

Sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik: Det danske sprogcurriculum ved overgangen fra grundskolen til de gymnasiale uddannelser

Petra Daryai-Hansen

Københavns Universitet

petra.dhansen@hum.ku.dk

Line Krogager Andersen

Syddansk Universitet

lika@sdu.dk

Abstract

Artiklen undersøger, hvordan sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktikken indgår i det danske sprogcurriculum i grundskolens 9. klasse og ved overgangen til det tværsproglige forløb Almen Sprogforståelse (AP) på de gymnasiale uddannelser. Datagrundlaget er gældende curriculære dokumenter for grundskolens obligatoriske og fakultative sprogfag og AP-forløbet. Artiklens indholdsanalyse (Mayring, 2014) tager udgangspunkt i to modeller, der er udviklet i rammen af PE-LAL-projektet (Daryai-Hansen et al., 2022): (1) en operationalisering, der med afsæt i van Lier (1998, 2004) skelner mellem en praktisk (PSO), metasproglig (MSO) og kritisk (KSO) sproglig opmærksomhed, der kan rettes mod alle sproglige niveauer (Daryai-Hansen et al., 2019), herunder et transversalt sproglæringsniveau, og (2) en operationalisering af flersprogethedsdidaktikken, der fremhæver hjemmesprog ud over dansk, og er baseret på Candelier et al. (2010), der skelner mellem tre pluralistiske tilgange til sprog (den integrerede sprogdidaktik, interkomprehensionsdidaktikken samt den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik). Analysen peger på et potentiale i det danske sprogcurriculum, især i AP, dog med tydelige begrænsninger, især i grundskolens store sprogfag dansk og engelsk. Kort sagt manifesterer der sig i grundskolens sprogfag en nogenlunde ligevægt mellem PSO og MSO, mens MSO i 2020 stadig tydeligt prioriteres i AP. KSO er fraværende. I grundskolen ligger fokus på tekstniveauet, det sociolingvistisk/pragmatiske niveau og sproglæringsniveauet, mens de fleste sproglige niveauer til en vis grad vægtes i AP-forløbet. Den integrerede sprogdidaktik inkluderes i grundskolen til dels og tydeligt i AP, mens de andre pluralistiske tilgange og elevernes hjemmesprog er mere eller mindre fraværende eller begrænses til en integration af de skandinaviske sprog (i dansk) samt latin/græsk (i AP).

Nøgleord: *Curriculum, sproglig opmærksomhed, sprogfag, flersprogethedsdidaktik, grundskole, gymnasiale uddannelser, Danmark*

Indledning

I denne artikel vil vi undersøge det danske sprogcurriculum i overgangen mellem 9. klasse og de gymnasiale uddannelser. Tidligere undersøgelser viser, at denne overgang skaber udfordringer for mange elever i den danske kontekst (Daryai-Hansen & Berg, 2021; Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska, 2020), herunder elever med minoritetsbaggrund (Slåttvik et al., 2020, s. 13). Den manglende sammenhæng i sprogundervisningen på tværs af uddannelsesniveauer beskrives i den nuværende danske sprogstrategi som én af sprogfagenes centrale udfordringer (Regeringen, 2017, s. 5).

Almen Sprogforståelse er et obligatorisk tværprogligt forløb i starten af de gymnasiale uddannelser, der som en del af grundforløbet udgør ”en fælles basis for det sproglige arbejde i alle fag i det almene gymnasium” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a, s. 1) og skal bidrage til at lette elevernes overgang til gymnasiet, ved at ”der bygges bevidst oven på elevernes kundskaber fra grundskolen” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c, s. 12). I lyset af den internationale forskning i *language awareness* (jf. Bialystok, 2011; Jessner, 2018) virker det tværproglige perspektiv da også som en oplagt fordel for at styrke elevernes ”sproglige bevidsthed og analysefærdighed” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a, s. 1). I en dansk grundskolekontekst har forskning imidlertid vist, at der i undervisningen sjældent skabes tværproglige koblinger (Kabel et al., 2023), på trods af at der heri ligger tydelige potentialer for elevers sproglige udvikling på tværs af sprog (Daryai-Hansen 2018; Krogager Andersen, 2020; Laursen, 2019).

Tværproglige koblinger kan skabes gennem flersprogethedsdidaktikken, af Candelier et al. (2010) betegnet som *pluralistiske tilgange til sprog*. Disse indebærer en anerkendende tilgang til alle sprog ved at bygge bro mellem de sprogfag, der undervises i skolen, og åbne op for alle andre sprog og sproglige varieteter, herunder elevernes hjemmesprog. Dermed rummer pluralistiske tilgange særlige potentialer for de elever, der i hjemmet taler andre sprog end dansk, da disse i traditionelle singulære tilgange til sprogundervisning risikerer at opleve en sproglig marginalisering (Kristjánsdóttir, 2020).

