er vigtigt at klæde eleverne ordentligt på til at give feedback til hinanden. Samtidig er det vigtigt, at feedback gives målrettet og systematisk. Det betyder, at læreren hele tiden er bevidst om at målrette feedback til elevernes kommunikative behov og finde en fornuftig balance mellem konstruktiv kritik og ros. At feedback gives systematisk er ligeledes vigtigt, således at eleverne kan tage den til sig og bruge den konstruktivt i arbejdet med at udvikle og konsolidere det nye sprog, som de er ved at lære. At disse ting er vigtige fremgår helt tydeligt af de elevinterviews, der vil blive gennemgået i det følgende afsnit.

Elevers viden om og holdninger til feedback i begynderdidaktikken

De forudgående afsnit har fokuseret på, hvad forskningen siger om både lærerfeedback og peerfeedback. Imidlertid er det vigtigt at understrege, at for at feedback får en optimal funktion i fremmedsprogsundervisningen, skal eleverne også være med på, hvad feedback er for en størrelse, og hvorfor det er vigtigt at modtage feedback i undervisningen. Hvad siger eleverne, der har deltaget i TS-projektet om feedback? Hvordan definerer de begrebet feedback, hvilke holdninger har de til feedback, og hvordan mener de lærere ideelt set bør give feedback til eleverne?

Anden del af denne artikel sætter derfor fokus på elevers opfattelse af feedback i den tidlige sprogstart. Udsagnene stammer fra elevinterviews, der er blevet foretaget på fire af de skoler, der har deltaget i TS-projektet: Nørre Fælled Skole, Oehlenschlægersgade Skole, Peder Lykke Skole og Randersgade Skole. Udsagnene stammer fra engelskelever i 1. klasse og tysk- og franskelever i 5. klasse (se Daryai-Hansen & Ghandchi i denne publikation). For god ordens skyld skal det nævnes, at alle elevernes navne er anonymiserede i denne artikel.

Hvordan definerer eleverne begrebet 'feedback'?

I gennemgangen af elevernes holdning til feedback vil fokus især være på, hvordan feedback opfattes af eleverne og deres begrundelser herfor, samt hvordan de selv mener, det bør gives. Herudover vil andre relevante observationer fra elev-interviewene blive gennemgået. Generelt set kan man konstatere, at eleverne i 1. klasse ikke overraskende har svært ved helt at

forstå begrebet *feedback*. En elev foreslår følgende definition: "Ømm … er det ikke mad … pakke?" (elev 1), mens en anden siger: "Det er sådan … altså … jeg faktisk har glemt det" (elev 2), mens andre igen blot forholder sig tavse, når intervieweren beder om en definition. Intervieweren må derfor ofte selv definere begrebet for dem. Eleverne i 5. klasse har derimod en bedre forhåndsforståelse af begrebet og kan generelt set bedre tale om det, omend der blandt denne elevgruppe også forefindes alternative forståelsesmåder af feedback i forhold til den, der er skitseret i afsnit 2. For én elev handler feedback især om at få ro i klassen: "Jeg synes også, læreren også kunne give os ikke så meget feedback; lidt af det det kan jeg forstå, fordi vi larmer også meget i fransktimen, nogle drenge, nogle drenge og piger, de kan jo godt sådan finde på at snakke lidt i stedet for at lære noget" (elev 9).

Som det vil fremgå af nedenstående, er der generelt set mange positive udsagn angående feedback. Som det ofte forholder sig med introspektive data, kan man naturligvis ikke udelukke, at den positive tilgang i en vis udstrækning kan skyldes, at eleverne har et implicit ønske om at imødekomme intervieweren, fordi de har en forventning om, at de bør forholde sig positivt til feedback, når nu intervieweren har fokus på dette aspekt (jf. Jourdenais 2001).

Hvordan oplever elever feedback?

Man kan kategorisere elevernes oplevelser af feedback i tre forskellige kategorier. Den første gruppe af udsagn handler om, at feedback er godt, fordi det giver eleverne ros, selvtillid og succesoplevelser. Flere udsagn går i denne retning. En elev i 1. klasse siger f.eks.: "Altså, nogle gange er det meget rart at … øøø man … at øøø, der er nogen, der sådan fortæller, det gjorde du rigtig godt, det var rigtig fint, så får man sådan lidt 'tak, der var da rart at høre'. Det synes jeg, det er rigtig fint" (elev 3), mens en franskelev i 5. klasse siger: "Jeg elsker bare at få feedback og især ros" (elev 4).

Hovedparten af udsagnene i den anden gruppe har derimod fokus på, at feedback primært handler om at have fokus på elevens svagheder, så de har mulighed for at forbedre sig. Dette kommer til udtryk både blandt eleverne i 1. og 5. klasse. En elev i 1. klasse siger følgende om udviklingspotentialet ved feedback: "Mmm, jeg for eksempel, hvis nu jeg har gjort noget dårligt, så er det nogle gange ret godt, at man fortæller det, fordi så kan man måske gøre det bedre næste gang" (elev 3). En anden elev fra 1. klasse istemmer og understreger, at feedback hjælper

eleven med at skelne mellem, hvad der er rigtigt og forkert: "På grund af at så ved man jo ikke, om man har lavet det rigtigt eller forkert, hvis nu jeg har lavet noget forkert, og det er noget med læsning, så tror jeg, det er sådan, man skal skrive det resten af mit liv" (elev 4). Lignende begrundelser om feedbacks positive sider finder man hos elever i 5. klasse. En tyskelev nævner følgende: "Ja, det er fordi, så kan man få at vide, hvad man kan gøre bedre" (elev 6), mens en franskelev kommer med følgende begrundelse: "og det er også vigtigt at få feedback, fordi så ved du, hvad du har gjort forkert, og så retter man op på det" (elev 7). I forlængelse af dette laves der hos to franskelever en interessant modstilling mellem feedback og ros. En elev siger: "Jeg elsker bare at få feedback og især ros, det vil jeg hellere end at få feedback måske" (elev 4), mens en klassekammerat fortsætter: "Man skal have begge dele måske, både ros og feedback" (elev 7). Det er tydeligt, at for disse elever handler feedback primært om at få kritik, og ikke så meget om at blive positivt bekræftet. Her ligger der en vigtig opgave for lærere i at understrege, at feedback omhandler begge dele, både ros og konstruktiv kritik, og i at være bevidste om netop at have fokus på begge dele, således at kritikken ikke opfattes som så voldsom (jf. afsnit 3.2.).

I den sidste gruppe sker der en decideret negativ italesættelse af feedback hos begge elevgrupper, omend dette er særligt udtalt hos eleverne i 1. klasse. En elev i 1. klasse kommer med følgende udsagn: "Jeg synes, det er vigtigt, når man er blevet bedre, men jeg synes ikke det, jeg synes, det er rigtig irriterende, når man synes, man kan gøre det bedre, og man har arbejdet rigtig hårdt og så bare vide, at det ikke er særlig godt" (elev 8). Eleven fortsætter længere fremme i interviewet: "Jeg synes ikke, det er særlig godt, fordi man får at vide, at man har gjort … man har prøvet at gøre det rigtig godt, og så siger læreren bare, at man godt kan blive bedre, og så bliver man ked af det indeni" (elev 8). En lignende negativ oplevelse af feedback italesættes af en franskelev i 5. klasse: "Der var også engang, så var det, at [læreren] hun sagde til mig, 'du har gjort det godt, men du glemmer altså det der. Men du har og du har heller ikke gjort det', så tænkte jeg lidt, 'Ugh det gjorde lidt ondt'" (elev 9). Samme elev uddyber længere fremme i interviewet: "Hun [læreren] stod op, og så kiggede hun ned på mig, og så sagde hun 'du har gjort det, den der har du gjort det godt, men du mangler det der, og så mangler du også lige den her" (elev 9), alt imens eleven imiterer en autoritær gestus, som læreren tilsyneladende har lavet. En tyskelev i 5. klasse siger ligefrem, at negativ feedback er demotiverende for læring: "Det er bare ikke så sjovt, når det er sådan. Fordi så har man ikke rigtig lyst til at lære det" (elev 10).

Hvordan mener elever, at feedback bør gives?

I interviewsene udtaler eleverne sig også om, hvordan de mener feedback ideelt set bør gives. Som det fremgår af det forudgående afsnit, mener mange af eleverne, at feedback er vigtig, for at de kan forbedre sig. Men for at kritikken bliver opfattet som konstruktiv, er eleverne enige i, at feedback skal gives på en blid og rolig måde, så kritikken ikke opfattes som for hård og 'ansigtstruende'. Elev 9 i forudgående afsnit påpeger ved gestik, at læreren havde givet feedback på en for hård og autoritær måde, hvilket blev oplevet som ubehageligt. På spørgsmålet om, hvordan feedback skal gives, svarer en anden elev i 5. klasse: "Sige det sådan lidt stille og roligt til dem" (elev 11), mens en elev i 1. klasse foreslår: "Man kan sige det på en rar måde" (elev 12), fulgt op af en elev i 5. klasse: "Det er sådan noget med at lade være med en grov tone" (elev 4). Flere elever er desuden enige om, at det er vigtigt først at starte med det positive, når man giver feedback, før man præsenterer eleverne for det negative. Som en tyskelev i 5. klasse siger: "Man kunne starte med måske at sige 'ej, hvor godt det der, hvor er det skrevet godt, men næste gang kunne du måske gøre det andet', for eksempel" (elev 6). En tyskelev fra en anden skole kommer ind på nogenlunde det samme: "At man roser dem og giver dem konstruktiv kritik" (elev 13). Samme elev understreger længere fremme i interviewet, at det er vigtigt ikke blot at identificere fejlen, men også at forklare den: "Og prøve at forklare det" (elev 13).

Andre relevante observationer angående feedback

Ud over de klart tematisk afgrænsede områder præsenteret i de to forudgående afsnit fremkommer eleverne også med en række andre relevante observationer angående feedback, som bliver præsenteret i dette afsnit.

En tyskelev i 5. klasse understreger i interviewet, at lærerfeedback hjælper én til at forstå tingene, fordi læreren tydeliggør, hvad der er problemet, og hvordan man har mulighed for at forbedre sig: "Det er lidt federe, og hvis man laver en opgave, hvor der en fejl, at få at vide 'det der, det du kunne godt gøre bedre i næste gang', i stedet bare for at få at vide, at det er forkert. Det er ikke sådan. Det hjælper ikke" (Elev 14). Dette udsagn bekræfter Tsui & Ngs (2000, s. 165) undersøgelse, der viser, at én af fordelene ved lærerfeedback netop er, at den er præcis og derved hjælper eleverne videre i indlæringsprocessen.

I elevinterviewene er der generelt fokus på lærerfeedback i elevernes udsagn. På spørgsmålet om, hvad feedback er, giver en elev i 5. klasse dog en definition, der kunne opfattes som

en indirekte italesættelse af peerfeedback, uden at denne term dog bliver nævnt: "Er det ikke, når man kigger sådan på en måde sådan respons, eller hvis der er nogen, der har sådan, hvis der er nogen, der har en idé eller sådan noget, og så kan man give tilbage på, hvad man kunne gøre bedre og sådan?" (Elev 15). Man kunne sagtens forestille sig, at eleven ved brugen af det indefinitte pronomen *nogen* refererer til sine klassekammerater og ikke til læreren. Denne elev udtrykker som den eneste i alle interviews, at feedback ikke er noget, der nødvendigvis foregår fra en lærer til en elev, men noget, som alle elever i princippet kan bidrage til. At der kun er én elev, der indirekte omtaler fænomenet *peerfeedback*, kunne dog tyde på, at det ikke er en udbredt praksis i begynderdidaktikken. Så der ligger her et udviklingspotentiale for begynderundervisningen i fremmedsprog.

Som det fremgår af afsnit 2.1., kan feedback både vedrøre det mundtlige og det skriftlige produkt. Generelt set udtaler eleverne sig ikke om, hvorvidt den modtagne feedback har været skriftlig eller mundtlig, men eftersom der i den tidlige sprogstart typisk er fokus på mundtlighed (jf. også praksisanbefalingerne), må man gå ud fra, at den modtagne feedback har vedrørt det mundtlige produkt. Imidlertid er der enkelte elever, der angiver, at feedback primært er noget, der vedrører det skriftlige produkt. Eksempelvis nævner en tyskelev i 5. klasse følgende: "Det, man får, hvis man skriver en tekst, og så får man noget, får man tilbage, hvor der står et eller andet på den" (Elev 6). Om eleven her udtaler sig på baggrund af sin viden om feedback fra tyskundervisningen eller sin viden om feedback fra andre fag, står hen i det uvisse. Under alle omstændigheder tyder dette udsagn på, at der foreligger en vigtig opgave for lærerne i at tydeliggøre over for eleverne, at feedback er et allestedsnærværende fænomen i (sprog-) undervisningen, der ikke begrænser sig til skriftlighed alene.

Afrunding

Dette kapitel har haft fokus på fænomenet *feedback*, både ud fra en teoretisk og en praktisk vinkel. I den teoretiske del kom det frem, at feedback kan opdeles i både lærerfeedback og peerfeedback, og at feedback både kan være direkte og indirekte. Ingen af de to feedbackformer bør i princippet have forrang over den anden, men de har hver især deres berettigelse afhængig af konteksten og learnernes sproglige niveau. I forhold til begynderdidaktikken betyder dette dog, at direkte feedback, især den type, der kan kategoriseres som *prompts*, bør have forrang over indirekte feedback, der tit ikke vil blive registreret som sprogrettelser af elever på

begynderniveau. Peerfeedback kan også med fordel anvendes i den tidlige sprogstart, da elever lærer af hinanden, men det er vigtigt som lærer at klæde eleverne ordentlig på til at give feedback til hinanden.

Anden del af kapitlet har haft en mere praktisk orientering ved at fokusere på elevernes viden om feedback samt deres holdninger til det og deres erfaringer med det i den tidlige sprogstart. Her kom det frem, at der grundlæggende forefindes en positiv holdning til feedback blandt eleverne, fordi deres vurdering er, at det hjælper dem til at blive bedre. Nogle elever er dog mindre begejstrede for feedback, fordi de føler sig utrygge over at modtage kritik af læreren. I forlængelse heraf var der generel enighed om, at feedback skal fremføres på en stille og rolig måde, så det ikke føles så 'ansigtstruende', og med fokus på det positive før det negative. At flere elever har lidt svært ved at definere feedback og primært opfatter det som noget, der gælder det skriftlige produkt og udelukkende gives af læreren, kunne tyde på, at feedback ikke optager en særlig stor plads i den tidlige sprogstart, i hvert fald ikke i de klasser, der i slutningen af skoleåret 2016/17 indgik i undersøgelsen. Der synes derfor at være et udviklingspotentiale i forhold til at få feedback, både lærerstyret feedback og peerfeedback, integreret i den tidlige sprogstart, således at den både bliver systematisk og målrettet elevernes sproglige behov.

Refleksionsspørgsmål

1) Overvej, om feedback skal gives forskelligt, afhængigt af om eleven går i 1. eller 5. klasse, og om der er tale om en engelsk-, tysk- eller franskelev.
2) I interviewene er der overvejende fokus på lærerfeedback. Overvej, om og i hvilken grad man kan anvende peerfeedback i den tidlige sprogstart.

Hvis du vil læse mere

Ammar, A. & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition 28*, 543-574.

Ferris, D.R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition 32*, 181-201.

Tsui, A.B.M. & Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Writing 9* (2), 147-170.

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-19). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Ammar, A. & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 Learning. *Studies in Second Language Acquisition 28*, 543-574.

Ayoun, D. (2004). The Effectiveness of Written Recasts in the Second Language Acquisition of Aspectual Distinctions in French: A Follow-Up Study. *The Modern Language Journal 88*, 31-55.

Daryai-Hansen, P. & Ghandchi, N. (2018). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Ferris, D.R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition 32*, 181-201.

Ferris, D.R. (2012). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Jourdenais, R. (2001). Cognition, instruction and protocol analysis. I P. Robinson (red.), *Cognition and Second Language Instruction* (s. 354-375). Cambridge: Cambridge University Press.

Lindschouw, J. (2016). Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE. *Pratiques 169-170*. Lokaliseret 17. august 2018 på http://pratiques.revues.org/3030

Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing 18*, 30-43.

Min, H.-T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System 33*, 293-308.

Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing 21*, 375-389.

Rahimi, M. (2013). Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research 17*, 67-89.

Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010). Learners' Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing. Case Studies. *Studies in Second Language Acquisition 32*, 303-334.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (red.), *For H.G. Widdowson: Principles and Practice in the Study of Language* (s. 125-144). Oxford: Oxford University Press.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning 46*, 327-369.

Tsui, A.B.M., & Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? *Journal of Second Language Writing 9* (2), 147-170.

Digitale læremidler i den tidlige sprogstart med fokus på semantiske og funktionelle læremidler

Danièle Eychenne

I dette kapitel tydeliggøres og diskuteres digitale læremidler og deres betydning for fremmedsprogsindlæringen i begynderdidaktikken med særligt fokus på semantiske og funktionelle læremidler. Desuden tematiseres nogle af de dilemmaer, sproglærerne i projektet "Tidligere sprogstart" har givet udtryk for mht. anvendelsen af digitale læremidler, ligesom der også er givet plads til elevernes stemmer. Formålet er at belyse og reflektere over forskellige perspektiver, der er afgørende for, hvilken rolle de digitale læremidler kommer til at spille for elevernes læring.

Indledning: muligheder og udfordringer

Anvendelse af digitale læremidler i den tidligere sprogstart er fyldt med dilemmaer og opleves som en mulighed, der er forbundet med en del udfordringer. En lærer fra projektet "Tidligere sprogstart" (herefter TS-projektet) udtaler: "Der er ingen tvivl om, at it kan motivere eleverne til at lære". Men denne erkendelse nuanceres af andre deltagende lærere, f.eks. med følgende udsagn: "Teknik driller" – "Det er tidskrævende" – "Det kan ikke nås med kun en lektion om ugen".

Lærerne ved det, digital dannelse forpligter, de nye teknologier er en del af elevernes hverdag, og digitale læremidler kan skabe motivation i undervisningen, men hindringerne er mange. Det handler om tid, teknik, teknologiforståelse, viden og pædagogisk tilrettelæggelse. Med afsæt i lærer- og elevudsagn, der er indsamlet i TS-projektet (se Daryai-Hansen & Ghandchi og Daryai-Hansen, Henriksen & Valvik i denne publikation), forsøger kapitlet at belyse disse problemstillinger.

Vi vil i dette kapitel starte med at definere og afgrænse digitale læremidler og pege på de digitale læremidler, der behandles. Vi vil herefter diskutere læringsudbyttet af de digitale læremidler og udfolde nogle af de praksisanbefalinger, der er udviklet i TS-projektet. Vi vil se på, hvordan læreren og eleverne i projektet forholder sig til anvendelsen af de digitale læremidler.

Og endelig vil vi diskutere potentialerne i de digitale læremidler i et fagfagligt og didaktisk perspektiv og se på, hvad der skal til, for at potentialerne kan udnyttes.

Digitale læremidler – hvad taler vi om?

Læremidler defineres som alt det, lærerne bruger i deres undervisning til at skabe læring; bogen er nok det mest kendte og udbredte læremiddel. Digitale læremidler er de læremidler, som findes i digital form. I sprogundervisningen kan det handle om:

- Forlagsproducerede digitale portaler eller platforme
- Sange, film, hjemmesider
- Computerspil, apps, Web 2.0-tjenester
- Digitale ressourcer på mobiltelefoner eller tablets

Lærerne i TS-projektet nævner en del digitale læremidler, f.eks. sange, videoer, hjemmesider, apps, værktøjer etc. De mange forskellige typer læremidler kræver forskellige didaktiske og pædagogiske tilgange, og her kan Illums kategorier (2012) hjælpe os med at danne os et overblik over dette uoverskuelige felt. Han inddeler de digitale læremidler i fire forskellige kategorier. I dette kapitel vil vi for nemheds skyld skelne mellem følgende tre kategorier: de didaktiske læremidler, de semantiske læremidler og de funktionelle læremidler.

Didaktiske læremidler er læremidler, der i princippet er klar til undervisningsbrug. De indeholder normalt elementer som f.eks. læringsmål, progression, organisering, der tilbyder lærerne en støtte til, hvordan undervisningsmaterialet skal anvendes. Lærernes opgave er at vurdere, om materialet passer til ens teknologiforståelse, sprogsyn og undervisningssyn.

Vi vil her lade diskussionen om anvendelse af didaktiske digitale læremidler (Gissel & Skovmand, 2018) ligge. Vi vil i stedet især reflektere over anvendelse og udvælgelse af semantiske og funktionelle digitale læremidler. Disse læremidler er specielt interessante, fordi de udfordrer lærernes fagdidaktiske viden og kunnen.

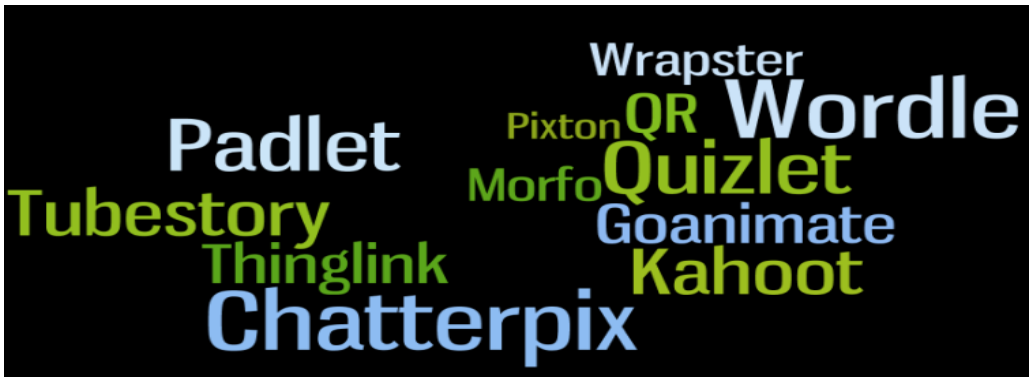
Semantiske læremidler er digitale input, som bringer sprogligt indhold ind i undervisningen. De er særligt interessante pga. deres betydningsindhold, men da der ikke er indbygget nogen

didaktik, skal lærerne selv kunne 'didaktisere' dem. Sproglærere er generelt glade for YouTube. De semantiske digitale læremidler, der indgår i projektets forløbsbeskrivelser er f.eks. sange, videoer, musik og billeder, og dette materiale har lærerne typisk adgang til via YouTube. De ynder især at finde sange, som er specielt fremstillet til sprogundervisningen.

TS-projektet bekræfter, at sange som input i sprogundervisningen 'hitter', både når det gælder engelsk i 1. klasse og tysk/fransk i 5. klasse. Eleverne synger og bevæger sig til Colour-sange, Hello-sange, sange af Alain le Lait og "Kopf, Schulter, Knie und Fuß" på mange forskellige sprog. En lærer udtaler: "Vi har ikke anvendt digitale læremidler ud over sange fra YouTube. Sangene er til gengæld effektive i forhold til sprogtilegnelsen."

Der findes til begyndersprogundervisning en del semantiske læremidler, som er tilpassede, og nogle er endda semi-didaktiserede. Lærernes opgave er at vurdere inputtets egnethed og integrere det i deres tematiske forløb, så det giver mening. Anderledes står det til med de funktionelle læremidler, som udfordrer lærerne på både teknik og indhold.

Funktionelle læremidler er digitale værktøjsprogrammer, som i sig selv er 'indholdstomme'. De kan bruges til at håndtere forskellige arbejdsprocesser og kan udfylde mange forskellige funktioner. De kan håndtere input, output og interaktion. De kan anvendes til ordforrådstilegnelse, kompensation for manglende L2-viden, vidensdeling, træning og automatisering, produktion, evaluering eller kommunikation. Lærerne i TS-projektet har gjort sig gode erfaringer med især Quizlet og Kahoot, men ud over disse to populære programmer findes der et hav af velegnede værktøjer til begynderundervisningen.



Figur 1: Funktionelle læremidler

Mange af værktøjerne kan udfylde forskellige funktioner, alt efter hvordan de anvendes. F.eks. kan værktøjer som Quizlet, Bitsboard og Popplet støtte ordforrådstilegnelse. Animationsværktøjer som GoAnimate, Pixton eller Puppet Pals kan stimulere interaktionen mellem eleverne, og de giver samtidig eleverne mulighed for at udvikle deres skrive- og talefærdigheder. Digitale værktøjer som digitale vægge, multimodale bøger eller avatars, herunder Padlet, ThingLink, PicCollage, ChatterPix, Morfo, Tubestory, Animoto eller Book Creator kan støtte elevernes multimodale produktioner. Og endelig kan kompensationsværktøjer som Google Translate eller andre oversættelsesprogrammer samt tekst-til-tale- og tale-til-tekst-værktøjer støtte eleverne i at søge, forholde sig til sproget eller kompensere for manglende ordforråd.

Elevernes læringsudbytte: it depends!

Hvilket læringsudbytte eleverne opnår, når der benyttes digitale læremidler i undervisningen, er en tilbagevendende diskussion. Scott og Beadle (2014) refererer i deres rapport til flere undersøgelser og en del forskning om emnet. En oversigtsartikel over mere end 350 publikationer viser, at effekten er begrænset, og at læringsudbyttet primært afhænger af den didaktiske tilrettelæggelse (Golonka, Bowles, Frank, Richardson & Freynik, 2014), hvilket ikke kan komme bag på nogen.

I rapporten (Scott & Beadle, 2014) peges der dog på forskellige elementer, der kan medvirke til at gøre nogle digitale læremidler mere effektive end andre, f.eks. programmer med bestemte typer af feedback, værktøjer, der støtter udtaletræning, spil med indbygget problemløsning samt værktøjer, der muliggør arbejdet med output, dvs. produktion lige såvel som interaktion.

Derudover er læringsudbyttet afhængigt af den måde, det digitale læremiddel anvendes på. Hensigtsmæssig anvendelse af de digitale læremidler kan skabe fornyelse, motivation og variation i undervisningen. Disse er faktorer, som har stor betydning for elevernes læring (Leth Andersen, Fernández, Fristrup, Henriksen, 2015).

Praksisanbefalinger

I TS-projektet peges der på praksisanbefalinger mht. anvendelse af digitale læremidler i den tidlige sprogundervisning. Anbefalingerne er udviklet i samarbejde med Lise Møller, lektor på Københavns Professionshøjskole og hovedvejleder i forhold til anvendelse af digitale læremidler i TS-projektet.

Praksisanbefalinger: DIGITALE LÆREMIDLER

Fælles holdning til fælles ansvar ift. **digital dannelse** – ledelse, lærerteam og fagteam imellem:
Hvad skal eleverne kunne som minimum i henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling og
hvordan skal denne indsats koordineres ledelsesmæssigt og didaktisk?

Brug af **elevpositioner** fra Forenklede Fælles mål (www.emu.dk/modul/it-og-medier-0) i didaktisk tilrettelæggelse:

1. Eleven som kritisk undersøger
2. Eleven som analyserende modtager
3. Eleven som målrettet og kreativ producent
4. Eleven som ansvarlig deltager

Skab udvidelse af sprogligt repertoire igennem aktiviteter, der giver eleverne mulighed for at benytte **forskellige sproglige udtryk (multimodalitet)** i fremmedsprogsundervisningen.

Brug semantiske og didaktiserede læremidler som rigt input og til konsolidering af sprog f.eks. læringsspil, sange, fortællinger, film.

Brug funktionelle læremidler

- til produktion af spontant sprog ift. forløbet f.eks. produktion af e-bøger, billed- og lydfortællinger
- til produktion, videndeling og løbende evaluering af sprog målrettet forløbet, gerne multimodalt og kollaborativt, f.eks Padlet, Piccollage, Popplet, Google doc
- til opsamlende dokumentation, hvor eleverne formidler det lærte i forløbet i en kompetent kommunikationssituation (funktionelle læremidler kan understøtte en meningsfuld sprogbrugssituation).

Brug digitale værktøjer til konsolidering og automatisering af sprog ift. forløbet, gerne med udnyttelse af spildynamikken og feedback-funktion f.eks. kahoot, quizlet.

Praksisanbefalinger for digitale læremidler (Albrechtsen & Daryai-Hansen i denne publikation)

Som det fremgår, indgår de forskellige typer af digitale læremidler og deres anvendelsesmuligheder i anbefalingerne. Vi vil her fremhæve to pointer fra praksisanbefalingerne, der vil blive diskuteret i dette kapitel: anvendelsen af semantiske og funktionelle læremidler i sprogundervisningen samt de krav, der stilles til fagteams om at tage fælles ansvar for deres elevers digitale dannelse.

Hvordan forholder lærerne og eleverne sig til inddragelsen af digitale læremidler?

Lærernes holdninger og erfaringer

Lærerne i TS-projektet er blevet spurgt før og under projektet om deres viden om og holdning til digitale læremidler. De omtaler nogle udfordringer, som udfoldes her. Analysen bygger på lærerdata indsamlet i projektet. Der trækkes både på data fra lærergruppe 1: de 20 lærere, som har udviklet undervisningsforløbene i samarbejdet med projektets faglige konsulenter – og fra lærergruppe 2: de 40 lærere, som har afprøvet de udviklede forløb i skoleåret 2017/18.

Tiden – en tilbagevendende udfordring

Lærerne fortæller, at de med kun én lektion om ugen simpelthen ikke når at prioritere brugen af digitale læremidler i deres undervisning. Ud over at lærerne mangler tid i undervisningen til at inddrage de digitale læremidler, mangler de også tid til at sætte sig ind i læremidlernes muligheder. Den tid, der 'spildes' på teknik og it, der ikke fungerer, opleves også som en afgørende faktor, der holder dem tilbage fra at prioritere anvendelsen af digitale læremidler i undervisningen.

Savner viden om digitale læremidler

Trods udfordringerne med tiden, fremgår det klart, at lærerne anser det for vigtigt at anvende digitale læremidler i deres undervisning.

Tre fjerdedele (75%) vurderer det for vigtigt i meget høj eller i høj grad, at digitale læremidler og materialer indgår i undervisningen. Udfordringerne ligger for det første i, at en stor majoritet (85%) efter eget udsagn ikke har deltaget i kurser eller efteruddannelse i digitale læremidler. Og for det andet, at en relativt stor andel (70%) vurderer deres egen viden om digitale læremidler som værende middel eller under middel. Lærerne mener, at digitale

læremidler er vigtige, men mangler efteruddannelse og viden. Tallene viser helt tydeligt, at størstedelen (85%) ønsker mere viden om digitale læremidler.

Dette misforhold mellem lærernes ønsker og kapacitet afspejler sig i, at halvdelen af lærerne har svært ved at prioritere digitale læremidler i deres undervisningsplanlægning. Lærerne udtaler dog, at de bestræber sig på at prioritere produktioner af små film med deres elever samt at anvende de få værktøjer, som de har gode erfaringer med.

Rammerne på skolerne

En anden vigtig udfordring, som nævnes af lærerne, er teknik, herunder adgang til *devices* og it-systemer på skolerne. "Det tager lang tid med teknik, og at få eleverne koblet til" – "Vi har ikke nok [udstyr] til alle elever". Sådan lyder nogle af lærernes udtalelser. Det er derfor vigtigt at diskutere rammebetingelserne for anvendelse af digitale læremidler på skolerne.

Elevernes holdninger og erfaringer

I projektet blev der i slutningen af skoleåret 2016/17 afholdt interviews med elever på projekt-skolerne. Et emne var elevernes holdninger og erfaringer ift. brug af digitale læremidler i fremmedsprogsundervisningen (se et sammenklip af elevernes stemmer på https://tidligeresprog-start.ku.dk/praksisanbefalinger/).

En af eleverne i projektet udtaler: "Jeg elsker det, jeg elsker det!" Mange elever motiveres af aktiviteter som at spille, at konkurrere, at filme dyr med iPad i Zoologisk Have og at finde informationer på egen hånd. En del elever ser god mening i nogle af de funktioner, som de digitale læremidler tilbyder: "Man kan lede lidt på nettet efter forskellige ord og sådan, hvis man vil lære det med det samme", forklarer en elev. Eleverne nævner, at de er meget glade for at filme og bruge apps, hvor de skal bevæge sig eller løbe rundt. De ser også relevans i f.eks. at producere digitale tegneserier, hvor de på en meningsfuld måde skal anvende et ordforråd, de har arbejdet med.

Eleverne nuancerer dog også deres begejstring og nævner f.eks., at "det kan være godt med en bog", at "man kan få ondt i øjnene af for meget skærme", og at "det kan være svært at finde rundt og bruge opgaver". De har også et kritisk blik og udtaler, at de ikke tror, at de lærer så meget ved at spille, men mere ved at lytte, og de foreslår, at spil skal bruges som belønning. Flere elever nævner, at de hellere vil læse i en bog. De fortæller, at de synes, at de husker bedre,

når de har lavet opgaverne i hånden, men at det er rart, når læreren præsenterer noget på skærmen, f.eks. en sang, eller giver dem mulighed for at høre noget på engelsk. Derudover nævner eleverne, at det især er vigtigt, at man arbejder sammen og ikke sidder alene foran skærmen.

Eleverne nævner, ligesom lærerne, også tekniske udfordringer. F.eks. er det ikke alle elever, der har en smartphone, eller de oplever, at skolens computere er for gamle og dårlige. Elevernes udsagn vidner om, at de både er bevidste om de muligheder, som de digitale læremidler tilbyder, og de udfordringer, de møder, når der arbejdes digitalt i fremmedsprogsundervisningen. Det er interessant at høre, at eleverne ikke er uden forbehold og også sætter spørgsmålstegn ved læringsudbyttet af digitale læremidler.

Muligheder og potentiale i de digitale læremidler

De fleste didaktiske læremidler tilbyder egnede materialer og relevante værktøjer til sprogundervisningen, idet forfatterne og forlagene har gjort forarbejdet for lærerne, som derfor 'kun' skal bruge deres tid og viden på at vurdere materialets egnethed, formidle stoffet og organisere aktiviteter. De reelle udfordringer ift. tid opstår, når lærerne ønsker at anvende semantiske og funktionelle læremidler.

Det er klart, at anvendelse af de semantiske digitale læremidler kræver en anden proces end anvendelse af de didaktiske digitale læremidler. Det tager tid at finde det gode og aldersrelevante videoklip, og det kræver viden at didaktisere input og udarbejde gode opgaver. Opgaverne skulle gerne hænge sammen med mål for undervisningen og hjælpe eleverne med at bearbejde input med 'før, under og efter'-aktiviteter, under hensyntagen til differentiering og progression og med en kommunikativ tilgang til sproget.

Udvælgelse og anvendelse af funktionelle digitale læremidler kræver endnu flere overvejelser. Lærerne skal kunne vurdere værktøjets brugervenlighed og tilgængelighed samt tage stilling til en del andre parametre. Værktøjet skulle gerne være nemt at anvende og fungere teknisk. Det skulle gerne have funktioner, der muliggør formidlingen af indholdet. At foretage disse vurderinger kræver også tid, viden og efteruddannelse.

Som vi kan se, åbner digitale teknologier for flere og flere muligheder i fremmedsprogsundervisningen, men feltets kompleksitet kræver fortsat pædagogiske og didaktiske refleksioner. Lærernes viden og holdning, deres forståelse af betydningen af digitale teknologier samt deres

kompetencer i forhold til at udvælge og didaktisere de digitale læremidler er afgørende for, hvilken rolle disse kommer til at spille for elevernes læring.

Lærerne har brug for anvendelige refleksionsmodeller og -spørgsmål til at udvælge og didaktisere de digitale læremidler. Vi kan som lærere søge hjælp i forskningen til at kvalificere vores didaktiske overvejelser, når vi skal tage stilling til digitale læremidlers potentiale i sprogundervisningen.

At berige eller at skabe

Scott og Beadle (2014) peger på to perspektiver mht. anvendelse af it i sprogundervisningen: Det ene er at berige en eksisterende praksis, det andet er at skabe nye praksisformer. I det første perspektiv kan vi undersøge, hvordan digitale læremidler kan bidrage til at effektivisere undervisningen med f.eks. digitalisering af test og prøver, programmer, der træner ordforråd, og online-opgaver med direkte feedback. I det andet perspektiv kan vi undersøge, hvordan digitale læremidler kan bidrage til at skabe innovativ sprogundervisning og muliggøre aktiviteter, som ikke vil kunne planlægges i en analog praksis. Lærerne skal med deres grundfaglighed kunne navigere i begge perspektiver og samtidig inddrage deres fagfaglige viden.

Fagfagligt perspektiv

Sprogundervisningen kan gennemføres på mange forskellige måder, og vi ved, at de tilgange, vi vælger, får betydning for elevernes læring. Vi kender f.eks. vigtigheden af sprogtilegnelsen af feedbacktyper eller af ordforrådsarbejde (Leth Andersen, Fernández, Fristrup, Henriksen, 2015). Derfor skal lærerne med afsæt i deres faglige viden f.eks. kunne vurdere:

- Kvaliteten af den feedback, et digitalt læremiddel giver. Gives der f.eks. direkte eller indirekte feedback? Har eleverne mulighed for selv at forholde sig til deres fejl og rette dem, eller rettes svarene uden forklaring?
- Typen af leksikalsk kompetence, det digitale læremiddel giver mulighed for at arbejde med. Er ordforrådet f.eks. kontekstualiseret, og kan det anvendes i relevante kommunikative situationer?

De semantiske læremidler i den kommunikative sprogundervisning – hvordan?

De semantiske læremidler bidrager typisk til at berige sprogundervisningen. De kan med stor fordel inddrages allerede i begyndersprogundervisningen. De bringer variation og kan bidrage til at gøre undervisningen levende og motiverende. Men for at være en berigelse skal de didaktiseres med afsæt i lærernes faglige og pædagogiske viden. Lad os f.eks. se på de overvejelser, valget af sange kan rejse.

I TS-projektet er lærerne særligt glade for at bruge sange, som er specielt produceret og tilpasset til sprogundervisningen. De egner sig som input til eleverne, som lytter, synger med, gentager og imiterer sproget. Ved udvælgelsen af sange er det, for det første, afgørende at reflektere over, hvordan sangene kan kontekstualiseres og didaktiseres:

- Hvordan indgår sangen i det tema, der arbejdes med?
- Hvordan støtter sangen op om periodens læringsmål?
- Hvordan bearbejdes og anvendes det ordforråd, der præsenteres i sangen, i den øvrige undervisning?

For det andet rejser valget af sange en diskussion om brug af tilpasset input vs. autentisk input.

- Bringer de tilpassede læremidler ægthed og kultur i undervisningen?
- Hvilke kulturer og hvilket indhold formidler sangene?
- Hvilke fordele kan der være ved at vælge det enklere tilpassede indhold frem for det sprogligt ofte mere komplekse autentiske indhold? Hvilke ulemper?

Disse er væsentlige pointer at overveje ift. den viden, vi ønsker at bringe ind i sprogundervisningen. Dilemmaet er ikke nyt, men kræver til stadighed lærernes bevågenhed.

