

Mundtlighed og translanguaging

Anne Holmen

University of Copenhagen

aholmen@hum.ku.dk

Abstract

Denne artikel ser på mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen som et spørgsmål om elevernes aktive deltagelse i kommunikative aktiviteter og især deres ”willingness to communicate” (McIntyre et al. 1998). ”Willingness to communicate” er et socialpsykologisk begreb, der kombinerer kommunikativ adfærd med en affektiv-kognitiv dimension og andre centrale aspekter af elevernes motivation. I artiklen vil der særligt blive fokuseret på den betydning, som en flersprogethedsdidaktik kan have for elevernes ”willingness to communicate” og dermed også for deres mulighed for at udvikle et produktivt talesprog. Flersprogethedsdidaktikken vil blive præsenteret gennem begrebet translanguaging (Garcia et al. 2017), hvis relevans for en nordisk sprogpedagogik vil blive argumenteret for gennem undervisningseksempler fra nordiske kontekster (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018, Laursen 2019, Beiler & Dewilde 2020, Krogager Andersen 2020a, Juvonen & Källkvist 2021). Særligt vil der blive argumenteret for, at et målrettet resurcesyn på alle elevers mange sprog vil styrke deres sproglige selvtillid generelt og i relation til fremmedsproget i særdeleshed. Centralt i udviklingen af et sådant resurcesyn står Cummins’ begreb om ”teaching for transfer” (Cummins 2017).

Keywords

Translanguaging, willingness to communicate, tavse elever, flersprogethed som læringsressurce.

1. Problem: tavse elever

Oktober 2021 blev der på Københavns Universitet afholdt en fællesskandinavisk konference om mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen i grundskole og ungdomsuddannelser. Konferencen var arrangeret af det norske Fremmedspråksenter, den svenske Institution för Pedagogik og Didaktik og det danske Nationale Center for Fremmedsprog. Baggrunden var først og fremmest en erkendelse af, at ”systematisk opøvelse af den mundtlige sprogfærdighed er en af de mest forsømte områder i sprogundervisning” (Henriksen et al. 2020: 144), men det spillede også en central rolle, at man ifølge arrangørerne i alle tre lande og på tværs af uddannelsestrin og sprog har oplevet en stigende tendens til, at elever trækker sig fra mundtlige aktiviteter på fremmedsproget. Fra efter- og videreuddannelse af sproglærere har jeg i Danmark observeret en øget bekymring over antallet af tavse elever, og at elever i både begynder- og fortsætterundervisning er bange for at ”få stemme på” i klasserummet. Det rapporteres således på videreuddannelseskurser af lærere i både engelsk og i det, der i Danmark betegnes som ”andet fremmedsprog” (tysk, fransk og spansk) (se også Krogager Andersen 2020b). Ifølge de bekymrede sproglærere er deres elever blevet mere præstationsorienterede og derfor mere optagede af at undgå uheldig adfærd og sproglige fejl end tidligere. Angiveligt hælder mange af deres elever i dag mere til ”risk avoidance” end til ”risk-taking” (Cervantes 2013), og dette gælder især mundtligt i klasserummet og dermed påvirket af den situationsbaserede vurdering, som både læreren og andre elever kan anlægge. Lærerne på videreuddannelseskurser citerer således ofte eleverne for, at deres tavshed skyldes, at de vil undgå at lave fejl, fordi de gerne vil have en god karakter, men også at de vil undgå at ”dumme sig” foran andre elever (se også Reimick 2022).

Elevers tavshed kendes også i den internationale uddannelsessociologiske litteratur om skolens reproduktion af sociale forskelle gennem opretholdelse af dominerende sproglige normer. Talrige undersøgelser har her påvist, at den pædagogiske håndtering af sproglig, kulturel og socioøkonomisk diversitet har afgørende betydning for elevernes deltagelse og dermed også deres kommunikative adfærd og faglige læring (fx Bernstein 2003, Nielsen et al. 2005, Cummins 2021). I en dansk gymnasieundersøgelse af ”gymnasiefremmede elever” sammenfattes dette således: ”Uddannelse handler om at lære at tænke og tale på en bestemt måde” (Ulriksen m.fl. 2009: 16). Meget betegnende er en amerikansk antologi, der giver stemme til grupper og individer, der har erfaringer med amerikansk skolegang, men ikke hører til den sproglige mainstream, udgivet under titlen ”Tongue-tied. The Lives of Multilingual Children in Public Education” (Santa Ana 2004). Hvad enten tavsheden er eksternt styret eller

selv-initieret er den et problem for elevernes skoleudbytte, og i sprogfag, der jo har mundtlig sprogfærdighed som et af sine hovedmål, udgør den et centralt pædagogisk problem. Det skyldes, at det at kunne og turde tale fremmedsproget i undervisningen ikke alene er et mål for denne, men også et middel til at arbejde hen mod dette mål. Henriksen et al. (2020: 65) sammenfatter det således ”Modet på og lysten til at interagere på målsproget er i sig selv en god sproglæringsstrategi, fordi det er vigtigt at bruge sproget og afprøve sine hypoteser undervejs”.