I vores analyse ønsker vi at stille skarpt på, hvilke muligheder styredokumenterne åbner for pluralistiske tilgange til sprog samt på, hvordan arbejdet med at fremme elevernes sproglige opmærksomhed konstrueres i teksterne. Det gør vi med udgangspunkt i følgende forskningsspørgsmål: *Hvordan indgår sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktiske tilgange, herunder elevernes hjemmesprog, i det danske sprogcurriculum i grundskolens 9. klasse og ved overgangen til de gymnasiale uddannelser i det tværproglige forløb Almen Sprogforståelse?*

Vores artikel skrives i rammen af projektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels (PE-LAL)*, der støttes fra 2020-2023 af Danmark Frie Forskningsfond (bevilling 0132-00208B). Som en del af projektet er der blevet udarbejdet publikationer, der sammenligner grundskolens obligatoriske sprogfag i et progressionsperspektiv fra 1. til 7. klasse (Drachmann, 2023) og sprogcurricula i den danske, norske og svenske grundskole med fokus på fagene dansk/norsk/svensk og elevernes første og andet fremmedsprog (Drachmann et al., 2023). Vores artikel udvider disse perspektiver ved at have fokus på grundskolens samlede sprogfag i 9. klasse samt overgangen til de gymnasiale uddannelser med fokus på Almen Sprogforståelse (i det følgende anvendes den gængse forkortelse AP).

Før vi vender os mod analysen, vil vi i de følgende afsnit behandle det teoretiske grundlag for vores forståelser af curriculum, sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik samt vores metodiske tilgang. Analysen sammenligner først sprogfagenes curricula i grundskolens 9. klasse. Derefter zoomer vi ind på AP-forløbet og ser ud fra et diakront blik på de curriculære dokumenter i perioden fra det første fagbilag i 2004 (for en diskussion af konteksten herfor, se Andersen, 2004) til det seneste i 2020. Afsluttende diskuterer vi analysens resultater og konkluderer.

Curriculum

Som Holmen, Kristjánsdóttir og Lund (2010, s. 13) pointerer, er udformningen af curriculum et vigtigt element i tilblivelsen af uddannelser. Den uddannelse, en elev i løbet af grundskole og gymnasium erhverver sig, skabes i et komplekst system med forskellige aktører og elementer, hvoraf den gældende læreplan er et. Selvom læreplanerne ikke direkte afspejler den konkrete undervisningspraksis, er det, som Hovdenak (2000) understreger, væsentligt at analysere disse ”viktige styringsredskaber i utformningen av nasjonens utdanningspolitikk” (s. 25), fordi de udgør, hvad Holmen (2011) kalder ”en uddannelsespolitisk intention” (s. 40) for skolen og fagene.

I artiklen tager vi afsæt i en curriculumforståelse, der er udviklet inden for det flersprogethedsdidaktiske felt. Beacco et al. (2016) tager udgangspunkt i en generisk forståelse af curriculumbegrebet og definerer curriculum bredt som ”a tool for organising learning” (s. 18). Med afsæt i Thijs og van den Akker (2009) skelner forfatterne mellem fem centrale curriculumniveauer: et internationalt, komparativt niveau (supra), et nationalt/regionalt niveau (makro), et institutionelt niveau (meso), den enkelte undervisningsgruppe / underviser (mikro) og den enkelte lærende (nano). Fokus i denne artikel er på makroniveauet, der ifølge van den Akker et al. (2008, s. 5) kan betegnes som klassisk i den pædagogiske forskning. Nærmere bestemt zoomer vi ind på det intenderede, formelle, skriftligt fastholdte curriculum (van den Akker et al., 2008, s. 6).

Sproglig opmærksomhed og bevidsthed

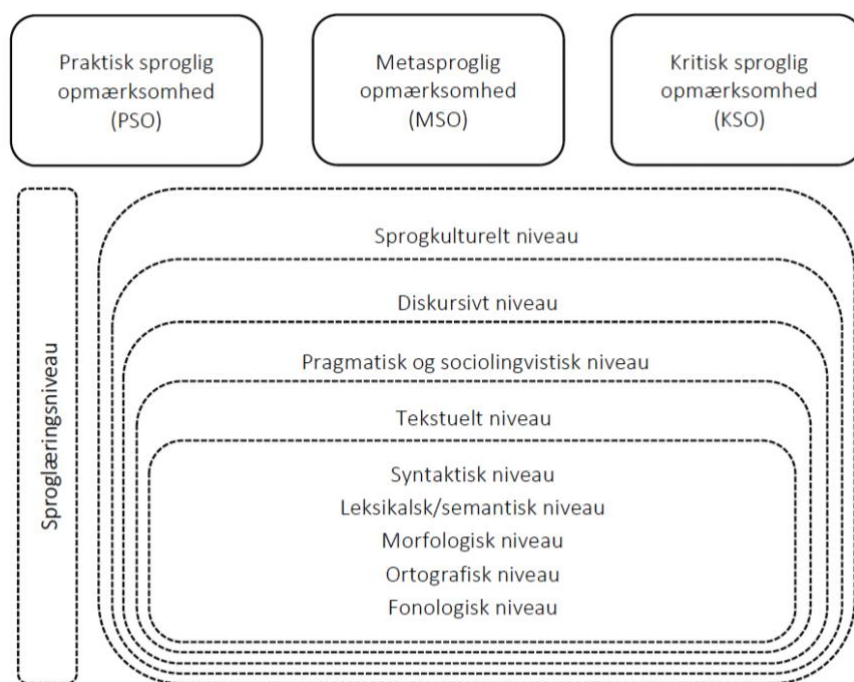
Begrebet *language awareness* gjorde indtog internationalt med Hawkins' (1984) ambition om at skabe større sproglig lighed i de engelske skoler, og i Danmark i 1988 med Hansens rapport *Sproglig bevidsthed*. I en international kontekst skabte det grobund for et egentligt forskningsfelt, hvor også en række beslægtede begreber ses anvendt, som fx *metalinguistic awareness* (jf. fx Bialystok, 2001), *critical language awareness* (jf. fx Fairclough, 1992) og *multilingual awareness* (jf. fx Jessner et al., 2016).