De funktionelle digitale læremidler – TPACK, en didaktisk ramme

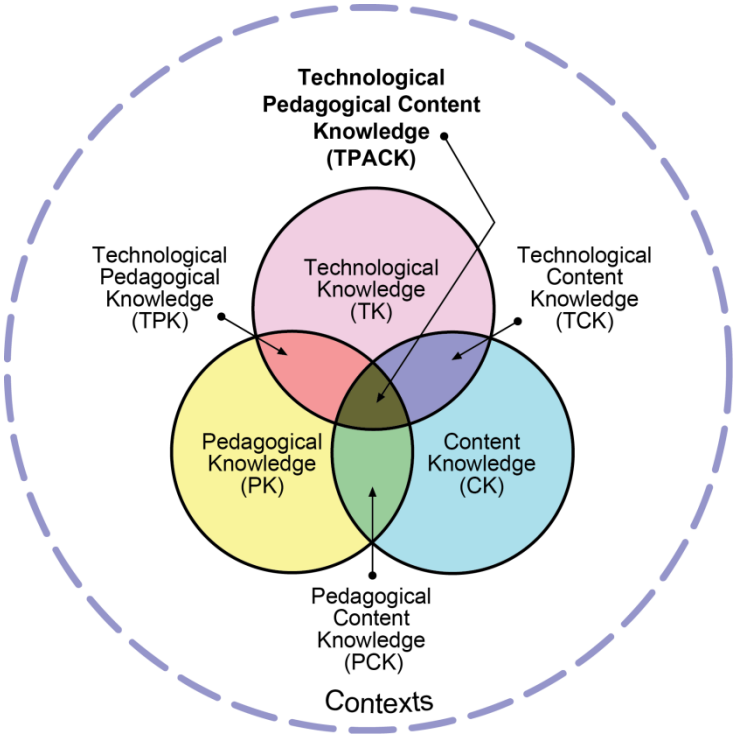
De funktionelle digitale læremidler kan som tidligere nævnt bidrage til at skabe en innovativ sprogundervisning. Men som vi tidligere har været inde på, er det nok også netop disse digitale

læremidler, der giver lærerne de største udfordringer, når de vil anvende dem i sprogundervisningen. Det skyldes, at det kan være svært at skaffe sig overblik over feltet, fordi der er så mange forskellige programmer, og fordi de rummer så mange forskellige funktionaliteter. Lad os udfolde kompleksiteten af feltet:

Mange programmer og værktøjer giver mulighed for f.eks. at arbejde multimodalt og integrere de fire kommunikative færdigheder (lytte, læse, tale og skrive) i taskbaseret undervisning ved f.eks. at producere en tegneserie i Pixton. Smart-teknologi, som bl.a. mobiltelefonen, bringer ligeledes mulighed for fornyelse i sprogundervisningen. Teknologien er mobil, fleksibel og oplagt at bruge til f.eks. små, øjeblikkelige mundtlige produktioner. Værktøjer som Google Translate, Snak & Oversæt eller tale-til-tekst åbner ligeledes nye perspektiver for sprogundervisningen.

De funktionelle digitale læremidler kræver, at lærerne ud over at overveje de tekniske muligheder, værktøjerne rummer, inddrager deres fagfaglige og pædagogiske viden til at udnytte læremidlernes muligheder og skabe nye undervisnings- og læringsformer. Det betyder, at lærerne på én gang skal kunne tage stilling til indhold, funktion og arbejdsproces i deres vurdering af læremidlers potentiale. Dette kræver teknologisk, pædagogisk og faglig viden.

Her kan TPACK-modellen vise sig særligt anvendelig. Modellen er udviklet af Matthew J. Koeler og Punya Mishra. TPACK står for Technological, Pedagogical and Content Knowledge. Modellen illustrerer, hvordan de tre domæner teknologi, faglig viden og pædagogik interagerer med hinanden i en faglig kontekst (Reimer-Mattesen, 2012).



Figur 2: TPACK-model © http://tpack.org/

Vores kontekst er den kommunikative sprogundervisning, hvor eleverne skal bruge sproget i meningsfulde sammenhænge (se Ginman & Svendsen Pedersen i denne publikation). Den kommunikative tilgang forudsætter en tematisk tilrettelæggelse, et kontekstualiseret ordforråd, en funktionel grammatik og en kompetent kommunikation (Leth Andersen, Fernández, Fristrup, Henriksen, 2015). I den kontekst kan lærerne med afsæt i TPACK-modellen stille følgende spørgsmål:

- Hvilke tekniske muligheder byder værktøjet på?
- Hvad betyder det for den faglige viden, der kan sættes i spil?
- Hvad betyder det for den pædagogiske tilrettelæggelse?

Lad os prøve TPACK-modellen på programmet Quizlet og starte med at undersøge, hvad programmet kan *rent teknisk*, herunder hvilke devices det fungerer på, om det kræver login, og om det er gratis.

Programmet kan lave flashcards med ord og billeder, læse op med syntetisk tale (engelsk, tysk, fransk og mange andre sprog), eleverne kan gennem forskellige spil øve sig i at stave, skrive, matche, og de kan konkurrere med hinanden og teste sig selv. Flashcards kan printes ud som ordlister eller kort i forskellig størrelse. Programmet virker på pc, tablets og smartphones. Læreren kan oprette klasser i programmet, og eleverne kan selv producere kort, hvis de opretter sig med et login. Det er gratis, intuitivt og brugervenligt.

Dernæst kan vi tage stilling til *den faglige viden*, vi ønsker at sætte i spil. Kan den faglige viden f.eks. bearbejdes på nye måder?

Programmet er velegnet til at arbejde med ordforrådstilegnelse og kan bruges til en klassisk forforståelsesopgave, hvor eleverne arbejder med det relevante ordforråd, inden de skal læse en tekst. Programmet kan også bruges til forberedelse af en dialog, hvor eleverne i makkerpar øver sig på udtalen samt bruger teknologien til at udforme spørgsmål og svar. Eleverne kan også teste sig selv ved hjælp af programmets teknologi, og her kan de endda selv definere, hvilke færdigheder de vil testes i. Programmet giver mulighed for at kombinere flere visuelle og auditive input, så eleverne får flere associationer til ordet end i en analog overforrådstilegnelsessituation. Denne fremgangsmåde kan effektivisere lagring af ordene i hukommelsen (Stæhr, 2015). Endvidere kan anvendelse af Quizlet ændre på lærer-elevrelationen i undervisningen, da den primære kilde til auditivt input og feedback nu bliver programmet, så eleven får mulighed for at opnå en højere grad af læringsautonomi. Lærernes opgave bliver primært at sætte rammen for opgaven, som f.eks. at bede eleverne om at indsamle et bestemt ordforråd og producere Quizlets til hinanden.

Endelig må vi reflektere over, hvad det betyder for *den pædagogiske tilrettelæggelse*. Her er det relevant at overveje spørgsmål som: Hvordan kan aktiviteten organiseres? Kan teknologi understøtte forskellige arbejdsformer? Og hvilke kompetencer kan sættes i spil hos eleverne?

Eleverne kan bruge it til at understøtte deres egen ordforrådstilegnelse. De kan samarbejde om opgaverne og træffe væsentlige beslutninger sammen. De kan videndele og præsentere deres ideer for hinanden. De kan overveje deres rolle som kompetente producenter, når de skal producere opgaver til hinanden.

Hvad skal der til?

Der er store forskelle på, hvordan lærernes digitale kompetencer er sammensat, og vi har i dag brug for at oparbejde og trække på vores kollektive ekspertise *(Heiberg, 2016). De praksisanbefalinger, der er udformet i TS-projektet (se ovenfor), pointerer, at der er brug for et sceneskift fra fælles holdning til fælles ansvar på det organisatoriske niveau ift. digital dannelse.*

Skolernes ansvar

En af skolens mange opgaver er at klæde eleverne på til at være ansvarlige digitale borgere. Og med de fire elevpositioner (Undervisningsministeriet, 2014a) er der udstukket rammer i alle fag for, hvordan dette kan udmøntes. Også inden for sprogfagene er det i læseplanerne beskrevet, hvordan de fire elevpositioner kan konkretiseres i den daglige sprogundervisning (Undervisningsministeriet, 2014b).

Det er således kommunens og skoleledelsens ansvar at udstikke rammerne og gøre det muligt for lærer- og fagteams at inddrage brug af digitale læremidler i undervisningen.

Samarbejde på alle niveauer

Digital teknologi er en relativt ny størrelse, og vi er alle 'testpiloter', siger C. Mehlsen (2016). Det er knap ti år siden, at de første iPads så dagens lys, og vi kan i dag stadig ikke helt overskue konsekvenserne af teknologiens indtog i vores hverdag (Mehlsen, 2016).

Vi har brug for at samarbejde på alle niveauer for at kunne håndtere de nye, komplekse udfordringer. Vi har brug for at skabe rum til at diskutere og reflektere over hinandens erfaringer og praksis. Dette kræver, at vi kan arbejde i professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen, 2013), samarbejde på tværs i fagcirkler eller fagteams, og at vi får et fælles kompetenceløft. Nye digitale teknologier kræver fælles refleksioner på alle niveauer på skolerne, f.eks. over følgende spørgsmål:

- Hvad forstår vi med digital dannelse?
- Hvor højt prioriterer vi digital dannelse?
- Hvad skal vi klæde vores elever på til?
- Hvor meget skal teknologi fylde på vores skole?
- Hvad er fordele og ulemper ved anvendelse af teknologi?
- Hvilke strategier har vi på skolen til at løse de tekniske udfordringer?

Mere konkret skal vi spørge os selv og hinanden: Hvad skal eleverne som minimum kunne på henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling, og hvordan skal den nødvendige indsats koordineres ledelsesmæssigt og didaktisk?

I den forbindelse rejser Heiberg (2016) diskussion af det, han kalder 'teknologiernes tveæggede sværd'. Vigtigst her er at bemærke, at han i sin artikel fremhæver, at det er læreren, der fortsat er det afgørende element, ift. hvilken effekt teknologierne får på undervisningen. Det rejser spørgsmålet om lærernes teknologiforståelse (Heiberg, 2016), som vi vil se på i det følgende afsnit.

Styrk lærernes teknologiforståelse og grundfaglighed

Lærernes teknologiforståelse og viden om digitale læremidler spiller en afgørende rolle for, hvordan disse anvendes i undervisningen. De fleste lærere omgiver sig som alle andre i samfundet med digital teknologi og gør flittigt brug af deres smartphone, iPad eller pc til at se YouTube, finde vej eller kommunikere på de sociale medier. Som privatpersoner er lærerne fortrolige med en bred palet af teknologi (Heiberg, 2016). Ligeledes er eleverne fortrolige med en del digitale teknologier. Børn i dag har allerede fra børnehavealderen stiftet bekendtskab med en iPad og kan 'swipe' sig til underholdning (Mehlsen, 2016).

Anvendelse af teknologier i det private rum adskiller sig dog fra anvendelse af teknologi til undervisningsbrug. Og lærerne skal kunne trække på deres fagdidaktiske viden, når digital teknologi indtager læringsrummet. De skal overveje spørgsmål som:

- Hvad tænker jeg, at digitale læremidler kan tilføre min sprogundervisning?
- Hvordan tænker jeg, at teknologi kan forandre, lette og berige min undervisning?
- Hvor giver det mening at anvende digitale læremidler?
- Hvad kræver det af mig at anvende digitale læremidler i undervisningen?
- Hvordan sætter jeg mig ind i nye digitale læremidler?
- Hvordan deler jeg viden om digitale læremidler med mit fagteam?

Afrunding

Vi har i kapitlet set på de muligheder og udfordringer, der ligger i semantiske og funktionelle digitale læremidler, og vi har kunnet angive, hvordan lærere og elever har oplevet brugen af disse læremidler i projekt "Tidlig sprogstart" – i engelsk i 1. klasse og i tysk og fransk i 5. klasse.

Desuden har vi understreget, at det er lærernes viden og holdninger, deres kompetencer i at udvælge og didaktisere de digitale læremidler samt politikken på skolerne og graden af samarbejde mellem lærerne i fagteams, der får altafgørende betydning for, hvilken rolle de digitale læremidler kommer til at spille for elevernes læring.

Professionelle didaktikere må hjælpe lærerne med at tilvejebringe refleksionsmodeller og -spørgsmål og sørge for, at de bliver tilgængelige for lærerne. På den måde kan lærernes didaktiske overvejelser kvalificeres, så de bedst muligt bliver i stand til at tage stilling til de semantiske og funktionelle læremidlers potentiale i sprogundervisningen.

Det er tydeligt, at der er mange elementer på spil i diskussionen om anvendelse af digitale læremidler i undervisningen. Meget af den forskning og viden, vi har om sprogtilegnelsen, er lavet med afsæt i en analog praksis, og vi kunne overveje, om de digitale værktøjer muliggør nye måder at tilegne sig sprog på, som vi endnu ikke kender eller kan overskue. Tænk blot på, hvad Google Translate åbner af muligheder i sprogundervisningen! Den vigtigste pointe er, at det er lærerne, der med deres grundfaglig kan udnytte det enkelte læremiddels potentiale.

Refleksionsspørgsmål

Spørgsmål til team på tværs

- Hvordan forholder I jer til teknologi på jeres skole? Tænk på kommune-, ledelses- og fagteamniveau.
- Hvilke forandringspotentialer ser I i it? Og hvordan har it ændret jeres undervisningspraksis?
- Hvilke funktionelle læremidler har I gode erfaringer med, og hvilke værktøjer kunne I bruge på tværs af fagene i indskolingen, mellemtrin, udskoling?
- Hvornår tænker I, at den undervisning, eleverne møder, bliver bedre, når der anvendes it?

Spørgsmål til sprogteam

- Hvilke digitale læremidler, tænker I, kan anvendes i sprogundervisningen?
- Hvilke værktøjer har I gode erfaringer med i sprogundervisningen? Hvordan tænker i, at disse værktøjer har beriget jeres praksis eller skabt nye muligheder?
- Hvad skal der til, for at I føler jer klædt på til at anvende og didaktisere digitale læremidler i jeres sprogundervisning?

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 7-19). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Albrechtsen, T.R.S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.

Golonka, E.M., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning* 27(1), 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315

Daryai-Hansen, P. & Ghandchi, N. (2018). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 42-62). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Daryai-Hansen, P., Henriksen, B. & Valvik, J. (2018). Elevkognition – elevernes viden, holdninger og erfaringer med begynderdidaktik. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 21-41). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Heiberg, T. (2016). Giver teknologi det læringsudbytte, vi drømmer om? I S. Larsen (red.), *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 477-498). København: Hans Reitzels Forlag.

Illum, T. (2012). *Evaluering af digitale læremidler.* Læremidler.dk

Gissel, S. & Skovmand K. (2018). Kategorisering af digitale læremidler, en undersøgelse af didaktiske, digitale læremidlers karakteristika. Læremidler.dk

Leth Andersen, H., Fernández S., Fristrup, D. & Henriksen B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Frydenlund.

Mehlsen, C. (2016). *Teknologiens testpiloter – 10 ting der ruster børn og unge til en digital fremtid*. København: Mindspace.

Reimer-Mattesen, T. (2012). TPACK – teknologisk, pædagogisk og fagfaglig viden. *Laeringsteknologi.dk*. Hentet fra http://laeringsteknologi.dk/367/tpack-teknologisk-paedagogisk-og-fagfaglig-viden/

Scott, D. & Beadle, S. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning* (s. 44). European Commission.

State of Victoria. (2004, 2015). *Languages Online.* Hentet 10. april 2018, fra http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/

Stæhr, L.S. (2015). Ordforrådstilegnelse – fundament for kommunikativ kompetence. I A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 169–200). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2014a). It og medier | EMU Danmarks læringsportal. Hentet 11. april 2018, fra https://www.emu.dk/modul/it-og-medier-0

Undervisningsministeriet (2014b). Læseplan for faget engelsk. Hentet fra https://www.emu.dk/sites/

DEL 3

Flersprogethed i fremmedsprogs-undervisningen

Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen – hvorfor og hvordan?

Petra Daryai-Hansen

Kapitlet giver en generel introduktion til feltet flersprogethedsdidaktik: Hvad er flersprogethedsdidaktik? Hvorfor giver det mening at arbejde med flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen? Og hvordan kan der arbejdes med en flersprogethedsdidaktik i den danske folkeskole? Kapitlet giver eksempler på, hvordan der i folkeskolens fremmedsprogsundervisning kan inddrages en bred palet af sprog, herunder dansk, dansk som andetsprog, fremmedsprog, elevernes førstesprog samt sproglige varieteter.

Introduktion

Kapitlet introducerer til feltet *flersprogethedsdidaktik* eller den såkaldte *pluralistiske tilgang til sprog*. Flersprogethedsdidaktikken har gennem de sidste 30 år teoretisk haft en bred opbakning inden for sprogforskningen, men har stadigvæk ikke for alvor vundet indpas i fremmedsprogsundervisningens praksis (Daryai-Hansen et al., 2015a, for en forkortet version af dette kapitel se: Daryai-Hansen, 2018).

Inden for forskningen er der sket et tydeligt paradigmeskift: "Myten om den begrænsede plads på harddisken" er, som Kirkebæk & Lund pointerer, teoretisk blevet aflivet gennem nyere forskning, der har "påvist, at sprogene er integrerede i hinanden, og at sprogene uundgåeligt påvirker hinanden og anvendes som ressourcer i læringsprocesserne" (Kirkebæk & Lund, 2014). Teoretisk er den 'monolinguale habitus' (Gogolin, 1994), den såkaldte 'étsprogede modus', blevet erstattet af en forståelse, hvor det enkelte individ ikke taler sprog, der er isolerede fra hinanden, men har flersprogede kompetencer (Lüdi & Py, 2009).

I praksis bygger fremmedsprogsundervisningen dog stadigvæk sjældent på elevernes samlede sproglige ressourcer og giver dermed ikke i tilstrækkelig grad mulighed for, at viden overføres på tværs af sprog, og at synergieffekterne udnyttes for at understøtte elevernes sprogtilegnelsesprocesser (von Holst-Pedersen & Jakobsen, 2011; Daryai-Hansen et al., 2018). Blackledge & Creese (2010) taler om en *adskilt flersprogethed* ('separate plurilingualism') i skolens læringsrum, der bygger på forestillingen om sprog som rene systemer, der skal holdes adskilt fra hinanden for at undgå uhensigtsmæssige sprogblandinger.

For at introducere til feltet vil jeg tage afsæt i et eksempel. I eksemplet arbejder 7. klasses elever i engelskundervisningen med aktiviteten 'Den flersprogede mus' (undervisningsaktiviteten beskrives i Tonnar et al., 2010, s. 46-47 og FREPA's database, uden dato).

This is a story of a plurilingual mouse in several languages, which you might not know.

1) Try to translate the story roughly into English (or another language you are familiar with). If you can identify some of the languages, indicate their names between the brackets.
2) Work in small groups (if possible of people knowing different languages)!

The story	***Another version of the same story***	***Your version of the story***
Eng Mausgeschicht (__) Mama mysz spaceruje ze swoim dzieckem w domu. (__) Op eemol héiere si eng Kaz (__). Miško se jako boji (__). Drufabe seit d Muetter zum Chlyne (__): "Não tenhas medo e ouve" (__). Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza ella a bublar (__): "Hav, hav, hav" (__). Il gatto riparte subito di corsa, impaurito (__). A onda majka govori mišku (__):"Gsehsch, äs isch gäbig zwöischsprachig z sy" (__).	**Una storia di topi (__)** Ä Muus spaziert mit ihrem Chlyne dür ds Huus (__). Od jednom oni čuju mašku (__). Yavru fare çok korktu (__). A mamã diz ao ratinho (__): "Häb nid Angscht u los" (__). I pred svojim začuđenim mališanom, ona počinje da laje (__): "Ham, ham, ham" (__). Elo huet d'Kaz Angscht a leeft séeier fort (__). A mamã diz então ao seu filinho (__):"Vidiš kako je potrebno biti dvojezičan!" (__).	

3) How did you go about this task? Discuss this question within your group.

Eleverne arbejder i små grupper à 3-4 elever, om muligt sammensat på den måde, at eleverne har kendskab til forskellige sprog. De udarbejder en råoversættelse af teksten ved at trække på deres samlede sproglige ressourcer. Bagefter får eleverne rettenøglen, sammenligner deres oversættelse med rettenøglen og diskuterer, hvilke strategier de har brugt for at forstå og oversætte historien.

The plurilingual mouse – KEYS

The story	*Another version of the same story*	*Your version of the story*
Eng Mausgeschicht (LU) Mama mysz spaceruje ze swoim dzieckiem w domu (PL). Op eemol héiere si eng Kaz (LU). Miško se jako boji (SC). Drufabe seit d Muetter zum Chlyne (SW-DE): "Não tenhas medo e ouve" (PT). Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza ella a bublar (RM): "Hav, hav, hav" (TR). Il gatto riparte subito di corsa, impaurito (IT). A onda majka govori mišku (SC): "Gsehsch, äs isch gäbig zwöischsprachig z sy" (SW-DE).	**Una storia di topi (IT)** Ä Muus spaziert mit ihrem Chlyne dür ds Huus (SW-DE). Od jednom oni čuju mašku (SC). Yavru fare çok korktu (TR. A mamã diz ao ratinho (PT): "Häb nid Angscht u los" (SW-DE). I pred svojim začuđenim mališanom, ona počinje da laje (SC): "Ham, ham, ham" (AL). Elo huet d'Kaz Angscht a leeft séeier fort (SW-DE). A mamã diz então ao seu filinho (PT): "Vidiš kako je potrebno biti dvojezičan!" (SC).	**The story of a mouse** A mouse was walking around the house with her baby mouse. All of a sudden, they heard a cat. The baby mouse was very frightened. The mother mouse said to her baby: "Don't be afraid. Listen!" And to the young mouse's greatest surprise, she started barking: "Woof, woof, woof!" Now, it was the cat's turn to be scared, and it ran off… The mother turned to her baby and said: "See how useful it is to be bilingual!" **Eine Mausegeschichte** Eine Maus geht mit ihrem Mausekind durch das Haus. Plötzlich hören sie eine Katze. Das Mausekind hat große Angst. Die Mausemama sagt zu ihrem Kind: "Hab' keine Angst und hör mir gut zu!" Vor ihrem erstaunten Mausekind fängt sie an zu bellen: "Wau wau, wau wau…" Jetzt hat die Katze große Angst und läuft schnell weg. Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind: "Siehst du, wie nützlich es ist, zweisprachig zu sein!"

AL = Albanese / IT = Italian / LU = Luxemburgish / PL = Polish / PT = Portuguese / RM = Romanche (one of the national languages of Switzerland) / SC = Serbo-Croatian / SW-DE = Swiss German / TR = Turkish

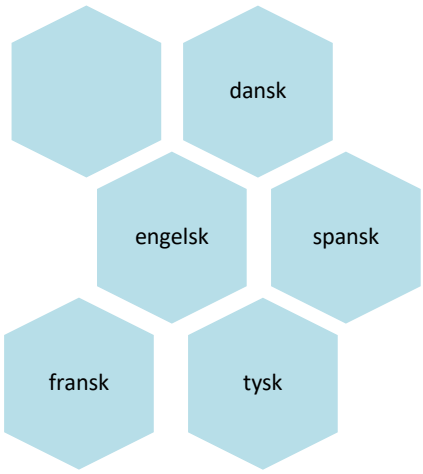
Kapitlet giver en grundlæggende introduktion til feltet flersprogethedsdidaktik ved at zoome ind på *tre centrale pluralistiske tilgange til sprog*: integreret sprogdidaktik, sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik og gensidig forståelse mellem beslægtede sprog. Derudover introduceres læserne til udvalgte redskaber, der viser, *hvordan* der kan arbejdes med en flersprogethedsdidaktik i den danske folkeskole.

I det første afsnit definerer jeg begrebet *pluralistiske tilgange til sprog*, som afgrænses fra såkaldt *singulære tilgange*. Det andet afsnit belyser med afsæt i de tre centrale pluralistiske tilgange til sprog og gennem udvalgte praksiseksempler, hvordan der kan arbejdes med en flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. Afsluttende besvarer kapitlets tredje afsnit, *hvorfor* det giver mening at implementere en flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen ved at opsummere centrale læringsmål inden for flersprogethedsdidaktikken.

Pluralistiske tilgange til sprog

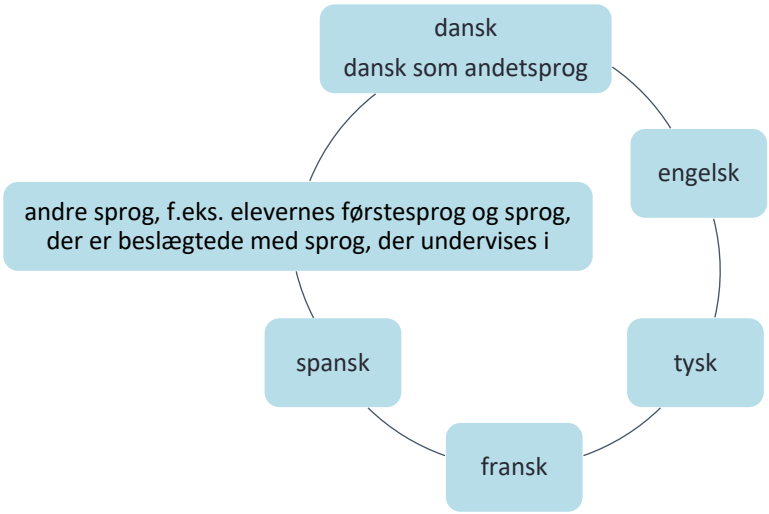
Inden for sprogdidaktikken kan der skelnes mellem to forskellige tilgange: en *singulær tilgang*, hvor der kun arbejdes med ét sprog, f.eks. standardtysk i tyskundervisningen, og en *pluralistisk tilgang*, dvs. en sprogdidaktisk tilgang, der i modsætning til den singulære tilgang inkluderer flere (dvs. mere end ét) sprog for at udvikle elevernes *flersprogede kompetencer* (Candelier et al., 2012; Daryai-Hansen, 2018).

Når vi ser på skoleskemaet i den danske folkeskole, er skemaet udtryk for en singulær tilgang. Sprogene står isolerede, og der undervises i dem hver for sig (se figur 1).



Figur 1: Den singulære tilgang til sprog i den danske folkeskole.

I modsætning til den singulære tilgang bygger den pluralistiske tilgang bro mellem de forskellige sprog, som eleverne undervises i i folkeskolen, og der åbnes derudover op for sprog, som der normalt ikke undervises i (se figur 2).



Figur 2: Flersprogethedsdidaktik, den pluralistiske tilgang til sprog i den danske folkeskole.

I en pluralistisk tilgang bygges der i folkeskolens læringsrum bro mellem dansk/dansk som andetsprog, engelsk som elevernes første fremmedsprog samt andre fremmedsprog, som der undervises i i den danske folkeskole. Derudover bygges der bro til en række andre sprog, som der normalt ikke undervises i i den danske folkeskole, herunder elevernes førstesprog.

Flersprogethedsdidaktikken er dermed et *sprogpolitisk projekt*, som bidrager til at modarbejde den stærke sproglige hierarkisering, der findes i det danske samfund i dag (Daryai-Hansen, 2010). Inden for folkeskolens ramme er der truffet en række sprogvalg: Der er truffet beslutninger om, hvilke sprog der inkluderes som obligatoriske og fakultative sprog, og hvilke sprog der gennem de foretagne sprogvalg ekskluderes. Der findes ca. 7000 sprog i verden, og i Danmark tales der over 120 sprog (Risager, 2005). Ud fra flersprogethedsdidaktikkens perspektiv har de fremmedsprogsfag, der er fast forankrede i folkeskolen, et sprogpolisk ansvar: De har – ligesom andre fag og i samspil med andre fag – ansvar for, at de sprog, der ellers er usynlige i folkeskolens læringskontekst, får en plads og anerkendes i folkeskolens læringsrum.

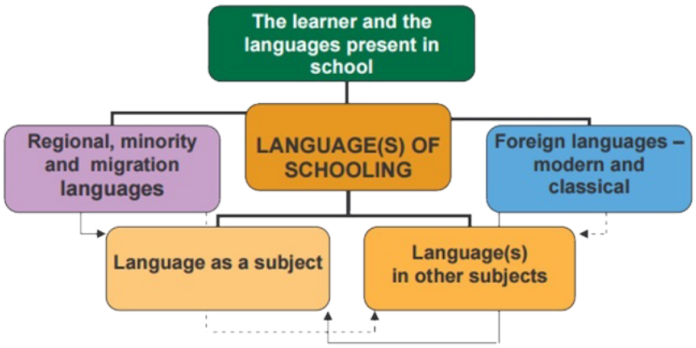
Derudover er flersprogethedsdidaktikken et *fremmedsprogsdidaktisk projekt*, som er baseret på psykolingvistisk forskning om sprogtilegnelse (cf. Herdina & Jessner, 2002). Hjerneforskningen viser, at sprogene ikke er autonome enheder, der er skarpt adskilte fra hinanden, men er en del af ét sammenflettet system (jf. Herdina & Jessner, 2002). Forskning viser, at vi, når vi lærer et nyt sprog, trækker på vores samlede sproglige ressourcer. Det er en del af den helt grundlæggende læringsteori: Når vi lærer noget nyt, bruger vi den viden og de færdigheder, vi allerede har. Når jeg tager til Italien og allerede taler fransk, bruger jeg mine franskkundskaber for at forstå og tale italiensk. Når eleverne i folkeskolen lærer engelsk, trækker de på det, de allerede ved fra dansk, deres førstesprog og andre sprog, de har kendskab til. Det er det, ethvert individ gør – problemet er, at vi endnu ikke bruger denne tilgang i tilstrækkelig høj grad i vores fremmedsprogsundervisning.

Den pluralistiske tilgang er baseret på et *helhedssyn.* Den er *additiv*, idet den – i modsætning til en *subtraktiv* undervisning, der "ikke udnytter elevernes potentialer eller måske direkte modarbejder deres læringsmæssige udgangspunkt" (Holmen, 2015, s. 23) – "bygger videre på elevernes allerede erhvervede kompetencer og etablerede viden" (ibid.). Den pluralistiske tilgang er dermed *elevcentreret*: Den tager udgangspunkt i elevens mangfoldige sproglige ressourcer og tilrettelægger en sprogpædagogisk praksis, der etablerer forbindelser mellem disse sprog som gensidig ressource.

Det er vigtigt at understrege, at pluralistiske tilgange til sprog på ingen måde erstatter den klassiske fremmedsprogsundervisning i elevernes første og andet fremmedsprog, men de supplerer og understøtter den. Selvfølgelig har f.eks. franskundervisningen primært fokus på fransk. Flersprogethedsdidaktik handler om et grundsyn på fremmedsprogsundervisningen (lærernes bevidsthed om og anerkendelse af den sproglige mangfoldighed, som er repræsenteret i klassen, i samfundet og i verden), og det handler om systematisk at afdække, hvornår, hvorfor og hvordan flersprogethedsdidaktikken skal komme i spil i fremmedsprogsundervisningen. Den kan konceptualiseres som fremmedsprogsdidaktikkens ramme, der forbinder fremmedsprogene både med hinanden og andre sprogfag (dansk, dansk som andetsprog) samt andre fag.

Når koblingen mellem sprogfagene og den sproglige dimension i andre fag systematiseres, kan man i Krumms (2005) terminologi tale om en 'curriculær flersprogethed', dvs. "at sprogundervisningen betragtes som en helhed, der tilrettelægges således, at sprogene bygger på og supplerer hinanden" (von Holst-Pedersen & Jakobsen, 2011, s. 13). Britta Hufeisen og hendes

kolleger har gennem de sidste år i PLURCUR-projektet arbejdet med at udvikle "plurilingual whole-school language curricula" (Allgäuer-Hackl et al., 2018). Projektet tager afsæt i Europarådets *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, der konceptualiserer sammenspillet mellem de forskellige sproglige dimensioner, der er til stede i skolens læringsrum (figur 3).



Figur 3: Samspillet mellem de forskellige sproglige dimensioner i skolens læringsrum, Europarådet.

Flersprogethedsdidaktik – hvordan?

Inden for flersprogethedsdidaktikken kan man som nævnt i dag skelne mellem tre centrale tilgange: den integrerede sprogdidaktik, den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik og den gensidige forståelse mellem beslægtede sprog. Jeg præsenterer tilgangene hver for sig, men det er selvfølgelig en abstraktion. Der er en del overlap mellem dem, som eksemplerne vil vise.

Den integrerede sprogdidaktik

Den første pluralistiske tilgang, den *integrerede sprogdidaktik*, tilrettelægger undervisningsaktiviteter, der hjælper eleverne med at bygge bro mellem det begrænsede antal sprog, der er del af skolens curriculum (i den danske folkeskole: dansk, engelsk og elevernes andet fremmedsprog). Derudover inkluderes elevernes førstesprog i individuelle, autonome læringsrum.

Formålet med denne tilgang er at styrke elevernes *kommunikative kompetencer på målsproget* ved at etablere forbindelser til *andre sprog, de allerede kender*: Når eleverne lærer engelsk, kan de trække på deres viden og færdigheder ift. dansk. Når eleverne lærer deres andet fremmedsprog, kan de etablere forbindelser til det, de allerede ved og kan ift. dansk og engelsk, f.eks. ved at der systematisk arbejdes med transparente ord. Derudover har en del elever en

sproglig viden og færdigheder gennem andre sprog, primært deres førstesprog. En survey-undersøgelse på Langkær Gymnasium i 2015 viser f.eks., hvordan eleverne individuelt bygger bro mellem deres førstesprog og deres fremmedsprog fransk, spansk og tysk:

> "Tysk og tyrkisk minder meget om hinanden grammatisk."
> "Arabisk har flere ord tilfælles med fransk."
> "Arabisk hjælper mig med at kunne forstå den spanske ordstilling."
> "Arabisk har hjulpet på spansk med hensyn til udtale."
> "Nogle somaliske ord er lidt tæt på nogle spanske." (se Daryai-Hansen, 2018)

Det er ud fra denne forståelse vigtigt, at der tilrettelægges individuelle læringsrum i fremmedsprogsundervisningen, hvor eleverne selvstændigt (muligvis i samarbejde med andre, der taler det samme sprog) kan bringe deres individuelle sproglige ressourcer i spil – og det er vigtigt, at vi husker, at ikke alle elever har dansk som førstesprog, når vi etablerer forbindelser til dansk.

For at konkretisere denne tilgang vil jeg tage afsæt i et materiale, som vi har udviklet i projektet "Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed": Sprogpasset for engelsk (1. klasse), fransk og tysk (5. klasse) (se Thomsen & Daryai-Hansen i denne publikation). Nedenfor ses "Sprogpasset i tysk" (illustration 1, https://tidligeresprogstart.ku.dk/tysk/sprogpas-i-tysk/).

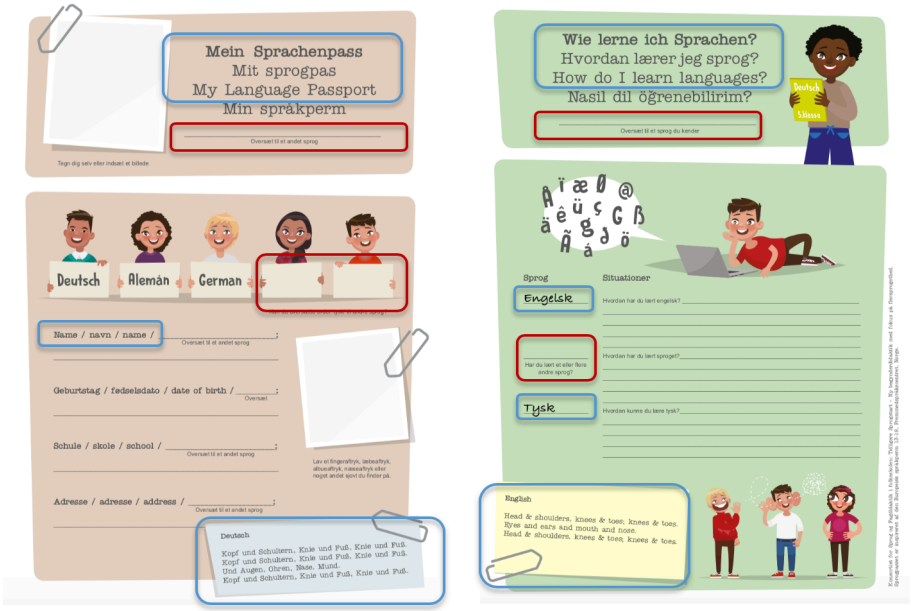


Illustration 1: Sprogpas i tysk – integreret sprogdidaktik

Sprogpasset etablerer forbindelser mellem målsproget tysk og de to andre sprog, som alle elever i klassen allerede har kendskab til: dansk og engelsk (fremhævet med blåt). Den integrerede sprogdidaktik kan f.eks. tage udgangspunkt i sprogenes leksikologi (Sprache-sprog-language), morfologi (mein-mit-my, Sprachenpass-sprogpass-language passport) eller strategier i forhold til tilegnelse af sprogene (for sammenhængen mellem det engelske sprog og tysk se publikationer om *German after English*, f.eks. Hufeisen & Neuner, 2004). Derudover er der i Sprogpasset tilrettelagt individuelle læringsrum, hvor eleverne har mulighed for selvstændigt at arbejde med et eller flere andre sprog, de personligt har kendskab til, f.eks. deres førstesprog (fremhævet med rødt).

Et andet eksempel: I undervisningsmaterialet "Deutsch ist easy. Deutsch nach Englisch" (Kursiša & Neuner, 2006) arbejdes der systematisk med den integrerede sprogdidaktik, f.eks. skal eleverne arbejde med deres tekstforståelse. De ser først på tekstens titel og arbejder med gættestrategier: Hvad kunne teksten handle om? Bagefter læser de den tysksprogede tekst og markerer alt det, de kan forstå. De tjekker deres globale tekstforståelse i et pararbejde og analyserer efterfølgende, hvad der har hjulpet dem i deres forståelsesproces (illustration 2).

Ligner engelsk	Ligner dansk	Ligner andre sprog, jeg har kendskab til	Tal	Egennavn	Andet

Illustration 2: *Deutsch ist easy*, opstillingen er gennemarbejdet og tilpasset den danske folkeskolekontekst.

Individuelle sproglige læringsrum kan også skabes, når eleverne i fagene laver et projektarbejde. Her kan elevernes individuelle sproglige kompetencer komme i spil, ved at de selvstændigt indhenter viden på andre sprog, de har kendskab til, og dermed integrerer andre videnshorisonter i deres projektarbejde. Denne tilgang, hvor den faglige læring kobles til den sproglige læring, kaldes for 'Content and Language Integrated Learning' (se Albrechtsen & Daryai-Hansen i denne publikation, for en sproglig udvikling i fagene ud fra et andetsprogsperspektiv se bl.a. Gibbons,

2015; Kragholm Knudsen & Wulff, 2017, og projektet "Tegn på sprog", Laursen, 2010). Eleverne kan f.eks. bruge nettet til at læse en tekst eller lytte til en nyhedsudsendelse på et andet sprog, og de kan skrive et kort resumé af projektet på et andet sprog. Denne fremgangsmåde kan selvfølgelig også bruges i forhold til de fremmedsprog, eleverne lærer i skolen.

Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik

I modsætning til den integrerede sprogdidaktik, der fokuserer på elevernes kommunikative kompetencer, har den anden pluralistiske tilgang til sprog til formål at styrke elevernes *sproglige opmærksomhed og sproglige anerkendelse*. Tilgangen bygger på Eric W. Hawkins' (1984) tidlige arbejde med *language awareness*. På fransk hedder tilgangen *Eveil aux langues* (Candelier, 2003).

Grundideen er, at eleverne – i stedet for at styrke deres sproglige opmærksomhed gennem en singulær tilgang, f.eks. ved at arbejde med standardfransk i franskundervisningen – udvikler deres *sproglige opmærksomhed og anerkendelse gennem en flersproget tilgang.* Mens den integrerede sprogdidaktik kun inddrager de sprog i det fælles læringsrum, der er en del af skolens curriculum (dansk, engelsk, elevernes andet fremmedsprog), inkluderer denne tilgang en stor mangfoldighed af sprog, som Candelier skriver: "languages that the school does not intend to teach (which may or may not be the mother tongues of some pupils)" (Candelier, 2003). Der lægges i høj grad vægt på de sprog, der er repræsenteret i klasseværelset, i nærområdet, i samfundet og store globale sprog. Derudover integreres f.eks. fremmedsprog, nabosprog og sproglige varieteter (dialekter, sociolekter m.m.). Aktiviteten "Den flersprogede mus" er et eksempel på denne tilgang.