2. Willingness to communicate

Et bud på, hvad der påvirker elevens mundtlige kommunikative adfærd, er udformet af en række motivationsforskere i forbindelse med begrebet ”willingness to communicate” (WTC) (MacIntyre et al. 1998). De definerer WTC som ”a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (Macintyre et al. 1998: 547). Bag WTC ligger en følelse af, at ”one has the capacity to communicate effectively at a particular moment” baseret på personlige erfaringer med sprogtilegnelse: ”Their prior language learning has led to development of self-confidence, which is based on a lack of anxiety combined with a sufficient level of communicative competence, arising from a series of reasonably pleasant L2 experiences” (Macintyre et al 1998: 548). WTC knytter sig således til elevernes erfaringer og oplevelse af egen kommunikative kapacitet og inddrager også gruppedynamikken i klassen. Senere har Dörnyei videreudviklet denne tilgang til, hvordan man som underviser bedre kan ”engage language learners”, dvs. inddrage dem både kognitivt og adfærdsmæssigt i læringsaktiviteter (Mercer & Dörnyei 2020).

Traditionelt har man i sprogundervisningen forsøgt at påvirke elevernes WTC og deres engagement i kommunikative aktiviteter ved hjælp af interaktionsmønstre, som opmuntrer eleverne til at deltage i klassesamtalen (Walsh 2012), eller ved hjælp af specifikke tekst- og emnevalg og task-baseret kommunikativ pædagogik. Krogager Andersen (2020b: 25) diskuterer således mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen ud fra et litteraturstudie af 63 interventionsundersøgelser, som har til formål at vurdere effekten af forskellige pædagogiske initiativer, der er udviklet for at styrke elevernes mundtlige deltagelse. I oversigten samles disse i kategorier som fx brug af leg, spil, taskbaseret undervisning, undervisning i kommunikationsstrategier og projektarbejde. Desuden indgår brug af målsproget som klasserumssprog, mens inddragelse af flere sprog ikke kategoriseres som en sprogpædagogisk fremgangsmåde på trods af, at translanguaging nævnes i et underkapitel med titlen ”Psykologiske udfordringer med at tale fremmedsproget” (Krogager Andersen 2020b: 23).

Forfatteren anerkender dermed begrebets eksistens og antyder også dets potentiale for at påvirke elevernes WTC i fremmedsprogfag, men hun har ikke fundet dette potentiale systematisk undersøgt i et effektstudie. Dette bekræftes af, at hovedparten af den omfattende globale translanguaging-litteratur omhandler enten læreruddannelse og generel skolepolitik eller udvikling af en pædagogisk praksis, som knytter sig til literacy og elevernes skriftsprog (Canagarajah 2011, Laursen 2019, Cummins 2019, Garcia et al. 2017, Hornberger 2021). Translanguagings betydning for WTC og anden mundtlighed i fremmedsprogfag synes derimod underbelyst, men ikke desto mindre relevant at forfølge. Det er formålet med denne artikel at argumentere for, at translanguaging ikke kun medtænkes i sprogfagenes pædagogiske praksis, men at effekten på netop elevernes WTC evalueres systematisk. Derfor følger først en kort introduktion til translanguaging.