Det internationale forskningsfelt er kendetegnet af en interdisciplinær sammensætning og inkluderer såvel sprogpedagogisk forskning (som fx Cummins, 2000), herunder flersprogethedsdidaktisk forskning (som fx Horst et al., 2010; Moore, 2017) og neuro- og psykolingvistisk forskning (som Bialystok, 2011; Grosjean et al., 2013). På baggrund af denne disciplinære spændvidde kan det ikke undre, at *language awareness* defineres meget forskelligt inden for de forskellige dele af feltet. Ikke desto mindre gælder det stadig, som fremhævet af James & Garrett (1992), at det er et fællestræk for alle definitioner, at de inkluderer et fokus på det metasproglige niveau samt indebærer en form for metasproglig viden og refleksion og ofte også et egentligt metasprog.

Med udgangspunkt i et sociokognitivt syn på sprog og sproglig læring (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) kan sproglig bevidsthed forstås som ”forskellige måder at forholde sig til sproget på: opmærksomt, nysgerrigt, afprøvende, kreativt, analytisk, refleksivt eller holistisk” (Krogager Andersen, 2020, s. 13), mens fokus i mere kognitivt orienterede studier typisk er snævrere på metasproglig viden og analyse (se fx Roehr & Gánem-Gutiérrez, 2009).

I denne artikel anvender vi en definition, der er udviklet i rammen af PE-LAL-projektet (Daryai-Hansen et al., 2022). Vi er inspirerede af van Liers (1998, 2004) model ”Levels of awareness”, der ved at integrere en række forskellige niveauer og koncepter fremhæver begrebets indre kompleksitet.

Van Lier trækker i sin beskrivelse af modellen på begrebsparret *consciousness* (bevidsthed) og *awareness* (opmærksomhed) (se bl.a. van Lier, 2004, s. 98, 102). I selve modellen forbinder han begrebet ’awareness’ med level 3a (*practical awareness*), 3b (*discursive awareness*) og 4 (*critical awareness*), mens han italesætter det mere overordnede niveau som ”metaconsciousness, mediated awareness, comprehension” (van Lier, 1998, s. 136). I PE-LAL-projektet skelner vi med afsæt heri mellem tre former for sproglig opmærksomhed på den ene side og sproglig bevidsthed som et overordnet, holistisk begreb på den anden side. Vores operationalisering (*Figur 1*, udviklet i Daryai-Hansen et al., 2022) anskueliggør tre forskellige former for sproglig opmærksomhed: praktisk (PSO), metasproglig (MSO) og kritisk (KSO). De tre former for sproglig opmærksomhed kan rettes mod alle dele af sproget (jf. Daryai-Hansen et al., 2019) og kan dermed kobles til alle sprogbeskrivelsesniveauer, herunder et transversalt sproglæringsniveau (Candelier et al., 2010; Haukås, 2018).



Figur 1 Operationalisering af sproglig opmærksomhed (Daryai-Hansen et al., 2022, s. 4).

I PE-LAL-projektet definerer vi med afsæt i en abduktiv tilgang (Timmermans & Tavory, 2012), der integrerer forskningslitteratur inden for feltet og resultater fra projektets curriculumanalyser, de tre former for sproglig opmærksomhed som følger:

The first dimension, *practical language awareness (PLA)*, is defined as intuitive, immediate, and spontaneous linguistic practices expressed by acting through or engaging with language, e.g., by making experimental linguistic innovations, imitating others, using language in a creative or imaginative way, or through impulsive language production (see Clark, 1978; Gombert, 1992; Krogager Andersen, 2020; Waller, 1986). PLA may be expressed verbally or non-verbally, e.g., through drawings, body expressions or body language. **The second dimension, *metalinguistic awareness (MLA)***, is defined as linguistic practices focusing on language at a metalevel by explicitly reflecting or commenting on and talking about language, e.g., by using everyday language or metalanguage, or through metalinguistic analysis with or without using formal academic metalanguage (see Bialystok, 2001; Clark, 1978; Gombert, 1992; Simard & Gutierrez, 2018; Waller, 1986). MLA may be expressed verbally or non-verbally, e.g., through body expressions and body language. **The third dimension, *critical language awareness (CLA)***, is defined as linguistic practices involving a critical perspective on language and language use, e.g., by examining, discussing or being critical of the relationship between language and power, linguistic norms, or language ideologies (Alim, 2010; Fairclough, 1992; Clark et al., 1990, 1991; van Lier, 1998, 2004; Wallace, 1999, 2018). CLA practices may be expressed verbally (in a simple or abstract way) or non-verbally, e.g., through facial expressions, gestures, or body language. (Daryai-Hansen et al., 2022, s. 4; vores fremhævelser)