I "Sprogpasset i tysk" integreres tilgangen på to niveauer: For det første inkluderer materialet en stor række forskellige sprog, herunder større migrantsprog, som der normalt ikke undervises i i den danske folkeskole (fremhævet med grønt). For det andet har læreren mulighed for at trække elevernes individuelle sproglige ressourcer fra det individuelle læringsrum (integreret sprogdidaktik) ind i det fælles læringsrum, hvor alle elevers sproglige opmærksomhed og anerkendelse styrkes, f.eks. ved i klassen at lave en opsamling på, hvordan man siger "Mine sprog" på alle de sprog, eleverne har kendskab til (fremhævet med rødt) (illustration 3).

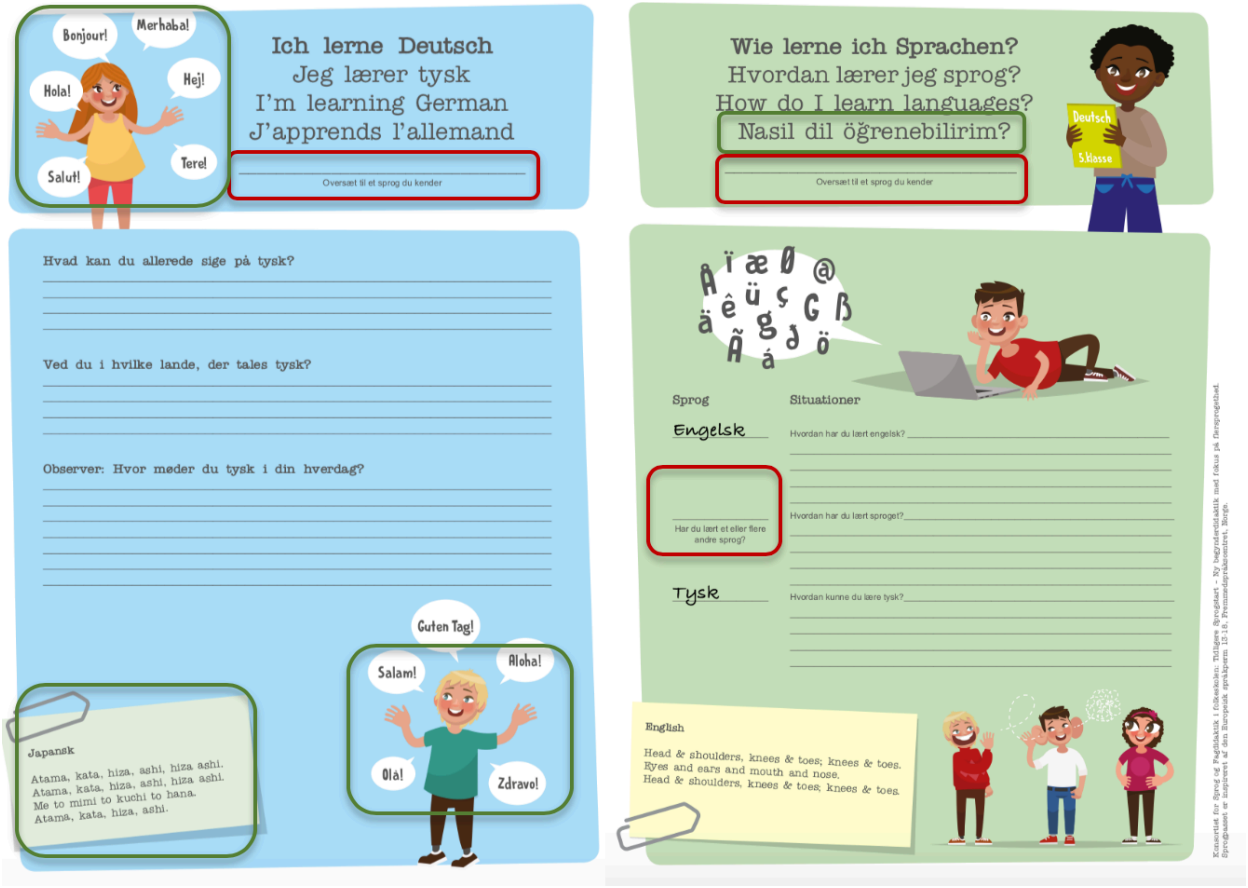


Illustration 3: Sprogpas i tysk – sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik

For at få overblik over elevernes sproglige ressourcer og sprogbiografier, og for at få et indblik i de sprog, eleverne er i kontakt med, kan man arbejde med sprogportrætter (se bl.a. Krumm, 2001; i en dansk kontekst: Hauge Jensen, 2014; Wolf, 2016). I projektet "Developing the Language Awareness Approach in the Nordic and Baltic Countries" har vi brugt den følgende aktivitet: *Hvilke sprog har du været i kontakt med i dit liv? Lav en liste. Giv hvert sprog en farve. Sæt sprogene ind i figuren ved at bruge farverne* (illustration 4).

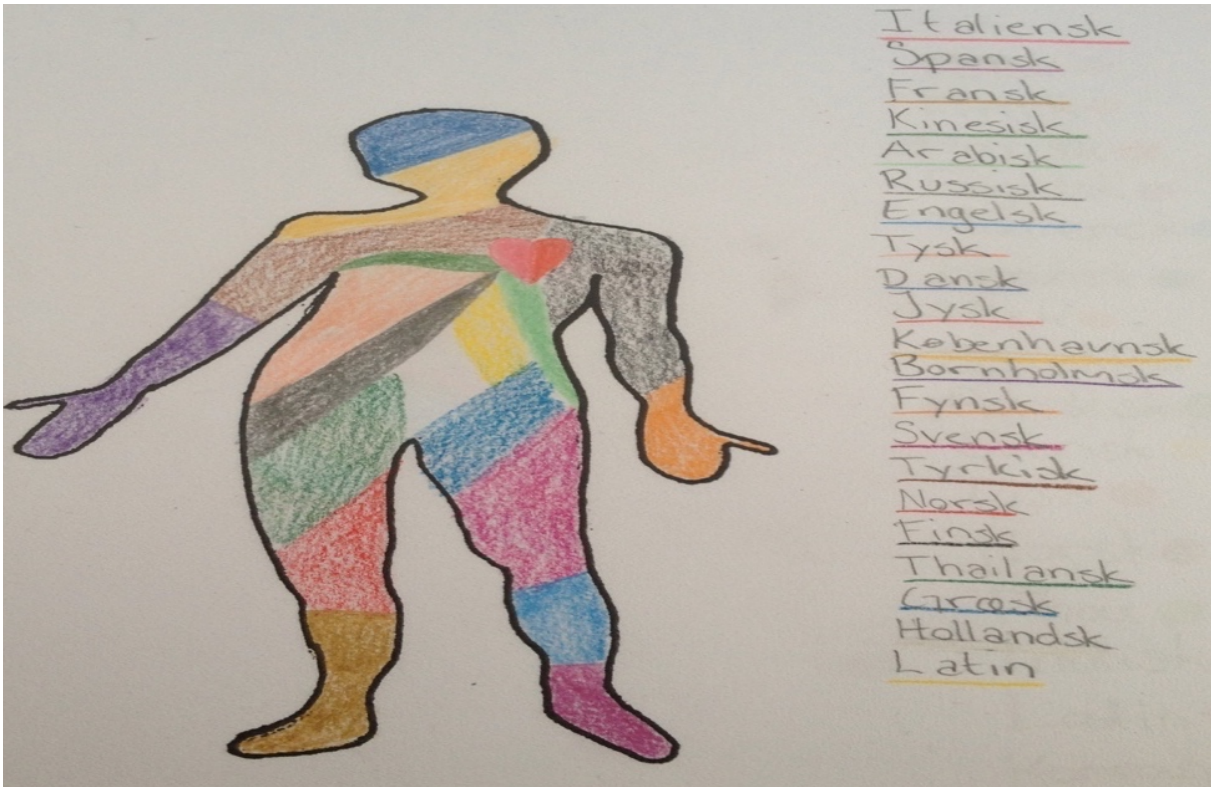


Illustration 4: Sprogportræt. Hvilke sprog er du i kontakt med? Elev, 6. klasse, Randersgades Skole.

Sprogportrættet indgår i materialet "Sprogpasset" og er inspireret af "Maledive"-projektet ved European Centre for Modern Languages (deres materiale kan downloades på http://male-dive.ecml.at/Home/Studymaterials/Individual/Visualisinglanguagerepertoires/tabid/3611/De-fault.aspx). Der skelnes mellem tre faser: 1. Eleverne tegner deres sprogportræt. 2. Eleverne skriver deres sprogbiografi ("Hvor har du mødt disse sprog? Beskriv dine møder med sprog!") og 3. Eleverne reflekterer over deres sprogbiografier i et par- eller gruppearbejde.

Gensidig sprogforståelse mellem beslægtede sprog

Den tredje tilgang, gensidig sprogforståelse mellem beslægtede sprog (interkomprehension), inddrager ét eller flere sprog, der er del af den samme sprogfamilie og fokuserer udelukkende på elevernes *receptive færdigheder*, dvs. deres læse- eller lytteforståelse. "EuroCom"-projekterne (jf. Meißner et al., 2004; Hufeisen & Marx, 2007; Zybatow, 2003) har udviklet en rækkefølge af syv filtre (på engelsk: *The Seven Sieves*): Formålet er, at eleven skal kunne læse eller forstå en tekst på et hidtil ukendt sprog, der er beslægtet med et sprog, eleven allerede har kendskab til, f.eks. italiensk, der introduceres i franskundervisningen i 8. klasse. Ved at eleverne

systematisk bruger deres generelle forhånds- og kontekstviden, deres leksikalsk-semantiske viden (f.eks. internationalismer, transparente ord/gloser i sprogfamilien) og syntaktisk-morfologiske viden, 'sier' de det nye sprog, så der til sidst kun er meget få sprogelementer tilbage, som de ikke har mulighed for at gætte sig frem til. Ved at eleverne introduceres til italiensk i franskundervisningen, udvikles deres kommunikative receptive kompetencer på et sprog, som de normalt ikke lærer i folkeskolen. Derudover styrker eleverne deres kommunikative kompetencer i fransk: Ved at sammenligne italiensk med fransk bliver eleverne bevidste om særtræk i det franske sprog – og de motiveres til at lære fransk, fordi de oplever, at dette sprog åbner døre til andre romanske sprog.

I "Den flersprogede mus" indgår den gensidige sprogforståelse mellem beslægtede sprog: Eleverne har mulighed for at bygge bro mellem det andet fremmedsprog, de lærer i skolen, og beslægtede sprog: fransk og italiensk/rætoromansk/portugisisk samt tysk og schweizertysk/letzeburgsk. Tilgangen indgår også i læsematerialet fra "Deutsch ist easy".

Hvis du vil finde flere undervisningsmaterialer, kan du gå på hjemmesiden http://carap.ecml.at. I dette projekts database finder du mange undervisningsmaterialer, bl.a. på engelsk, fransk og tysk – og du kan målrette søgningen ved at angive, hvilken pluralistisk tilgang du vil arbejde med.

Flersprogethedsdidaktik – hvorfor?

Jeg vil i det følgende give et overblik over, hvilke overordnede læringsmål der kan formuleres for flersprogethedsdidaktikken i fremmedsprogsundervisningen. I gennemgangen af de tre centrale pluralistiske tilgange til sprog har vi set, at tilgangene kan forbindes med to overordnede mål: at styrke elevernes kommunikative kompetencer (integreret sprogdidaktik) og at styrke elevernes sproglige opmærksomhed og sproglige anerkendelse. Den gensidige sprogforståelse mellem beslægtede sprog ligger mellem de to poler: Der arbejdes både med elevernes kommunikative kompetencer med fokus på receptive færdigheder og med elevernes sproglige opmærksomhed og deres sproglige anerkendelse, fordi der inkluderes sprog, som der normalt ikke undervises i i den danske folkeskole.

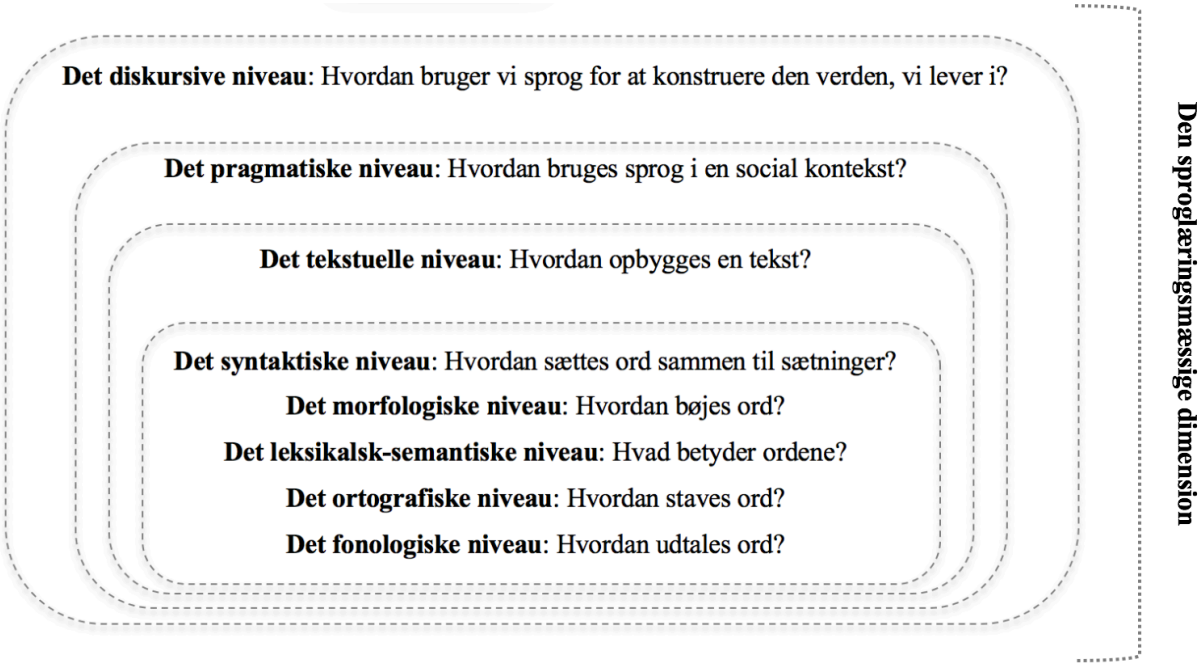
For nærmere at kunne præcisere flersprogethedsdidaktikkens læringsmål kan man skelne mellem tre forskellige dimensioner: viden, færdigheder og holdninger/værdier (jf. Candelier et

al., 2012; Daryai-Hansen et al., 2018). Dimensionerne konkretiseres i det følgende med afsæt i aktiviteten "Den flersprogede mus".

1. Viden (den kognitiv-deklarative dimension), f.eks. elevernes viden om sprog, sproglige fænomener og sammenhængen mellem sprog og kultur

Gennem aktiviteten "Den flersprogede mus" får eleverne bl.a. en viden om bestemte sprog (f.eks. sprogenes navne) og sproglige fænomener (f.eks. en viden om tegnsætningens betydning for sproglig forståelse). Eleverne går gennem aktiviteten fra en intuitiv, tavs, funktionel viden om sprog (*epilingvistisk viden*) til en bevidst *metalingvistisk viden* om sprog og sproglige fænomener (Moore, 2014, s. 46).

Som Moore (2014, s. 46) skriver, kan alle sproglige niveauer inden for flersprogethedsdidaktikken gøres til genstand for refleksion. Vi kan inden for flersprogethedsdidaktikken skelne mellem otte centrale sproglige niveauer, der overlapper hinanden (figur 4).



Figur 4: Flersprogethedsdidaktikkens centrale niveauer (med afsæt i Daryai-Hansen & Drachmann, 2018)

På tværs af de otte sproglige niveauer kan der arbejdes med det sproglæringsmæssige niveau (Candelier et al., 2007). Derudover får eleverne gennem flersprogethedsdidaktikken mulighed for at styrke deres viden om sammenhængen mellem sprog og kultur, sprog og samfund, sprog og politik, sprog og historie, sprog og identitet samt sprog og magt (Daryai-Hansen et al., 2015b).

2. Færdigheder (den kognitiv-procedurale dimension), f.eks. elevernes færdighed til at observere, genkende, analysere, sammenligne og tale om sproglige fænomener

Alle ovenfor nævnte vidensdimensioner kan i flersprogethedsdidaktikken gøres til genstand for observation, identifikation, analyse, sammenligning og metasproglig italesættelse. I "Den flersprogede mus" genkender, analyserer og sammenligner eleverne f.eks. sproglige fænomener i forhold til det ortografiske, leksikalsk-semantiske, morfologiske, syntaktiske og tekstuelle niveau – og taler om dem.

Lærere, der har prøvet at arbejde med flersprogethedsdidaktikken, lægger især mærke til, at eleverne udvikler deres færdigheder. F.eks. har lærere fra Randersgades Skole i rammen af projektet "Developing the Language Awareness Approach in the Nordic and Baltic Countries" udviklet en undervisningsaktivitet, der integrerer flere sprog, som eleverne ikke havde kendskab til. Lærerne afprøvede aktiviteten med en gruppe elever fra 0.-3. klasse og skriver i deres evaluering:

"Da vi efterfølgende evaluerede forløbet, var vi faktisk noget benovede over vores elevers evner. Der er ingen tvivl om, at vi troede, at forløbet ville blive svært for eleverne, og måske endda for svært, men vores bange anelser blev gjort til skamme. Det var voldsomt interessant at være med på en lytter, når eleverne argumenterede for, at 'heureux' og 'malheureux' måtte være 'lykkelig' og 'ulykkelig' på fransk for 'mal' måtte jo være 'u', og så lød det ellers bare fransk. Klasseværelset summede af aktivitet, og man kunne høre små stemmer, der kunne konkludere, at italiensk er da bare for nemt og nej, hvor sjovt: 'Mette og Rikke – I har lavet en fejl, I har skrevet Hund med stort H, nå nej, det er jo hund på tysk'." (Daryai-Hansen et al., 2016)

3. Holdninger/værdier (*den affektive dimension*), f.eks. elevernes nysgerrighed, åbenhed, anerkendelse og kritiske stillingtagen

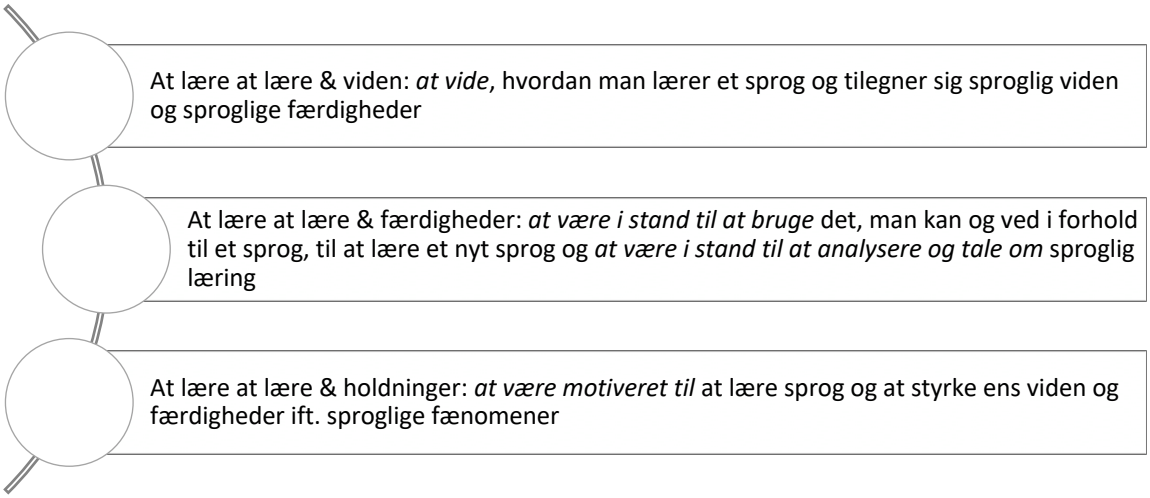
"Den flersprogede mus" illustrerer, at aktiviteter inden for flersprogethedsdidaktikken, som bygger på elevernes færdigheder og styrker deres viden, også har en indflydelse på elevernes

holdninger til flersprogethed, ved at elevernes nysgerrighed og åbenhed over for ukendte sprog styrkes. Anerkendelsesteoretikeren Axel Honneth (2003) skelner mellem tre former for anerkendelse. I Honneths terminologi oplever eleverne gennem aktiviteter som "Den flersprogede mus" en *social sproglig anerkendelse*, f.eks. oplever flersprogede elever og deres klassekammerater, at elevernes førstesprog inkluderes i folkeskolens sociale rum. Denne sociale anerkendelse kan have en indflydelse på den *følelsesmæssige anerkendelse*: Ved at skolen integrerer elevernes unikke sproglige ressourcer i den pædagogiske praksis, åbnes der for den mulighed, at eleverne også oplever en anerkendelse i privatsfæren f.eks. gennem deres venner og familiemedlemmer. Det er centralt i en dansk kontekst, hvor der er elever og deres familier, der oplever en manglende *retslig sproglig anerkendelse*, bl.a. fordi man i stort omfang har afskaffet modersmålsundervisningen i folkeskolen.

For at give et andet eksempel: Gennem arbejdet med sprogportrætterne får eleverne en *viden* om de sprog, de er i kontakt med (de lærer deres navne at kende og kan derudover – især hvis man inddrager en refleksion over deres sprogbiografi – udvikle f.eks. en sprogsociologisk og sprogpolitisk viden). Eleverne styrker deres *færdigheder* ved f.eks. at identificere sprog, de har kendskab til, og at tale om dem. Derudover indgår den affektive dimension: Eleverne styrker deres anerkendelse af den sproglige mangfoldighed, de og deres klassekammerater er i kontakt med.

4. Det sproglæringsmæssige niveau

I projektet "Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer" betegnes den *sproglæringsmæssige dimension* ('at lære at lære'), som en tværgående dimension, dvs. som en dimension, der kan kobles til dimensionerne viden, færdigheder og holdninger (figur 5).

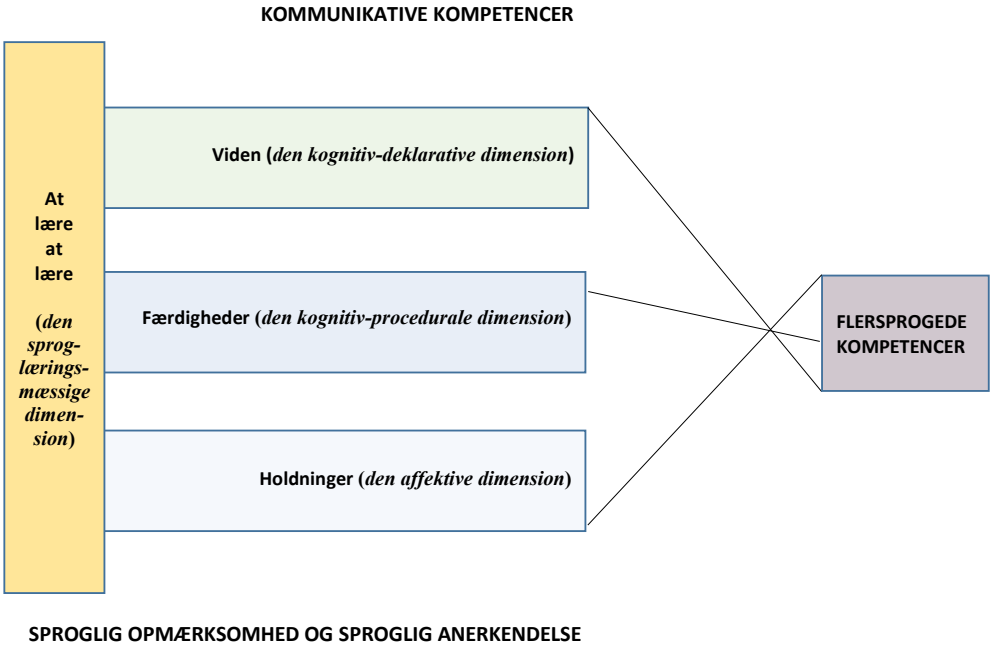


Figur 5: Den tværgående sproglæringsmæssige dimension

I "Den flersprogede mus" udvikler eleverne gennem den sidste opgave, "How did you go about this task? Discuss this question within your group", deres *viden* om, hvordan man tilegner sig sproglig viden. Derudover udvikler eleverne deres *færdigheder* i forhold til den sproglærings-mæssige dimension, fordi de skal analysere og tale om deres sproglige læring, f.eks. om deres gættestrategier. Derudover har aktiviteten til formål at styrke elevernes motivation for at lære sprog (*holdningsdimensionen*).

Samspillet mellem dimensionerne

En central pointe er, at fremmedsprogsundervisningen skal inddrage alle tre dimensioner – viden, færdigheder og holdninger – for at udvikle elevernes flersprogede kompetencer. Det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne får en *viden* om sproglige fænomener. De skal også styrke deres *færdigheder.* Derudover er det vigtigt at tage højde *for holdningsdimensionen* f.eks. ved at undgå materiale, som fremmer stereotypiserende forestillinger om andre. Hvis vi kobler samspillet mellem de tre dimensioner til den tværgående sproglæringsmæssige dimension og de to overordnede mål (at styrke elevernes kommunikative kompetencer eller deres sproglige anerkendelse og opmærksomhed), kan flersprogethedsdidaktikkens overordnede læringsmål præsenteres som følgende:

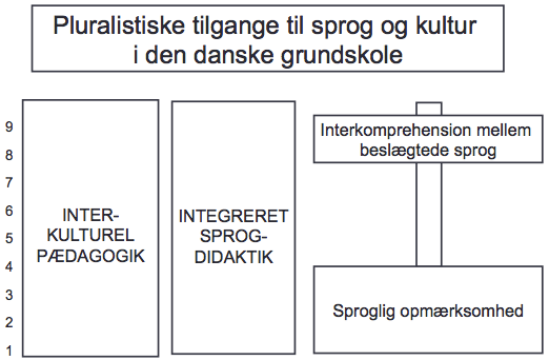


Figur 6: Flersprogethedsdidaktikkens overordnede centrale læringsmål.

Afrunding

Dette kapitel har givet en introduktion til feltet flersprogethedsdidaktik. Inden for dette felt kan man skelne mellem *singulære* og *pluralistiske tilgange til sprog*. Pluralistiske tilgange inddrager mere end ét sprog for at styrke elevernes flersprogede kompetencer. For at eleverne udvikler deres flersprogede kompetencer, skal der implementeres aktiviteter i folkeskolens læringsrum, der styrker elevernes *viden, færdigheder og holdninger* i forhold til sprog og sproglige fænomener. På tværs af disse tre niveauer ligger den *sproglæringsmæssige dimension* ('at lære at lære'). Inden for flersprogethedsdidaktikken er der tre centrale pluralistiske tilgange til sprog: *den integrerede sprogdidaktik*, *den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* og *den gensidige sprogforståelse mellem beslægtede sprog*. Tilgangene giver mulighed for at inddrage en bred palet af sprog i folkeskolens fremmedsprogsundervisning og bidrager til at styrke elevernes kommunikative kompetencer, sproglige opmærksomhed og sproglige anerkendelse.

Jeg vil afsluttende kort vende tilbage til begrebet 'curriculær flersprogethed' og med afsæt i en tidligere publikation give et bud på, hvordan vi i den danske folkeskole kan arbejde systematisk med en flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen:



Figur 7: Curriculær flersprogethed: pluralistiske tilgange i den danske folkeskole (Daryai-Hansen et al., 2015a)

Modellen foreslår, at der gennem hele folkeskoleforløbet bygges bro mellem de sprog, alle elever lærer i folkeskolen: dansk, dansk som andetsprog, engelsk og elevernes andet og evt. tredje fremmedsprog. Derudover er det selvfølgelig vigtigt at tage højde for kulturdimensionen i fremmedsprogsundervisningen. Det er meget oplagt, at den tidligere sprogstart i engelsk kobles til den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik. Gennem denne tilgang oplever eleverne fra starten, at der er andre sprog ved siden af engelsk, og at der etableres en sproglig anerkendelse og opmærksomhed i forhold til den sproglige mangfoldighed, der er repræsenteret i klassen og i samfundet. Det er vigtigt, at der gennem hele grundskoleforløbet i fremmedsprogsundervisningen fra tid til anden bruges undervisningsmaterialer, der holder fast i dette sprogpolitiske perspektiv. I udskolingen kunne eleverne med udgangspunkt i deres andet fremmedsprog arbejde med et eller flere beslægtede sprog, både for at integrere yderligere sprog i skolens læringsrum, og for at eleverne bliver opmærksomme på, at deres andet fremmedsprog er et vindue til andre sprog. Modellen fokuserer på dansk og fremmedsprogsundervisningen. Den kunne videreudvikles ved bl.a. at tage højde for sprogfagenes samspil med andre fag.

Refleksionsspørgsmål

1) Hvordan arbejder du med flersprogethedsdidaktik i din undervisning?
2) Tag udgangspunkt i en pluralistisk tilgang til sprog og et læremiddel, som du bruger i undervisningen. Hvordan kan læremidlet videreudvikles med afsæt i denne pluralistiske tilgang?

3) Afprøv "Den flersprogede mus" i en undervisningskontekst: Hvad oplever du? Synes du, at det ville være oplagt at bruge andre sprog end dem, der indgår i aktiviteten?

Hvis du vil læse mere

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S.K. Jacobsen, J. von Holst-Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik.* København: Hans Reitzels Forlag, 29-44.

Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum*, 59, 41-48.

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). At bygge bro mellem sproglig læring og emner fra skolens andre fag. I Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen

Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B. & Schlabach, J. (2018), More languages? – PlurCur! Research and practice regarding plurilingual whole school curricula. Graz: Council of Europe, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/PlurCur-EN-final.pdf?ver=2018-05-31-100118-647

Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. New York: Continuum.

Candelier, M. (red.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.

Candelier, M. et al. (2012). *CARAP – FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Graz: ECML, Strasbourg: Council of Europe.

Daryai-Hansen, Petra (2010). Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark. I *Koebenhavnerstudier i Tosprogethed* 58, 87-105.

Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J. & Reich, H. (2015a). Pluralistic Approaches to Languages in the Curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12 (2015), 109-127.

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L. & Søgaard, K. (2015b). Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. I *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 247-284). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Daryai-Hansen, P., Dahl Jensen, R., Kløve, Z. & Poulsen, M. (2016). Hvordan kan elevernes sproglig opmærksomhed styrkes gennem en flersproget tilgang? *Sproglæreren*, 3, 29-31.

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, Jacobsen, S.K., von Holst Pedersen, J., Krogsgaard, L., Svarstad, L.K., & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2018). *Hvordan kan vi udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i den tidlige sprogstart?* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Europarådet, *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education

FREPA database. La souris plurilingue. http://carap.ecml.at/Database/tabid/2313/Approaches/ATL/Languages/fre/OrderBy/Title/PageSize/25/language/en-GB/Default.aspx

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom,* 2. udgave. München: Heinemann.

Gogolin, L. (1994). *Der monolinguale Habitus in der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.

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

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism.Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. 2. udg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaFnE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. I J.D.t. Thilje & L. Zeevaert (red.), *Receptive multilungialism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (s. 307-321). Amsterdam: John Benjamins.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz: European Centre for Modern Languages, Strasbourg: Council of Europe.

Jakobsen, K.S. & von Holst-Pedersen, J. (2011). Flere sprog i spil i skolen: om en integreret sprogdidaktik. *Sprogforum* 17(51), 12-19.

Kirkebæk, M. & Lund, K. (2014). Syv myter om begyndersprog. *Sprogforum*, 58, 12-18.

Kragholm Knudsen, S. & Wulff, L. (2017). *Kom ind i sproget – flersprogede elever i fagundervisningen*. København: Akademisk Forlag.

Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.

Krumm, H.-J. (2005). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. I B. Hufeisen & M. Lutjeharms (red.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum* (s. 27-36). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kursiša, A. & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy. Deutsch nach Englisch*. München: Hueber.

Laursen, H.P. (2010). *Tegn på sprog.* København: Forlaget UCC.

Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2), 154-167.

Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G. & Stegmann, T.D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum* 59, 41-48.

Risager, K. (2005). Sproglige eksklusionshierarkier – de hundrede sprogs betydning. I *Fra Minoritetsstudiers værksted* 2 (s. 1-21). København: Københavns Universitet.

Thomsen, H. & Daryai-Hansen, P. (2018). Sprogpas og sprogportfolio til begynderundervisningen i engelsk, fransk og tysk. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 310-313). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Tonnar, C., Krier, M. & Perregaux, C. (2010). *Ouverture aux langues à l'école. Vers des competences plurilingues et pluriculturelles*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Le gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langu es.pdf

Wolf, G. (2016). Tyskundervisning som et heteroglossisk sproglaboratorium. I L.M. Daugaard et al. (red.), *Flersprogethed i dagtilbud og skole. Linguistisk etnografiske analyser af sprogpædagogisk praksis. Københavner Studier i tosprogethed* 73 (s. 81-101). København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Zybatow, L.N. (2013). The foundations of EuroComSlav. I L.N. Zybatow (red.), *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation* (s. 17-31). Frankfurt am Main: Lang.

Flersprogethedsdidaktik i begynderundervisningen – rammer, potentialer og udfordringer

Petra Daryai-Hansen, Natascha Drachmann og Anne Holmen

Dette kapitel handler om rammebetingelserne for flersprogethedsdidaktikken i den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk. Kapitlet belyser, hvilke rammer flersprogede elever og flersprogethedsdidaktikken har i begynderundervisningen. Derudover drøfter kapitlet, hvordan der kan tilrettelægges en flersprogethedsdidaktik i den tidligere sprogstart, samt hvilke potentialer og problematikker der skal tages højde for, når flersprogethedsdidaktikken integreres i begynderdidaktikken.

Introduktion

Med folkeskolereformen, der trådte i kraft i august 2014, blev fremmedsprogsundervisningen fremrykket: Engelsk undervises nu fra 1. klasse og fransk og/eller tysk fra 5. klasse. Det kan på den ene side betragtes som en sprogpolitisk sejr, at fremmedsprogsfagene nu undervises tidligere. På den anden side kan man rejse spørgsmålet, hvorfor der undervises i lige netop disse sprog i en dansk folkeskolekontekst. Hvad betyder det, at engelsk er elevernes obligatoriske første fremmedsprog, som nu undervises allerede fra 1. klasse? Hvilken betydning har det for fransk- og tyskundervisningen, at der går fire år, før eleverne møder deres andet fremmedsprog? Og hvad med alle de andre sprog, som eleverne kan, men ikke undervises i, herunder elevernes førstesprog?

Projektet "Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (i det følgende: TS-projektet) har haft til formål at kvalificere engelskundervisningen i 1. klasse samt fransk- og tyskundervisningen i 5. klasse. En central pointe i projektet var, at den tidligere sprogstart kan kvalificeres ved at bygge på en flersprogethedsdidaktisk tilgang. I modsætning til den *singulære, etsprogede tilgang til sprog* bygger flersprogethedsdidaktikken på *en pluralistisk* og

dermed *flersproget tilgang til sprog* (se bl.a. Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b). Den pluralistiske tilgang er kendetegnet ved en additiv, integreret sprogundervisning: Der bygges bro mellem de sprog, som der undervises i i den danske folkeskole, og der bygges bro til andre relevante sprog, som der normalt ikke undervises i, herunder elevernes førstesprog.

Kapitlet ser på flersprogethedsdidaktikken ud fra fire vinkler. I det første afsnit drøftes de generelle betingelser for flersprogede elever i den danske skole med afsæt i forskning om additiv sprogpædagogik og begrebet *translanguaging*. De regulerende bestemmelser kalder vi her og senere for rammebetingelser. Det andet afsnit zoomer ind på, hvordan en flersprogethedsdidaktisk tilgang kan tilrettelægges i begynderdidaktikken. Det tredje afsnit belyser flersprogethedsdidaktikkens curriculære rammebetingelser med afsæt i læseplanerne samt Forenklede Fælles Mål for engelsk, fransk og tysk. Afslutningsvis ser vi på flersprogethedsdidaktikken med udgangspunkt i praksisanbefalingerne til den tidligere sprogstart og rejser spørgsmålet, hvilke potentialer og udfordringer der skal tages højde for, når flersprogethedsdidaktikken skal integreres i begynderdidaktikkens læringsrum.

Rammebetingelser for flersprogede elever

Ifølge den officielle terminologi betegnes ca. 10% af eleverne i grundskolen som 'tosprogede elever'. Hermed menes elever, der har et andet sprog end dansk som modersmål, og som efterfølgende er begyndt at lære dansk i daginstitution eller skole. Dansk er derfor deres andetsprog. Ved mødet med engelsk i 1. klasse og tysk eller fransk i 5. klasse er disse elevers sproglige forudsætninger for at lære et nyt sprog i princippet mere heterogene end dem, der gælder for deres jævnaldrende med dansk som modersmål. På den ene side har de bredere sproglige erfaringer at trække på, på den anden side kan deres dansksproglige forudsætninger være mindre udviklede. En sprogundervisning for disse elever kan derfor med fordel inddrage alle deres sproglige forudsætninger og ikke alene være fokuseret på forholdet mellem dansk og det nye sprog – eller mellem dansk, engelsk og det nye sprog. Da sproglærerne ikke kan forventes at beherske færøsk, spansk, arabisk, kinesisk, eller hvilke sprog der nu er tale om, må lærerne udvikle aktiviteter, der kan støtte eleverne i selv at trække på modersmålet. Samtidig må fremmedsprogslærerne – som alle andre faglærere – påtage sig en del af ansvaret for, at de tosprogede elever stadig videreudvikler deres dansk, samt være bevidste om, at dansk ikke altid er det mest oplagte støttesprog i fremmedsprogsundervisningen.

At have tosprogede elever i sin klasse kan således synes eksotisk for den lærer, der ikke tidligere har prøvet dette. Men i virkeligheden er der tale om, at disse elever benytter sig af de samme læringsprocesser som alle andre i samme alder. Banalt set skal man for at lære noget nyt ikke kun møde det nye og anvende dette til kommunikation, men også forbinde det nye med noget kendt. Man skal med andre ord have aktiveret nogle mentale knager at 'hænge det nye op på', både når man skal undersøge det nye nærmere, gemme dette i hukommelsen og trække det meningsfuldt frem igen. Man kan med den irsk-canadiske psykolog Jim Cummins (2000) sige, at det nye skal knyttes sammen med det allerede kendte som en fortløbende additiv proces, hvor alle elementer fremhæves og nyttiggøres, ved at der bevidst skabes forbindelser mellem de eksisterende vidensressourcer og de nye læringsmål. Cummins betegner en pædagogik, der bevidst støtter eleverne i at skabe forbindelser og udnytte allerede erhvervet viden for en additiv pædagogik. Det modsatte begreb, en subtraktiv pædagogik, bruger han om en undervisning, der ikke knytter forbindelse mellem elevernes viden, og hvor det nye tilmed kan risikere at fortrænge det kendte. En additiv sprogpædagogik er ifølge denne tankegang en god sprogundervisning for alle elever. Holmen (2015) tilføjer, at Cumminsr' begreb om additiv pædagogik meget let kan forenes med det danske ideal om en anerkendende elevcentreret undervisning.

Hvis man som et af sine mål for sprogundervisningen har at stimulere elevernes nysgerrighed over for sprog som sådan og gradvis opbygge deres sans for at drage sammenligninger og reflektere, er det ekstra vigtigt, at alle elevernes sprog aktivt inddrages i arbejdet. En klasse med mange sproglige erfaringer vil have væsentligt mere materiale at byde ind med, når man f.eks. skal se på ligheder og forskelle mellem ord og udtryk, på høflighedsformer, på ordstillinger og bøjninger osv. Så en flersprogethedsdidaktik vil ikke alene støtte elevernes læringsprocesser i forhold til det nye sprog, men også gøre dem klogere på sprog i almindelighed.