3. Translanguaging

Translanguaging er et begreb, der blev indført i nordamerikansk pædagogisk forskning for cirka 15 år siden, og som siden er slået stærkt an globalt. Der er tale om en generel pædagogik, der i princippet kan bruges i alle fag og alle skoleformer, idet det kan defineres som ”teaching approaches that involve the intentional and planned use of student multilingual resources in language and content subjects” (Juvonen & Källkvist 2021, 1). Der findes en række andre betegnelser for en sådan pædagogik (fx crosslinguistic pedagogy, teaching through a multilingual lens, heteroglossic instructional practice, bilingual instructional strategies, dual language education) baseret på en mangfoldighed af studier i meget forskellige kontekster verden over og styret af delvis forskellige teoretiske tilgange. I nogle kontekster er der tale om en tosprogethed blandt eleverne i skolen (fx Lasagabaster & Garcia 2014), i andre om væsentligt mere heterogene elevgrupper (fx Rosiers 2017). Mange studier vedrører mødet mellem det lokale sprog og skolefaget engelsk (fx Rabbidge 2019, Elashhab 2020) eller undervisning af sprogligt heterogene elevgrupper i forskellige skolefag (fx Charamba & Zano 2019, Wedin 2021). Fælles er en anerkendelse af elevernes sproglige repertoire og en inddragelse af dette til læringsformål. Dermed kommer pædagogikken til at anerkende flersprogethed som et vilkår for elever og samfund. Ved at understrege, at flersprogethed er det normale og etsprogethed det afvigende, skriver skolerne og undervisningen sig ind i det globale paradigmeskifte for sociolingvistik og sprogpædagogik, som May (2013) har kaldt ”the multilingual turn”.

Begrebet translanguaging refererer til pædagogik på mange niveauer: for det første indgår den overordnede forståelse og anerkendelse af elevernes sproglige repertoire som læringsforudsætning – en slags lærerens mindset (De Angelis 2011) eller ”stance” (Garcia et. al. 2017). For det andet er der fokus på lærerens planlægning af aktiviteter, hvor eleverne kan profitere af at inddrage deres fulde repertoire – altså de didaktiske greb, der fremgår af curriculum og valg af indhold. For det tredje omfattes lærerens spontane reaktioner på elevernes inddragelse af viden og erfaringer på andre sprog end skolesproget. Translanguaging er imidlertid ikke i sig selv en fulgyldig pædagogisk metode. Studier viser, at den flersprogede tilgang, for at lykkes, skal kombineres med andre almenpædagogiske greb som fx stilladseringsformer (Rosiers 2017) og en mere åben interaktionsform end den traditionelle lærerstyrede initiativ-respons-feedback (Rabbidge 2019).

Selv om ordet translanguaging i dag bruges ret upræcist om mange forskellige former for undervisning, er man fælles om et grundsyn på elevernes sproglige repertoire som et væsentligt element i deres læring og udvikling. Man er mindre enig om, hvor stærk en translanguaging-pædagogik kan være i en transformation af skolen mod en mere rummelig, lighedsorienteret og demokratisk institution (se diskussionen i Holmen 2019). I en stærk version tillægges translanguaging styrke til at udvirke en radikal transformation af skolen, således at der gennem skolens virksomhed vil foregå en reel myndiggørelse af socialt ekskluderede elevgrupper. Garcia & Li Wei (2013) understreger fx, at deres tilgang til translanguaging er andet og mere end en stilladseringsstrategi eller en undervisningsteknik, idet de ønsker at udvikle så ambitiøse læringsmiljøer, at eleverne kan udnytte deres kreativitet og kritiske evner til at overskride etablerede grænser. Dette kan betyde udvikling for den enkelte, men også bidrage til at sætte spørgsmålstejn ved sproglaterede hierarkier og stratifikationer i skole og samfund. Med andre ord tænkes en sådan pædagogik at kunne modvirke skolens sociale reproduktion af normer og forskelsbehandling. Kritikere af den stærke version af translanguaging er imidlertid skeptiske over for at tillægge pædagogikken så stærk en transformationskraft (fx Jaspers 2018). De finder fortalene for den stærke version naive i vurderingen af de magtforhold, der regulerer skole og uddannelse. I stedet understreger de, at udviklingen af en flersproget pædagogisk praksis kan være både velbegrundet og innovativ, selv om den ikke kan ændre grundlæggende samfundsforhold.

Ud over denne uddannelsessociologiske diskussion af begrebet er translanguaging også blevet kritiseret for, at det ikke er så teoretisk banebrydende, som det hævdes af dets fortalere (fx Garcia & Wei 2014), men at det netop trækker på flere årtiers arbejde med at udvikle flersprogethedspædagogik i skoler bl.a. i Europa og Nordamerika (fx Creese & Blackledge

2010, Canagarajah 2011, Cummins 2021). Af nyere dato er, at flersprogethedspædagogikken udvikles globalt og ikke kun i relation til engelsk som undervisningssprog (Canagarajah & Gao 2019). Hvad der er væsentligt i forbindelse med denne artikel, er imidlertid også, at diverse kritikere af translanguaging-begrebet samtidig understreger, at de på trods af teoretiske eller terminologiske uenigheder sympatiserer med begrebets grundtanker om, at flersprogethed er både det normale i verden og en væsentlig læringsforudsætning for eleverne i skolen. Vi vil nu se nærmere på, hvordan disse grundtanker kan kombineres med den gængse læringsforståelse i sprogfagene.