Modellen dækker et bredt spektrum af engagementsformer, der desuden kan rettes mod ethvert sprogligt niveau. Vores analyse tager udgangspunkt i den operationalisering af sproglig opmærksomhed, der er illustreret i Figur 1, og vores analytiske fokus retter sig dermed ikke smalt på italesættelsen af fx arbejdet med grammatisk analyse eller udviklingen af et metasprogligt begrebsapparat, men inkluderer også andre former for PSO, MSO og KSO, såfremt sådanne måtte vise sig.

Flersprogethedsdidaktik

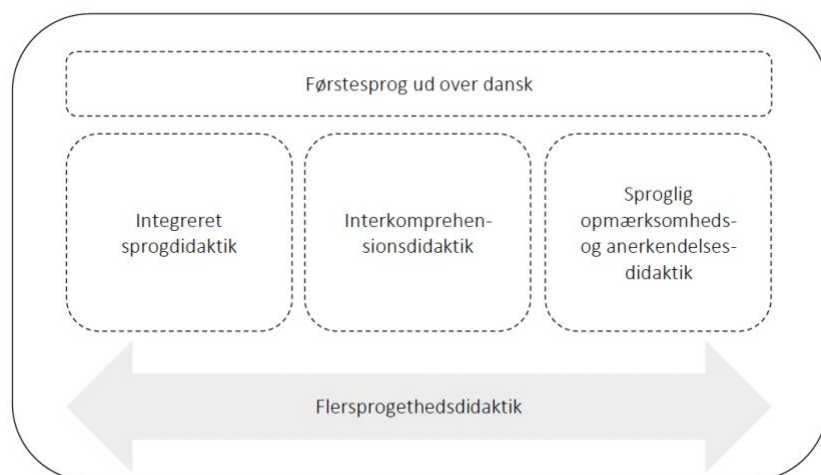
Begrebet *language awareness* er tæt koblet til flersprogethedsforskningen og de pluralistiske tilgange til sprog. Forskning i flersprogethed har vist en tydelig forbindelse mellem flersprogethed og sproglig opmærksomhed/bevidsthed (Bialystok, 2011; Jessner, 2018), men også, at denne forbindelse primært gør sig gældende i de kontekster, hvor alle sprog anses som ressourcer (Laursen 2001; 2019). Det betyder, at et curriculum for sproglig opmærksomhed samtidig må være et curriculum, der skaber mulighed for udnyttelse af den enkelte lærendes samlede flersproglige repertoire (Beacco et al., 2016, s. 21).

Candelier et al. (2010) har som supplement til *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* udviklet *Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer* for at operationalisere elevernes flersprogede og interkulturelle kompetencer. Forfatterne skelner mellem singulære og pluralistiske tilgange: I den singulære tilgang til sprog fokuseres på ét sprog / én sproglig varietet, fx standardfransk i franskundervisningen, mens der i den pluralistiske tilgang inkluderes flere sprog / sproglige varieteter for at udvikle elevernes flersprogede kompetencer (Candelier et al., 2010; Daryai-Hansen, 2018). Den pluralistiske tilgang er *additiv*, ved at den “bygger videre på elevernes allerede erhvervede kompetencer og etablerede viden” (Holmen, 2019, s. 23), og *integrativ* (Martinez & Schröder-Sura, 2011), ved at den bygger bro mellem forskellige sprog og sproglige varieteter.

Candelier et al. (2010) skelner mellem tre centrale pluralistiske tilgange til sprog:

- *den integrerede sprogdidaktik*, der bygger bro mellem det begrænsede antal sprog, der er del af skolens curriculum, og integrerer elevernes førstesprog i individuelle læringsrum (se fx Wokusch, 2005),
- *interkomprehensionsdidaktikken*, den gensidige forståelse mellem beslægtede sprog, der inddrager et eller flere sprog, der er del af den samme sprogfamilie, og fokuserer på elevernes receptive færdigheder (se fx Hufeisen & Marx, 2007),
- *den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* (på fransk: *Eveil aux langues*, Candelier, 2003), der i det fælles læringsrum inkluderer en stor mangfoldighed af sprog og sproglige varieteter, herunder elevernes hjemmesprog, mhp. at styrke elevernes sproglige opmærksomhed og anerkendelsen af den sproglige mangfoldighed.

I PE-LAL-projektets operationalisering af flersprogethedsdidaktikken, som vores analyse tager udgangspunkt i, skelnes mellem de tre pluralistiske tilgange til sprog, og gennem stiplede linjer visualiseres et delvist overlap mellem tilgangene (*Figur 2*).