Man kan med rette spørge, hvorfor dette afsnit startede med at introducere betegnelsen 'tosprogede elever', når hovedpointen er, at alle elever i princippet anvender de samme læringsmåder. Men års erfaring med at inkludere tosprogede elever i skolernes almindelige klasser viser desværre, at der kan være manglende erkendelse af, at en optimal sprogundervisning skal være additiv for alle elever, og at et fokus på flersprogethed nødvendigvis må inddrage et bredt spekter af sprog, hvis disse kendes af eleverne i den konkrete klasse. Det er altså et alment princip, der gør, at man som lærer af og til må tage særlige hensyn og både anerkende og kommunikere

om de mange sprog. Tilmed er der stigende utilfredshed med forståelsen af elever som enten etsprogede (dvs. med dansk som modersmål) eller tosprogede (med et andet modersmål), fordi der kan være så stor variation inden for begge disse grupper, at betegnelserne bliver meningsløse. Derfor foreslår vi i dette kapitel, at vi erstatter den danske terminologi med den europæiske og taler om 'flersprogede elever'. I modsætning til tosprogethedsbetegnelsen rummer flersprogetheden flere elever: elever med to modersmål, elever med to skolesprog, elever, som er nybegyndere på det ene sprog, og elever, som er avancerede sprogbrugere. Derudover lægger betegnelsen op til et syn på elevernes mange sprog som ressourcer – både de sprog, de kender godt, og de sprog, som de kun har mødt i afgrænsede situationer. Faktisk foreslår vi, at flersprogethed er det naturlige vilkår for børn, der vokser op i et moderne, globalt orienteret Danmark, men uden at man af den grund skal glemme de sproglige minoritetsbørns sprog.

En måde at inddrage alle børns sprog på er repræsenteret ved begrebet *translanguaging*, som endnu ikke har fået en dansk oversættelse. I Sverige, hvor man har kendt dette begreb længere, oversættes dette ofte til *korsspråking*. Ifølge den amerikanske sprogpædagogiske forsker Ofelia García (García, 2009; García, Johnsson & Seltzer, 2017) bruges *translanguaging* om tre forskellige processer:

- Kognitiv læringsstrategi for den enkelte
- Sprogbrug hos flersprogede individer
- Pædagogisk praksis med fokus på brobygning

Den kognitive læringsstrategi foregår på det mentale plan som led i elevens opbygning af og refleksion over det nye sprog. Den slags *translanguaging* kan ikke altid opdages af andre, fordi den ikke nødvendigvis sætter sig spor i elevens kommunikation eller adfærd. Det gør *translanguaging* som sprogbrug til gengæld. Her kan andre opdage, at den talende knytter forbindelser mellem sprog, ved at sprogene blandes sammen. Tidligere så man kodeskift og lån af ord som tegn på mangelfuld beherskelse af målsproget, men i dag ved man, at flersproget sprogbrug er en ganske almindelig måde at kommunikere på for flersprogede individer i flersprogede situationer. Hvor der ved de to første slags *translanguaging* tages udgangspunkt i eleven, har den tredje læreren i centrum. Spørgsmålet her er, hvordan læreren via sin undervisningstilrettelæg-

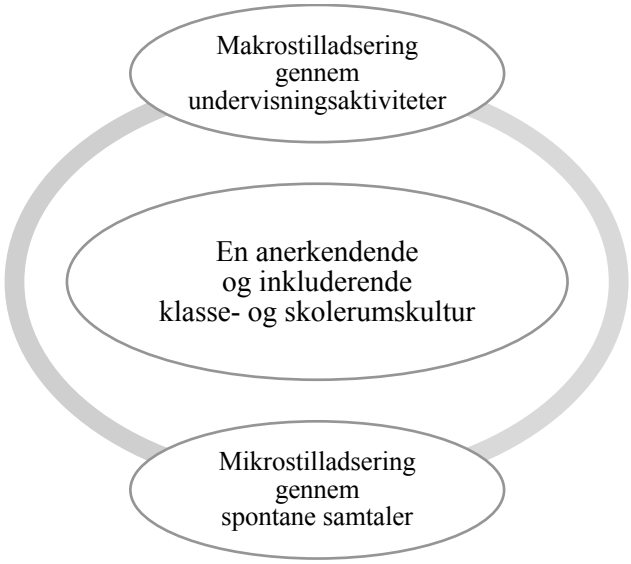
gelse og sin respons på flersproget sprogbrug kan understøtte elevens kognitive læringsstrategi. De tre processer udelukker på ingen måde hinanden, men støtter tværtimod op om hinanden.

Begynderdidaktik – en sproglig brobygningsdidaktik

I TS-projektet har vi tilrettelagt en sprogpædagogisk praksis med fokus på sproglig brobygning ved at tage udgangspunkt i to centrale operationaliseringer.

Overordnet har vi tilrettelagt det flersprogethedsdidaktiske læringsrum ved at differentiere mellem tre niveauer: (1) *En anerkendende og inkluderende klasse- og skolerumskultur*, (2) *en makrostilladsering* og (3) *en mikrostilladsering* (for en nærmere beskrivelse, se Meidell Sigsgaard & Holmen, 2018). Den *anerkendende og inkluderende klasse- og skolerumskultur* har til formål at sikre et godt og trygt læringsmiljø for alle elever. I denne ramme betragtes den enkelte elev og den sproglige og kulturelle mangfoldighed, der er repræsenteret i samfundet og i elevgruppen, som en ressource. Den anerkendende og inkluderende klasse- og skolerumskultur bidrager til at opbygge en stilladsering, der giver mulighed for, at alle elever kan føle sig som en del af skolens rum og derigennem har mulighed for at udvikle sig sprogligt og fagligt (om stilladsering i flersprogede klasserum, se også Gibbons, 2016).

Inden for denne overordnede ramme, der er af afgørende betydning, når eleverne træder ind i et nyt begynderdidaktisk læringsrum, kan der skelnes mellem to former for stilladsering: en *makrostilladsering* og en *mikrostilladsering.* Begge stilladseringsformer støtter elevernes faglige og sproglige udvikling. Elevernes udvikling støttes gennem en *makrostilladsering*, ved at læreren planlægger konkrete flersprogethedsdidaktiske undervisningsaktiviteter. Udviklingen støttes gennem en mikrostilladsering, ved at læreren i selve undervisningssituationen indgår i spontane flersprogethedsdidaktiske samtaler med eleverne, eller ved at eleverne i samtaler sammen med andre elever bygger bro mellem forskellige sprog (se flere ideer til pædagogisk praksis i Knudsen & Wulff, 2017).



Model 1: Tre centrale niveauer i det flersprogethedsdidaktiske læringsrum

Makro- og mikrostilladseringen hænger sammen med TS-projektets anden centrale operationalisering: praksisanbefalingerne til flersprogethedsdidaktikken og dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogsundervisningen. Projektgruppen har således formuleret fire centrale anbefalinger:

1. Byg bro mellem det nye fremmedsprog (engelsk, fransk og tysk) og de sprog, som alle elever undervises i (herunder dansk / dansk som andetsprog)
2. Byg bro mellem det nye fremmedsprog og elevernes førstesprog
3. Inddrag sprog, som der normalt ikke undervises i (elevernes førstesprog, andre sprog), for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog
4. Ekspliciter / undervis de flersprogede elever i det danske, du bruger (hvis du bruger dansk i din undervisning)

Projektets praksisanbefalinger til flersprogethedsdidaktikken og dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogsundervisningen

Alle fire anbefalinger kan integreres i *mikrostilladseringen*. I de spontane sprogsamtaler kan der på den ene side bygges bro mellem det nye fremmedsprog og de andre sprog, der læres i skolen, eller på den anden side bygges bro til elevernes førstesprog. Derudover kan der i samtalerne inddrages sprog, som der normalt ikke undervises i, og samtalerne kan tage udgangspunkt i, at

nogle elever ikke har dansk som førstesprog. I disse spontane samtaler oplever eleverne, at de sproglige ressourcer, som de har med sig i bagagen, kan bruges til at lære det nye fremmedsprog, og at de anerkendes i klassens læringsrum.

Makrostilladseringen, dvs. de konkrete flersprogethedsdidaktiske undervisningsaktiviteter, som projektet har udviklet, har haft fokus på de tre første praksisanbefalinger: Praksisanbefaling 1 og 2 falder inden for det felt, der betegnes som *integreret sprogdidaktik* (Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b). Den integrerede sprogdidaktik tager udgangspunkt i psykolingvistisk forskning om sprogtilegnelse (se f.eks. Herdina & Jessner, 2002). Grundantagelsen er, at tilegnelsen af det nye sprog stilladseres ved at bygge bro til det, eleverne sprogligt allerede ved og kan. Formålet med denne tilgang er dermed primært at styrke eleverne i deres tilegnelse af det nye fremmedsprog. I begynderdidaktikken kan denne tilgang føre til succesoplevelser for eleverne, idet de bliver bevidste om, at de allerede ved og kan en masse på det nye sprog, som de er ved at lære. Tilgangen giver samtidig mulighed for at gøre eleverne bevidste om centrale sproglæringsstrategier, bl.a. gættestrategier, og den udvikler elevernes sproglige opmærksomhed ift. de sprog, de allerede kender, ved at lægge op til, at sprogene sammenlignes.

TS-projektet har tilrettelagt aktiviteter, der bygger bro mellem de sprog, som alle elever undervises i, inden for en dansk folkeskolekontekst (praksisanbefaling 1): For engelsk har projektet udviklet aktiviteter, der bygger bro til dansk, og for fransk og tysk er der udviklet aktiviteter, der bygger bro til dansk og engelsk.

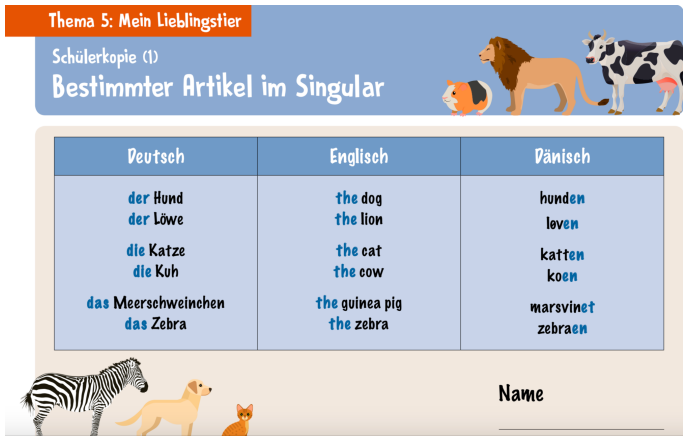
Thema 1: Hallo – hier bin ich!

Arbeitsblatt 1

Deutsche Wörter oder dänische Wörter?

Was passt zusammen?

	der Supermarkt	1	at spille fodbold
	der Burger	2	yoghurt
	die Tomate	3	super
	der Elefant	4	internet
	Computer spielen	5	supermarked
	das Internet	6	fantastisk
	Gitarre spielen	7	kartoffel
	die Banane	8	elefant
	Fußball spielen	9	burger
	der Joghurt	10	at spille computer
	die Kartoffel	11	fisk
	super	12	at spille guitar


Thema 5: Mein Lieblingstier

Schülerkopie (1)

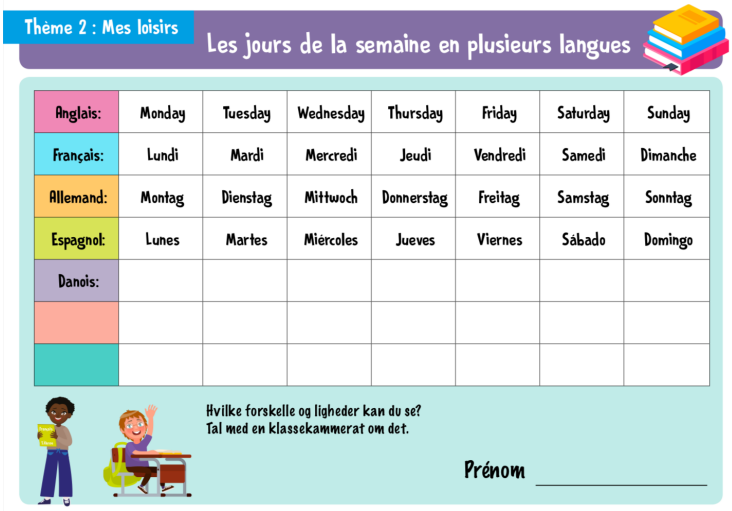
Bestimmter Artikel im Singular

Deutsch	Englisch	Dänisch
der Hund der Löwe	the dog the lion	hunden løven
die Katze die Kuh	the cat the cow	katten koen
das Meerschweinchen das Zebra	the guinea pig the zebra	marsvinet zebraen

Name

Integreret sprogdidaktik: eksempler på undervisningsaktiviteter i tysk, der bygger bro til dansk og engelsk

Derudover har projektet udviklet undervisningsaktiviteter, der giver flersprogede elever mulighed for at bygge bro til deres førstesprog (praksisanbefaling 2). Hvordan kan der åbnes op for et læringsrum, hvor flersprogede elever kan trække på deres sproglige ressourcer for at lære det nye sprog? Det, der skal til, er, at man integrerer åbne felter i undervisningsaktiviteterne, som flersprogede elever individuelt kan udfylde med afsæt i deres sproglige viden og færdigheder, eventuelt i samarbejde med deres forældre. Gennem denne tilgang etableres der i begynderdidaktikken en velkomstkultur for både elever og deres familier. Eksemplerne nedenfor viser disse åbne rum i Hello!-aktiviteten i projektets sprogpas til 1. klasse og i en aktivitet om ugedage i franskundervisningen.



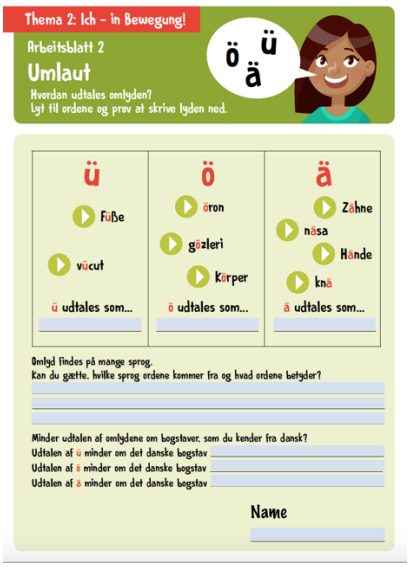
Integreret sprogdidaktik: eksempler på undervisningsaktiviteter,
der giver flersprogede elever mulighed for at bygge bro til deres førstesprog

Begge aktiviteter bygger samtidig bro mellem de sprog, som alle elever lærer i folkeskolen (praksisanbefaling 1), og integrerer sprog, som normalt ikke indgår i folkeskolens sprogundervisning (praksisanbefaling 3): I sprogpasset indgår der f.eks. norsk i titlen, og forskellige sprog inddrages i Hello!-aktiviteten, mens spansk er integreret i aktiviteten om ugedage. Det er derudover muligt via de åbne, individuelt udfyldte felter at trække elevernes sproglige ressourcer ind i det fælles læringsrum.

Denne flersprogede tilgang, hvor sprog, som der normalt ikke undervises i (elevernes førstesprog, andre sprog), inddrages i det fælles læringsrum, har til formål at styrke alle elevers generelle sproglige opmærksomhed, deres sproglige anerkendelse og glæde ved sprog

(praksisanbefaling 3). Grundideen i denne tilgang er, at sprog er ressourcer, men også at sprogvalget i den danske folkeskole bygger på stærke sproglige hierarkiseringer (Risager, 2005; Daryai-Hansen, 2010). Der findes ca. 7000 sprog i verden – i en dansk folkeskolekontekst undervises der primært i tre sprog. Alle elever skal lære dansk og engelsk fra 1. klasse. Derudover skal alle skoler tilbyde tysk fra 5. klasse. Nogle skoler tilbyder derudover fransk, ganske få spansk. Desuden skal kommunerne tilbyde børn med baggrund i et EU-land, Grønland og Færøerne, modersmålsundervisning, mens dette understøttende tilbud ikke gælder for børn fra resten af verden. Ud fra dette perspektiv hviler der et sprogpolitisk ansvar på de udvalgte sprogfag for at inkludere andre sprog i deres læringsrum og dermed give alle elever adgang til den sproglige mangfoldighed, der findes i skolen, i det danske samfund og i verden. Det er oplagt, at denne åbning over for andre sprog sker i begynderdidaktikken: Det er her, hvor eleverne træder ind i det engelske, franske og tyske læringsrum, og hvor det ud fra et sprogpolitisk perspektiv er afgørende, at det markeres i læringsrummet, at verden er større end de sproglige valg, der er truffet i folkeskolens kontekst.

Tilgangen har forskellige navne. På fransk bruges betegnelsen *Eveil aux langues* (Candelier, 2003; Bezault & Candelier, 2015), som på engelsk er blevet oversat til *Awakening to languages* (Candelier et al., 2007; Candelier, 2008), der har en uheldig spirituel konnotation. Derudover har man på engelsk anvendt betegnelserne *Awareness of Language* (Hawkins, 1984) og *Language Awareness* (Donmall, 1985; Dagenais et al., 2009). I en dansk kontekst har man brugt betegnelserne *Sproglig bevidsthed* (f.eks. Hansen, 1988) og *Sproglig opmærksomhed*, eller mere præcist *Sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang* (Daryai-Hansen, 2018). Drachmann (2018) foreslår begrebet *Sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*. Man kunne også tale om en *Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik*, idet tilgangens centrale formål er, at eleverne, f.eks. ved at der tilrettelægges aktiviteter i tysk- og franskundervisningen, hvor der inkluderes japansk, svensk eller tyrkisk, udvikler deres almene sproglige opmærksomhed og en generel anerkendelse af sproglig mangfoldighed.



Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik: eksempler på brobygning til svensk og tyrkisk i tyskundervisningen og til tyrkisk og japansk i franskundervisningen

Læseplan og Forenklede Fælles Mål:

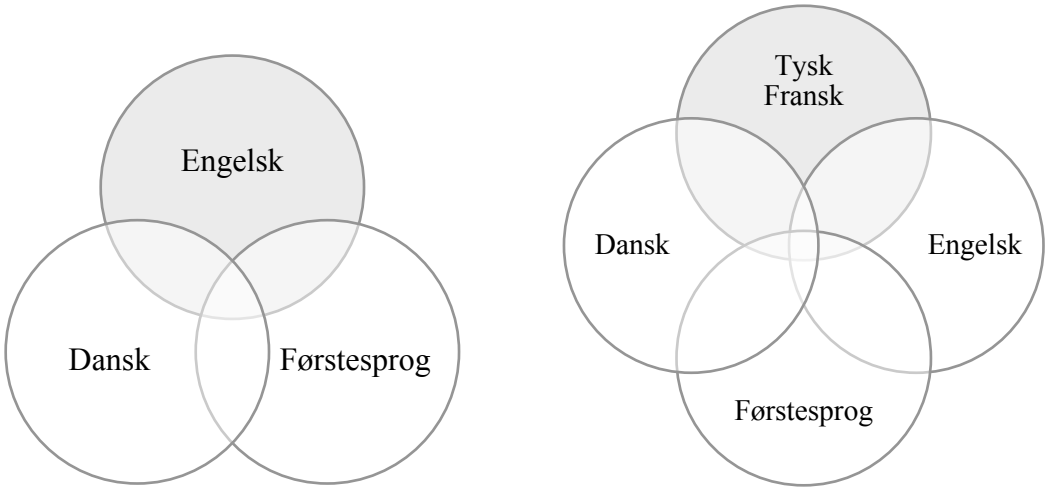
flersprogethedsdidaktik i engelsk, fransk og tysk

Den additive sprogpædagogik og flersprogethedsdidaktik har i mange årtier haft en bred teoretisk opbakning inden for sprogforskningen. Erfaringer fra europæiske forsknings- og udviklingsprojekter har bl.a. vist, at flersprogethedsdidaktikken er særlig meningsfuld i en begynderdidaktisk ramme (se f.eks. Johnstone, 2002; Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006). Læseplanerne for fagene engelsk, fransk og tysk viser ligeledes, at forskningen har spillet en afgørende rolle i rammebetingelserne for folkeskolens begynderundervisning.

Ifølge læseplanen for faget engelsk skal den tidlige engelskundervisning bygge på, "at eleverne bl.a. fra danskundervisningen har kunnen, viden og erfaringer med hensyn til kommunikation, sprog og sprogbrug, læringsstrategier samt forståelse for deres omverden" (Læseplan for engelsk, s. 4). Læseplanen åbner samtidig op for, at eleverne som en del af deres sproglæringsstrategier skal lære "at finde forskelle og ligheder mellem eget og andre sprog" (ibid., s. 5). Som første fremmedsprog i skolen har engelsk derudover et særligt ansvar for de efterfølgende fremmedsprogsfag. Engelskfaget skal "grundlægge og fastholde elevernes selvtillid, motivation og nysgerrighed om fremmedsprog" (Vejledning for engelsk, s. 14) og dermed lægge grundstenene for den senere tysk- og franskundervisning. I vejledningen for faget tysk tales der i forlængelse

heraf om en såkaldt "naturlig samarbejdsflade" mellem sprogfagene (Vejledning for tysk, s. 2). I læseplanen for faget fransk fremhæves det, at den tidlige franskundervisning skal "bygge på elevernes erfaringer med at kommunikere og lære fremmedsprog på baggrund af deres førstesprog samt primært fagene dansk og engelsk" (Læseplan for fransk, s. 3). Også den tyske begynderdidaktik skal tage afsæt i, at eleverne "bl.a. fra dansk og engelsk allerede har en kunnen, viden og erfaring med at tilegne sig et sprog" (Læseplan for tysk, s. 3). Læseplanen for både fransk og tysk åbner i høj grad op for en kobling til både dansk og engelsk, men mens læseplanen for fransk også har et stort fokus på "andre sprog, eleven har kendskab til" (Læseplan for fransk, s. 10), peger læseplanen for tysk primært på, at "tysk er så nært beslægtet med dansk" (Læseplan for tysk, s. 11), hvorfor der hovedsageligt skal arbejdes "med ord, der er beslægtet med dansk" (ibid., 4).

Læseplanerne for engelsk, fransk og tysk er dermed udtryk for en klar *integreret sprogdidaktik*, hvor eleverne skal lære fremmedsprogene ved at trække på det, de allerede ved og kan fra andre sprogfag samt fra deres førstesprog.

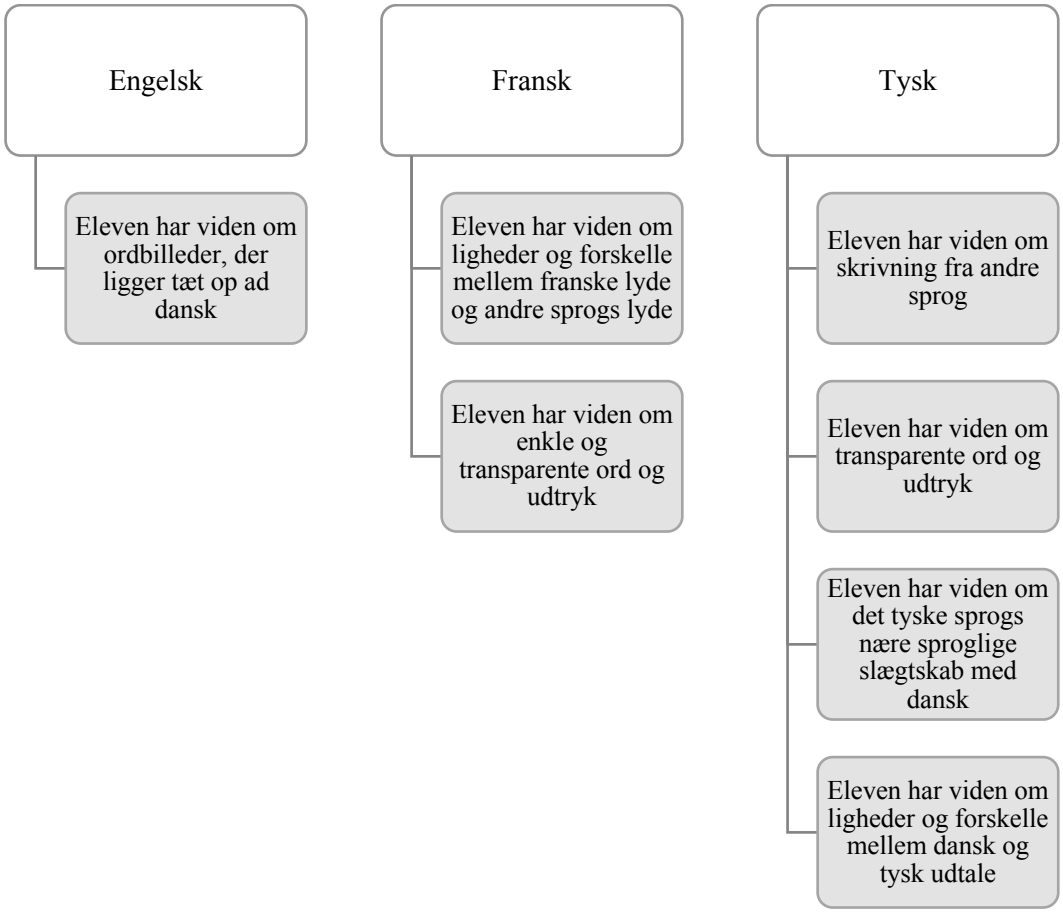


Model 2: Integreret sprogdidaktik i læseplanerne for engelsk, fransk og tysk

Læseplanerne for de tre sprogfag lægger dermed op til en flersprogethedsdidaktisk ramme om folkeskolens fremmedsprogsundervisning. Kigger vi nærmere på de vejledende færdigheds- og vidensmål for engelsk-, fransk- og tyskfaget, tegner der sig dog et noget andet billede.

I Forenklede Fælles Mål for den tidlige engelskundervisning i 1.-4. klasse er der opstillet 13 videns- og færdighedsmål. I 1. og 2. klasse er flersprogethedsdidaktikken repræsenteret i ét af målparrene. Flersprogethedsdidaktikken kommer til udtryk i vidensmålet for læsning, ved at eleven skal trække på "viden om ordbilleder, der ligger tæt op ad dansk". Der lægges hermed op til en *integreret sprogdidaktik*, der bygger bro til dansk. Elevernes viden fra f.eks. deres førstesprog er dog ikke repræsenteret i målene for de første års engelskundervisning. Elevernes viden fra andre sprog kommer bemærkelsesværdigt nok først i spil tre år inde i engelskundervisningen. I 3. klasse skal eleven kunne "anvende simple kommunikationsstrategier med udgangspunkt i modersmålet" og have en "viden om teknikker til at udnytte modersmålet", ligesom eleven skal udvikle sproglæringsstrategier ved at "udnytte ressourcer fra andre sprog" samt have en "viden om transparente ord og strukturer". Det er derudover et videns- og færdighedsmål for kompetenceområdet *Kultur og samfund*, at eleven i 3. klasse skal kunne "finde ligheder og forskelle mellem eget sprog og engelsk" og have en "viden om sammenhæng mellem ord og fraser på eget sprog og engelsk". Det kan synes påfaldende, at elevernes førstesprog ikke inddrages allerede i 1. klasse, så eleverne har mulighed for at drage nytte af deres sproglige ressourcer fra start af.

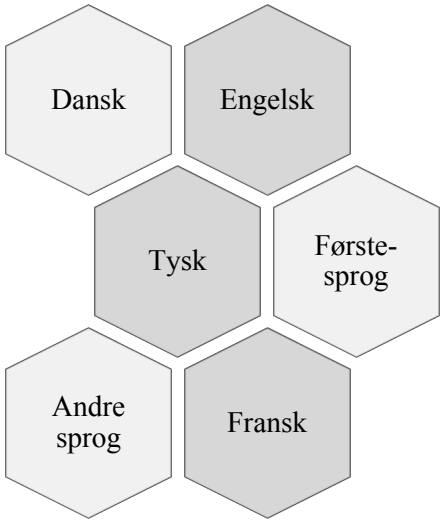
I Forenklede Fælles Mål for franskfaget er der opstillet 11 færdigheds- og vidensmål for begynderundervisningen i 5.-7. klasse. I disse mål indgår flersprogethedsdidaktikken kun to steder: Eleven skal have en "viden om ligheder og forskelle mellem franske lyde og andre sprogs lyde" samt en "viden om enkle og transparente ord og udtryk". I Forenklede Fælles Mål for den tidlige tyskundervisning i 5.-7. klasse indeholder fire af fagets 10 målpar en flersprogethedsdidaktik. Som det gjorde sig gældende for franskfaget, er det ligeledes et mål for den tidlige tyskundervisning, at eleven får en "viden om transparente ord og udtryk". Forenklede Fælles Mål for tysk åbner samtidig op for, at eleven skal have en "viden om det tyske sprogs nære sproglige slægtskab med dansk", en "viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale" samt en "viden om skrivning fra andre sprog".



Model 3: Flersprogethedsdidaktik i Forenklede Fælles Mål for engelsk (fase 1-2), fransk og tysk (fase 1-3)

Ved første øjekast kan det synes, som om flersprogethedsdidaktikken er bedre integreret i tyskfaget end i franskfaget. Dette er dog kun tilfældet ud fra et kvantitativt perspektiv. Selvom der i den tyske begynderundervisning lægges op til en flersprogethedsdidaktik i fire af fagets vidensmål i modsætning til franskfagets to mål, er flersprogethedsdidaktikken grundlæggende forankret i lige lav grad i begge fag. Den primære forskel mellem tysk- og franskfaget er, at mens koblingen til dansk fylder meget i tyskfaget, så er den mindre væsentlig i franskfaget. En mulig forklaring herpå er, at fransk – i modsætning til tysk – ikke er nært beslægtet med dansk. Dansk, fransk og tysk er alle indoeuropæiske sprog, men mens tysk og dansk stammer fra den samme germanske sprogfamilie, stammer fransk fra den romanske. Slægtskabet har en betydning for transparensen mellem sprogene. Det er således oplagt at sammenligne tysk med dansk, da de to sprog i høj grad ligner hinanden, mens det kan være mere meningsfuldt at sammenligne fransk med andre sprog, der i højere grad ligner fransk.

Gennemgangen af Forenklede Fælles Mål for engelsk-, fransk- og tyskfaget viser, at flersprogethedsdidaktikken er til stede i de tre fags vejledende færdigheds- og vidensmål, men at dens tilstedeværelse er meget begrænset. Der arbejdes til en vis grad med en *integreret sprogdidaktik*, der bygger bro mellem dansk, engelsk, fransk/tysk og andre sprog, men flersprogethedsdidaktikken er sporadisk og fragmentarisk og løber ikke som en rød tråd gennem fagenes målpar. Forenklede Fælles Mål kan dermed siges hovedsageligt at repræsentere en *etsprogethedsnorm*, hvor de tre fremmedsprog står som isolerede fag, der er afgrænset fra hinanden og fra andre sprog.



Model 4: Etsprogethedsnorm i Forenklede Fælles Mål

Flersprogethedsdidaktik i begynderundervisningen: potentialer og udfordringer

Inden for Danmarks grænser har arbejdet med en flersprogethedsdidaktik primært vundet indpas i andetsprogsdidaktikken og -pædagogikken. Det ses bl.a. i projektet "Tegn på sprog", hvor flersprogethedsdidaktikken bruges som et værktøj til at udvikle de flersprogede elevers literacy (Laursen, 2017; Laursen et al., 2018), og i andre tiltag, der kan styrke deres deltagelse i fagundervisning (f.eks. Knudsen & Wulff, 2017). At bygge bro mellem sprog gavner dog ikke kun elever med dansk som andetsprog. Flersprogethedsdidaktikken besidder et potentiale, der gør den anvendelig ved fremmedsprogstilegnelse generelt og ikke kun i forbindelse med andetsprogstilegnelse.

Med TS-projektet er flersprogethedsdidaktikken for første gang i en dansk kontekst blevet systematisk implementeret i den tidlige fremmedsprogsundervisning med henblik på at styrke alle elevers læring. I 15 undervisningsforløb til den engelske, franske og tyske begynderundervisning har vi tilrettelagt flersprogede læringsrum, hvor der bygges bro mellem sprog, der er en del af skolens curriculum (dansk, engelsk, fransk, tysk), og sprog, som normalt ekskluderes fra folkeskolens fælles læringsrum (førstesprog, andre sprog). Resultater fra vores udviklingsarbejde viser, at der er et stort potentiale ved at bringe elevernes sproglige ressourcer i spil tidligt i deres fremmedsprogslæring. I interviews sætter eleverne f.eks. følgende ord på deres erfaringer: "Man kan sammenligne de forskellige sprog med hinanden, og så kan det måske hjælpe én til at forstå de ord, som man har lært", eller "Man kan sammenligne tysk med nogle af de sprog, man kender. Så kan man bedre ordene".

Det giver mening for eleverne at koble det nye sprog til andre sprog, som de i forvejen har kendskab til, og den sproglige kobling gør det nemmere for eleverne at beherske det nye målsprog og vækker samtidig deres sproglige nysgerrighed og interesse. Erfaringer viser dog også, at rammebetingelserne for folkeskolens fremmedsprogsundervisning begrænser mulighederne for en flersprogethedsdidaktik. Mens Forenklede Fælles Mål overvejende er udtryk for en *et-sprogethedsnorm*, der ikke i tilstrækkelig høj grad inddrager og integrerer elevernes sproglige ressourcer, vanskeliggøres implementeringen af flersprogethedsdidaktikken også af, at der kun stilles én ugentlig lektion til rådighed i 1. klasse engelsk og 5. klasse fransk/tysk. Med kun én lektion om ugen er tiden knap – og denne ene ugentlige lektion er samtidig meget udsat for at falde bort i forbindelse med projektuger, temadage, udflugter eller andre arrangementer, der er en del af hverdagen i folkeskolen. Trods det ellers store potentiale viser erfaringerne derfor, at det kun er muligt i et begrænset omfang at integrere en flersprogethedsdidaktik i den tidlige fremmedsprogsundervisning.

Flersprogethedsdidaktik og praksisanbefalinger til den tidligere sprogstart

Det har derudover vist sig, at arbejdet med en flersprogethedsdidaktik i begynderdidaktikken kræver stor omhu, da flersprogethedsdidaktikken både understøttes og udfordres af praksisanbefalingerne til den tidligere sprogstart (se: Albrechtsen & Daryai-Hansen, 2018 – praksisanbefalingerne angivet med kursiv nedenfor).

En af de praksisanbefalinger, der med tydelighed understøtter en flersprogethedsdidaktik, er anbefalingen: *Inddrag kulturdimensionen og arbejd med elevernes samlede kulturelle forkundskaber*. Elevernes viden om andre sprog er typisk knyttet sammen med en kulturel viden. Når elevernes sproglige ressourcer bringes i spil, følger deres kulturelle forforståelse derfor som oftest med. I TS-projektet kan koblingen mellem flersprogethedsdidaktik og kulturdimensionen f.eks. ses i et forløb om mad og måltider. I forløbet arbejder eleverne bl.a. med transparente madord, og der åbnes i den forbindelse op for en samtale om, at børn verden over spiser mange forskellige ting til morgenmad. Gennem en flersprogethedsdidaktik tages der også højde for anbefalingerne: *Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed* og *Tematiser sproglæringsstrategier*. En af flersprogethedsdidaktikkens primære opgaver er at gøre eleverne opmærksomme på, hvordan sprog ligner og ikke ligner hinanden. Når eleverne bliver bevidste om sproglige ligheder og forskelle, udvikles deres sproglige opmærksomhed, og de opdager samtidig, hvordan de kan bruge deres viden fra andre sprog til at opbygge strategier, der gør dem i stand til f.eks. at gætte sig frem til betydningen af ord eller udtryk på det nye sprog. En flersprogethedsdidaktik bidrager dermed til at *skabe succesoplevelser* hos eleverne: Eleverne bliver bevidste om sammenhænge mellem det nye sprog og de sprog, som de allerede har kendskab til, og vil på denne måde have lettere ved at lære det nye målsprog.

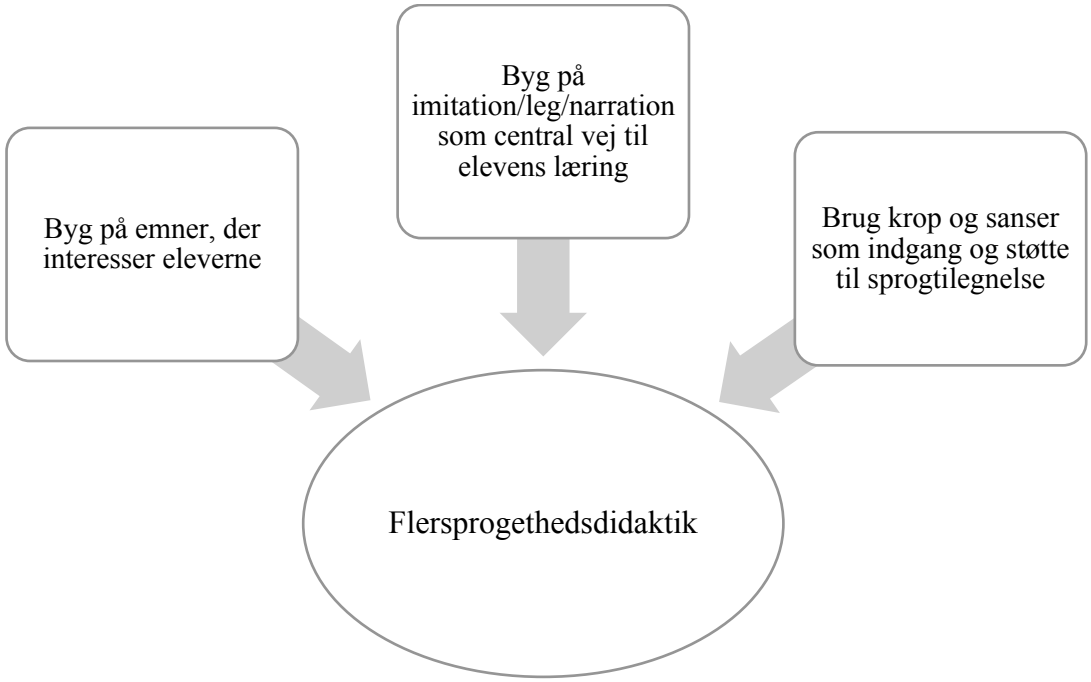
Der findes dog også praksisanbefalinger til den tidligere sprogstart, der udfordrer arbejdet med en flersprogethedsdidaktik. Det gælder især anbefalingen: *Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt*. Når der bygges bro mellem sprog i undervisningen, har eleverne behov for et metasprog, som de kan bruge til at italesætte de sproglige ligheder og forskelle med. At sammenligne sprog, tale om sprog og reflektere over sprog er et kognitivt krævende arbejde. I begynderundervisningen er elevernes ordforråd på målsproget af naturlige årsager meget begrænset, og elevernes metasproglige kommunikation vil af den årsag hovedsageligt foregå på dansk. Målsproget vil derfor som oftest træde i baggrunden, når der arbejdes med en flersprogethedsdidaktisk tilgang.