4. Målsprogets rolle

Som anført er der mange læringsmæssige og socialpsykologiske grunde til, at translanguaging og den europæiske pendant, flersprogethedsdidaktik (Vallejo & Dooly 2018), er slået generelt an. Når vi taler om sprogundervisning, er der imidlertid et grundprincip, som de to pædagogiske tilgange kan risikere at kolliderer med. Det er antagelsen om, at sprogundervisning skal være etsproget (Kristjansdóttir 2020). Ifølge denne antagelse skal lærere i videst muligt omfang anvende målsproget som klasserumssprog, og eleverne skal undgå at trække deres modersmål eller andre sprog ind til læring og kommunikation. Der er mange grunde til dette etsprogethedsprincip. I første halvdel af det tyvende århundrede gjorde den direkte metode op med den dengang dominerende grammatik-oversættelsesmetode, og i anden halvdel af århundredet blev den direkte metode og resterne af grammatik-oversættelsesmetoden efterfulgt af kommunikative metoder, som på forskellig vis opprioriterede interaktion på målsproget.

Ud over at den metodiske udvikling i sprogfagene har styrket etsprogetheden (i målsproget), er der sandsynligvis også tale om et magtperspektiv, idet kontrollen over målsprogsnormerne og vurderingen af, i hvor høj grad eleverne lever op til disse, ligger hos læreren. Vedkommende skal ikke kun tilrettelægge aktiviteter og engagere elever, men også give løbende feedback og evaluere elevernes præstationer. Og de to sider af lærerens ansvarsområde kan modarbejde hinanden netop i sprogfag. Med risiko for en overfortolkning af dette magtperspektiv kan man måske tillade en sammenligning med, hvad den sydafrikanske litteraturhistoriker Ndebele (1994: 100) har beskrevet som "the art of giving away the bride while insisting that she still belongs to you" baseret på sproglige normers betydning for social interaktion:

The need to maintain control over English by its native speakers has given birth to a policy of manipulative open-mindedness in which it is held that English belongs to all

who use it provided that it is used correctly. This is the art of giving away the bride while insisting that she still belongs to you

Den open-mindedness, som Ndebele taler om (i en anden kontekst), kan sammenlignes med Dörnyies fokus på at ”engage” elever i meningsfuld interaktion for at styrke deres motivation og muligheder for at lære målsproget. Det er denne artikels påstand, at en flersprogethedstilgang kan bidrage positivt til dette – også selv om den i givet fald vil bryde med en tradition for etsprogethed i sprogundervisningen.

I en analyse af styredokumenterne for sprogfagene i den danske grundskole konkluderer Kristjansdóttir (2020), at disse på grund af deres grundlæggende etsprogethedsideologi har et problem med at nå deres mål i forhold til en sprogligt heterogen elevgruppe. Hun foreslår i stedet en inkluderende, additiv og dynamisk tilgang til det at lære sprog, som blandt andet indebærer, at

fremmedsprogsfagene må forholde sig til elevers sproglige og kulturelle mangfoldighed. Eleverne lærer i skolen de etablerede fremmedsprog, engelsk, tysk, fransk og spansk, med afsæt i deres erfaringer med sprog, der kan være tyrkisk, arabisk, somali eller talrige andre sprog (Kristjansdóttir 2020, 157).

Hvis man anlægger et resurcesyn på elevernes sproglige repertoire, er det imidlertid vigtigt ikke at begrænse dette til den enkle repræsentation af andre hjemmesprog end nationalsproget. Elevernes erfaringer med flere sprog i hjemmet og sprog knyttet til sociale medier og populærkultur, rejser, religiøse og kulturelle aktiviteter osv. kan alt sammen bidrage til deres arbejde med fremmedsproget. Med andre ord kan elevernes samlede sproglige repertoire ses som et værdifuldt udgangspunkt i deres kontakt med fremmedsproget, og dette gælder vel at mærke alle elever i klassen (og ikke kun elever med minoritetsbaggrund).