Figur 2 Operationalisering af flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen et al., 2022, s. 3).

Modellen fremhæver den centrale status som elevernes hjemmesprog har i en flersprogethedsdidaktisk tilgang. Ud fra et pluralistisk perspektiv er det essentielt, at alle elevers sproglige ressourcer inkluderes, ligesom alle elever i udgangspunktet ansues som flersprogede. Men som det fremhæves i Holmens (2019) og Kristjánssdóttírs (2020) analyser, har alle elever ikke lige deltagelsesmuligheder, hvis læreplanerne udformes ud fra et udelukkende majoritetssprogligt perspektiv. Derfor er det relevant at undersøge, hvordan andre førstesprog ud over dansk inddrages i sprogfagenes curriculum.

Metode og data

Metodisk trækker artiklen på dokumentanalyse (se fx Lynggaard, 2015) og indholdsanalyse (Mayring, 2014), og resultaterne præsenteres som en kombination af kvalitative beskrivelser udledt af figur 1 og 2 samt kvantitative oversigter over forekomsterne af de forskellige kategorier udledt af figur 1. Vores data sammensættes af gældende curriculære dokumenter for grundskolens sprogfag og AP-forløbet på de gymnasiale uddannelser. Formålet med vores analyse er, i Kolb & Klippels (2016) forståelse, at undersøge ”wie der Staat als Akteur Organisation und Ablauf von (Fremdsprachen-)Unterricht konzeptionell vorgibt” (s.125, oversat til dansk: ’hvordan staten som aktør konceptuelt foreskriver organiseringen og tilrettelæggelsen af (fremmedsprogs)undervisning’). Vi inddrager derfor, med afsæt i det teksthierarki, som Holmen et al. (2010, s. 10) beskriver, både juridisk bindende og vejledende curriculære dokumenter, idet begge former for dokumenter ifølge Kolb & Klippel (2016, s.125) bidrager til det konceptionelle curriculum.

Vi undersøger alle obligatoriske og fakultative sprogfag i udskolingen, med undtagelse af spansk som etårigt valgfag og fransk/tyisk som valgfag. Indholdsanalysen omfatter nedenstående curriculære dokumenter (*Tabel 1*):

Tabel 1 Præsentation af dokumentmateriale: grundskole.

Almindelige indvandrersprog (etårigt valgfag)	Fælles Mål efter 7./8./9. klassetrin (2019, s. 5)
	Læseplan (2019)
Dansk (1.-10. klasse, obligatorisk)	Fælles Mål efter 9. klassetrin (2019, s. 9)
	Læseplan (2019)
Dansk som andetsprog basis (0.-10. klasse, retter sig mod elever, der endnu ikke deltager i almenklassens undervisning)	Fælles Mål efter klassetrin (2019, s. 5)
	Læseplan (2019)
Dansk som andetsprog supplerende (0.-10. klasse, integreret i anden faglig undervisning)	Fælles Mål efter 9. klassetrin (2019, s. 8)
	Læseplan (2019)
Engelsk (1.-10. klasse, obligatorisk første fremmedsprog)	Fælles Mål efter 9. klassetrin (2019, s. 7)
	Læseplan (2019)
Fransk (5.-9. klasse, obligatorisk andet fremmedsprog, når eleven ikke vælger tysk)	Fælles Mål efter 9. klassetrin (2019, s. 6)
	Læseplan (2019)
Modersmålsundervisning (frivilligt fag fra 1.-9. klasse, forbeholdt børn fra EU-/EEA-lande, Færøerne og Grønland)	Fælles Mål efter 9. klassetrin (2019, s. 7)
	Læseplan (2019)
Spansk (forsøgsvalgfag siden 2017 – spansk som forsøgsfag blev nedlagt i 2023, dvs. efter analysen blev gennemført)	Fælles Mål efter 9. klassetrin (2019, s. 5)
	Læseplan (2019)
Tysk (5.-9. klasse, obligatorisk andet fremmedsprog, når eleven ikke vælger fransk)	Fælles Mål efter 9. klassetrin (2019, s. 6)
	Læseplan (2019)

For læseplanerne indgår alle kapitler i analysen med undtagelse af de første to kapitler om læseplanens funktion og opbygning. Hvis læseplanen baserer på en klassetrinsopbygning, er udelukkende 7./8.-9. klassetrin blevet analyseret. Dokumenterne angives i analysen som FM (Fælles Mål) og LP (læseplan) i de respektive kapitler.

I analysen for AP på det almene gymnasium er den tidsmæssige afgrænsning blevet udvidet (Kolb & Klippel, 2016, s. 127), og der medtages både historiske og gældende dokumenter (*Tabel 2*).

Tabel 2 Præsentation af analysens dokumentmateriale: Almen Sprogforståelse.

Almen Sprogforståelse	Fagbilag for stx 2004, 2017, 2020
	Vejledning 2017, 2020

For AP har vi analyseret fagbilagene for stx, der er bindende tekster. Vi har desuden inddraget de to vejledninger til AP, der kom i hhv. 2017 og 2020. Før det fandtes der ingen officielle vejledninger. Vejledningerne er i analyserne anvendt supplerende. Dokumenterne angives i analysen som FB (Fagbilag) og V (Vejledning) med årstal.