Ved første øjekast kan det også se ud til, at flersprogethedsdidaktikken udfordres af andre praksisanbefalinger, f.eks. dem, der fokuserer på ordforrådstilegnelse og på udviklingen af elevernes receptive og produktive færdigheder. Men her skal det huskes, at et vigtigt formål for flersprogethedsdidaktikken netop er at bidrage til at udvikle elevernes kommunikative kompetence, herunder understøtte deres ordforrådstilegnelse (Daryai-Hansen, 2018a & 2018b;

Drachmann, 2018). Flersprogethedsdidaktikken kan f.eks. integreres i arbejdet med *semantiske felter*: Eleverne kan sammenligne ord på målsproget med ord på andre sprog, som de kender, og på denne måde have lettere ved at huske, lære og i sidste ende anvende ordene i *mundtlig interaktion.*

Det kan ligeledes synes, som om den kognitivt krævende flersprogethedsdidaktik ikke harmonerer med andre centrale praksisanbefalinger: *Byg på imitation/leg/narration som central vej til barnets læring* og *Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse*. Dette er dog ikke nødvendigvis tilfældet. Med en vis didaktisk tilrettelæggelse er det muligt at koble flersprogethedsdidaktikken til en legende og bevægende tilgang. Til dette formål er musik en særlig god indgang. Arbejdes der med flersprogede sange, kommer både leg, bevægelse og flersprogethedsdidaktik i spil: Eleverne synes, at det er sjovt at synge og danse med på sangene – og de bliver undervejs bevidste om ligheder og forskelle mellem sprog (se også gode ideer i Hansen, 1988). En anden mulighed er også at integrere flersprogethedsdidaktikken i bevægelsesaktiviteter, som f.eks. stafetter eller kategoriseringslege, der aktiverer elevernes gættestrategier og skaber bevægelse i klasserummet, på skolen eller i skolegården.

Flersprogethedsdidaktikken kan også kobles til narration. I TS-projektet er det f.eks. gjort i et undervisningsforløb, der tager udgangspunkt i billedbogen *The Gruffalo.* Forløbet fokuserer på dyrene i historien (en mus, en ræv, en ugle, en slange og fantasidyret 'grøffel'), og eleverne arbejder bl.a. med dyrenes lyde på forskellige sprog. I begynderdidaktikken er det derudover vigtigt, at flersprogethedsdidaktikken tager afsæt i *emner, der interesser eleverne*. Det kan f.eks. ske, ved at sprogsammenligningerne planlægges på en måde, så de kobles til emner, der udspringer af elevernes nære verden og interesseområder.



Model 5: Centrale praksisanbefalinger til den tidligere sprogstart, der understøtter en flersprogethedsdidaktik, men kræver didaktisk planlægning

En succesfuld tidlig sprogstart kræver, at der tages hensyn til en bred vifte af praksisanbefalinger, og at der træffes en række metodiske valg. Via en metodisk variation er det imidlertid muligt at få flersprogethedsdidaktikken integreret i den kommunikative begynderundervisning. Det kan f.eks. ske via små flersprogede aktiviteter, der kort retter elevernes opmærksomhed mod sproglige ligheder og forskelle. I den tidlige sprogstart er det dog af afgørende betydning, at flersprogethedsdidaktikken integreres i leg og bevægelse samt kobles til emner, der interesserer eleverne. Selvom praksisanbefalingerne til den tidligere sprogstart i overvejende grad understøtter en flersprogethedsdidaktik, forudsætter flersprogethedsdidaktikken derfor fortsat en særlig didaktisk tilrettelæggelse for at kunne indgå på en meningsfuld måde i begynderdidaktikken.

Afrunding

Vi har i kapitlet set på flersprogethedsdidaktik ud fra forskellige vinkler. Vi har drøftet rammebetingelserne for de flersprogede elever og for flersprogethedsdidaktikken i begynderundervisningen. Derudover har vi med afsæt i konkrete eksempler fra TS-projektet præsenteret, hvordan en flersprogethedsdidaktik kan tilrettelægges i den tidligere sprogstart i engelsk, fransk og tysk,

samt opsummeret, hvilke potentialer og udfordringer der skal tages højde for, når flersprogethedsdidaktikken integreres i begynderdidaktikken.

Der kan med afsæt i psykolingvistisk forskning om sprogtilegnelse og forskning om additiv sprogpædagogik og begrebet *translanguaging* formuleres mange gode argumenter for, hvorfor det er vigtigt at arbejde med en flersprogethedsdidaktik i den tidligere sprogstart. Læseplanerne i engelsk, fransk og tysk understøtter denne tilgang, men det er i overvejende grad ikke lykkedes at integrere flersprogethedsdidaktikken i de vejledende Forenklede Fælles Mål. Der er dermed potentiale for udvikling. Gennem TS-projektet er der udarbejdet konkrete undervisningsmaterialer, der viser, hvordan det er muligt og meningsfuldt at indlejre flersprogede aktiviteter i begynderdidaktikken. Projektets udviklingsarbejde er dermed af både sprogdidaktisk og sprogpolitisk betydning: Det kan hjælpe lærerne med at integrere en flersprogethedsdidaktisk tilgang i begynderdidaktikken, og det kan bidrage og inspirere til, at den danske sprogpolitik i højere grad åbner op for en flersprogethedsdidaktik. Så det er bare med at komme i gang – for som en lærer skriver i sin evaluering af TS-projektets undervisningsmateriale: "Sprog er en ressource, men det kan godt være svært i hverdagens undervisning at dyrke den del/vise det. Det er ikke nok at sige det, man skal også bruge det. Dette materiale lægger op til at arbejde koncentreret med den del, og det er super godt."

Refleksionsspørgsmål:

1) Hvilke sprog kan eleverne i din klasse? Medtag her både sprog, som eleverne identificerer sig med og bruger i deres familie og anden hverdag, og sprog, som de kender lidt til. Lav f.eks. en liste over sprog, så alle kan referere til konkrete sprog ved sammenligninger af ord og udtryk, og hjælp eleverne med at få et begreb om sprog i verden. Se gerne på skriftformer og hæng evt. skilte på flere sprog op i klassen (dør, vindue, tavle, computer osv.).
2) Arbejder du i fremmedsprogsdidaktikken med en *integreret sprogdidaktik* eller en *sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik*? Hvordan gør du det – og hvordan kunne du gøre det?
3) Hvordan kan Forenklede Fælles Mål i højere grad åbne op for en flersprogethedsdidaktik? Vælg et færdigheds- og vidensmålspar og formuler to centrale grunde

til, hvorfor det vil være meningsfuldt at integrere en flersprogethedsdidaktik i netop dette målpar.

4) Diskuter: Hvordan kan man koble flersprogethedsdidaktik til leg og bevægelse? Og hvordan kan der tages højde for emner, der interesser eleverne?

Hvis du vil læse mere

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S.K. Jacobsen, J. von Holst Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad, & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P. (2018b). Flersprogethed i fremmedsprogsundervisningen – hvorfor og hvordan? I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Drachmann, N. (2018). Sproglig opmærksomhed – en eksplicit tilgang til sprog i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Holmen, A., Østerskov, S.W. & Meidell Sigsgaard, A.V. (2018). Hvordan tænker man dansk som andetsprog ind i den tidlige fremmedsprogsundervisning? Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Bezault, E. & Candelier, M. (2015). Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire – L'expérience de l'association DULALA. *Migrations Société, 27* (162), 85-99.

Candelier, M. (red.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne.* Bruxelles: De Boeck-Duculot.

Candelier, M. (2008). Awakening to languages and educational language policy. I J. Cenoz & N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6: *Knowledge about language* (s. 1-14). New York: Springer.

Candelier, M. (2009). 'L'éveil aux langues' – ein pluraler Ansatz zu Sprachen und Kulturen ... und was man sich davon in verschiedenen Kontexten versprechen kann. I W. Wiater & G. Videsott (red.), *Migration und Mehrsprachigkeit* (s. 93-114). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *CARAP. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Europarådet: European Centre for Modern Languages.

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

Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and Language Awareness. I D. Gorter & E. Shohamy (red.). *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (s. 253-269). London: LEA/ Routledge.

Daryai-Hansen, P. (2010). Repræsentationernes magt – sproglige hierarkiseringer i Danmark. I J.N. Jørgensen & A. Holmen (red.), *Københavnerstudier i tosprogethed*, 58 (s. 87-105). København: Københavns Universitet.

Daryai-Hansen, P. (2018a). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S.K. Jacobsen, J. von Holst Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P. (2018b). Flersprogethed i fremmedsprogsundervisningen – hvorfor og hvordan? I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Donmall, B.G. (red.) (1985). *Language Awareness.* London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Drachmann, N. (2018). Sproglig opmærksomhed – en eksplicit tilgang til sprog i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe.* Europa-Kommisionen.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA/Oxford: Blackwell/Wiley.

García, O., Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning.* Philadelphia: Caslon.

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget. Styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klassserum.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hansen, E. (red.) (1988). *Sproglig bevidsthed.* Københavnerstudier i Tosprogethed. 6, København: Danmarks Lærerhøjskole.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Holmen, A., Østerskov, S.W. & Sigsgaard, A.V. Meidell (2018). Hvordan tænker man dansk som andetsprog ind i den tidlige fremmedsprogsundervisning? Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Johnstone, R. (2002). *Addressing the age factor. Some implications for languages policy.* Europarådet.

Knudsen, S.K. & Wulff, L. (red.) (2017). *Kom ind i sproget – flersprogede elever i fagundervisning.* Didaktikserien. København: Akademisk Forlag.

Laursen, H.P. (red.) (2017). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive.* Statusrapport 10. https://ucc.dk/sites/default/files/statusrapport_2017_final.pdf

Laursen, H.P., Daugaard, L.M., Ladegaard, U., Østergaard, W., Orluf, B. & Wulff, L. (2018). Metalanguaging Matters: Multilingual Children Engaging with "The Meta". *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education,* 3 (1), 22-39.

Risager, K. (2005). Sproglige eksklusionshierarkier – de hundrede sprogs betydning. I *Fra Minoritetsstudiers værksted*, 2 (s. 1-21). København: Københavns Universitet.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål for faget engelsk/fransk/tysk*.

Undervisningsministeriet (2014). *Læseplan for faget engelsk/fransk/tysk*.

Undervisningsministeriet (2018). *Vejledning for faget engelsk*.

Undervisningsministeriet (2018). *Vejledning for faget tysk*.

Kan dansk som andetsprog medtænkes i den tidlige fremmedsprogsundervisning?

Anna-Vera Meidell Sigsgaard og Anne Holmen

*Hvis den tidlige fremmedsprogsundervisning skal have et positivt udbytte for skolens flersprogede elever, er det nødvendigt at medtænke deres læringsforudsætninger. I denne artikel trækkes der på kendte andetsprogspædagogiske tilgange med eksempler fra engelskundervisningen i "Tidligere sprogstart"-projektet. I kapitlet fremhæves det, hvordan sproglig stilladsering på tre niveauer – **makro-stilladsering**, **meso-stilladsering** og **mikro-stilladsering** – sammen med inddragelse af flersprogethedsdidaktik er med til at skabe en anerkendende og inkluderende klasserumskultur, der fremmer alle elevernes udbytte af den tidlige sprogstart.*

Indledning

For alle elever er det vigtigt, at man både skaber en anerkendende klasserumskultur og en undervisning, som stilladserer elevernes udvikling af målsproget. Når ikke alle elever i klassen har dansk som modersmål, er der hjælp at hente i andetsprogspædagogisk viden og flersprogethedsdidaktiske tilgange. Hos denne elevgruppe ligger der samtidig ressourcer, som alle klassens elever kan drage nytte af i fremmedsprogsundervisningen. I denne artikel sættes der fokus på, hvordan de andetsprogspædagogiske og flersprogethedsdidaktiske tilgange kan inddrages for både at støtte de flersprogede elever og give alle elever mest muligt udbytte af fremmedsprogsundervisningen. I "Tidligere sprogstart" (herefter TS-projektet) er der især fire praksisanbefalinger, der skal være med til at sikre dette:

- Byg bro mellem det nye fremmedsprog (engelsk, fransk og tysk) og de sprog, som alle elever undervises i (herunder dansk / dansk som andetsprog)
- Byg bro mellem det nye fremmedsprog og elevernes førstesprog

- Inddrag sprog, som der normalt ikke undervises i (elevernes førstesprog, andre sprog), for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog
- Undervis de flersprogede elever i det danske, du bruger (hvis du bruger dansk i din undervisning).

Det er i den tidlige sprogundervisning vigtigt, at læreren er opmærksom på, hvilket sprog og udtryk hun selv bruger, og at forklaringer gentages og gives på forskellige måder og med støtte af billeder/fagter/krop osv., så alle elevers forståelse og deltagelse fremmes.

Denne tilgang understøttes af, at man arbejder på forskellige niveauer, for at sikre, at alle elever – også de flersprogede – får det bedste udbytte af den tidligere sprogstart i engelsk, tysk og fransk. Man søger at skabe en *anerkendende klasserumskultur*, som optimalt er gennemgående i hele skolens måde at møde eleverne på, og opbygger *en stilladsering*, der støtter elevernes sproglige (og faglige) udvikling. Hvordan disse kan indtænkes i den tidligere sprogstart, udfoldes herunder.

Anerkendelse i skolen og klasserumskulturen

For at sikre et godt læringsmiljø er det vigtigt, at alle elever føler sig trygge og anerkendt som individer, der har noget værdifuldt at bidrage med til undervisningens fællesskab. Det gør sig også gældende for flersprogede elever, der møder skolen med andre sproglige og kulturelle ressourcer end gennemsnitseleven. En additiv pædagogik ser elevernes sproglige og kulturelle baggrunde som et naturligt udgangspunkt for undervisningen (Holmen, 2015). At tage udgangspunkt i elevernes forskellige førstesprog øger elevernes mulighed for at deltage og forstå, samtidig med at det styrker deres personlige identitet (Cummins, 2000). Inddragelsen af forskellige sprog i den tidligere sprogundervisning giver samtidig alle elever mulighed for at styrke deres sproglige opmærksomhed (Moore, 2014). Alle elever har mulighed for at lære nye sprog, og de flersprogede elever er bedre rustet, hvis deres forkundskaber anerkendes og inddrages i undervisningen.

En inkluderende og anerkendende klasserumskultur understøttes i den tidligere sprogstart bl.a. af, at elever gennemgående opfordres til sproglig nysgerrighed på eget modersmål (dansk og andre sprog), på det underviste fremmedsprog (engelsk, fransk, tysk) samt på andre både

relaterede og helt anderledes sprog. Man kan f.eks. sammenligne forskellige sprogs udtryk og funktion i fællesskab og inddrage de modersmål og sproglige ressourcer, som børnene møder i skolen med for at opbygge elevernes sproglige opmærksomhed (Lund & Svendsen Pedersen, 2001; von Holst-Pedersen & Jakobsen, 2011).

For at få øje på, hvilke sproglige ressourcer elever kommer med, kan man f.eks. bede dem undersøge, hvor de hører og ser forskellige sprog i deres dagligdag. Eleverne kan også lave et sprogportræt eller en sprogblomst for at finde ud af, hvilke sprog de kender til og interesserer sig for.

Den anerkendende klasserumskultur understøttes af planlagte aktiviteter i TS-projektet, hvor elevernes diverse sproglige ressourcer aktiveres og inddrages. Man kan f.eks. løbende opfordre eleverne til at byde ind med ord og udtryk, de kender fra andre sprog inden for undervisningens emne.

I engelskforløbet "Me and My Monster" (se https://tidligeresprogstart.ku.dk/engelsk/, forløb 2) lærer eleverne, hvad diverse kropsdele hedder på engelsk. Her kommer denne anerkendende tilgang til udtryk helt fra start, ved at eleverne i lektion 1 tegner en krop på et stort stykke papir (f.eks. ved at tegne omkring en elev, der ligger ned på gulvet). Sammen med klassen noterer læreren, hvad de forskellige kropsdele hedder på engelsk – måske er nogle af disse allerede kendt for nogle af eleverne? Samtidig spørger læreren eleverne, om de kender navnene på disse kropsdele på andre sprog, uanset om det er elevernes modersmål eller ej.

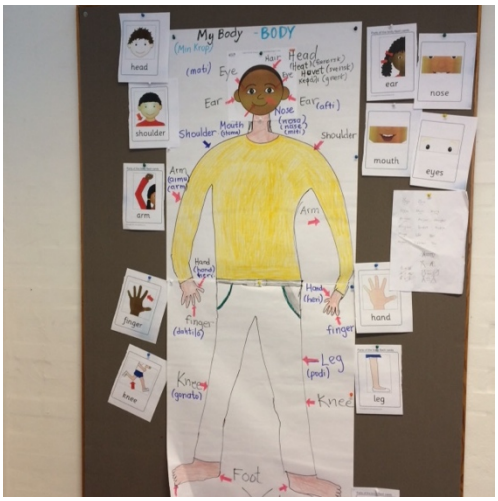


Foto: klassens krop. Fra Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen

Opgaven skaber således forbindelse til de sprog, eleverne allerede kender til, og åbner op for en forståelse for og anerkendelse af, hvor mange sprog der tales og kendes til i klassen. Kropsord på sprog, som hverken eleverne selv eller læreren kan stave til, kan stadig inddrages. F.eks. kan man prøve at skrive ordet, som det lyder, eller blot skrive sprogets navn eller en forkortelse af sproget, eksempelvis V for vietnamesisk. Bogstavet skrives ved siden af det pågældende kropsord for at signalere, at kropsdelens navn kendes på et andet sprog. På denne måde synliggøres alle klassens sproglige ressourcer.

Eleverne opfordres i forlængelse af denne aktivitet til at samle ord for kropsdele ind på andre sprog ved at spørge forældre eller andre omkring sig og tage disse med til klassens krop. Det går ud på at samle så mange sprog ind som muligt og tilføje disse til klassens krop. Når aktiviteten går på at samle så mange sprog ind som muligt, ser eleverne det som en gevinst at kunne andre sprog og bliver dermed motiveret til at inddrage deres modersmål på en anerkendende måde til gavn for hele klassen.

Sammen kan læreren og eleverne f.eks. se efter ligheder på navnene på de forskellige kropsdele på de indsamlede sprog. Ved at se nærmere på en af kropsdelene på flere forskellige sprog, inklusive både dem, som eleverne selv kunne og evt. andre, som læreren har fundet på forhånd, kan klassen få øje på, at nogle sprog er tæt beslægtede, andre fjernere beslægtede og nogle ikke beslægtede med hinanden. Her nævnes nogle få eksempler:

1) næse (dansk), näsa (svensk), nese (norsk), nef (islandsk), nose (engelsk), Nase (tysk), neus (hollandsk), nos (russisk med latinske bogstaver), nos (polsk), naso (italiensk), nez (fransk), nariz (spansk)
2) anf (arabisk med latinske bogstaver)
3) burun (tyrkisk)

Læreren kan desuden ud fra konkrete eksempler (f.eks. mave-maver, fod-fødder, nose-noses) spørge, hvordan man danner flertal på de forskellige sprog. Gøres det med en forstavelse eller en endelse? Er endelsen altid den samme, eller varierer den med ordets køn eller med de vokaler, der optræder i ordets stamme? Er der sprog, som slet ikke markerer flertal, f.eks. hvis der er et talord foran?

Erfaringsmæssigt bliver eleverne begejstrede for at høre og se de forskellige sprog. Det kan styrke elevernes sproglige opmærksomhed og deres forståelse af sprogslægtskab. For at disse øvelser kan virke sprogligt anerkendende, er det vigtigt, at læreren understreger, at alle sprog har lige status, og at alle elevers ressourcer er lige relevante.

Den anerkendende kultur opbygges ved, at der på skolen og i klassen arbejdes med forskellighed som ressource, men også ved mere konkret i sprogundervisningen at introducere til forskellige sprog og inddrage de sprog, som eleverne kender, i fremmedsprogsundervisningen, men også – og lige så vigtigt – gennemgående i den samlede skoledag (Holmen, 2011, 2015).

Stilladsering

Som samlet begreb er stilladsering defineret på følgende måde. Stilladsering er:

> "… not just any assistance which helps a learner accomplish a task. It is help which will enable a learner to accomplish a task which they would not have been able to manage on their own, and it is help which is intended to bring the learner closer to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own." (Maybin, Mercer & Stierer, 1992, s. 188)

Kernen i stilladseringsbegrebet er, at der opretholdes både et højt intellektuelt niveau, som udfordrer elevernes viden og deltagelse, og at der ydes den rigtige mængde støtte, til at eleverne ikke føler sig frustrerede eller fortabte (Mariani, 1997). For flersprogede elever er det særlig vigtigt, at stilladseringen sætter fokus på det sprog – både målsproget og det danske sprog – som der arbejdes med i klassen. Det kan gøres ved at sætte ind på tre forskellige stilladseringsniveauer: makro-stilladsering, meso-stilladsering og mikro-stilladsering.

Disse udfoldes herunder:

I "Me and My Monster"-forløbet er der fokus på et ordforråd, der vedrører dele af kroppen, farver, størrelser og tal. Desuden indgår følgende chunks: This is a … s/he has, I have. Eleverne kan med dette emne bruge mange sanser, idet det er naturligt, at de både tegner og farvelægger monstre og synger f.eks. "head, shoulder, knees and toes". Desuden egner emnet sig godt til CL-strukturen quiz & byt, hvor eleverne går rundt mellem hinanden, med hvert deres kort med et kropsord på og siger: "Hello, this is a nose – what's that?", "This is a mouth, thank

you" osv. Forløbet tager udgangspunkt i noget kendt for eleverne, og brugen af chunks giver alle eleverne en succesoplevelse fra start, hvor de kan opfatte sig selv som kompetente sprogbrugere.

Sprogpædagogisk er der den fordel ved at arbejde med kropsord ift. monstre, at monstrene kan udformes på mange måder. De kan f.eks. have 23 fingre og to hoveder. Det giver flere *autentiske kommunikationssituationer*, hvor der kan spørges ægte til antallet af fingre og hoveder. Dermed kommer tilegnelsen af målsproget væk fra den rene udenadslære (se Ginman og Svendsen Pedersen i denne publikation). Hvordan man vælger at sammensætte disse aktiviteter og i hvilken rækkefølge har at gøre med de mål, man gerne vil opnå. Her er makrostilladsering vigtigt.

Makrostilladsering – planlægning af undervisningsaktiviteter

Makro-stilladsering er den støtte til elevernes sproglige udvikling, der tilrettelægges gennem *planlægning* af aktiviteter, aktiviteternes sammensætning og rækkefølgen i lektionerne, som samlet set over hele emneforløbet udvider elevernes sproglige (og faglige) kunnen (Gibbons, 2015). Når makro-stilladsering lykkes, opbygger læreren gennem undervisningen en *meningsfuld kæde af sprogbrugssituationer* (Tobiassen, 2014): Læreren planlægger denne opbygning af elevernes forståelse og sproglige udvikling ved at udvælge emner, materialer og aktiviteter, der gradvist udvider elevernes kommunikationsmuligheder på målsproget og samtidig giver mulighed for at trække på elevernes viden knyttet til andre sprog. Hermed støttes eleverne i deres sproglige udvikling, og der arbejdes med denne målrettet gennem forløbet. For flersprogede elever er denne tilgang afgørende for, at de har mulighed for at deltage også i de mere udfordrende aktiviteter sidst i forløbet.

I fremmedsprogsfagene inddrager man f.eks. task-baserede tilgange i en kommunikativ sprogundervisning, hvor man planlægger målrettede sproglige interaktioner, som introduceres, oparbejdes gennem interaktioner og fæstnes/forankres hos eleverne gennem gentagelser.

Undervisningsforløbene i TS-projektet er inspireret af denne tilgang, hvor eleverne gradvist opbygger målsproget ved at møde, eksperimentere med og bruge sproget i kommunikation med andre. F.eks. bruges *makkerpar* øvelser, hvor elever taler sammen i par (på dansk eller et andet sprog), inden læreren spørger ud i klassen, og inden de evt. skriver (se Holmen, Østerskov & Sigsgaard, 2018).

I "Me and My Monster"-forløbet ses denne opbygning og progression også. Aktiviteterne i lektion 2 bygger på de sproglige ressourcer, eleverne har aktiveret i tidligere lektioner. F.eks. skal eleverne, efter at de har tegnet og navngivet klassens krop, arbejde med at lave deres egne monstre, som kan have forskellige antal kropsdele (fem arme, tre øjne, otte fingre osv.). Når de fortæller hinanden om deres monstre, skal de bruge kendte chunks ("my monster has"), tal og farver, som de har lært i det tidligere forløb, og de 'nye' ord for kropsdele, som de er ved at lære i dette forløb. Hvis det er en klasse, hvor der også arbejdes med skriftsproget, kan de samme chunks bruges til at skrive en kort beskrivelse af monsteret: "My monster has 3 eyes and 5 purple feet. He has 29 blue teeth."

På den måde vægtes det, at alle eleverne er sprogligt aktive. Samtidig tænkes en progression gennem forløbene, hvor udtryk og viden fra tidligere forløb inddrages og udvides i de senere forløb. Flere ideer til, hvordan task-baserede og kommunikative aktiviteter kan se ud i den tidlige sprogstart, kan hentes i kapitlet "Kommunikative færdigheder – Mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer" (se Ginman & Pedersen i denne publikation).

Mesostilladsering

Med mesostilladsering kan man tage højde for at lave små forandringer i sprogbrugssituationen i selve undervisningen. Det handler om de muligheder, læreren har for at yde støtte til eleverne i selve lektionen, f.eks. hvis eleverne ser ud til at have brug for større støtte eller omvendt større udfordring, end hvad der umiddelbart var planlagt. Her har læreren mulighed for at skrue på tre dimensioner: antal mennesker, afstand i tid og afstand i rum (Polias, 2016). Læreren kan f.eks. vælge, at nogle af eleverne skal fortælle om deres monster foran klassen. Men hvis dette ser ud til at være svært for eleverne, kan hun i stedet bede dem om at fortælle om monsteret til deres sidemakker eller i mindre grupper først; det er sværere at forklare noget for 24 mennesker end for den, man sidder ved siden af.

På samme måde er det nemmere at tale om noget, man har foran sig, f.eks. hvis man holder billedet af sit monster foran sig, hvor man kan pege og bruge kroppen til at hjælpe med at kommunikere, end hvis man befinder sig et andet sted end det, man taler om. Hvis læreren f.eks. vil øge udfordringen for eleverne, kan hun bede dem om at beskrive en vens monster, efter at de har fået et minut til at kigge på det først. Det kræver et mere præcist sprog, når der er større afstand (både i tid og i rum) fra det, man taler om (Østergaard, 2017).

Mesostilladsering kommer til udtryk i lærerens tilpasning af lektionens aktiviteter til elevernes behov den pågældende dag og beror på, at læreren allerede har en veludviklet makrostilladsering på plads. Den kan betragtes som lærerens mulighed for at differentiere i selve lektionen for at sikre, at alle elever er med, og at de flersprogede elever udfordres eller støttes på passende niveau. På samme måde kan mesostilladseringen være med til at understøtte den umiddelbare støtte, elever kan opleve i en egentlig samtale.

Mikrostilladsering og den sprogudviklende samtale

Mikrostilladsering finder sted i den spontane samtale og kan både opstå mellem lærer og elev og i gruppearbejdet mellem elever (Knudsen & Wulff, 2017). Den er vigtigt for alle elevers mulighed for sproglig udvikling, da mikrostilladseringen gør det muligt for eleverne at udvide deres kommunikationsmuligheder (Meidell Sigsgaard, 2017). For flersprogede elever er det især i mikrostilladsering, at læreren kan sikre, at eleverne *strækker sproget* (Lundqvist, 2008) og bygger bro fra deres nuværende sprogbrug til et højere færdighedsniveau. Det er også i disse situationer, at der kan bygges bro fra elevernes modersmål og den sproglige og kulturelle viden, eleven kommer med, til indholdet i (fremmedsprogs-)undervisningen.

Mikrostilladsering ses i selve udvekslingerne i samtalen, f.eks. i lærerens respons på elevernes svar: både når læreren udviser almenmenneskelig respekt ved at vise interesse for det, eleven siger, og når læreren bygger videre på elevens udsagn f.eks. ved at udvide det med en kommentar eller opsummere, hvad eleven har sagt. Når læreren beder eleverne om at fremlægge sit monster, og eleven f.eks. siger “three eyes?”, kan læreren svare med “my monster has…” for at tilskynde eleven til at bruge den kendte chunk. Eleven fortsætter med “my monster has three eyes. De er orange og blå”. Her kan læreren vælge enten at insistere på, at eleven selv prøver at omformulere den sidste kommentar til engelsk, eller svare med f.eks. “yes, look at those orange and blue eyes! Tell me more”. Her fører læreren samtalen frem på målsproget engelsk, samtidig med at eleven hører farverne på engelsk. Ved at bede eleven om at fortsætte giver læreren eleven mulighed for at anvende målsproget i en sammenhæng, der er meningsfokuseret.

Mikrostilladsering forekommer som en vigtig del af den sprogudviklende samtale (Meidell Sigsgaard, 2017), hvor elever er sprogligt aktive og får mulighed for at forhandle betydning og afprøve sproglige mønstre (f.eks. understøttet ved brug af billeder samtidig med

tale, sange og gentagelse af chunks og samtalebidder i lege). Det kræver, at eleverne bl.a. møder de sproglige udtryk, de er ved at lære, på mange forskellige måder. Man taler således om det positive ved en formidlingsoverflod (Gibbons, 2015; Hammond & Gibbons, 2005), hvor eleverne får noget at vide på mange forskellige måder og ved hjælp af alle fire kommunikationsfærdigheder – tale, lytte, læse og skrive – som en integreret del af de planlagte aktiviteter.

Afrunding

Der er i disse år øget fokus på fremmedsprogsundervisningen i medierne og i skolepolitikken – det ses bl.a. ved udgivelsen *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (Undervisningsministeriet, 2017) og oprettelsen af det nye *Nationale Center for Fremmedsprog* i 2018. Og det at engelskundervisningen nu starter helt fra første klasse kan være med til at styrke flere elevers udvikling af sprogkundskaber. De fire praksisanbefalinger fra Tidligere Sprogstart-projektet bygger på en anerkendende klasserumskultur med inddragelse af flersprogethed og stilladserende principper. Denne tilgang sikrer alle elevers deltagelse og oplevelse af, at sprogundervisningen rent faktisk giver dem mulighed for at kommunikere. I TS-projektet har der været flere elever, som har givet udtryk for, at denne tilgang gør undervisningen spændende. Lærere har også fortalt om flersprogede elever, som gennem denne tilgang har opbygget en tiltro til deres evner i skolen, hvilket har haft en positiv effekt i de øvrige timer.

Anerkendelse i skolen og i klasserumskulturen sammen med stilladsering på tre niveauer, som beskrevet her, er nyttige at inddrage ved al fremmedsprogsundervisning. Men denne tilgang er afgørende for at sikre deltagelse for elever med dansk som andetsprog. En undersøgende tilgang til sprog, sproglige sammenligninger og aktiviteter, der stille og roligt opbygger både en sproglig kunnen på målsproget og en sproglig bevidsthed om, hvordan forskellige sprog fungerer, er kernen i en flersprogethedsdidaktisk tilgang. *Makrostilladsering* gennem et forløb skaber en læringskontekst, hvor der er potentiale for, at en sprogudviklende *mikrostilladsering* opstår (Hammond, 2012 i Knudsen & Wulff, 2017), mens *mesostilladsering* giver læreren mulighed for at differentiere i selve undervisningen afhængigt af elevernes umiddelbare behov og udfordringer. Stilladsering på alle tre niveauer med fokus på inddragelsen af flere forskellige sprog i undervisningen er med til at understøtte en klasserums- og skolekultur, hvor flersprogede elever inddrages på de præmisser og med de ressourcer, de har.

Refleksionsspørgsmål

1. Hvordan er din skole og klasse med til at skabe en anerkendende klasserumskultur? Og kender du eksempler, hvor elevernes sproglige og kulturelle baggrunde trækkes ind i undervisningen og skaber nysgerrighed på sprog/kultur for alle klassens elever?
2. Tag udgangspunkt i et konkret undervisningsforløb, og se på om og hvordan aktiviteternes rækkefølge virker stilladserende, så eleverne kan mere sprogligt til sidst, end hvad de kunne først.
3. Hvordan kan du gennem din planlægning gøre plads til meso- og/eller mikro-stilladsering i undervisningen?

Hvis du vil læse mere

Gibbons, P. (2015). Planlægning af stilladserende undervisning med høje forventninger. *Unge Pædagoger* 4, 42-56.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20(1), 6-30.

Knudsen, S.K. & Wulff, L. (red.), (2017). *Kom ind i sproget*. København: Akademisk Forlag.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum* 58, 41-48.

von Holst-Pedersen, J. & Jakobsen, K.S. (2011). Flere sprog i spil i skolen – om integreret sprogdidaktik. *Sprogforum* 2, 51, 12-19.

Litteratur

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy – Bilingual children in the crossfire*. Ontario, Canada: Multilingual Matters.

Gibbons, P. (2015). Planlægning af stilladserende undervisning med høje forventninger. *Unge Pædagoger* 4, 42-56.

Ginman, M. & Svendsen Pedersen, M. (2018). Kommunikative færdigheder – mundtlighedsdidaktik og meningsfulde sprogbrugssituationer. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 64-75). København: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work : The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20(1), 6-30.

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

Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring* (2. udg., s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Holmen, A., Østerskov, S.W. & Sigsgaard, A.V. Meidell (2018). Hvordan kan en flersprogethedsdidaktik styrke arbejdet med ordforråd i tidlig sprogstart? Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Hvordan_kan_en_flersprogethedsdidaktik_styrke_arbejdet_med_ordforr_d_i_tidlig_sprogstart_FINAL.pdf

Knudsen, S.K. & Wulff, L. (2017). Sprog i fag. I S.K. Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget : flersprogede elever i fagundervisning* (s. 13-29). København: Akademisk Forlag.

Lund, K. & Svendsen Pedersen, M. (2001). Hvad er god sprogundervisning? *Sprogforum*, *19*, 62-65.

Lundqvist, U. (2008). At Strække Sproget. I L.M. Daugaard, H.P. Laursen, U. Lundqvist & T. Sørensen (red.), *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen* (s. 105-120). København: Undervisningsministeriet. Tilgået via pub.uvm.dk/2008/sprogfag

Mariani, L. (1997). Teacher Support And Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy* 23(2), 5-19. Tilgået via http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm

Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. In K. Norman (Ed.), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project* (s. 186-195). Sevenoaks, Kent: Hodder and Stoughton.

Meidell Sigsgaard, A.-V. (2017). Samtale og interaktion i undervisningen. I S.K. Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget* (s. 107-126). København: Akademisk Forlag.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum* 58, 41-48.

Polias, J. (2016). *Apprenticing Students into Science – Doing, talking & writing scientifically*. Melbourne, Australia: Lexis Education.

Tobiassen, H. (red.). (2014). *Løft Læringen – brug sproget: erfaringer fra Projekt Uddannelsesløft*. Aalborg: Aalborg Ungdomsskole. Hentet fra www.uddannelsesloeft.dk

Undervisningsministeriet. (2017). Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet. Regeringen. https://doi.org/978-87-93422-81-0

von Holst-Pedersen, J. & Jakobsen, K.S. (2011). Flere sprog i spil i skolen – om integreret sprogdidaktik. *Sprogforum* 2, 51, 12-19.

Østergaard, W. (2017). Registerkontinuum – et værktøj til planlægning og refleksion. I S.K. Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget : flersprogede elever i fagundervisning* (1. udg., s. 63-86). København: Akademisk Forlag.

Sproglig opmærksomhed – en eksplicit tilgang til form i fremmedsprogsundervisningen

Natascha Drachmann

Dette kapitel handler om sproglig opmærksomhed. Kapitlet belyser, hvad sproglig opmærksomhed er, hvordan man kan arbejde med sproglig opmærksomhed i fremmedsprogsundervisningen, og hvorfor sproglig opmærksomhed er vigtig for elevernes læring. Med afsæt heri præsenterer kapitlet en operationalisering af begrebet og viser, hvordan den sproglige opmærksomhed kan komme i spil i begynderdidaktikken.

Introduktion

Inden for sprogdidaktikken har der gennem årtier været megen debat om, hvilken rolle grammatik og arbejdet med sproglig opmærksomhed bør og skal have i fremmedsprogsundervisningen. I den ene ende af debatten har teoretikere placeret grammatikken på en piedestal og argumenteret for, at hovedformålet med fremmedsprogsundervisningen er en automatisering og udenadslære af sproglige regler. I den anden ende af debatten er grammatikken blevet forvist til skammekrogen med begrundelsen om, at fremmedsprogsundervisningen snarere handler om at få kvalificeret input og producere output, der ikke nødvendigvis behøver at være sprogligt korrekt. Der er i dag bred konsensus om, at fremmedsprogsundervisningen skal være kommunikativ og fokusere på udviklingen af elevernes kommunikative kompetence. Med den kommunikative tilgang anses arbejdet med sproglig opmærksomhed ikke længere som en nødvendighed for at lære et nyt sprog, men det anerkendes dog fortsat, at en eksplicit viden om sprogets form kan styrke elevernes læringsproces og tilegnelseshastighed og i sidste ende dermed deres kommunikative kompetence (Ellis, 2002; Haastrup, 2004; Fernández, 2014).

Kapitlet argumenterer for, hvorfor den sproglige opmærksomhed fortsat har en berettigelse i nutidens kommunikative sprogundervisning. Kapitlets første og andet afsnit fokuserer på, hvordan den sproglige opmærksomhed kan forankres i praksis: Det første afsnit præsenterer otte sproglige niveauer, som den sproglige opmærksomhed kan tage afsæt i, mens det andet

afsnit viser, hvordan arbejdet med den sproglige opmærksomhed kan tilrettelægges gennem to forskellige didaktiske tilgange. I kapitlets tredje afsnit operationaliseres den sproglige opmærksomhed. Med afsæt heri gives der afslutningsvis et eksempel på, hvordan den sproglige opmærksomhed kan integreres i et begynderdidaktisk læringsrum.

Otte sproglige niveauer

Begrebet *sproglig opmærksomhed* blev første gang brugt af lingvisten Eric Hawkins, da han i 1984 introducerede begrebet i bogen *Awareness of Language: An Introduction.* Inden for *Language Awareness*-traditionen defineres sproglig opmærksomhed i dag som "an explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use" (ALA, 2018). Arbejdes der med sproglig opmærksomhed, bliver elevernes viden, holdninger og færdigheder udviklet ved, at eleverne fokuserer eksplicit på sprogets form. Inden for sprogdidaktikken har der længe været tradition for, at det eksplicitte arbejde med form skulle tage afsæt i morfo-syntaktiske opmærksomhedspunkter. Denne tradition er imidlertid forældet, og i stedet peger bl.a. Doughty & Williams (1998, 212) på, at den sproglige opmærksomhed kan udvikles på baggrund af alle niveauer i det "komplekse sprogsystem". Med afsæt i Moore (2014) kan den sproglige opmærksomhed dermed tage afsæt i følgende otte sproglige niveauer:

Otte sproglige niveauer	
Det fonologiske niveau	Hvordan udtales ord?
Det ortografiske niveau	Hvordan staves ord?
Det leksikalsk-semantiske niveau	Hvad betyder ordene?
Det morfologiske niveau	Hvordan bøjes ord?
Det syntaktiske niveau	Hvordan sættes ord sammen til sætninger?
Det tekstuelle niveau	Hvordan opbygges en tekst?
Det pragmatiske niveau	Hvordan bruges ord i en social kontekst?
Det diskursive niveau	Hvordan bruger vi sprog for at konstruere den verden, vi lever i?

Tabel 1: Sproglig opmærksomhed på otte sproglige niveauer (Daryai-Hansen & Drachmann, 2018)

Sprogets form kan således undersøges eksplicit i dets:

1) udtale (f.eks. bestemte fonemer)
2) retstavning (f.eks. særlige bogstaver eller tegnsætning)
3) ordbetydning (f.eks. leksikalske felter)
4) bøjningsforhold (f.eks. bøjning af artikler, substantiver eller adjektiver)
5) sætningsdannelse (f.eks. placering af finit verbum eller adverbium i en sætning)
6) tekstopbygning (f.eks. tema-rema-struktur eller tekstgenre)
7) sociale funktion (f.eks. talehandlinger eller høflighed)
8) magtstruktur (f.eks. religiøse, litterære eller politiske strukturer, der præger tekstens fremstilling).

Grænsen mellem de otte sproglige niveauer er overlappende. Arbejdes der f.eks. på det *leksikalsk-semantiske niveau*, vil man hurtigt opdage, at man kommer i berøring med både udtale og retstavning, ligesom f.eks. *det tekstuelle niveau* ofte også inddrager et fokus på ordenes betydning.