Et sådant komplekst resurseperspektiv blev forsøgt udviklet i et omfattende kompetenceløft for sproglærere i danske skoler i projektet ”Tidligere sprogstart”, der anlagde en flersprogethedsdidaktisk tilgang i den tidlige engelsk-, fransk- og tyskundervisning, idet man anså elevernes nysgerrighed over for sprog (i flertal) for en kerneværdi (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018). ”Tidligere sprogstart” var især inspireret af det europæiske Eklang-projekt (Éveil aux langues à l'école primaire, Candelier 2003), hvor der er fokus på elevernes nysgerrighed og åbenhed, men også mere traditionelle sprogsammenligninger indgik. Det danske projekt viste, at de deltagende grundskolelærere i begyndelsen var usikre på, hvordan de skulle kombinere aktiviteter med fokus på henholdsvis målsprog og flersprogethed (parallelt med hvad Myklevold & Speitz (2021) har fundet i Norge). Efter pædagogisk intervention

lykkedes det imidlertid at udvikle en kommunikativ undervisning på målsproget kombineret med en flersprogethedsdidaktik, der bygger bro mellem elevernes forskellige sprog (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018).

Källkvist et al. (2017) kommer frem til en lignende konklusion på baggrund af omfattende observationer i svensk engelskundervisning i udskoling. De foreslår, at de sidste 20 års mantra om ”English only” bør erstattes af ”English mainly”, dvs. en sprogundervisning, der orienterer sig mod målsproget, men som undervejs inddrager aktiviteter på andre sprog for at fremme elevernes deltagelse (og dermed deres WTC). Dette vedrører i høj grad spørgsmålet om brug af fremmedsproget som eneste klasserumssprog. Aus der Wieschen & Sert (2018) har set på interaktionsmønstre i engelsktimerne i en dansk tredje klasse og fundet, at eleverne deltager mere, hvis de får lov til også at tale dansk, uagtet at læreren konsekvent taler engelsk. Li & Seedhouse (2010) er kommet frem til samme konklusion i et studie af unge elevers historiefortælling på engelsk og kinesisk i Taiwan. Rabbidge (2019) finder ligeledes en god effekt af translanguaging på sydkoreanske elevers deltagelse i engelskundervisning og dermed også deres WTC, men samtidig påpeger han, at det generelle interaktionsmønster i sprogundervisningen sætter væsentlige begrænsninger for elevernes deltagelse. Hermed refererer han til, at når samtalen i klasserummet er primært lærerstyret og domineret af initiativ-respons-feedback sekvenser, forekommer der mindre elevdeltagelse generelt, og især begrænses inddragelsen af andre sprog. Også Toth & Paulsrud (2017) har konstateret, at lærernes indstilling til elevernes brug af svensk i to engelsksprogede klasser i Sverige spiller en væsentlig rolle for elevernes mundtlige deltagelse, og de understreger desuden, at translanguaging ud over at være en læringsresurse knyttes såvel til elevernes ”agency” og til læringsmiljøets potentiale for affordance. Som sammenfatning kan det understreges, at det i sprogfagene ikke alene er vigtigt at finde den rette balance mellem brug af målsproget og inddragelse af andre sprog, men at en vellykket pædagogik også hænger sammen med muligheden for at stimulere elevernes sproglige nysgerrighed og give dem åbne interaktionsmuligheder.

5. Translanguaging som generelt læringsredskab

Generelt kan translanguaging hjælpe eleverne med at bygge bro mellem kendt og ny viden, ved at eleverne som led i læringsaktiviteter kan aktivere deres forforståelse via det sprog, som forforståelsen er knyttet til (Cummins 2019, Garcia et al. 2017). Det er i princippet det, der sker, når vi i grundskolen forsøger at trække elevernes hverdagserfaringer ind som grundlag for

mødet med skolestoffet. Ved translanguaging åbnes der op for, at dette sker på flere sprog. Dette kan være elev- eller lærerinitieret, og det kan foregå som led i en aktivitet eller som en selvstændig aktivitet. I Holmen & Thise (2021) er der flere konkrete eksempler på, hvordan undervisning kan tilrettelægges, så den styrker elevernes faglige læring og deltagelse. Et autentisk eksempel (ss. 86-88) vedrører en nyankommen rumænsk pige på skolens mellemtrin, som har fået stillet til opgave at gengive eventyret Askepot på dansk. Hun skriver først:

Askepot

Hun far er dø. Askepot har to søster. Hun søster er onde. Hendes mor say to clean. Askepot bliver gift med prinse.