Vores analytiske fremgangsmåde er baseret på en begrebsstyret kodning af indholdselementer i dokumentmaterialet med udgangspunkt i vores operationalisering for hhv. sproglig opmærksomhed (*Figur 1*) og flersprogethedsdidaktik (*Figur 2*). Kodningen er foretaget i NVivo, og den indledende anvendelse af modellernes deduktive kategorier er induktivt videreudviklet og præciseret efter de første brede analyser. På baggrund af den indledende analyse, blev bl.a. det sprogkulturelle niveau tilføjet (Daryai-Hansen et al., 2022, s. 5).

Den grundlæggende kodning af enkelte dokumenter er foretaget individuelt på baggrund af en forudgående drøftelse af ankereksempler for kategorierne, og efterfølgende er kodningsreglerne gennemgået i fællesskab med henblik på at sikre ensartethed i anvendelsen af kategorierne.

Dokumenterne er kodet på sætningsniveau i ikke-udelukkende kategorier ud fra Mayrings (2014) kvalitative indholdsanalyse, hvor resultaterne præsenteres både kvalitativt og kvantitativt (jf. Mayring, 2014, s. 42). De ikke-udelukkende kategorier betyder, at mange tekstelementer er kodet med flere koder; derfor skal resultaterne læses som forekomster af den enkelte kode i det konkrete dokument, ikke som andele, der tilsammen dækker dokumentet. I mange tilfælde bygger de curriculære dokumenter fx på en sammenfletning mellem MSO og PSO.

Der har været to særlige opmærksomhedspunkter i rammen af analysen: (1) I dokumenterne indgår til dels almene henvisninger til sprog, der ikke retter sig mod særlige sproglige niveauer. Vi har valgt ikke at kode disse uspecificerede henvisninger, på trods af at de til dels vil kunne kategoriseres som hhv. PSO, MSO og KSO. (2) I AP fremstår *sproglig bevidsthed* og *analysefærdighed* som to komplementære elementer. *Sproglig analysefærdighed* er et metasprogligt perspektiv og kategoriseres derfor som MSO. *Sproglig bevidsthed* defineres i teksterne udelukkende gennem sin modstilling til *sproglig analysefærdighed*. Selvom fagbilagene gentagne gange henviser til denne skelnen mellem sproglig analyse og bevidsthed, savner vi i teksterne en klar definition. Vi har derfor ikke ønsket at kategorisere *sproglig bevidsthed* som hverken PSO, MSO eller KSO, men har derimod ladet den stå i en kategori for sig selv, som vi gør rede for i nedenstående. Det samme gælder for grundskolens sprogfag, hvor begrebet også bruges, især i faget dansk. I de næste kapitler præsenterer vi indholdsanalysens resultater.

Sprogfagenes curricula i grundskolens 9. klasse

Analysen af grundskolens curriculære dokumenter præsenteres i følgende rækkefølge: 1) dansk, 2) dansk som andetsprog, 3) engelsk, fransk og tysk, 4) almindelige indvandrersprog, modersmålsundervisning og spansk som forsøgsvalgfag. Analysen zoomer først ind på, hvordan de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange og elevernes hjemmesprog kommer til udtryk i styredokumenterne. Denne del af analysen præsenteres primært kvalitativt. Derefter analyserer vi, hvordan PSO, MSO og KSO indgår i de curriculære dokumenter. Denne del af analysen præsenteres både kvantitativt og kvalitativt. Vi laver afsluttende en sammenlignende delkonklusion, inden vi sammenligner sprogfagene i grundskolens 9. klasse med det tværsproglige AP-forløb.

Dansk

Analysen af læreplan (LP) og Fælles Mål (FM) for dansk viser tydeligt fokus på sproglig opmærksomhed, mens flersprogethedsdidaktikken fylder meget lidt, og andre førstesprog end dansk er næsten usynlige. Dokumenterne levner kun perifært og implicit rum til at inddrage andre sprog end dansk, fx gennem åbne formuleringer om ”en mangfoldighed af kommunikative ressourcer” (LP, s. 9), der både kan læses som en henvisning til andre sprog end dansk og som fx multimodale ressourcer på dansk. De eneste sprog ud over dansk, der nævnes eksplicit, er ”de skandinaviske sprog” (LP, s. 5). Den interkomprehensionsdidaktiske tilgang, der har fokus på, at eleverne udvikler receptive kompetencer på norsk og svensk, indgår fx i et færdigheds- og vidensmål i Fælles Mål: ”Eleven kan kommunikere med nordmænd og svenskere. Eleven har viden om norsk og svensk i letforståelig form.” (FM, s. 9). Derudover skabes én åbning over for dansk som andetsprog i formuleringen ”Eleverne skal kunne begå sig [...] i mødet med individer, som taler dansk på en anden måde end eleven selv, folk med en anden baggrund end eleven selv” (LP, s. 13). Da sprogfagene heller ikke nævnes i beskrivelsen af danskfagets bidrag til tværfagligt samarbejde, står både flersprogethedsdidaktikken og det minoritetssproglige perspektiv meget svagt i danskfagets styredokumenter.