Det er imidlertid ikke alle sproglige niveauer, der er lige relevante i begynderdidaktikken. Ifølge de vejledende Forenklede Fælles Mål for faget engelsk, fransk og tysk er det kun fem af de otte niveauer, der er relevante i den tidlige fremmedsprogsundervisning. I færdigheds- og vidensmålene for engelsk i 1.-3. klasse og fransk og tysk i 5.-6. klasse spiller særligt de tre første niveauer en vigtig rolle. *Det fonologiske niveau* kommer bl.a. til udtryk ved, at eleven har "viden om faste fraser og rytmiske mønstre" i engelsk, kan "genkende særlige franske lyde i ord" og har en "viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale". *Det ortografiske niveau* er fremhævet ved, at eleven har viden om "enkelt skriftsprog" i engelsk, om "franske bogstaver og tegn" samt "om retstavning og tegnsætning" i tysk. I den tidlige sprogstart er det samtidig helt centralt, at eleven tilegner sig et ordforråd, der gør det muligt at kommunikere på målsproget. Af den årsag er *det leksikalsk-semantiske niveau* et af de primære niveauer i målparrene, da eleven bl.a. skal kunne præsentere nære emner og med tiden indgå i samtaler om disse samt bruge sproget i sang, spil, leg og bevægelse. Ud over de første tre sproglige niveauer er også *det tekstuelle* og *det pragmatiske niveau* integreret i færdigheds- og vidensmålene. *Det tekstuelle niveau* kommer bl.a. til udtryk ved, at eleven skal genkende "enkle genrer på engelsk" og

"teksttyper i forskellige medier" i fransk samt have en "viden om tekstopbygning og informationssøgning i tysk". På *det pragmatiske niveau* er der i den tidlige engelskundervisning fokus på non-verbal kommunikation, mens eleven skal anvende "hilsner og enkle kulturbundne udtryk" i fransk og "enkle tyske udtryk i mødet med tysktalende". I færdigheds- og vidensmålene for de første års begynderundervisning er *det morfologiske, det syntaktiske* samt *det diskursive niveau* ikke repræsenteret. Mens *det morfologiske* og *det syntaktiske niveau* inddrages i 4. klasse engelsk og i 7. klasse fransk og tysk, kommer *det diskursive niveau* kun i spil i udskolingens engelskundervisning.

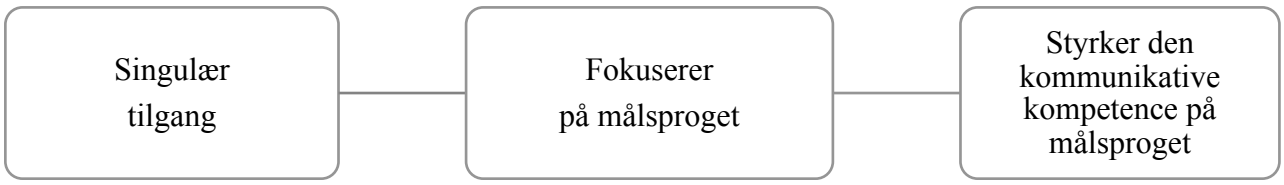
Gennem den sproglige opmærksomhed er det således muligt at udvikle elevernes *metasproglige kompetence* inden for de otte sproglige niveauer. Den sproglige opmærksomhed bidrager dog ikke kun til elevernes metasproglige kompetence, men også til at styrke deres *sproglæringsmæssige kompetence*, deres såkaldte *sproglæringsstrategier.* Ved at arbejde med sproglig opmærksomhed bliver eleverne bevidste om, hvordan man lærer sprog, og hvordan man gør brug af den viden, man allerede har, når et nyt sprog skal læres (Moore, 2014; Daryai-Hansen, 2018b). Sproglæringsstrategierne motiverer på denne måde eleverne til at lære nye sprog. Strategierne bør dog ikke ses som et vertikalt niveau på højde med de otte sproglige niveauer, men snarere som en horisontal, tværgående kompetence, der kan komme til udtryk på alle niveauerne (Martinez & Schröder-Sura, 2011).

To didaktiske tilgange

Når arbejdet med den sproglige opmærksomhed skal tilrettelægges, findes der derudover to forskellige didaktiske tilgange, som kan benyttes.

Den første tilgang går under navnet en *singulær* eller *enkeltsproget tilgang.* Denne tilgang er kendetegnet ved udelukkende at fokusere på ét sprog, nemlig målsproget, som eleverne er ved at lære (Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b). I engelskundervisningen i 1. klasse kan der f.eks. arbejdes med engelske bogstaver, i franskundervisningen i 5. klasse f.eks. med særlige franske lyde og i tyskundervisningen i 5. klasse f.eks. med tyske familieord. Gennem disse aktiviteter vil eleverne få en eksplicit viden om målsprogets form. Denne viden kan eleverne bruge i deres egen sprogproduktion, når de f.eks. skal hilse på engelsk, udtale franske ord eller beskrive deres familier på tysk. Eleverne bliver således motiveret til at tage målsproget i brug både inden og uden for klasseværelset, f.eks. i mødet med en engelsk-, fransk- eller

tysktalende person. Sproglig opmærksomhed gennem en singulær tilgang understøtter på denne måde elevernes læringsproces og tilegnelseshastighed og styrker i sidste ende deres kommunikative kompetence på målsproget (Ellis, 2002; Haastrup, 2004). Når eleverne tilegner sig en eksplicit viden om målsprogets form, bliver de bedre og hurtigere til at forstå, tale, læse og skrive på målsproget.



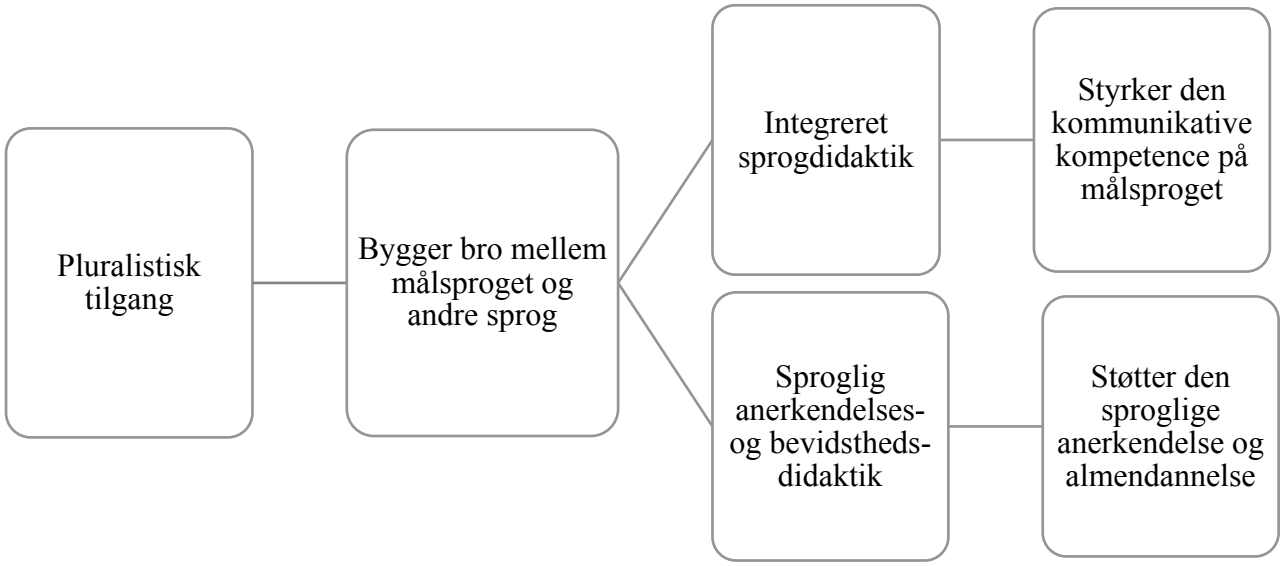
Model 1: Sproglig opmærksomhed gennem en singulær tilgang

I mange årtier har en singulær tilgang været den typiske måde at arbejde med sproglig opmærksomhed på. Inden for sprogdidaktikken er der i løbet af de seneste 30 år dog sket et paradigmeskifte fra en singulær tilgang til en *pluralistisk* eller *flersproget tilgang*. I den pluralistiske tilgang, eller den såkaldte *flersprogethedsdidaktik*, tages der afsæt i flere sprog (Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b). Det er således ikke nok kun at fokusere eksplicit på målsprogets form, i stedet handler det om at bygge bro mellem målsproget og andre sprog. I modsætning til en singulær tilgang har flersprogethedsdidaktikken en mere holistisk (Cook, 1991) og additiv (Cummins, 2000) forståelse for, hvordan elever lærer sprog. Ifølge flersprogethedsdidaktikken er det vigtigt for elevernes fremmedsprogstilegnelse, at de trækker på det, de allerede ved og kan fra andre sprog, når de skal lære et nyt sprog. Når eleverne inddrager deres sproglige ressourcer og sammenligner det nye målsprog med andre sprog, skabes der et rum, hvor der kan overføres viden og færdigheder fra det ene sprog til det andet. I dette rum opstår der synergier, der understøtter elevernes læringsprocesser og udvikler deres sproglige opmærksomhed (von Holst-Pedersen & Jakobsen, 2011; Moore, 2014). Inden for flersprogethedsdidaktikken kan der imidlertid skelnes mellem to centrale pluralistiske tilgange, som begge bygger bro mellem målsproget og andre sprog.

I den første tilgang, *den integrerede sprogdidaktik*, bygges der bro mellem målsproget og sprog, som er fælles for eleverne, f.eks. skolens øvrige sprogfag (Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b). Et eksempel herpå ses f.eks. ved de tyske familieord. Arbejdes der ud fra en

singulær tilgang, vil eleverne udelukkende fokusere på de tyske familieord. Benyttes i stedet en pluralistisk tilgang, kan de tyske familieord f.eks. sammenlignes med danske og engelske familieord. Gennem sprogsammenligningerne vil eleverne opdage, at tysk i høj grad ligner både dansk og engelsk. Denne viden kan eleverne bruge, når de skal gætte sig frem til betydningen af de tyske ord. Når eleverne bruger deres viden fra dansk og engelsk, vil de have nemmere ved at lære det nye fremmedsprog. *Den integrerede sprogdidaktik* fokuserer dermed på at styrke elevernes kommunikative kompetence på målsproget.

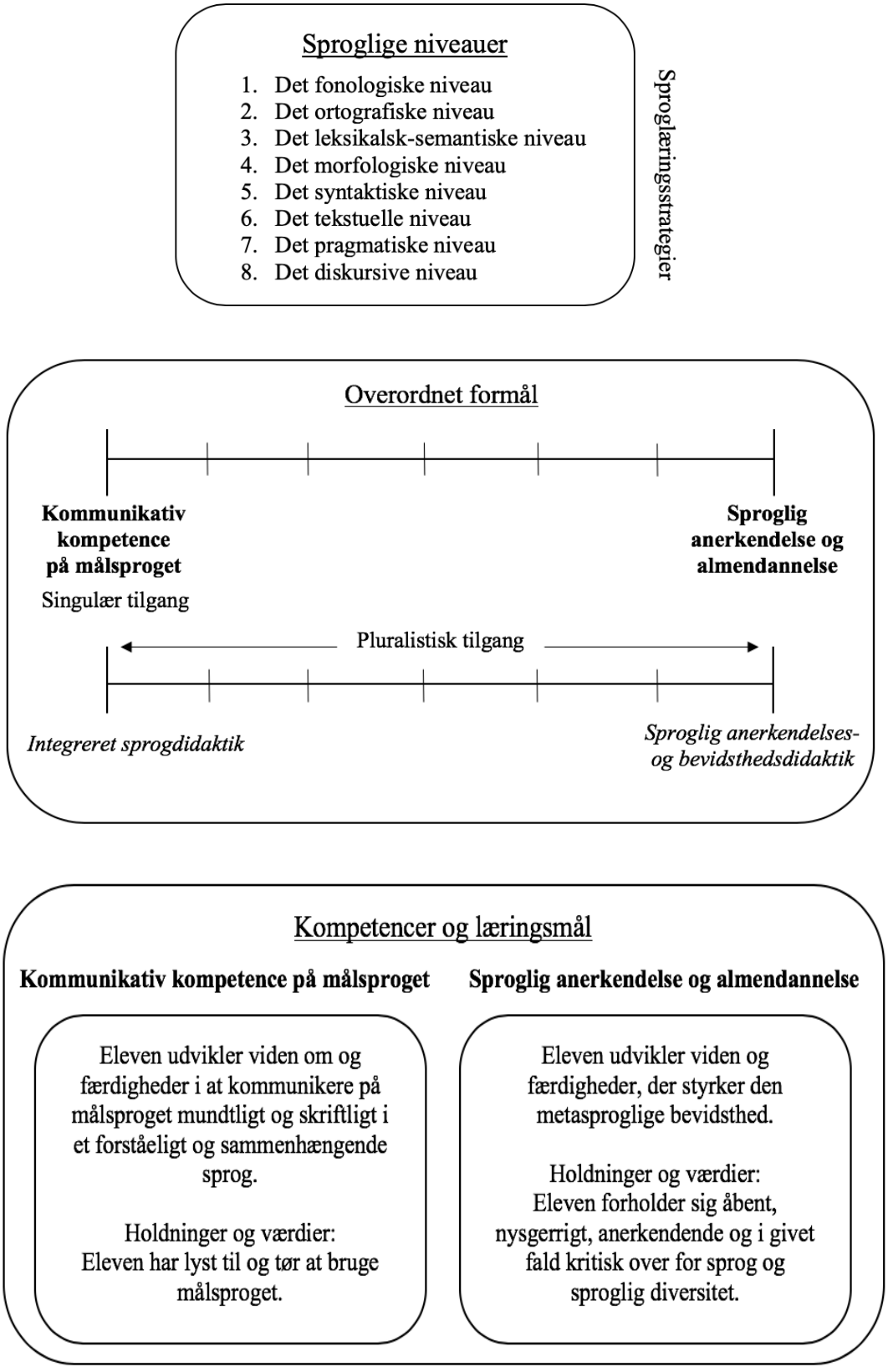
I den anden tilgang, *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* (fransk: *Eveil aux langues*), bygges der bro mellem målsproget og sprog, som ikke nødvendigvis er fælles for alle elever. Det kan f.eks. være elevernes førstesprog, beslægtede og ikke-beslægtede sprog, klassiske og moderne fremmedsprog eller sproglige varianter (Daryai-Hansen, 2018b). Et eksempel herpå ses f.eks. ved de engelske bogstaver. Arbejdes der ud fra en singulær tilgang, fokuserer eleverne i 1. klasse udelukkende på de engelske bogstaver og på det latinske alfabet. Benyttes i stedet en pluralistisk tilgang, kan det latinske alfabet sammenlignes med andre skriftsystemer, f.eks. det arabiske, det kinesiske eller det russiske. Gennem sprogsammenligningerne bliver eleverne bevidste om ligheder og forskelle mellem sprogene og sprogsystemerne og opdager dermed, hvilke sprog der ligner og ikke ligner hinanden. Eleverne udvikler på denne måde en generel sproglig opmærksomhed, der går på tværs af sprog, og som støtter deres sproglige anerkendelse og almendannelse (Reich & Krumm, 2013; Moore, 2014). Inddrages elevernes førstesprog i disse sprogsammenligninger, vil eleverne samtidig opleve, at alle sprog er værdifulde, og at deres sproglige bagage anses som en vigtig og nyttig ressource i fremmedsprogsundervisningen. Når man inddrager en bred vifte af sprog, vil eleverne med tiden udvikle en åben og anerkendende tilgang til sprog og sproglig mangfoldighed.



Model 2: Sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang

Sproglig opmærksomhed – et operationaliseret begreb

Vi har gennem de to ovenstående afsnit set, at den sproglige opmærksomhed kan tage afsæt i otte sproglige niveauer samt tilrettelægges gennem henholdsvis *en singulær* og *en pluralistisk tilgang*. Med udgangspunkt heri har Drachmann (2017) udviklet følgende model, der giver et samlet overblik over den sproglige opmærksomheds niveauer, tilgange, formål, kompetencer og læringsmål:



Model 3: Sproglig opmærksomhed gennem en singulær og pluralistisk tilgang (Drachmann, 2017)

I model 3 skitseres først de otte sproglige niveauer, som den sproglige opmærksomhed kan tage afsæt i. På tværs af de sproglige niveauer er sproglæringsstrategierne placeret som en horisontal kompetence. Herefter følger den sproglige opmærksomheds overordnede formål. I den ene ende af skalaen kan den sproglige opmærksomhed styrke den kommunikative kompetence på målsproget, og i den anden ende kan den støtte den sproglige anerkendelse og almendannelse. Mens *en singulær tilgang* befinder sig i venstre side af skalaen ved udelukkende at fokusere på at styrke den kommunikative kompetence på målsproget, er *en pluralistisk tilgang* placeret midt på skalaen, da den er udtryk for et kontinuum. Dette skyldes, at de to pluralistiske tilgange sigter mod hvert deres formål. Mens *den integrerede sprogdidaktik* primært fokuserer på at styrke elevernes kommunikative kompetence på målsproget, støtter *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* elevernes sproglige anerkendelse og almendannelse. Sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang dækker på denne måde hele skalaen og styrker dermed både den kommunikative kompetence på målsproget og den sproglige anerkendelse og almendannelse. Til sidst i modellen er kompetencerne og læringsmålene for de to overordnede formål opstillet. Det illustreres her, hvilken viden samt hvilke færdigheder, holdninger og værdier eleverne tilegner sig, når den sproglige opmærksomhed henholdsvis styrker den kommunikative kompetence på målsproget og støtter den sproglige anerkendelse og almendannelse.

Begynderdidaktik: Fødselsdagsinvitationen som genre

I dette eksempel arbejdes der med sproglig opmærksomhed gennem en *pluralistisk tilgang*. Eksemplet tager udgangspunkt i den tyske begynderdidaktik og viser, hvordan der kan bygges bro mellem målsproget tysk og sprogene dansk, engelsk og hollandsk. Eksemplet er dermed udtryk for både en *integreret sprogdidaktik* (dansk og engelsk) og en *sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* (hollandsk). Aktiviteten tager hovedsageligt afsæt i *det tekstuelle niveau*, men også *det fonologiske, det ortografiske* samt *det leksikalsk-semantiske niveau* kommer i spil.

I et undervisningsforløb om "Mein Geburtstag" (https://tidligeresprogstart.ku.dk/tysk/, forløb 3) skal eleverne skrive tyske fødselsdagsinvitationer. Som forberedelse hertil arbejder eleverne indledningsvis med fødselsdagsinvitationen som genre. Til dette formål får eleverne først udleveret en fødselsdagsinvitation på hollandsk. Eleverne får til opgave at finde ud af, hvad der står i teksten, og hvad tekstens hovedindhold er.

Den hollandske invitation, som eleverne afkoder hovedindholdet af

Gennem arbejdet med den hollandske invitation vil eleverne opdage, at mange af de hollandske ord minder om ord, som eleverne kender fra både dansk og engelsk. Transparensen mellem ordene findes i både udtale, retstavning og leksis, f.eks. Hiep Hiep Hoera/hip hip hurra/hip hip hooray, feestje/fest, januari/januar/January, welkom/velkommen/welcome, adres/adresse/adress. Eleverne vil måske også genkende nogle af de hollandske ord, fordi de lyder, staves eller ser ud som ord, som eleverne har arbejdet med i tyskundervisningen (f.eks. ik ben/ich bin, jaar/Jahr, uur/Uhr).

Eleverne ved måske også, at fødselsdagsinvitationer ofte indeholder en række bestemte informationer, f.eks. fødselarens navn og alder, dato og klokkeslæt for fødselsdagsfesten samt adressen herpå (markeret med rødt i invitationen). Når eleverne først er blevet bevidste om disse informationer og om, at informationerne ofte optræder i en bestemt rækkefølge, bliver det nemmere for dem at forstå indholdet i den hollandske invitation. Via elevernes kendskab til transparens mellem sprogene og via deres forståelse for fødselsdagsinvitationen som genre er det således muligt for eleverne at gætte sig frem til betydningen af centrale hollandske ord og sætninger og på denne måde udlede hovedindholdet af den hollandske invitation. Afkodningsprocessen aktiverer dermed også elevernes sproglæringsstrategier: Eleverne bliver bevidste om, hvordan de kan bruge deres viden fra andre sprog til at forstå et sprog, som de ikke nødvendigvis kender på forhånd.

Eleverne får herefter udleveret skabelonen til en tysk fødselsdagsinvitation.

Den tyske skabelon, som eleverne efterfølgende udfylder

Gennem arbejdet med den hollandske invitation er eleverne blevet opmærksomme på, at fødselsdagsinvitationer på tværs af sprog indeholder de samme informationer og er opbygget på samme måde. Eleverne kan dermed trække på deres genreforståelse fra andre sprog, når de skal udfylde den tyske invitation.

Gennem denne aktivitet har eleverne udviklet deres sproglige opmærksomhed på flere måder. På den ene side har aktiviteten støttet elevernes sproglige anerkendelse og almendannelse. Gennem aktiviteten er eleverne blevet opmærksomme på ligheder og forskelle mellem sprogene og har bl.a. erfaret, at fødselsdagsinvitationen er en genre, der følger den samme opbygning og indeholder de samme informationer på tværs af sprog. På den anden side har aktiviteten også styrket elevernes kommunikative kompetence på målsproget: Eleverne har brugt deres viden om fødselsdagsinvitationen som genre til at udfylde den tyske invitation. Eller som en elev i 5. klasse gav udtryk for i et fokusgruppeinterview: "Det blev lettere at arbejde med den tyske tekst bagefter. Der var mange af de samme ting i teksterne."

Afrunding

Kapitlet har belyst, hvordan den sproglige opmærksomhed kan tage afsæt i otte sproglige niveauer, og hvordan den kan tilrettelægges gennem en *singulær* og en *pluralistisk tilgang.* Benytter man en *singulær tilgang*, fokuseres der udelukkende på målsprogets form, og eleverne udvikler dermed en sproglig opmærksomhed, der styrker deres kommunikative kompetence på målsproget. Benytter man i stedet en *pluralistisk tilgang*, fokuseres der på at bygge bro mellem målsprogets og andre sprogs form. I en pluralistisk tilgang overfører eleverne viden og færdigheder fra det ene sprog til det andet og udvikler dermed en generel sproglig opmærksomhed på tværs af sprog. Kapitlets operationalisering har vist, hvordan sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang har evnen til både at styrke elevernes kommunikative kompetence på målsproget og støtte deres sproglige anerkendelse og almendannelse. Det sker ved, at målsproget sammenlignes med en bred palet af sprog, så eleverne bliver klogere på både målsproget og sprog i almindelighed. Sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang har dermed potentiale til både at fungere som stilladsering for elevernes fremmedsprogstilegnelse og som et vindue til verdens sproglige mangfoldighed.

Refleksionsspørgsmål

- Overvej hvilke af de otte sproglige niveauer, der er særligt relevante for den tidlige fremmedsprogsundervisning i 1./5. klasse. Hvorfor synes du, at netop disse niveauer er centrale?
- Hvilken didaktisk tilgang benytter du, når du arbejder med sproglig opmærksomhed med dine elever? Hvorfor netop denne tilgang?
- Udvælg et sprogligt niveau og reflekter med afsæt i din egen undervisningspraksis over, hvordan du kan tilrettelægge arbejdet med sproglig opmærksomhed på dette niveau gennem en pluralistisk tilgang. Hvilke sprog er meningsfulde at bygge bro til?

Hvis du vil læse mere

García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I J. Cenoz & N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*, 2. udg., vol. 6 (s. 285-400). Springer Science & Business Media LLC.

Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge* 8 (2). https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum* 58, 41-48. https://unipress.dk/media/14561/9788771247787_sprogforum58.pdf

Reich, H.H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York: Waxmann Verlag.

Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition.* Hove/New York: Psychology Press.

Litteratur

ALA (2018). *About.* Hentet fra: http://www.languageawareness.org/

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007) *CARAP. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Europarådet: European Centre for Modern Languages.

Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7 (2), 103-117.

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

Doughty, C. & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. I C. Doughty & J. Williams (red.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* New York: Cambridge University Press.

Daryai-Hansen, P. (2018a). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S.K. Jacobsen, J. von Holst-Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P. (2018b). Flersprogethed i fremmedsprogsundervisningen – hvorfor og hvordan? I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 204-226). Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2018). Hvordan kan vi udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i den tidlige sprogstart? Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Drachmann, N. (2017). *Sproglig opmærksomhed i begynderdidaktikken – en ny flersproget tilgang til formfokusering i tyskundervisningen*. Kandidatspeciale. Københavns Universitet.

Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. I E. Hinkel & S. Fotos (red.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (s. 17-34). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Fernández, S.S. (2014). Fokus på form. I H.L. Andersen, S.S. Fernández, D. Fristrup & B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn* (s. 43-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I J. Cenoz & N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*, 2. udgave, vol. 6 (s. 285-400). Springer Science & Business Media LLC.

Haastrup, K. (2004). Focus on Form med afsæt i nordamerikansk forskning. *Sprogforum* 30, 6-14.

Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge* 8 (2). https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1130

Martinez, H. & Schröder-Sura, A. (2011). Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz und zur Weiterentwicklung von Aufgabenkonstruktion. *DNS Jb* 2, 67-83.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum* 58, 41-48.

Reich, H.H. & Krumm, H.J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann Verlag.

Tarricone, P. (2011). *The Taxonomy of Metacognition.* Hove/New York: Psychology Press.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål for faget engelsk*.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål for faget fransk*.

Undervisningsministeriet (2014). *Fælles Mål for faget tysk*.

von Holst-Pedersen, J. & Jakobsen, S. (2011). Flere sprog i spil i skolen – om en integreret sprogdidaktik. *Sprogforum* 51, 12-19.

Flersprogethedsdidaktik
– byg bro mellem sprog i den tidlige tyskundervisning

Natascha Drachmann og Petra Daryai-Hansen

Dette kapitel handler om flersprogethedsdidaktik i den tidlige tyskundervisning. I kapitlet argumenterer vi for, hvorfor det er meningsfuldt at bygge bro til andre sprog i tyskundervisningen, og vi giver tre eksempler på, hvordan det nye tyske målsprog kan sammenlignes med en bred palet af sprog på forskellige sproglige niveauer. Kapitlet fungerer således som en introduktion til, hvordan du kan bygge bro til andre sprog og arbejde med sprogsammenligninger i din egen tyskundervisning.

Introduktion

Inden for fremmedsprogsforskningen har der de seneste årtier været en øget interesse for, hvordan der i højere grad kan tages højde for den sproglige og kulturelle mangfoldighed, der præger nutidens samfund, og hvordan der kan drages nytte af elevernes samlede sproglige ressourcer. Forskning viser nemlig, 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 (Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b; Herdina & Jessner, 2002). Dette kapitel zoomer ind på, hvorfor den såkaldte *flersprogethedsdidaktik* er særlig meningsfuld i en tysk undervisningskontekst, og hvordan den kan implementeres i praksis. Kapitlets første del fokuserer på, hvordan flersprogethedsdidaktikken konkret kan integreres i tyskundervisningen ved at bygge bro til to forskellige sproggrupper på otte sproglige niveauer. Med afsæt i undervisningsmaterialet udviklet i projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" giver kapitlets anden del tre eksempler på flersprogede aktiviteter til den tyske begynderdidaktik. Eksemplerne tager højde for praksisanbefalingerne til den tidligere sprogstart (se Albrechtsen & Daryai-Hansen, 2018) og illustrerer, hvordan det er muligt at inddrage en bred vifte af sprog og sproglige niveauer. Kapitlets formål er dermed at opstille en række praksisnære værktøjer, der konkretiserer

flersprogethedsdidaktikken, og give idéer til, hvordan der kan arbejdes med sprogsammenligninger i den tidlige tyskundervisning.

To sproggrupper og otte sproglige niveauer

Når der skal arbejdes med en flersprogethedsdidaktik i tyskundervisningen, kan det gøres ved at bygge bro til to forskellige sproggrupper. På den ene side kan der bygges bro til dansk og engelsk, som alle elever lærer i skolen (se praksisanbefaling 1, Daryai-Hansen, Drachmann & Holmen, 2018). Sammenligningen mellem tysk, dansk og engelsk er udtryk for en *integreret sprogdidaktik* (Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b; von Holst-Pedersen & Jacobsen, 2011), da alle elever har kendskab til sprogene via deres sprogundervisning i folkeskolen. Sammenlignes tysk med dansk og/eller engelsk, vil eleverne opleve, at de tre sprog i høj grad ligner hinanden, og at transparensen mellem sprogene findes i både udtale og retstavning samt på ord- og sætningsniveau. En årsag hertil er, at de tre sprog er beslægtede og stammer fra den samme germanske sprogfamilie. Når tysk sammenlignes med dansk og/eller engelsk, vil eleverne kunne gætte sig frem til betydningen af mange tyske ord og dermed have lettere ved at lære det tyske sprog (Daryai-Hansen, 2018a & 2018b; Drachmann, 2018). Dansk og engelsk fungerer på denne måde som et springbræt til det tyske målsprog.

Model 1: Sproggruppe 1: Fælles sprog

På den anden side kan der bygges bro til sprog, som ikke nødvendigvis er fælles for alle elever. Det kan være elevernes førstesprog (se praksisanbefaling 2, Daryai-Hansen, Drachmann & Holmen, 2018) eller sprog, som eleverne normalt ikke møder i løbet af deres skolegang (se praksisanbefaling 3, ibid.). Denne tilgang kaldes *sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* og har som mål at udvikle elevernes generelle sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse samt glæde ved sprog (Candelier et al., 2007; Daryai-Hansen, 2018a & 2018b; Daryai-Hansen, Holmen & Drachmann, 2018). Derudover bidrager tilgangen i sidste ende også til at støtte

elevernes sproglige almendannelse (Drachmann, 2018). Sammenlignes tysk med en bred palet af sprog, vil eleverne blive opmærksomme på sproglige ligheder og forskelle, og de vil således tilegne sig en generel viden om sprog. Sprogsammenligningerne skaber samtidig en klasserumskultur, hvor alle sprog anerkendes, og hvor klassens samlede sproglige bagage inddrages og anses som en vigtig og nyttig ressource i tyskundervisningen.

Model 2: Sproggruppe 2: Ikke-fælles sprog

Uanset om det tyske målsprog sammenlignes med sprog, der er fælles eller ikke-fælles for eleverne, kan flersprogethedsdidaktikken tage afsæt i otte sproglige niveauer:

Otte sproglige niveauer	
Det fonologiske niveau	Hvordan udtales ord?
Det ortografiske niveau	Hvordan staves ord?
Det leksikalsk-semantiske niveau	Hvad betyder ordene?
Det morfologiske niveau	Hvordan bøjes ord?
Det syntaktiske niveau	Hvordan sættes ord sammen til sætninger?
Det tekstuelle niveau	Hvordan opbygges en tekst?
Det pragmatiske niveau	Hvordan bruges ord i en social kontekst?
Det diskursive niveau	Hvordan bruger vi sprog for at konstruere den verden, vi lever i?

Tabel 1: Otte sproglige niveauer (Daryai-Hansen & Drachmann, 2018, med afsæt i Moore, 2014)

Der kan bygges bro mellem sprog på alle otte niveauer. I den tidlige sprogstart er særligt det fonologiske, det ortografiske, det leksikalsk-semantiske, det tekstuelle samt det pragmatiske

niveau centralt (Drachmann, 2018). I det følgende afsnit vil vi give eksempler på flere af disse niveauer.

Ud over de otte sproglige niveauer findes der også *et sproglæringsmæssigt niveau*, der bidrager til at udvikle elevernes sproglæringsstrategier. Der kan arbejdes med sproglæringsstrategier på alle otte sproglige niveauer. Sproglæringsstrategierne skal derfor ses som et horisontalt niveau, der går på tværs af de øvrige otte niveauer (Daryai-Hansen, 2018b; Drachmann, 2018; Moore, 2014).

Tysk begynderdidaktik: tre undervisningseksempler

Vi vil her give tre eksempler på, hvordan der kan arbejdes med flersprogethedsdidaktik i den tyske begynderundervisning. Fælles for eksemplerne er, at de alle bygger bro til dansk og/eller engelsk, som er fælles for eleverne, samt til en bred palet af ikke-fælles sprog, f.eks. islandsk, japansk, russisk, spansk, svensk og tyrkisk. Eleverne bliver på denne måde klogere på både det tyske målsprog og på sprog i almindelighed. Eksemplerne viser samtidig, hvordan det er muligt at bringe *det fonologiske*, *det ortografiske*, *det leksikalsk-semantiske* samt *det tekstuelle niveau* i spil på en meningsfuld måde.

Eksempel 1: "Kopf und Schultern, Knie und Fuß" – flersprogethedsdidaktik på det fonologiske, ortografiske, leksikalsk-semantiske samt tekstuelle niveau

I den tidlige tyskundervisning er det helt centralt, at elever udvikler et ordforråd. Ordforråd er essentielt for at udvikle den kommunikative kompetence. Når der skal arbejdes med ordforrådstilegnelse i den tidlige sprogstart, er det oplagt at gøre det gennem en legende tilgang, f.eks. via musik og bevægelse (Daryai-Hansen et al., 2015).

I et undervisningsforløb om krop og bevægelse arbejder eleverne med sangen "Kopf und Schultern, Knie und Fuß". Eleverne lytter til sangen flere gange, synger med og laver fagterne til. Gennem sangen lærer eleverne centrale tyske kropsord, som de kan bruge, når de skal beskrive sig selv på tysk. Sangens fagter understøtter elevernes læring og tilføjer samtidig bevægelse til undervisningen. Nogle elever vil måske genkende sangen fra andre sprog, f.eks. fra dansk, engelsk eller et tredje sprog. Der er nemlig tale om en flersproget sang, som findes på mange forskellige sprog. Det kan af den årsag være meningsfuldt at lade eleverne sammenligne den tyske sang med f.eks. den engelske, franske, islandske, japanske og spanske sang.

Flersproget aktivitet, der bygger bro mellem engelsk, fransk, islandsk, japansk, spansk og tysk

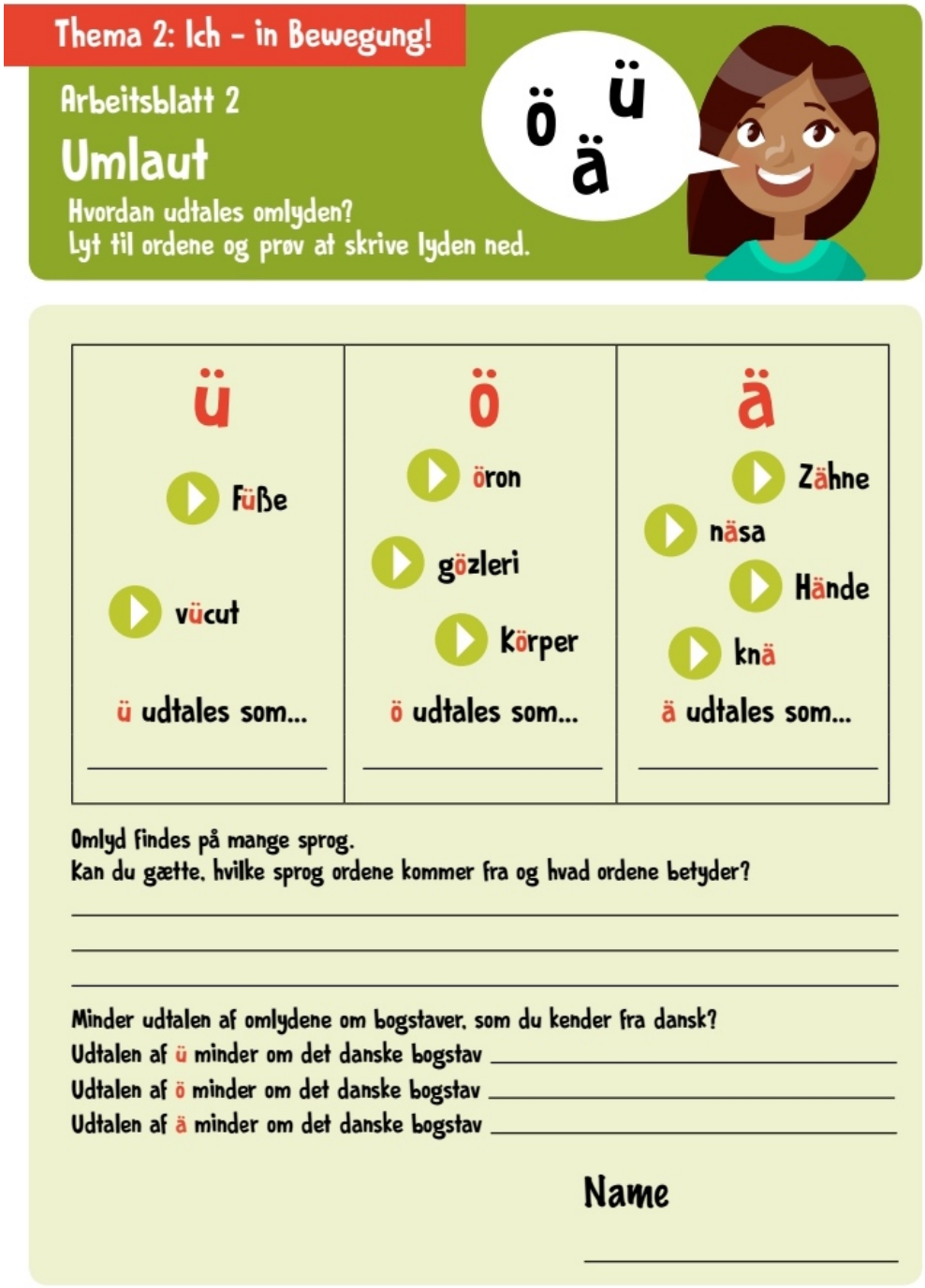
Ved at inddrage den engelske sang vil eleverne opleve, at mange af de tyske ord minder om ord, som de i forvejen kender fra engelsk (f.eks. Schultern/shoulders, Knie/knees, Nase/nose, Mund/mouth). Bruger eleverne deres viden om transparens, vil de have nemmere ved at lære og huske de tyske kropsord. I aktiviteten åbnes der samtidig op for ikke-fælles sprog som islandsk, fransk, japansk og spansk. Mens der er en vis lighed mellem tysk og islandsk (f.eks. Augen/augu, Mund/munnur, Nase/nef), er transparensen til fransk, spansk og japansk sværere at få øje på (f.eks. Schultern/épaules/hombro/kata, Knie/genoux/rodilla/hiza). Når eleverne undersøger, hvordan ordene ligner og ikke ligner hinanden, kobles flersprogethedsdidaktikken til både *det leksikalsk-semantiske niveau* og til *det fonologiske* og *ortografiske niveau*: Nogle ord ligner hinanden på ordniveau, nogle lyder som hinanden, og andre er stavet mere eller mindre ens. Til trods for at der findes sproglige forskelle mellem sangene, er der dog en lighed i

tekstopbygningen på tværs af sprog. Det ses bl.a. ved, at sangene udelukkende er bygget op af to sætninger, hvor den ene sætning gentages to gange, og sætningerne kun indeholder kropsord, der forbindes via komma eller et 'og'. *Det tekstuelle niveau* bringes dermed også i spil. Aktiviteten bidrager på denne måde til at udvikle elevernes sproglige opmærksomhed, da elevernes viden om ligheder og forskelle aktiveres på flere forskellige sproglige niveauer.