Pigen får derefter til opgave at skrive samme eventyr på rumænsk og afleverer kort tid efter en tekst på 140 ord. I samme uge skriver hun en ny lang version på dansk. Første halvdel ser således ud:

Hun var engang en pige, hun hedder Askepot. Fordi hun ikke havde en mor, besluttede faderen at gifte sig med en anden kvine. Denne kvinde havde to piger, den første pige var Annabelle, og den anden pige blev kaldt Isabelle. Askepost far bliv værre og hans kone begynde hemmeligt drømm-er, der levede i et slot. Huset havde modtaget en konvult. I konvuluttten var den en invitation til slot. Askepot søstre ruinerede kjole med hvilken Askepot skulle gå til slot. Så kommer en magisk fe, og spørger Askepot hvad der skete. Hun fortalte alt. Fe gav hende en nu kjole, og hun skal være tilbage kl. 24:00

Det kunne se ud til, at pigen ved at få lov til at bruge sit stærkeste sprog, rumænsk, fik styr på indholdet i eventyret og på, hvordan dette kan gengives, og at hun derfor i anden omgang ”blot” skulle finde danske udtryk for dette.

Pigen møder her en slags undervisning, som man med Jim Cummins’ ord kunne kalde ”teaching for transfer” (fx Cummins 2017) - altså en læringsunderstøttende undervisning, der tillader hende at bygge bro mellem kendt viden og en ny skoleopgave ved, at hun eksplicit opmuntres til at inddrage sine konkrete sproglige forudsætninger. Målet er at få skrevet en passende dansksproget tekst, men vejen dertil involverer også en tekst på rumænsk. I stedet for at trække sig fra opgaven – eller nøjes med den korte indledende tekst på dansk – bliver pigen udfordret og hjulpet til en mere krævende deltagelse i aktiviteten. En pædagogisk praksis, der ved hjælp af en flersprogethedsdidaktik støtter udviklingen af skriftlighed hos eleverne, er beskrevet af fx Cummins (2019) og Laursen (2019). Af særlig relevans for fremmedsprogsfagene kan desuden nævnes Beiler & Dewildes forslag om at gentænke brugen

af oversættelsesaktiviteter (2020) og Krogager Andersens bud på, hvordan elevernes sproglige bevidsthed kan styrkes ved en tværproglig tilgang (2020a).

6. Translanguaging og mundtlighed

Efter disse generelle betragtninger om sprogundervisning vil jeg nu vende tilbage til spørgsmålet om, hvorvidt translanguaging kan spille en rolle for elevernes mundtlige sprogfærdighed og deres lyst til at deltage i mundtlige aktiviteter på målsproget. For uanset om sprogundervisningen lægges tilrette, så eleverne har mulighed for aktivt at inddrage og dele deres viden om og erfaringer med andre sprog, eller den fastholdes som etsproget, er det kommunikative mål det samme: i videst muligt omfang at udvikle elevernes mundtlige sprogfærdighed på målsproget inden for relevante genrer og om udvalgte emner. I den forbindelse kan aktiviteter, der inddrager andre sprog, være et middel, som kan bidrage på i hvert fald tre forskellige måder:

For det første kan brug af andre sprog end målsproget betyde en kognitiv gevinst for eleverne, idet de i højere grad kan knytte forbindelse mellem kendt og ny viden gennem en dybere semantisk bearbejdning på modersmålet eller på tværs af sprog. De kan desuden forberede sig på deltagelse i klassesamtalen eller på en mundtlig præstation ved at aktivere forforståelse sammen med andre elever, som de deler sprog med, og her udvikle deres tanker om et givet emne. I tilgift er det en mulighed målrettet at bruge kilder på andre sprog og at anvende oversættelsesprogrammer. I Holmen & Thise (2021: 69-73) anbefales et didaktisk greb, der visualiseres som en pyramide, og som formodes at give flere elever baggrund for at deltage i både gruppearbejde og klassesamtale og dermed styrke elevernes mundtlige sprogfærdighed. Øverst (og først) gives den enkelte tid til at tænke over et stille spørgsmål eller en opgave. Her kan alle sprog og alle modaliteter være nyttige. På næste trin får eleverne tid til samtale i makkerpar eller mindre grupper, mens de på tredje trin skal fremlægge deres respons på spørgsmålet eller opgaven i plenum. En sådan proces kan være et alternativ til den lærerstyrede initiativ-respons-feedback sekvens, som Rabbidge (2019) finder begrænsende for elevernes deltagelse og dermed være med til at undgå ”tavse elever”.