Sproglig opmærksomhed har derimod en reel plads i dokumenterne (Tabel 3). Der er tydeligt fokus på både PSO og, i lidt højere grad, MSO, og der findes eksempler på alle sproglige niveauer. Derudover anvendes begrebet *sproglig bevidsthed* syv gange.

Tabel 3 Oversigt over forekomster i Fælles mål og Læseplan for dansk.

	PSO	MSO	KSO
Sprogkulturelt niveau	6	10	0
Diskursivt niveau	0	1	0
Sociolingvistisk og pragmatisk niveau	34	27	4
Tekstuelt niveau	40	50	15
Syntaktisk niveau	3	3	0
Leksikalsk-semantic niveau	4	7	1
Morfologisk niveau	4	4	0
Fonologisk niveau	0	2	0
Ortografisk niveau	4	4	0
Sproglæringsniveau	12	13	0
I alt	107	121	20

Selvom det i læreplanen præciseres, at det metasproglige blik ”kan rettes mod forskellige sproglige niveauer; fra niveauer, der vedrører sprogets mindste bestanddele (fonemer, morfemer, ord) til større tekstdele (sætningsled, sætninger, ytringer, afsnit, diskurser)” (LP, s. 8), er der i styredokumenterne en tydelig overvægt mod især det tekstuelle niveau og dernæst det sociolingvistiske og pragmatiske niveau. Også sproglæringsdimensionen, det sprogkulturelle og leksikalsk-semanticke niveau er til dels repræsenterede, mens det morfologiske, ortografiske og syntaktiske niveau sjældent nævnes, og det fonologiske og diskursive niveau er nærmest fraværende. KSO repræsenteres i et begrænset omfang gennem begreber som ”kritisk refleksion og stillingtagen” (LP, s. 13), ”kritisk opmærksom” (LP, s. 17) og ”kritisk tekstforståelse” (LP, s. 17). Elevernes kritiske opmærksomhed rettes mod det tekstuelle, det sociolingvistiske/pragmatiske og det leksikalsk-semanticke niveau. Det centrale fokus er elevernes udvikling til kritiske læsere.

Dansk som andetsprog basis og supplerende

Læseplaner og Fælles Mål for dansk som andetsprog basis (B) og supplerende (S) adskiller sig fra de tilsvarende dokumenter for dansk gennem det minoritetssproglige perspektivs tydelige tilstedeværelse, bl.a. i fagets formål, hvor det slås fast, at ”Faget dansk som andetsprog skal styrke elevernes følelse af selvværd og fremme deres oplevelse af sprog som kilde til udvikling af personlig identitet” (LP/S og LP/B, s. 5). Perspektivet kommer bl.a. til udtryk gennem beskrivelserne af elevernes særlige læringsituation og fagets/undervisningsområdets betydning for elevernes deltagelsesmuligheder i de øvrige fag (LP/S, s. 6), i skolen og i samfundet i øvrigt, samt gennem italesættelsen af ”intersproget[s]” (LP/S, s. 11) og ”hjemmesproget[s]” (LP/S og LP/B, s. 5) betydning og relevans. Trods dokumenternes stærke minoritetssproglige perspektiv synes de imidlertid overvejende funderet i en singular tilgang til sprog, og flersprogethedsdidaktikken står svagt repræsenteret. Primært manifesterer den sig i en anerkendelse af elevernes flersprogede repertoire:

”Tosprogede elever skal i dansk som andetsprog supplerende udvikle sproglige kompetencer med udgangspunkt i deres samlede sproglige forudsætninger, både deres dansksproglige kompetencer, men også deres erfaringer med deres modersmål og evt. andre sprog, så eleverne kan forstå og anvende talt og skrevet dansk” (LP/S, s. 5).

Sproglig opmærksomhed er ligesom i danskfaget tydeligt i fokus i dansk som andetsprog (B/S), dog med en anden vægtning. PSO er den stærkest repræsenterede dimension, efterfulgt af MSO, mens KSO er næsten usynlig (Tabel 4). Begrebet *sproglig bevidsthed* bruges kun en gang.

Tabel 4 Oversigt over forekomster i LP og FM for DSA basis og DSA supplerende.