Eksempel 2: Omlyd på tværs af sprog

– flersprogethedsdidaktik på det fonologiske og ortografiske niveau

Når elever for første gang stifter bekendtskab med tysk, vil de opdage, at tysk i høj grad ligner dansk. Ligheden mellem dansk og tysk fremhæves bl.a. af tyskfagets færdigheds- og vidensmål, og projektets undervisningsmateriale har i høj grad fokus på at bygge bro mellem sprogene. Materialet indeholder bl.a. en aktivitet, hvor eleverne fra start af i 5. klasse arbejder med transparente ord for at opdage, hvor meget de allerede kan forstå på tysk, når de trækker på det, de kan og ved fra dansk. Sommetider adskiller tysk sig dog fra dansk. Det ses f.eks. ved bogstaverne *ü*, *ö* og *ä*, som findes på tysk, men ikke på dansk. I dette tilfælde vil det være meningsfuldt at sammenligne tysk med andre sprog, der også gør brug af omlyd.



Flersproget aktivitet, der bygger bro mellem dansk, svensk, tyrkisk og tysk

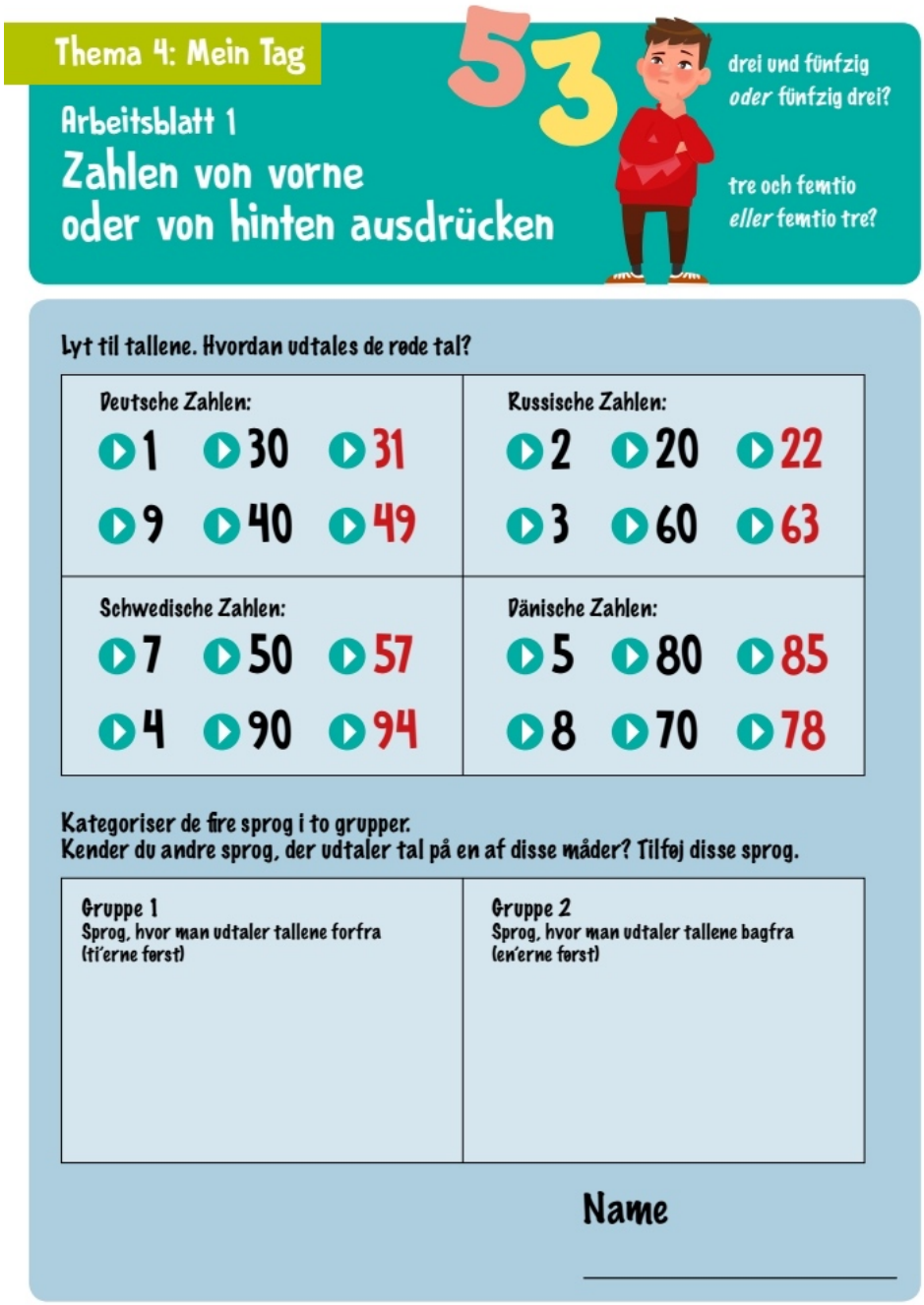
I den receptive aktivitet indgår kropsord på tysk, svensk og tyrkisk. Aktiviteten fokuserer på *det fonologiske niveau*, ved at eleverne lytter til tyske ord (Füße = fødder, Körper = krop, Hände = hænder, Zähne = tænder), svenske ord (öron = ører, näsa = næse, knä = knæ) og tyrkiske ord (vücut = krop, gözleri = øjne) og forsøger på tværs af sprogene at afkode, hvordan omlyden udtales i ordene. Eleverne kan f.eks. også gætte på, hvad ordene betyder, og hvilke sprog ordene

er fra. Ved første øjekast synes tysk, svensk og tyrkisk ikke at have mange ligheder. Aktiviteten formår dog at ophæve barriererne mellem de tre sprog og gør eleverne bevidste om, at omlyd ikke kun er karakteristisk for det tyske sprog, men at den også findes i andre sprog. Aktiviteten bidrager dermed til at styrke den sproglige anerkendelse. Når man inddrager det tyrkiske sprog, vil tyrkisktalende elever opleve, at deres førstesprog integreres og får en betydningsfuld plads i det fælles læringsrum. Til sidst skal eleverne reflektere over, om udtalen af *ü*, *ö* og *ä* f.eks. minder om lyde, som findes på dansk. Eleverne vil formentlig nå frem til, at *ü*, *ö* og *ä* udtales på samme måde som de danske bogstaver *y*, *ø* og *æ*, og de vil således erfare, at den tyske omlyd ikke er svær at udtale, da udtalen allerede er kendt fra dansk. Aktiviteten bringer på denne måde også *det ortografiske niveau* i spil, da eleverne bliver bevidste om, at det tyske og danske alfabet ikke er ens, men at forskellene kun manifesterer sig i skriften og ikke i udtalen.

Eksempel 3: tællesystemer – flersprogethedsdidaktik på det fonologiske niveau

I den tidlige tyskundervisning arbejdes der med nære emner. Eleverne lærer bl.a. at beskrive sig selv, deres familier og deres hverdag og har i den forbindelse brug for at kende tallene på tysk. Tallene bruges f.eks., når eleverne skal fortælle, hvor mange år de selv eller deres familiemedlemmer er, eller når de skal beskrive, hvad de laver på forskellige klokkeslæt i løbet af en dag. Tallene 1-12 læres som en remse. Når eleverne skal tælle videre, vil de opdage, at den tyske tællemåde følger et bestemt system: Tallene 1-9 går igen, *-zehn* er den gennemgående endelse fra 13-19, mens *-zig* bruges fra 20 og opefter.

Fra tidligere sprogundervisning har eleverne en viden om, at tocifrede tal kan udtales på forskellige måder, f.eks. udtales tocifrede tal på engelsk i en anden rækkefølge end tocifrede tal på dansk. Spørgsmålet er derfor: Hvordan udtales de tyske tal?



Flersproget aktivitet, der bygger bro mellem dansk, russisk, svensk og tysk

Den receptive aktivitet tager afsæt i *det fonologiske niveau* og inddrager tal på dansk, svensk, russisk og tysk. Eleverne lytter til tallene og forsøger at nå frem til, hvorvidt de røde tocifrede tal udtales forfra (dvs. med ti'erne først, som det svenske åttiofem og det russiske двадцать два) eller bagfra (dvs. med en'erne først, som det tyske einunddreißig og det danske femoghalvtreds). De sorte tal fungerer som en hjælp til at vurdere, om de røde tal udtales forfra eller bagfra.

Eleverne kategoriserer herefter sprogene i to grupper, afhængigt af hvordan tallene udtales. Via kategoriseringsopgaven vil eleverne erfare, at de tyske tal udtales bagfra, og at det tyske tællesystem dermed svarer til det danske. Eleverne vil på denne måde have nemmere ved at lære og huske de tyske tal. Ved at inddrage russisk og svensk vil eleverne samtidig udvikle deres sproglige opmærksomhed, da de vil få en viden om tællesystemer på tværs af sprog. Kategoriseringsopgaven kan med fordel udvides til også at inkludere andre sprog, der er repræsenteret i klasserummet, f.eks. engelsk eller elevernes førstesprog. Inddrages et bredt udsnit af klassens sproglige ressourcer, kan aktiviteten til sidst lægge op til en samtale om sproglig mangfoldighed og om ligheder og forskelle mellem sprog og sprogsystemer.

Afrunding

Vi har i dette kapitel argumenteret for, hvorfor det er meningsfuldt at arbejde med en flersprogethedsdidaktik i den tyske begynderundervisning, og vi har med afsæt i to sproggrupper og otte sproglige niveauer vist, hvordan det er muligt at forankre flersprogethedsdidaktikken i tyskundervisningen. At implementere en flersprogethedsdidaktik i praksis er imidlertid ikke ligetil. Det tager tid, kræver pædagogisk overskud og stiller store krav til lærerens sproglige og didaktiske kompetencer. En af de vigtigste succeskriterier er dog at have en åben og anerkendende tilgang til sprog. Ser man et potentiale i at inddrage flere sprog i undervisningen, er man således et godt stykke ad vejen. Vores håb er, at vi med dette kapitel har inspireret til at anskue sprog som en ressource, og at kapitlet kan bruges som et hands on-værktøj, der gør flersprogethedsdidaktikken håndgribelig og mulig at integrere i tyskundervisningen.

Refleksionsspørgsmål

1) Hvorfor er det meningsfuldt at bygge bro mellem tysk og andre sprog i den tidlige tyskundervisning? Formulér tre centrale argumenter.
2) Hvilke sprog synes du er oplagte at sammenligne tysk med? Hvorfor netop disse sprog?
3) Tænk tilbage på din sidste tysktime. Hvad arbejdede eleverne med? Overvej, hvilket sprogligt niveau I arbejdede på, og hvordan I kunne bygge bro til andre sprog på dette niveau?

Litteratur

Albrechtsen, D. & Daryai-Hansen, P. (2018). Indledning og læsevejledning. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2007). *CARAP. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. European Centre for Modern Languages. Europarådet.

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L. & Søgaard, K. (2015). Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. I A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis.* 2. udgave (s. 247-284). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Daryai-Hansen, P. (2018a). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S.K. Jacobsen, J. von Holst Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P. (2018b). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen: hvorfor og hvordan? I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2018). Hvordan kan vi udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i den tidlige sprogstart? Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Holmen, A. (2018). Rammer, potentialer og udfordringer: Flersprogethedsdidaktik i begynderundervisningen. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Drachmann, N. (2018). Sproglig opmærksomhed – en eksplicit tilgang til form i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum*, 58, 41-48.

von Holst-Pedersen, J. & Sonne Jacobsen, K. (2011). Flere sprog i spil i skolen – om en integreret sprogdidaktik. *Sprogforum*, 51, 12-19.

Flersprogethed i den tidlige franskundervisning – i et sprogligt inkluderende perspektiv…

Anna-Vera Meidell Sigsgaard og Annette Søndergaard Gregersen

Dette kapitel handler om, hvordan anvendelse af elevers mangfoldige sproglige viden, sproglige nysgerrighed og sproglige opmærksomhed kan støtte op om deres tidlige læring af fransk i en grundskolekontekst. Kapitlet har til formål at understøtte fransklæreres praksis i skolens læringsrum, baseret på forskning i relation til projektet "Tidligere sprogstart". Den tidligere start på sprogfaget fra 5. klassetrin skal give eleverne mulighed for og lyst til at bruge sproget i små meningsfulde dialoger fra første lektion. Kapitlet indledes med en kort reference til begreber som eveil à l'intention à la langue/Eveil aux langues (Martinez, 2011, opr. Hawkins, 1984) samt begrebet additiv pædagogik (Holmen, 2015). Begrebet additiv pædagogik beskriver undervisning, der trækker på elevernes sproglige, kulturelle og vidensmæssige forudsætninger for læring. I dette kapitel giver vi eksempler fra forløb i "Tidligere sprogstart"-projektet (herefter (TS-projektet) i franskfaget og fremhæver metodiske tilgange til fremmedsprogsundervisning med afsæt i en flersproget og flerkulturel pædagogik.

Introduktion

Flersprogethed er et forholdsvis nyt fokusområde i fransk i folkeskolen. Franskundervisning har tidligere været fokuseret på målsprogslæring i en national kontekst, hvor der især arbejdes med ordforrådstilegnelse. Her er udgangspunktet at skabe forbindelse fra dansk til målsproget fransk. Men allerede fransk faghæfte 18 fra 1995 og senere Fælles Mål fra 2004 inddrager elevernes brug af sproglig viden fra engelskfaget. Fælles Mål 2009 udvider denne tilgang til også at arbejde med elevernes forhåndsviden og viden om ligheder og forskelle mellem fransk og andre sprog, især dansk og engelsk. I Forenklede Fælles Mål 2014 indskrives også elevernes førstesprog og evt. andre sprog i denne tilgang. Med denne udvikling i de uddannelsespolitiske tekster ses eleverne nu i sproglig og kulturel forstand ikke længere som sproglige begyndere i franskfaget, men

som elever med forskellige og individuelle sproglige og kulturelle kompetencer, som fransklærere kan og skal bygge på (Holmen, 2011, 2015; Meidell Sigsgaard & Holmen, 2018).

Anne Holmen (2015) skelner mellem *additive* og *subtraktive* læringssituationer for flersprogede elever i en dansk skolekontekst. Begrebet *additiv pædagogik* anvender hun om undervisning, der trækker på elevernes sproglige, kulturelle og vidensmæssige forudsætninger for læring, mens *subtraktiv pædagogik* beskriver undervisning, der primært antager et monosprogligt og monokulturelt grundlag hos eleverne. En subtraktiv pædagogik udelukker således flere af elevernes sproglige, kulturelle og vidensmæssige forudsætninger for læring (Holmen, 2015, s. 43). Men eleverne i grundskolen udgør imidlertid ikke en homogen masse. For at sikre alle elever, inklusive de flersprogede, et meningsfuldt første møde med fremmedsprogsundervisningen er det vigtigt, at sprogpædagogikken antager en inkluderende retning ved bevidst at arbejde med en additiv tilgang til sproglæring. Sprogundervisning bør tage udgangspunkt i at arbejde med og udvikle elevernes sproglige bevidsthed og metakommunikative opmærksomhed (Holmen, 2011; Moore, 2014; Meidell Sigsgaard & Holmen, 2018).

Interkulturel pædagogik og sproglig opmærksomhed

I bogen *La didactique des langues étrangères* (Martinez, 2012, opr. 1996) refererer Pierre Martinez til Erik Hawkins' forskning (1996). Martinez fremhæver, at Hawkins' mål var at fremme elevers personlige og autonome tilgang til læring af fremmedsproget engelsk med afsæt i deres førstesprog. Dette rummer bl.a. en anerkendelse af elever fra sproglige minoriteter, opdragelse til sproglig dannelse gennem accept af andres udsagn og forskellige diskursive tilgange. En sådan tilgang til undervisning bygger på anvendelse af sproglige dialekter, f.eks. regionale, dialektale og sociale sproglige varianter af målsproget. Martinez fremhæver ligeledes elevers ret til at lære andre sprog via deres førstesprog.

På globalt plan kan forskellige forsknings- og praksisretninger i fransk som fremmedsprog i den frankofone verden samles under begreber som *plurilinguisme* og *pluriculturalisme* og *éveil aux langues* (som på dansk betegnes *sproglig opmærksomhed*) (Zarate, Lévy & Kramsch, 2008; Moore, 2006, 2014) med baggrund i og anvendelse af Hawkins' forskning. Danièle Moore fremhæver fire forskellige tilgange til sprog- og kulturpædagogik:

- en integreret sprogdidaktik, der bygger bro mellem de sprog, der undervises i,
- gensidig sprogforståelse mellem beslægtede sprog,
- sproglig opmærksomhed,
- interkulturel pædagogik (Moore, 2014, s. 47).

I faghæfterne i fransk ses inspiration fra alle fire af Moores tilgange, dog nok især med vægt på den fjerde. Men med Fælles Mål 2014 er der kommet et særligt fokus på den tredje tilgang, *sproglig opmærksomhed*, både i teoretisk- og praksissammenhæng, primært med inspiration fra canadisk forskning og praksisudvikling i fransk som fremmedsprog.[1] De ministerielle styredokumenter i Fælles Mål fra 2014 inddrager og anvender den sprog- og kulturteoretiske forståelse som afsæt for fransklæreres planlægning af deres undervisning. Franskundervisningen er i Fælles Mål opdelt i to trinforløb: **5.-7. klasse** og **8.-9. klasse. Franskfagets formålsparagraf indeholder tydelige referencer til det teoretiske felt, som i den følgende tekst er fremhævet med fed skrift (vores fremhævelse):**

> Formål:
> Eleverne skal i faget fransk udvikle kompetencer til at kommunikere på fransk både mundtligt og skriftligt, så **de kan anvende fransk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv. Eleverne skal samtidig udvikle deres sproglige bevidsthed om fransk sprog og om fremmedsprogsindlæring samt styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse gennem kulturmøder.**
>
> **Stk. 2**. Gennem oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken skal **elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre fremmes.** Eleverne skal herved få tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med fransk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling.
>
> **Stk. 3. Faget fransk skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.**
>
> Undervisningsministeriet: https://www.emu.dk/modul/fransk-m%C3%A5l-l%C3%A6se-plan-og-vejledning

[1] Se f.eks. hjemmeside for projekt ÉLODIL, http://www.elodil.umontreal.ca/, som startede i 2002 i Québec og senere bredte sig til franskfaget i Europa, samt Evlang 1997-2001, http://jaling.ecml.at/english/evlang_english.htm.

Franskfagets læseplan understøtter denne forståelse, som ses i vores fremhævelse med fed skrift i citatet herunder:

Undervisningen bygger på elevernes erfaringer med at kommunikere og lære fremmedsprog ***på baggrund af deres førstesprog samt primært fagene dansk og engelsk.*** *Elevernes fransktilegnelse kan beskrives som sprog på vej, og derfor skal undervisningen befordre elevernes lyst til at turde bruge fransk.*

De ministerielle styreværktøjer støtter således tydeligt op om sprog- og kulturteoretiske tilgange til undervisning med en flersproget og flerkulturel tilgang. Hvilke didaktiske krav stiller det til fransklæreren at planlægge en sådan undervisning? Eller sagt på en anden måde: Hvordan tilrettelægger en fransklærer en god praksis med fokus på sproglig opmærksomhed?

God praksis med inddragelse af forskning i feltet interkulturel pædagogik og sproglig opmærksomhed

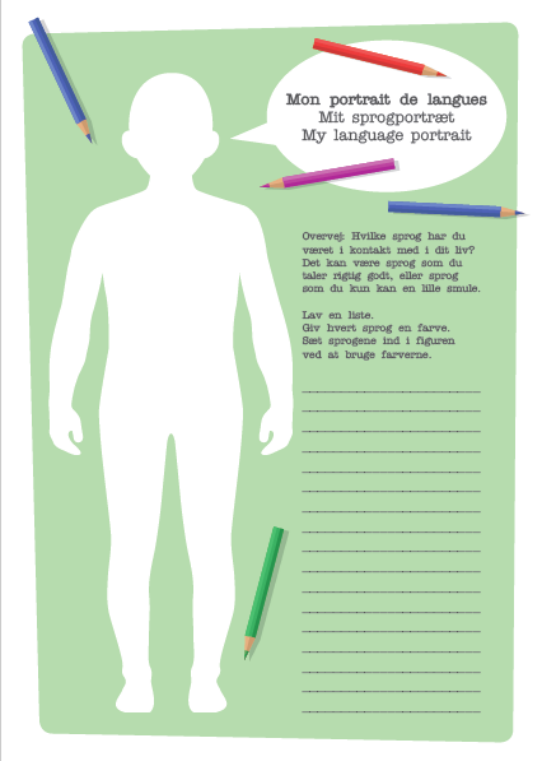
For at sikre, at alle elever får en god start med franskundervisningen i 5. klasse, må læreren anvende en undervisningspraksis, der inddrager alle elevers forudsætninger fra den allerførste lektion. Det handler om at tage højde for elevernes sproglige og kulturelle forkundskaber, færdigheder og viden i forhold til det undervisningsforløb, der indleder skoleåret. Det betyder ikke, at læreren skal kunne tale alle de sprog, som eleverne taler/kender til. Det væsentligste er, at læreren åbner op for, at alle elevernes kendskab til og viden om sprog anses som noget positivt, og at disse sproglige kompetencer får mulighed for at indgå i undervisningen til gavn for alle elevernes sproglige udvikling.

En flersproget pædagogisk undervisningsform stiller krav til lærerens og teamets didaktiske kompetencer til at inddrage og anvende den sproglige viden, som eleverne, lærerne og forældrene møder ind i klassen med. I forbindelse med TS-projektet er der blevet udviklet fem undervisningsforløb i fransk. Disse forløb tager selvfølgelig afsæt i elevernes nære verden, inklusive deres (fler-)sproglige baggrunde (https://tidligeresprogstart.ku.dk/fransk). Forløbene åbner samtidig via deres indhold om familieliv, skole, venner og fritid hurtigt op for den frankofone og globale verden. På den måde får eleverne gennem deres første års franskundervisning en oplevelse af, at deres sproglige og kulturelle viden er et gyldigt afsæt for at lære et nyt sprog. Det er

vigtigt, at eleverne ser franskfaget som et nyt sprog, der i sig selv åbner op for flere muligheder i et fremtidigt uddannelses- og arbejdsliv.

Anvendelse af sprogportrætter i et flersprogethedsperspektiv

Et konkret eksempel på, hvordan TS-projektet har inddraget elevernes flersprogede kompetencer helt fra starten i forskellige aktiviteter i undervisningen, er 'sprogportrættet' (https://tidligeresprogstart.ku.dk/fransk/materiale-fransk/Sprogpas_5.klasse_fransk_PIXI.pdf). Sprogportrættet er en metodisk indgang til at synlig- og bevidstgøre både elevernes og lærerens sproglige kendskab til alle de sprog, som eleverne bærer med sig ind i franskundervisningen.



Arbejdet med sprogportrætter handler primært om at gøre eleverne i klassen opmærksomme på, hvor mange sprog de faktisk kender til som samlet klasse. De behøver ikke være 'flydende' på et sprog, da al sprogligt kendskab tæller med; det handler i høj grad om at pirre elevernes sproglige nysgerrighed. Det kan være alt fra sprog knyttet til en ferierejse til elevens kendskab til udtryk og sprog i familien og sprog, de tilegner sig i en skolekontekst. Som lærer er det en god idé at lave sit eget sprogportræt, da dette kan bruges som inspirationskilde, inden man sætter

eleverne i gang med arbejdet, og bidrager til et overblik over klassens samlede sproglige ressourcer.

Vi beskriver her et eksempel på et sprogportræt i en 5. klasse af en 11-årig dreng, som vi her kalder Mohammed. Han er født og opvokset lokalt, hans forældre er vokset op i København, men født i Tyrkiet. Hans bedsteforældre bor hhv. i Danmark og i Tyrkiet. Mohammeds sprogportræt viser de sprog, som han møder i sin hverdag i sit private liv og i skole-fritidssammenhænge. Mohammed har givet dansk farven rød og placeret denne farve på kroppen. Hovedet og armene er en anden rød farve med halvmåne og stjerne som symboler på det tyrkiske flag. Mohammed spiller fodbold i skolegården og i sin fritid, og her lærer han lidt andre sprog, som han angiver med grøn for somali og sort for arabisk i ben og fødder. Den ene hånd har han givet en blå farve, fordi han spiller PlayStation i sin fritid, hvor han bruger engelsk som kommunikationssprog. Den anden hånd har han givet farverne blå-hvid-rød, fordi han godt kan lide fransktimerne. Mohammeds sprogportræt synliggør hermed hans sproglige repertoire, som måske ikke ville være kommet til udtryk for fransklæreren uden det indledende arbejde i franskklassen med elevernes sprogportrætter.

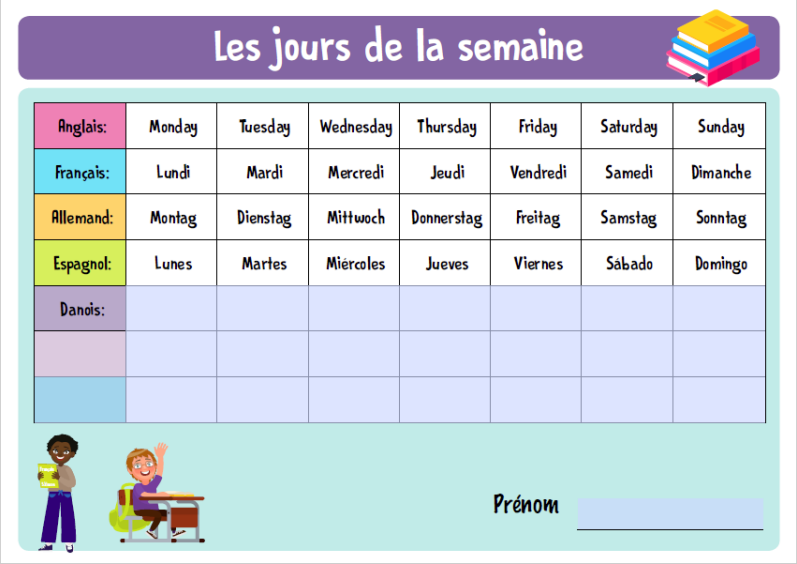
Det er vigtigt at sætte tid af til, at eleverne får mulighed for at præsentere deres sprogportrætter. Og lige så vigtigt er det at hænge plakaterne/tegningerne op på en væg i klassen, således at eleverne både kan kigge på plancherne og præsentere dem for deres forældre ved f.eks. en skole-hjem-samtale eller 'åbent hus' på skolen. På den måde gøres klassens samlede sproglige ressourcer synlige på en positiv måde.

Ud over at trække på den sproglige viden, som klassen samlet set allerede har, vil en flersproget tilgang også arbejde målrettet med at styrke elevernes sproglige opmærksomhed. Læreren kan f.eks. inddrage andre sprog i franskundervisningen, det gælder dem, der nævnes i klassens sprogportrætter, men også andre kan indgå i det sproglige arbejde.

Et undervisningseksempel i et flersprogethedsperspektiv

I det følgende beskrives et fælles produkt, hvor nogle af de europæiske hovedsprog er i fokus. I undervisningsforløb 2, *Les Loisirs*, arbejder fransklæreren med temaer om skolegang, ugedage, skoleskemaer, fritid og fritidsinteresser (https://tidligeresprogstart.ku.dk/fransk/forloeb-2/). I forløbet er det oplagt at arbejde med ugedagenes navne og elevernes aktiviteter efter skoletid.

I makkerpar arbejder eleverne med et skema med ugedage på forskellige sprog, hvor deres fokus drejes hen på, at ugedagene på flere sprog har fået navne efter planeter og gudenavne.



Les jours de la semaine

Anglais:	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Français:	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Allemand:	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Espagnol:	Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Danois:							

Prénom

Centralt står arbejdet med at introducere ugedagenes navne for og sammen med eleverne i et flersproget perspektiv, hvor målet ikke alene er at lære ugedagenes navne, men også at udvikle elevernes sproglige opmærksomhed og nysgerrighed. Nogle elever vil i før-fasen givetvis undre sig over, hvorfor mandag på engelsk hedder 'Monday' og på tysk 'Montag', når der på fransk ikke er samme logiske forbindelse som mellem 'day' og 'Monday'. Elevernes sproglige nysgerrighed kan give fransklæreren mulighed for at arbejde på tværs af de introducerede sprog.

Gennem denne aktivitet bliver eleverne gjort sprogligt opmærksomme, ved at de undersøger ligheder på tværs af sprogene, f.eks. at alle ugens dage slutter med 'day' på engelsk, de fleste på 'di' på fransk og 'tag' på tysk; eller at der er ligheder mellem f.eks. Monday/Montag og Lundi/Lunes. Gennem undersøgelserne får eleverne 'flere kroge' at hænge deres viden og ordforråd op på. De sidste to rækker i skemaet giver mulighed for, at andre sprog fra klassens repertoire kan inddrages (f.eks. ved at bede elever, der taler andre sprog hjemme om at udfylde disse – enten i klassen eller hjemme sammen med en forælder) og dermed udvide sammenligningsgrundlaget. Klassens tidligere arbejde med sprogportrætter giver læreren en viden om, hvilke sprog eleverne kender til og er nysgerrige på, som så med fordel kan inddrages i aktiviteten.

På samme måde som med sprogportrættet får eleverne her mulighed for at agere sprogligt undersøgende og nysgerrigt. Eleverne opfordres også til at inddrage den viden, de har uden for skolens verden. De positioneres, med andre ord, som kyndige og ressourcestærke sprogbrugere. Sammen med nogle kommunikative chunks, f.eks. "Qu'est-ce que tu fais (le lundi)" og "J'aime jouer au foot (le lundi)", og tallene op til 31 har eleverne nu nok sproglige kundskaber til at kunne stille hinanden spørgsmål om hinandens kalendere for den kommende måned. Øvelsen med ugedagene giver eleverne mulighed for en autentisk kommunikationssituation, hvor det er muligt for eleverne at stille åbne spørgsmål og lade dem svare ud fra deres egen hverdag (se kapitlet af Ginman & Pedersen om autentiske kommunikationssituationer).

Opsamling

Vi har i denne artikel sat fokus på, hvad flersprogethedsdidaktik er. Vi har fokus på, hvordan man som fransklærer kan undervise i den tidlige franskundervisning, hvor elevernes brede og varierede sproglige kunnen inddrages som en ressource i undervisningen til gavn for alle eleverne. Vores udgangspunkt er, at en sådan sproglig ressource vil styrke elevernes sproglige opmærksomhed og tilegnelse af fransk.

Holmen (2015) inddrager læseplanerne fra 2014 i sprogfagene dansk, engelsk, tysk og fransk i forhold til den mulige videreudvikling af alle elevers sproglige bevidsthed med afsæt i deres flersprogede og flerkulturelle viden og færdigheder. Hun kommer frem til, at læseplanerne på en og samme tid arbejder på:

- at udvikle elevernes sproglige bevidsthed og sproglige kompetencer gennem sammenligning mellem målsproget og dansk og
- at udvikle elevernes sproglige bevidsthed og sproglige kompetencer gennem anvendelse af de sprog, eleverne har kendskab til og målsproget.

"Tidligere sprogstart"-projektets praksisanbefalinger står centralt i alle fem forløb i fransk (se Albrechtsen & Daryai-Hansen i denne publikation). Forløbenes indhold og udformning relaterer sig til Fælles Mål 2014 og understøttes alle med reference til forskning og udvikling i dansk regi.[2]

[2] se f.eks. Lund, K., P. Daryai-Hansen og A.S. Gregersen et al. (2014); Holmen, 2015; Daryai-Hansen et al., 2015; Daryai-Hansen et al., 2018; Risager, 2016; og Gregersen, 2017

Eleverne oplever både den franske standardnorm og andre sprognormer i den frankofone verden. På den måde imødekommer forløbene også anbefalingerne fra den internationale forskning som anvendt tidligere i kapitlet (Moore, 2014).

Fokus på sprog og kultur i både en interkulturel pædagogisk tilgang og en sproglig opmærksomhedstilgang lægger op til nye måder at tilrettelægge undervisningen på. Elever med forskellige sproglige baggrunde må nu opfattes som kompetente sprogbrugere med alle de sproglige ressourcer, de bringer ind i skolens og sprogfagenes rum. Et emnevalg i 5. klasse kan dermed lige så godt tage afsæt i familie og traditioner i et fransktalende land på det afrikanske kontinent som i Frankrig, ift. f.eks. skolegang og mad.

Danmark er, ligesom Frankrig og andre frankofone lande, i dag alle præget af kulturel kompleksitet (f.eks. madvaner og familietraditioner) inden for det pågældende samfund og på verdensplan bl.a. grundet migration, flygtningestrømme, turisme og handel på tværs af landegrænser osv. Franskundervisning fra første lektion i 5. klasse kan derfor med fordel tage udgangspunkt i en mangfoldighedspædagogik med fokus både på sprog og kultur.

Refleksionsspørgsmål

1) Hvordan kan man som fransklærer planlægge undervisningsforløb med inddragelse af elevernes sproglige mangfoldighed?
2) Hvilke didaktiske tilrettelæggelsesmuligheder giver de fem forløb i fransk dig som fransklærer med fokus på flersprogethed?

Hvis du vil læse mere

Gregersen, A.S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I A.S. Gregersen (red). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hawkins, E. (red.). (1996). *Thirty Years of Language Teaching.* London: CILT.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école.* Paris: Didier.

Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken – et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.

Sigsgaard, A.-V. Meidell & Holmen, A. (2018). Hvordan tænker man dansk som andetsprog ind i den tidlige fremmedsprogsundervisning? Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, K. (red.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éd. Archives contemporaines.

Litteratur

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

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L. & Søgaard, K. (2015). Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå. I A. S. Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I Daryai-Hansen, P., A.S. Gregersen, S.J. Jacobsen, J. von Holst-Pedersen, L.K. Svarstad & C. Watson (red). *Fremmedsprogsdidaktik, mellem fag og didaktik.* Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag.

Gregersen, A.S. (2015). Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I A.S. Gregersen (red). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gregersen, A.S. (2017). Flersproget og flerkulturel didaktik, interkulturel undervisning og læring. I A.S. Gregersen (red.). *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hawkins, E. (red.). (1996). *Thirty Years of Language Teaching.* London: CILT.

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

Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A. S. Gregersen (red.). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

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

Lund, K., Daryai-Hansen. P. & Gregersen, A.S. et al. (2014). *Sprogforum*, 58. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Kan hentes på https://tidsskrift.dk/spr/article/download/26065/22937/

Martinez, P. (2012, opr. 1996). *La didactique des langues étrangères.* Paris. Puf.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum*, 59: 41-48.

Risager, K. (2016). Sprogfagene: adgang til viden om verden. *Sprogforum* 62: 21-27.

Sigsgaard, A.-V. Meidell & Holmen, A. (2018). Hvordan tænker man dansk som andetsprog ind i den tidlige fremmedsprogsundervisning? Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/

Zarate, G., D. Lévy & Kramsch, C. (red.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éd. Archives contemporaines.

Flersprogethedsdidaktik i den tidlige engelskundervisning

Rikke Jensen, Mette Poulsen og Petra Daryai-Hansen

Det er vores erfaring, at børn i 1. klasse som oftest har en stor interesse i at lære fremmedsprog – og at de især er interesserede i de sprog, som der normalt ikke undervises i. Ofte har børnene givet udtryk for, at de synes, at det er sejere at lære at tælle til 10 på litauisk og japansk end at tælle til 10 på engelsk. For os som lærere er det tydeligt, at flersprogethedsdidaktikken i den tidlige engelskundervisning bidrager til at styrke elevernes generelle sproglige opmærksomhed og sproglige anerkendelse.

I projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" har vi lagt flersprogethedsdidaktik-aktiviteter ind i alle undervisningsforløbene. I forløb 1 arbejder eleverne f.eks. med hilseudtryk på forskellige sprog og med flersprogede sange.

I forløb 2 arbejder eleverne med kroppen. Her skrives kropsord på forskellige sprog på "klassens krop", som hænges op, så den er synlig gennem hele forløbet.

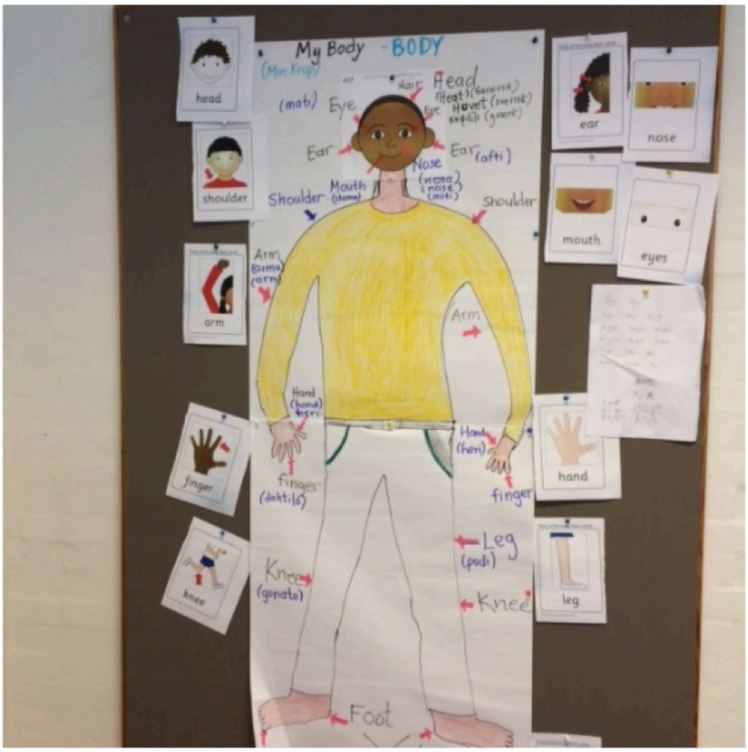


Foto: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen

Forløb 3 handler om jul og ting, der knytter sig til højtiden. I forløbet lægges der op til en dialog med eleverne, som tager udgangspunkt i deres kulturelle baggrunde: Hvilke andre vinter-højtider end jul har eleverne kendskab til?

Hvorfor flersprogethedsdidaktik?

Gennem aktiviteterne forsøger vi at bygge bro mellem de sprog, der undervises i i folkeskolen, elevernes førstesprog og målsproget engelsk. Derudover har vi også haft fokus på at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed og glæde ved sprog (Daryai-Hansen & Drachmann, 2018).
Ved at have fokus på flersprogethedsdidaktikken (Daryai-Hansen, 2018) kan man i undervisningen skabe gode indgange til at tale om ligheder og forskelle mellem sprog og kultur, så vi kan skabe grobund for en bredere sproglig bevidsthed og en begyndende interkulturel forståelse, og eleverne kan, uanset sproglig baggrund, føle, at de har noget at byde ind med i undervisningen.

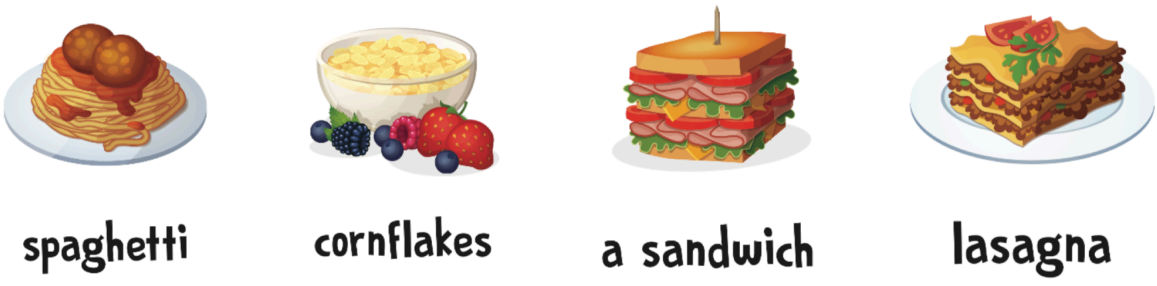
Hvordan kan man arbejde med flersprogethedsdidaktik, når man ikke har mange flersprogede elever?

På vores skole har vi ikke mange flersprogede elever, så derfor har vi i stedet lagt vægt på, at eleverne bliver introduceret til mange sprog for så at benytte forskellige sproglige strategier og derved styrke alle elevers sproglige opmærksomhed samt arbejdet med en sproglig anerkendelse og en glæde ved sprog.