For det andet udgør anerkendelsen af elevernes forskellige sprog (og af viden knyttet til disse sprog) i sig selv en værdi i udviklingen af læringsmiljøet og af elevernes indbyrdes relationer. Anerkendelse af elevernes forskellige sprog som ”vidensfonde” (Taylor 2016), der med fordel kan aktiveres både ved problemløsning og i dialog, er med til at anerkende deres personlige identitet. Det kan styrke deres position i klassen og give selvtillid – dvs. en socialpsykologisk

dimension af læring, som synes at have en tæt forbindelse til, om eleverne har mod på at formulere sig højt på målsproget og fx ”få stemme på” foran klassen. De kan med andre ord blive mere ”willing to communicate” og samtidig lettere at engagere i diverse læringsaktiviteter.

For det tredje kan løbende italesættelse af andre sprog bidrage til, at alle elever får en mere afprøvende og nysgerrig tilgang til sprog generelt og til målsproget i særdeleshed. Det skyldes, at andre sprog end lærerens lettest kan inddrages ved åbne og procesorienterede spørgsmål, mens de mere produktorienterede spørgsmål (fx med fokus på normer og korrekthed) risikerer at lukke udvikling af forløb ned for tidligt i læringsprocessen. I en undersøgelse af engelskstuderende på Lunds Universitet fandt Marie Källkvist (2013) således, at inddragelse af fælles og åben oversættelse dels flyttede fokus fra grammatik til ordforråd og dels gav et højere aktivitetsniveau blandt de studerende. De tog flere initiativer og stillede flere spørgsmål. Hun konkluderer, at det lykkedes underviseren at skabe et forum for studenter-centreret diskussion af forskellige sproglige aspekter af engelsk og dermed potentielt styrke de studerendes ”agency” i læringssituationen.

Det er denne artikels hovedærinde at foreslå, at man i fremmedsprogsgene vil udvikle en pædagogisk praksis, der trækker på alle sprogene i elevens repertoire og dermed giver dem øgede muligheder for mundtlig deltagelse. Dette skal gøres på en måde, der medtænker balancen mellem brug af målsproget til kommunikative formål og flersprogetheden som et læringsvilkår. Desuden er det vigtigt, at den udviklede praksis evalueres med hensyn til effekt på elevernes WTC. Hvorvidt ændringer i den pædagogiske praksis ikke kun vil påvirke denne dimension af sprogfagene, men også vil forandre skolen radikalt, ved at anerkendelsen af elevernes flersprogede identitet kan bryde grundlæggende med eksklusion og manglende lighed, er et åbent spørgsmål (jf skellet mellem den stærke og den svage version af translanguaging ovenfor).

7. Konklusion

Når jeg i denne artikel på trods af manglende evidens fra effektundersøgelser anbefaler sprog lærere i grundskole og ungdomsuddannelser at inddrage translanguaging-elementer i undervisningen, skyldes det en kombination af læringsteoretiske og socialpsykologiske argumenter hentet fra såvel nordamerikansk som europæisk sprogpedagogik. Her fremgår det, at translanguaging

- kan styrke elevernes generelle sproglige opmærksomhed og deres nysgerrighed over for sprog.
- kan bidrage til at anerkende elevers sproglige forudsætninger og dermed deres position i klassen og deres sociale identitet.
- kan styrke deres mod på og lyst til at deltage i kommunikative aktiviteter og dermed være med til at udvikle deres mundtlige sprogfærdighed.

Den pædagogiske udfordring kommer til at bestå i at gøre op med den dominerende etsprogethedstænkning uden at forkaste fornuftige og meningsfulde kommunikative aktiviteter, hvor eleverne deltager aktivt. For den videre pædagogiske debat om sprogfagene vil det være vigtigt med udvikling og afprøvning af en pædagogisk praksis, som efterfølgende kan evalueres med henblik på deres bidrag til at øge elevernes aktive deltagelse i undervisningen. Først da vil vi kunne se, om translanguaging og anden flersprogethedsdidaktik kan spille en rolle for både de tavse elever og deres klassekammerater.

Henvisninger

- Aus der Wieschen, M. V. & Sert, O. (2018). Divergent language choices and maintenance of intersubjectivity. The case of Danish EFL young learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 1-17.
- Beiler, I. R., & Dewilde, J. (2020). Translanguaging as translanguaging writing practice in English as an additional language. *Modern Language Journal*, 104(3), 533-549.
- Bernstein, B. (2003). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Routledge.
- Candelier, M. (red.). (2003). *Janua linguarum—The Gateway to Languages—The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*, Council of Europe, Strasbourg
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing. Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(iii), 401-417.
- Canagarajah, S., & Xuesong Gao. (2019). Taking Translanguaging Scholarship Farther. *English Teaching and Learning*, 43, 1-3.
- Cervantes, I. M. (2013). The Role of Risk-Taking Behavior in the Development of Speaking Skills in ESL Classrooms. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 421-435.
- Charamba, E. & Zano, K. (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African Chemistry classroom. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 291-307.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom. A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual educational contexts. I Garcia, O. & Lin, A. (red.): *Bilingual education. Encyclopedia of Language and Education* (s. 103-115), 3. udg. New York.
- Cummins, J. (2019): The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9 (13), 19-35.