De undervisningsforløb, som vi har udviklet, har tilgodeset generel sproglig opmærksomhed – altså uden fokus på enkelte sprog. Ud fra de erfaringer, vi fik med ved at arbejde og afprøve undervisningsforløbene, kunne vi konstatere, at eleverne benyttede sig af mange forskellige strategier til at 'regne opgaverne ud', og de blev en slags sprogdetektiver. Vi havde ikke undervist dem i sprogstrategierne inden – de fandt selv ud af det. Efterfølgende samlede vi op på elevernes brug af strategier, så eleverne selv kunne sætte ord på, hvordan de havde fundet frem til løsningerne.

Eleverne brugte den sproglige viden, der allerede var til stede i klasserummet, de kiggede på ordene og vurderede, om det var noget, de allerede kendte, de gættede, de kiggede på stavemåde og sammenlignede, og de var opmærksomme på gentagelser.

Et af vores undervisningsforløb har vi kaldt "Yummy or yucky". Det handler om mad. Vi har arbejdet med chunks: "I like...", ""I don't like...", "Can I please have a ...". Vi valgte, at ordene for maden skulle være transparente, så eleverne kunne sammenligne de engelske madord med danske madord og madord på andre sprog. Målet er, at alle elevers sproglige opmærksomhed udvikles, da de vil opleve, at de engelske ord minder om ord, de allerede kan – f.eks. 'sandwich', 'pizza', ''salad' og 'pancakes'.



Der er både lighed ved udtale, stavemåde og begyndelsesbogstaver, og det er det, som vi gerne vil rette elevernes opmærksomhed mod og gøre dem bevidste om. Eleverne skal gerne udvikle en sproglig strategi, som de kan bruge fremadrettet – og det er derfor på ingen måde spild af tid at arbejde med flersprogethedsdidaktik i begynderundervisningen.

Hvis du vil læse mere

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I: P. Daryai- Hansen, A. Søndergaaard Gregersen, S.K. Jacobsen, J. von Holst-Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (red.). *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P., Dahl Jensen, R., Kløve, Z. & Poulsen, M. (2016). Hvordan kan elevernes sproglige opmærksomhed styrkes gennem en flersproget tilgang? *Sproglæreren* 3, 29-31.

Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2018). *Hvordan kan vi udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i den tidlige sprogstart?* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Hvordan kan en flersprogethedsdidaktik styrke arbejdet med ordforråd i tidlig sprogstart?

Anne Holmen, Stine Wulff Østerskov og Anna-Vera Meidell Sigsgaard

Tilegnelse af ordforråd og udtryk spiller en central rolle i udviklingen af elevers kommunikative kompetence på det nye fremmedsprog. En af de måder, man kan styrke denne tilegnelse på, er ved at inddrage de mange sprog, som eleverne i klassen kender. Dette kan desuden stimulere deres sproglige opmærksomhed.

Ordforråd er et centralt element i al sprogundervisning og en meget vigtig bestanddel i al begynderundervisning. Med ordforråd tænkes her både på enkeltord og på de såkaldte chunks, dvs. ordforbindelser, der består af flere ord, men læres som en helhed. Som Jette von Holst-Pedersen beskriver i sin artikel "At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse", er chunks nyttige, fordi de straks kan anvendes til brugbar kommunikation (von Holst-Pedersen, 2017). Herved kan eleverne nemt få en succesoplevelse og føle, at de til en vis grad behersker det nye sprog, og samtidig blive motiverede til at lære mere. Birgit Henriksen har i flere artikler skrevet om, hvad det vil sige at kunne et ord. Hun har desuden gennemgået forskellige pædagogiske metoder til at arbejde med ordforråd på et fremmedsprog og har her understreget, at tilegnelse tager tid og kræver mange gentagelser af de samme ord og chunks i forskellige sammenhænge. Disse overvejelser er relevante for både undervisning i engelsk i 1. klasse og undervisning i fransk og tysk i 5. klasse. I det følgende vil vi fokusere på, hvordan disse tanker om tilegnelse af ord og ordforbindelser på det nye fremmedsprog kan kombineres med inddragelse af andre sprog. Der er naturligvis tale om en balance mellem et fokus på de mange sprog og dermed på elevernes sproglige opmærksomhed og et fokus specifikt på målsproget.

Eksempel fra engelsk

I forløbet "Me and My Monster" til undervisningen i engelsk i 1. klasse er der fokus på et ordforråd, der vedrører dele af kroppen, farver, størrelser og tal. Desuden indgår følgende chunks: "This is a...", "she/he has...", "I have...". Eleverne kan med dette emne bruge mange sanser, idet det er naturligt, at de både tegner og farvelægger monstre og f.eks. synger "Head, shoulder, knees and toes". Desuden egner emnet sig godt til CL-strukturen "Quiz & byt", hvor eleverne går rundt mellem hinanden med hvert deres kort med et kropsord på og siger: "Hello, this is a nose – what's that? This is a mouth, thank you" osv.

Den sprogpædagogiske fordel ved at arbejde med kropsord ift. monstre er, at monstrene kan udformes på mange måder. De kan f.eks. have 23 fingre og to hoveder. Det giver flere autentiske kommunikationssituationer, hvor der kan spørges ægte til antallet af fingre og hoveder. Det er en oplagt mulighed at inddrage andre sprog og arbejde med, hvad kropsdelene hedder på de forskellige sprog. Læreren kan tegne en krop i stor størrelse og ud for f.eks. 'næsen' skrive betegnelsen for 'næse' på alle de sprog, eleverne kan komme i tanke om. Hermed kan man se, at nogle sprog er beslægtede med hinanden. Her nævnes nogle få eksempler:

1) næse (dansk), näsa (svensk), nese (norsk), nef (islandsk), nose (engelsk), Nase (tysk), neus (hollandsk)
2) nos (russisk med latinske bogstaver), nos (polsk)
3) naso (italiensk), nez (fransk), nariz (spansk)
4) anf (arabisk med latinske bogstaver)
5) burun (tyrkisk)

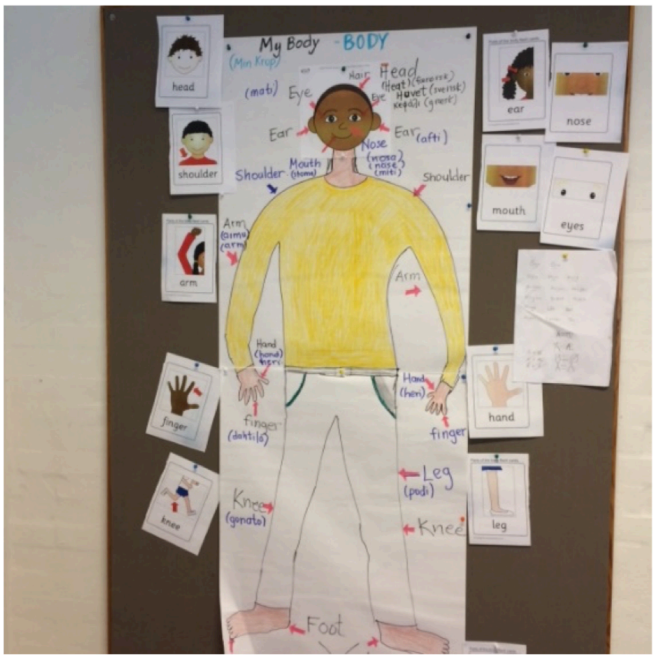


Foto: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen

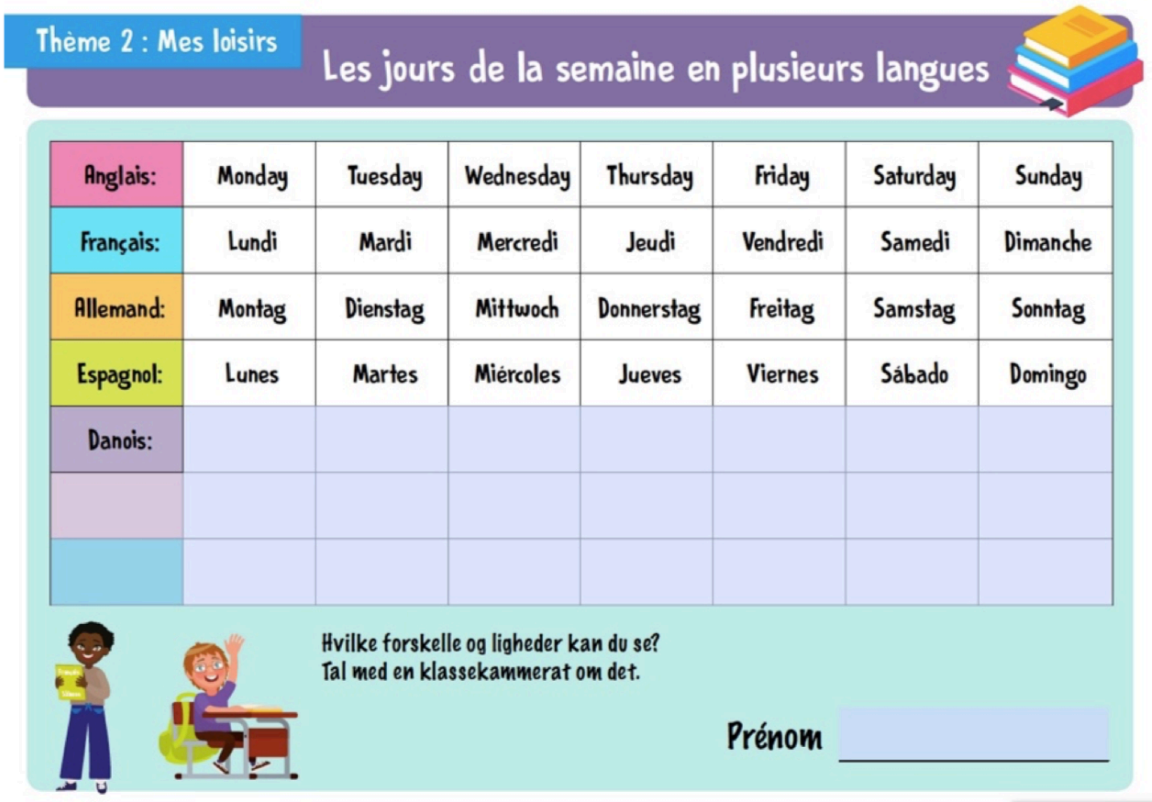
Erfaringsmæssigt bliver eleverne begejstrede for at høre og se de forskellige sprog. Det kan styrke elevernes sproglige opmærksomhed og deres forståelse for sprogslægtskab. For at denne øvelse kan virke sprogligt anerkendende, er det vigtigt, at læreren understreger, at alle sprog har lige status, og at alle elevers ressourcer er lige relevante.

Et andet oplagt emne at tage fat på, ud fra tegningen af kroppen, kunne være et mere grammatisk emne om, hvordan man danner flertal på de forskellige sprog. Gøres det med en forstavelse eller en endelse? Er endelsen altid den samme eller varierer den med ordets køn eller med de vokaler, der optræder i ordets stamme? Er der sprog, som slet ikke markerer flertal?

Eksempel fra fransk og tysk

På samme måde er det centralt at opbygge et funktionelt ordforråd inden for et kommunikativt emne i den tidlige fransk- og tyskundervisning. Forløb 2 i fransk og forløb 4 i tysk handler om ugedage og fritidsaktiviteter. Det er her f.eks. oplagt at se på ugedagenes navne og på elevernes aktiviteter. I makkerpar arbejder eleverne med et skema med ugedage på forskellige sprog, hvor deres fokus drejes hen mod, at ugedagene på flere sprog har fået navn efter planeter og guden-avne. Som med kropsøvelsen bliver eleverne her mere sprogligt opmærksomme og får flere 'kroge' at hænge deres viden og ordforråd op på. Sammen med nogle kommunikative chunks,

f.eks. “Qu’est-ce que tu fais (le lundi)” og “J’aime jouer au foot (le lundi)”, samt tallene op til 31 har eleverne nu nok sprog til at kunne stille spørgsmål til hinandens kalendere. Også her er der mulighed for en autentisk kommunikationssituation, hvor eleverne stiller spørgsmål og svarer ud fra deres egen hverdag.


Thème 2 : Mes loisirs

Les jours de la semaine en plusieurs langues

Anglais:	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Français:	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Allemand:	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Espagnol:	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Danois:							

Hvilke forskelle og ligheder kan du se?
Tal med en klassekammerat om det.

Prénom _____

Afrunding

Jo mere vi i klasserummet åbner op for arbejdet med elevernes sproglige bevidsthed og meta-kommunikative opmærksomhed på flere sprog end blot målsproget eller dansk, jo nemmere vil det være for alle elever at føle, at de indgår som en ressource i fællesskabet. Det kan derfor være en god idé at arbejde med ordforråd og flersprogethed f.eks. ved at få eleverne til at arbejde med at skrive deres egne korte tekster med tegninger eller fotografier på flere sprog. Disse kan så sættes op som bøger, der kan udstilles. Inspiration til, hvordan man kan arbejde med såkaldte identitetstekster (tekster om elevens eget liv) på to sprog kan findes i den såkaldte *Dual Language Showcase* fra den canadiske Thornwood-skole. Her kan man finde tekster skrevet af indskolingselever på henholdsvis engelsk og et af de 28 andre sprog, som skolens elever kan.

Jim Cummins og Margaret Early (2011) skriver om projektet, at det viser, at det kan lykkes for lærere at inddrage sprog, som de ikke selv behersker, samtidig med at elevernes sproglige forskelligheder inddrages som ressource. Angiveligt skriver nogle elever først teksten på engelsk og får derefter hjælp af deres forældre til at skrive versionen på det andet sprog, mens andre elever starter med det andet sprog og får hjælp til oversættelsen til engelsk. Kunne det tænkes, at en lignende tilgang kunne bruges i fremmedsprogsundervisningen, hvor elever med andet modersmål får mulighed for at skrive en historie på målsproget og deres modersmål, eller på tre sprog – målsprog, dansk og modersmålet? Med et sådant arbejde får eleverne mulighed for at fortælle deres egne historier og få opbygget et relevant ordforråd, samtidig med at deres sproglige opmærksomhed styrkes.

Refleksionsspørgsmål

1) Tag udgangspunkt i et undervisningsforløb (fra fremmedsprogsundervisningen) og identificer, hvilke chunks eleverne skal lære. Kan der knyttes yderligere ordforråd til emnet i de kommunikative aktiviteter?
2) Læg nogle aktiviteter ind ved starten af det næste undervisningsforløb, der trækker på elevernes viden om forskellige sprog, f.eks. en brainstorm om emnet, hvor andre sprog trækkes ind, en samtalelektie med forældre til at finde ordforråd for emnet på andre sprog, sammenligningsaktiviteter med udgangspunkt i klassens indsamlede eksempler osv.
3) Hvilke overvejelser gør du dig i forhold til det at skabe et læringsrum, hvor alle sprog har lige status, og alle elevers ressourcer er lige relevante?

Hvis du vil læse mere

Cummins, J. & Early, M. (red.) (2011). *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Henriksen, B. (2010). Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse. *Sprogforum* 49/50, 11-17.

Henriksen, B. (2015). Fokus på det oversete "ordforråd". I A.S. Gregersen (red.). *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (s. 201-226). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum* 58, 41-48.

von Holst-Pedersen, J. (2017). At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. I A.S. Gregersen (red.), *Tidlig sprogstart i skolen* (s. 66-83). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sprogpas og sprogportfolio til begynder-undervisningen i engelsk, fransk og tysk

Hanne Thomsen & Petra Daryai-Hansen

I artiklen præsenterer vi to materialer, der er udviklet til begynderdidaktikken: en sprogportfolio og et sprogpas. Du kan endvidere læse om, hvad disse materialer kan bidrage med til undervisningen, elevernes læring og samarbejdet med forældrene.

Mange lærere har allerede gode erfaringer med at arbejde med pædagogiske portfolioer, og nogle sproglærere har måske erfaringer, der bygger på den Europæiske Sprogportfolio, som sproglærere har kendt siden 2001.

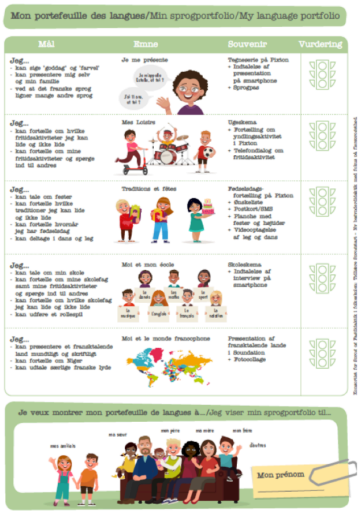
Den Europæiske Sprogportfolio består af tre elementer: **et sprogpas** til at illustrere elevens sproglige og kulturelle erfaringer, **en sprogbiografi**, der beskriver elevens arbejde med at udvikle sproglige og interkulturelle kompetencer, og endelig **et dossier**, som er opsamlingen af eksempler på produkter, eleven har udarbejdet, og som illustrerer, hvad eleven mestrer.

I projektet "Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" har vi med inspiration fra den Europæiske Sprogportfolio og den norske udgave af sprogportfolioen, "Europæisk Språkperm 6-12", udviklet **en sprogportfolio** til eleverne i engelsk 1. klasse og fransk/tysk 5. klasse i samarbejde med projektlærerne. Portfolioen indledes af et **sprogpas,** der stiller skarp på elevernes flersprogede kompetencer.

Sprogportfolio: sprogbiografi og dossier

Sprogportfolioerne til engelsk, fransk og tysk er udarbejdet i tilknytning til projektets undervisningsforløb i engelsk, fransk og tysk. De lægger op til, at eleverne får overblik over, hvad de lærer i undervisningsforløbene, og inddrager dem endvidere i vurderingen af, hvor godt de har lært det, der var målet med de enkelte undervisningsforløb, og hvad de synes om undervisningsforløbet. Sprogportfolioen fremhæver dermed sammenhængen mellem målet for undervisnings-

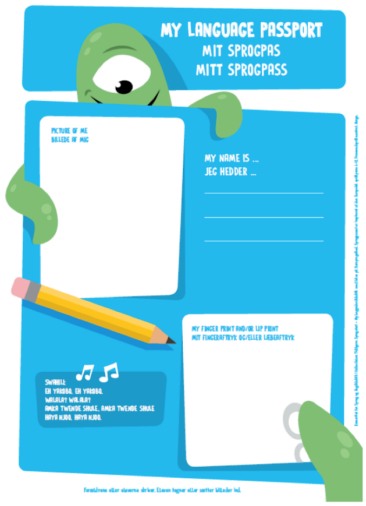
forløbet og elevernes udbytte og oplevelse af undervisningsforløbet. Derudover fungerer portfolioen som dossier: I papirform lægger eleverne deres produkter ind i folderen – i digital form vedhæftes produkterne sprogportfolioen.

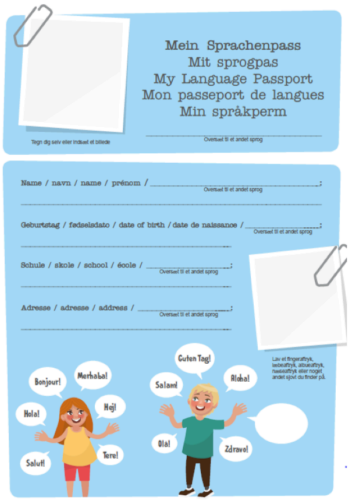


Sprogportfolioen inddrager også forældrene i elevernes arbejde med at lære det nye sprog. Eleverne opfordres til at vælge, hvem de gerne vil vise sprogportfolioen til. Måske bruges den også til skole-hjem-samtalen og til udarbejdelse af elevplaner? Forældrene vil da få nem adgang til forløbenes mål og kan med udgangspunkt i deres barns souvenir høre mere om deres barns arbejde med forløbet. Måske tager eleven den først – især i 1. klasse – med hjem ved afslutningen af skoleåret?

Sprogpasset

Sprogpassene i engelsk, fransk og tysk er personlige og lægger op til, at eleverne hver for sig reflekterer over, hvilke sprog de allerede har været i kontakt med, og hvad de kan på disse sprog (Daryai-Hansen, 2017; Daryai-Hansen & Drachmann, 2018). Sprogpasset kan udfyldes sammen med forældrene, i fremmedsprogsundervisningen eller i samarbejde med klassens øvrige lærere. Sprogpassene findes også i en forkortet papirversion og i en digital version.





Når eleverne har udfyldt deres sprogpas, giver den efterfølgende fælles samtale i klassen mulighed for oplevelsen af, at eleverne i deres dagligdag er i kontakt med en stor mangfoldighed af sprog, og at de tilsammen ved noget om og kan noget fra forskellige sprog, som er nyttigt, når man lærer nye og flere sprog. Denne samtale kan med fordel tage udgangspunkt i de visuelle sprogprofiler, der er udarbejdet som en del af sprogpassene – en sprogblomst til 1. klasse og et sprogportræt til 5. klasse. Disse kan hænges op i klassen og være synlige oversigter over klassens erfaringer med flersprogethed.

Til både sprogportfolioen og sprogpasset er der udarbejdet lærer- og forældrevejledninger, som findes sammen med materialet på hjemmesiden.

Refleksionsspørgsmål

1) Hvilke erfaringer har du med portfolioarbejde? Hvilke fordele har portfolioer, og hvilke udfordringer er forbundet med dem? Hvordan vil man kunne håndtere udfordringerne?
2) Sprogpasset lægger op til, at du får indblik i, hvilke sprog dine eleverne taler og er i kontakt med. Hvilke teknikker bruger du allerede i din undervisning for at få indblik i den sproglige mangfoldighed, der er repræsenteret i din klasse?

Hvis du vil læse mere

Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaaard Gregersen, S.K. Jacobsen, J. von Holst-Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (red.). *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.

Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed.* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2018). *Hvordan kan vi udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i den tidlige sprogstart?* Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. Hentet fra https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer

"Den Europæiske Sprogportfolio", en dansk oversættelse af den akkrediterede norske portfolio "Europæisk språkperm 6-12". Hentet fra http://ecml.dk/europaeisk-sprogportfolio/

Thomsen, H. (2014). Den Fælles Europæiske Referencerammes vej ind i danske engelskklasser. Hvordan også eleverne har fået adgang til flere årtiers videnskabeligt arbejde vedr. fremmedsprogstilegnelse – via Min Første Sprogportfolio? I A.L. Thomsen, C. Urup & F. Lacey (red.), *Engelsk – din fremtid – vores fremtid* (s. 13-18). Sproglærerforeningen. Hentet fra http://sproglaererforeningen.dk/boiler/wp-content/uploads/2014/05/SL_Engelskhefte.pdf

Om forfatterne

Dorte Albrechtsen er lektor i fremmedsprogstilegnelse ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet. Hendes forskningsområder er inden for sprogtilegnelse med særligt henblik på skriftlig fremstilling på engelsk som fremmedsprog, skriveprocesser på L2 (engelsk) og L1 (dansk), diskursniveau-analyser af elevtekster og fokus på form i skriveprocessen. Hun underviser og vejleder i kommunikativ sprogundervisning, klasseværelsesinteraktion samt produktive og receptive processer på fremmedsproget. Har deltaget i udviklingen af Master i Fremmedsprogspædagogik. Faglig konsulent på projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal).

Caroline Arp er uddannet cand.mag. i fransk fra Københavns Universitet og har bl.a. læst dansk som andetsprog og sprogpsykologi som tilvalgsfag. På sin kandidatuddannelse har hun været ansat i udviklingsprojektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal) og har skrevet speciale om strategisk kompetence i begynderfranskundervisningen i folkeskolen. Caroline har desuden udgivet både digitalt og analogt undervisningsmateriale til franskundervisning i folkeskolen, både som forfatter og redaktør. Ved siden af sit daglige arbejde som fransk- og engelsklærer i folkeskolen er hun ansvarshavende redaktør for Sproglærerforeningens medlemsblad *Sproglæreren*.

Kirsten Bjerre er lektor i tysk i læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole og cand.mag. i tysk og dansk fra Roskilde Universitetscenter. Et særligt interessefelt for Kirsten er grammatikdidaktik, og hun deltager i øjeblikket i forskningsprojektet Gramma3, der i et samarbejde mellem KP, VIA og Nationalt Center for Læsning skal kortlægge, hvordan grammatikundervisningen foregår i folkeskolens tre største sprogfag.

Petra Daryai-Hansen er lektor i fremmedsprogsdidaktik ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk på Københavns Universitet. Hendes centrale forskningsområder er interkulturel pædagogik, flersprogethedsdidaktik, indholdsbaseret sprogundervisning, internationalisering og tidligere sprogstart, med særligt henblik på tysk. Hun har koordineret og deltaget i nationale og europæiske udviklings- og forskningsprojekter inden for feltet fremmedsprogsdidaktik i hele uddannelsessystemet, bl.a. projekterne "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal), "Developing Early Foreign Language Learning and Teaching in the Nordic/Baltic Context" (Nordplus Horizontal) og "Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures" (European Centre for Modern Languages, Europarådet).

Natascha Drachmann er cand.mag. i tysk og dansk fra Københavns Universitet og ansat som adjunkt på Kalundborg Gymnasium. Hun har været tilknyttet udviklings- og forskningsprojektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" som videnskabelig assistent, hvor hun har deltaget i udviklingen af det tyske undervisningsmateriale. Med afsæt i sit speciale om sproglig opmærksomhed i begynderdidaktikken, som hun i 2017 modtog Den Danske Germanistforenings Specialepris for, har det endvidere været en af hendes primære arbejdsopgaver at implementere flersprogethedsdidaktikken i projektet ved at udarbejde flersprogede aktiviteter til det eksemplariske undervisningsmateriale i engelsk, fransk og tysk.

Stine Fuglsang Engmose er ph.d.-studerende ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab på Københavns Universitet og adjunkt ved Center for Skole og Læring ved Professionshøjskolen Absalon. Hendes centrale forskningsområder er undervisning, der udvikler børns tidlige skriftsprog og teknologiens mulighed for at understøtte udbyttet af undervisningen. Hun har deltaget i udviklingsprojekter inden for feltet på grundskoleområdet, "Lyt, læs og lær" (Skole-Styrelsen, Nationalt Videncenter for Læsning), "OS+, opdagende skrivning med auditiv feedback" (Nationalt Videncenter for Læsning), og i sin ph.d. (Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning) undersøger hun i en træningsundersøgelse udbyttet af, at lade børn skrive tidligt, og en talesynteses potentiale for at understøtte læringen.

Danièle Eychenne er pædagogisk konsulent ved Institut for didaktik og digitalisering på Københavns Professionshøjskole. Hendes centrale arbejdsområde er vejledning og rådgivning i brug af læremidler til franskundervisning samt vejledning i anvendelse af digitale læremidler i fremmedsprogsundervisningen. Hun er forfatter til flere lærebøger og undervisningsmateriale, hun skriver artikler til fagbladet og holder oplæg, foredrag og kurser for fransk- og sproglærere. Hun har undervist i brug af digitale læremidler på flere kommunale projekter med fokus på kompetenceløft af sproglærere i anvendelse af semantiske og funktionelle læremidler. Hun underviser i Digitale læremidler i den tidlige sprogstart på PD-modul begynderdidaktik i engelsk, fransk og tysk med fokus på flersprogethed. Hun har især forfattet tekster om betydningen af chunks i tyskundervisningen. Hun er medlem af den nationale faggruppe i tysk og har en plads i Sprogkonsortiet (samarbejde ml. Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole).

Narges Ghandchi er ph.d.-studerende på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. Hendes forskningshovedinteresse ligger inden for flersprogethed samt sprogforandring hos indvandrere og flygtningefamilier. Hun har oprindeligt en kandidatgrad i sprogpsykologi og en i lingvistik fra Københavns Universitet og har deltaget som praktikant i projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Mette Ginman er lektor på Københavns professionshøjskole. Hun underviser lærere, pædagoger og ledere i videreuddannelsen i flersprogethed, andetsprogsudvikling og andetsprogsdidaktik mv. Hun har deltaget i en række udviklingsprojekter bl.a. om sproglig udvikling i fagene.

Annette Søndergaard Gregersen er lektor i fransk i læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole. Uddannet folkeskolelærer, cand.pæd. i fransk, cand.pæd. i almen pædagogik, master i ledelse og organisationsudvikling og ph.d. i kulturpædagogik og kulturdidaktik i fremmedsprog med særlig fokus på fransk. Ansat som underviser i læreruddannelsen siden 2000. Underviser og forsker i fransk i grund-efter/og videreuddannelsen i et flersproget- og flerkulturelt perspektiv og samarbejder med andre sprogfag i forskellige fora og netværk fra grundskole til universitet i et brobygningsperspektiv. Formand for faggruppen i "Konsortiet for sprog og fagdidaktik i folkeskolen". Medlem af det nationale lektorbedømmelsesudvalg, læreruddannelsen. Faggruppeleder for franskfaget. Formand for den nationale faggruppe i fransk. Censorformand for fransk i

læreruddannelsen (2010-18). Medlem af Fællesbestyrelsen i Fransklærerforeningen, formand for seminariefraktionen. Medlem af Fagligt Forum – Fransk, stx m.m. Medstifter af netværket "Ja til sprog".

Birgit Henriksen er professor (mso) i fremmedsprogstilegnelse ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk. Hendes centrale forskningsområder er ordforrådstilegnelse, lærerkognition og English Medium Instruction ved de videregående uddannelser. Hun har været med til at udvikle og underviser på Master i Fremmedsprogspædagogik. Var medlem af ministerielt udvalg for "Handlingsplan for engelsk" (2006) og i engelskgruppen for udarbejdelse af kompetencemål for læreruddannelsen (2012) og for de nye Forenklede Fælles Mål for folkeskolen (2014). Medstifter og tidligere medredaktør af tidskriftet *Sprogforum*. Underviser ved efteruddannelseskurser for fremmed- og andetsprogslærere. Faglig konsulent på projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal).

Anne Holmen er professor i parallelsproglighed ved Center for Internationalisering og Parallelsproglighed på Københavns Universitet. Hendes centrale forskningsområder er flersprogethed i videregående uddannelse, sprogpolitik og dansk som andetsprog. Hun har tidligere været professor i tosprogethed og deltaget i en række undersøgelser af tosprogede børns sprogudvikling og skolegang. Hun har netop gennemført en evaluering af sprogpædagogikken i den grønlandske grundskole samt af uddannelsen til underviser i svensk som andetsprog på Göteborgs Universitet.

Susanne Karen Jacobsen er uddannet folkeskolelærer, cand.pæd. i engelsk og didaktik med særlig henblik på dansk og siden 2006 ansat som lektor ved Københavns Professionshøjskole på Frederiksberg, hvor hun primært underviser i engelsk og dansk som andetsprog på læreruddannelsen og i efteruddannelsen. Hun har i en årrække i særlig grad interesseret sig for *literacy* i fagene og har i den forbindelse lavet en del tværfagligt arbejde, bl.a. i et EU-finansieret projekt, "Tele4ele", om *Reading to Learn*, en metode med afsæt i den australske genrepædagogik. Et funktionelt syn på sprog og sprogundervisning har været drivkraft for hendes store interesse for system funktionel lingvistik, SFL, som gennemsyrer det meste af hendes arbejde, hvad enten det

er undervisning, konference-oplæg eller skrivevirksomhed. Hun er medforfatter til en række antologier med sprogdidaktik og literacy som omdrejningspunkt. Senest har hun med kollegerne Merete Olsen og Karoline Søgaard udgivet en ressourcebog til lærere i engelskfagets begynderundervisning.

Rikke Dahl Jensen er uddannet fra Frederiksberg Seminarium i 2010. Hun er ansat som lærer på Randersgades Skole på Østerbro i København, hvor hun primært underviser indskolingselever i dansk, engelsk og idræt. Igennem de seneste par år har hun været tilknyttet diverse udviklings- og forskningsprojekter – bl.a. "Developing the Language Awareness Approach in the Nordic and Baltic Countries" og "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Jan Lindschouw er lektor i fransk på Københavns Universitet ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, hvor han underviser i grammatik, sprogvidenskab og fremmedsprogs- og kulturdidaktik. Hans centrale forskningsområder er sprogvariation i de romanske sprog med hovedvægt på fransk samt fremmedsprogspædagogik med fokus på tilegnelse inden for det franske verbalsystem samt skrivning og feedback. Han har koordineret flere internationale kongresser og deltaget i forskellige nationale og internationale netværk inden for fremmedsprogsdidaktik og sprogvariation i de romanske sprog, bl.a. "Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes", Det Internationale DIA-netværk samt "Tidligere Sprogstart - Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Stephanie Kim Löbl er ph.d.-stipendiat ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk på Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole. Hendes primære forskningsområder er sprogtilegnelse og fremmedsprogsdidaktik, interkulturel kommunikation og kulturdidaktik. Ph.d.-projektet "Det interkulturelle aspekt i sprogfagene med fokus på begynderdidaktik. Hvordan forstår fransklærere i folkeskolen den kulturformidlende opgave?" omhandler kulturdimensionen af franskundervisningen i den danske folkeskole og fokuserer på den interkulturelle kompetence. Stephanie er cand.mag. i fransk og engelsk fra Københavns Universitet og har skrevet speciale om tilegnelse af det franske verbalsystem.

Michael Svendsen Pedersen er lektor emeritus på Roskilde Universitet. Han har forsket og undervist bredt i læring og uddannelse med særlig interesse for sproglæring og sprogdidaktik inden for forskellige dele af uddannelsessystemet. Gennem mange år har han som forsker, udvikler og oplægsholder specielt beskæftiget sig med andetsprogslæring og -didaktik. Han har været med til at oprette tidsskriftet *Sprogforum*, som han stadig er tilknyttet.

Mette Poulsen er uddannet fra N. Zahles Seminarium i 2005. Hun er ansat som lærer på Randersgades Skole på Østerbro i København, hvor hun primært underviser indskolingselever i dansk, matematik og engelsk. Igennem de seneste par år har hun været tilknyttet diverse udviklings- og forskningsprojekter – bl.a. "Developing the Language Awareness Approach in the Nordic and Baltic Countries" og "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Anna-Vera Meidell Sigsgaard er lektor, ph.d. ved Københavns Professionshøjskole. Hun underviser og efteruddanner lærere i dansk som andetsprog og undervisning af flersprogede elever. Hendes forskning fokuserer på den sproglige dimension i fagundervisningen, dansk som andetsprog og elevers sproglige udvikling og literacy. Hun er især inspireret af systemisk funktionel lingvistik (SFL) og Legitimation Code Theory (LCT) både som analyseredskaber til at forstå udfordringer i pædagogisk praksis og som didaktiske redskaber til planlægning af stilladserende, sprogbaseret undervisning på højt fagligt niveau. Som faglig konsulent i projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" har hun været ansvarlig for inddragelsen af dansk som andetsprog-perspektivet.

Karoline Søgaard har siden 2010 været ansat som underviser i faget engelsk ved læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole, siden 2014 som lektor. Hun blev cand.mag. i engelsk fra Københavns Universitet i 2007. I de sidste par år har Karoline Søgaard især beskæftiget sig med tidlig sprogstart i engelsk. Hun har været tovholder for engelsk i projekt "Tidligere sprogstart" i årene 2015-2018 og var konsulent i projekt "Play and Learn", som beskæftigede sig med implementeringen af engelsk i børnehaver og skolefritidsordninger i Gentofte Kommune. Sammen med sine kollegaer Susanne Jacobsen og Merete Olsen udgav hun i 2017 bogen *Let's Get Started*, der handler om at bruge billedbøger i engelsk i indskolingen.

Hanne Thomsen er lektor i engelsk på lærer- og videreuddannelsen, Københavns Professionshøjskole – tidligere folkeskolelærer med linjefagene engelsk og tysk og pædagogisk konsulent for fremmedsprog og internationalisering ved CFU. Hun har koordineret og deltaget i nationale og europæiske udviklingsprojekter inden for engelsk. Hun har senest koordineret projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal) i samarbejde med Petra Daryai-Hansen og deltaget som faglig konsulent i projektet såvel som i projektet "Developing Early Foreign Language Learning and Teaching in the Nordic/Baltic Context" (Nordplus Horizontal).

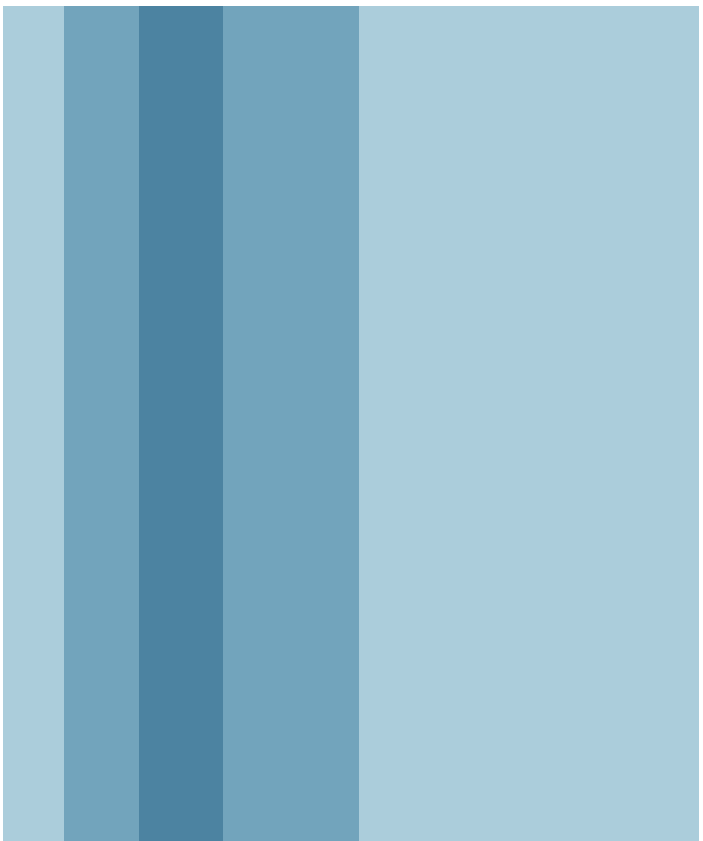
Julie Valvik er cand.mag. i tysk sprog og kultur fra Institut for Engelsk, Germansk og Romansk på Københavns Universitet med bachelortilvalg i dansk som andet- og fremmedsprog. Hun har som videnskabelig assistent været tilknyttet forsknings- og udviklingsprojekterne "Den Sprogstrategiske Satsning – flere sprog til flere studerende" og "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed", hvor hun primært har beskæftiget sig med lærerkognition, dansk som andetsprog, evalueringer og behovsafdækning.

Jette von Holst-Pedersen er lektor i tysk på Københavns Professionshøjskole. Hendes primære arbejdsområder er undervisning af studerende i tysk på læreruddannelsen samt efter-videreuddannelse af tysklærere. Hendes centrale fokusområder er anvendelsen af chunks som et sprogligt stillads i tyskundervisningen, inddragelse af krop og sanser samt meningsfuld og varieret tyskundervisning. Hun var tyskfaglig konsulent i A.P. Møller-projektet om "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed".

Stine Wulff Østerskov er folkeskolelærer på Oehlenschlægersgade Skole på Vesterbro. Ud over at undervise i dansk og engelsk er hun en del af skolens ressourcecenter, hvor hendes primære opgave er at undervise og støtte elever med dansk som andetsprog samt vejlede kollegaer. Hun har deltaget i projektet "Tidligere sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" og dermed været med i processen i udarbejdelsen af årsplanen for begynderengelsk. I forlængelse af projektet har hun gennemført PD-modulet Begynderdidaktik i engelsk, fransk og tysk med fokus på flersprogethed på Københavns Professionshøjskole.

TIDLIGERE SPROGSTART

Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed



KØBENHAVNS UNIVERSITET
KØBENHAVNS PROFESSIONS HØJSKOLE KP