- Cummins, J. (2021): *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (2018) (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole. <https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/>
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- Elashhab, S. (2020). The Impact of Translanguaging on the EFL Competence Development of Arabic Speaking Learners. *Asian EFL Journal*, 27(3), 393-413.
- García, O., & Li Wei (2013). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- García, O. et al. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Casion.
- Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.
- Holmen, A. (2019). Translanguaging Pedagogy. I J. Verschuren & J. O. Östman (red.). *Handbook of Pragmatics* (s. 404-412). Benjamins.
- Holmen, A., & Thise, H. (2021): *Flere sprog i læringen. Translanguaging pædagogik i praksis*. Samfundslitteratur.
- Hornberger, N. H. (2021). Foreword. Teaching and Researching in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms. I P. Juvonen & M. Källkvist (red.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. xi-xxi). Multilingual Matters.
- Jaspers, J. (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication*, 58, 1-10.
- Juvonen, P., & Källkvist, M. (red.). (2021). *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Multilingual Matters.
- Kristjansdóttir, B. (2020). Sprogfag som demokratisk konfliktfelt. I C. Haas & C. Matthiesen (red.), *Fagdidaktik og demokrati* (s. 135-160). Samfundslitteratur.
- Krogager Andersen, L. (2020a). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Krogager Andersen, L. (2020b). Mundtlighed i fremmedsprogundervisningen. *Pædagogisk Indblik* 5, Nationalt Center for Skoleforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Källkvist, M. (2013). Linguaging in Translation Tasks Used in a University Setting: Particular Potential for Student Agency? *The Modern Language Journal*, 97(1), 217-238.
- Källkvist, M., Gyllstad, H., Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2017). English Only in Multilingual Classrooms? *LMS – Lingua*, 4, 27-31.
- Lasagabaster, D., & García, O. (2014): Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación: Culture and Education*.

- Laursen, H. (2019): *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Li, C.-Y., & Seedhouse, P. (2010). Classroom interaction in story-based lessons with young learners. *Asian EFL Journal*, 12(2), 288-312.
- MacIntyre, P. et al. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- May, S. (2013). *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- Myklevold, G. A., & Speitz; H. (2021). Multilingualism in Curriculum Reform (LK20) and Teachers' Perceptions: Mind the Gap? *NJLTL*, 9(2).
- Ndebele, N. (1994): *South African Literature and Culture: Rediscovery of the Ordinary*. Manchester University Press.
- Nielsen, A. M., Fink-Jensen, K., & Ringsmose, C. (2005). *Skolen og den sociale arv*. SFI _ Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Rabbidge, M. (2019): The Effects of Translanguaging on Participation in EFL Classrooms. *Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1305-1322.
- Reimick, S. (2022): Så sig dog noget! Stille elever i undervisningen. *Anglo Files*, 205(3), 67-72.
- Rosiers, K. (2017): Unravelling Translanguaging. The Potential of Translanguaging as a Scaffold among Teachers and Pupils in Superdiverse Classrooms in Flemish Education. I B. Paulsrud et al. (red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 148-169). Multilingual Matters.
- Santa Ana, O. (2004). *Tongue-tied. The Lives of Multilingual Children in Public Education*. Rowmann & Littlefield.
- Taylor, S. (2016). Sproglige og kulturelle vidensfonde i klasseværelset. *Sprogforum*, 22(62), 37-43.
- Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, A. B. (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Samfundslitteratur.
- Toth, J., & Paulsrud, B. (2017). Agency and Affordance in Translanguaging for Learning. Case-studies from English-Medium Instruction in Swedish Schools. I B. Paulsrud et al. (red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 189-207). Multilingual Matters.
- Vallejo, C. & Dooly, M. (2018). Plurilingualism and Translanguaging. Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1-16.
- Walsh, S. (2012). Conceptualising Classroom Interactional Competence. *Novitas-Royal*, 6, 1-14.
- Wedin, Å. (2021). (Trans)languaging Mathematics as a Source of Meaning in Upper-Secondary School in Sweden. I P. Juvonen & M. Källkvist (red.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 146-166). Multilingual Matters.