	PSO		MSO		KSO	
	DSA/B	DSA/S	DSA/B	DSA/S	DSA/B	DSA/S
Sprogkulturelt niveau	0	0	0	0	0	0
Diskursivt niveau	0	1	0	0	0	0
Sociolingvistisk og pragmatisk niveau	22	22	12	12	1	0
Tekstuel niveau	18	13	9	7	1	1
Syntaktisk niveau	3	3	4	3	0	0
Leksikalsk-semantisk niveau	8	4	7	2	2	1
Morfologisk niveau	2	3	4	2	0	0
Fonologisk niveau	1	0	1	0	0	0
Ortografisk niveau	7	2	6	2	0	0
Sproglæringsniveau	30	27	33	29	1	0
I alt	91	75	76	57	5	2

DSA både ligner og adskiller sig fra danskfaget som modersmålsfag. Vi ser her et større fokus på det sociolingvistiske/pragmatiske end det tekstuelle niveau. Den største forskel er i forhold til niveauerne sproglæring og sprogkultur. Sprogkulturniveauet er fuldstændig fraværende i DSA, mens sproglæringsniveauet står stærkt gennem teksternes gennemgående fokus på lærings-, kommunikations- og skrivestrategier samt italesættelsen af elevernes ”metabevidsthed” (DSA/B, s. 8) ift. deres læring. Ligesom i dansk italesættes det leksikalsk-semantiske, morfologiske, ortografiske og syntaktiske niveau sjældent og det fonologiske og diskursive niveau er helt eller nærmest fraværende. I DSA basis rettes elevernes sproglige opmærksomhed i højere grad mod det ortografiske og leksikalsk-semantiske niveau end i DSA supplerende.

I DSA lægges der kun i få tilfælde op til, at elevernes KSO styrkes. Denne dimension indgår kun et par gange, når der fx peges på, at ”Der skal læses både fiktion og fakta, som giver mulighed for oplevelse og kritisk refleksion” (LP/B, s. 9, LP/S, s. 11), og at eleven skal forholde sig kritisk undersøgende ift. digitale hjælpemidler (LP/B, s. 14, LP/S, s. 22).

Engelsk, fransk og tysk

I modsætning til de to danskfag indgår samarbejdet med ”alle sprogfag, herunder også faget dansk” (LP, fransk og tysk, s. 23) tydeligt i styredokumenterne for elevernes første (engelsk) og andet (fransk eller tysk) fremmedsprog. Den integrerede sprogdidaktik inkluderes i afsnittet om ’Fagets identitet’ og konkretiseres ift. mulige samarbejdsniveauer i kapitlet ”Tværgående emner og problemstillinger”:

”I den sproglige tværfaglighed kan der arbejdes med fx metasproglige forklaringer og sproglig opmærksomhed på både fællestræk og forskelligheder i sprogs opbygning og ords betydning, som er på spil i alle sprogfag, herunder også i faget dansk.” (LP, engelsk, s. 27)

Ved at fremhæve ”sprogenes beslægtethed” (LP, engelsk, s. 27) inkluderes derudover en interkomprehensionstankegang i den integrerede sprogdidaktik. Den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik integreres kun ift. sproglige varieteter af hhv. standardengelsk, -fransk og -tysk. I læseplanen for fransk og tysk – der også andre steder bruger åbne formuleringer, der vil kunne omfatte elevernes hjemmesprog – udvides perspektivet og elevernes samlede sproglige ressourcer bringes i spil og konkretiseres ved eksplicit at inkludere elevernes hjemmesprog:

”Alle elever ved og kan noget om sprog, kultur og tekster i forvejen, når de starter på et nyt sprogfag. Denne viden fra modersmål, andetsprog, andre fremmedsprog og personlige erfaringer bør bringes i spil, ved at eleverne gætter sig til, leger med og udforsker sproget.” (LP, fransk og tysk, s. 6).

I forhold til den sproglige opmærksomhed viser analysen af læreplan og Fælles Mål for engelsk, fransk og tysk, at der både i elevernes første og andet fremmedsprog er et tydeligt fokus på PSO og MSO, men med forskellige vægtninger (Tabel 5). Begrebet *sproglig bevidsthed* bruges hhv. en og to gange i styredokumenterne for tysk/fransk og engelsk.

Tabel 5 Oversigt over forekomster i LP og FM for engelsk, fransk og tysk.

	PSO			MSO			KSO		
	Engelsk	Fransk	Tysk	Engelsk	Fransk	Tysk	Engelsk	Fransk	Tysk
Sprogkulturelt niveau	20	17	12	14	17	16	0	0	0
Diskursivt niveau	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sociolingvistisk og pragmatisk niveau	32	23	22	27	19	23	0	0	0
Tekstuelt niveau	41	26	24	29	25	27	6	3	4
Syntaktisk niveau	4	8	8	5	10	14	0	0	0
Leksikalsk- semantisk niveau	11	13	12	11	25	20	0	0	0
Morfologisk niveau	4	7	6	5	9	10	0	0	0
Fonologisk niveau	0	1	2	0	2	3	0	0	0
Ortografisk niveau	3	5	4	2	6	5	0	0	0
Sproglæringsniveau	28	24	21	28	23	22	0	0	0
I alt	143	124	111	121	136	140	6	3	4

I de curriculære dokumenter for engelsk vægtes PSO højere end MSO, mens der i fransk og især tysk i højere grad fokuseres på MSO end PSO. Alle tre fremmedsprogfag – og især engelsk – har et tydeligt fokus på det tekstuelle niveau. Derudover prioriteres det sociolingvistisk/pragmatiske niveau, sproglæringsniveauet og det sprogkulturelle niveau. I fransk og tysk indgår det syntaktiske, leksikalsk-semantiske, morfologiske og ortografiske niveau med særligt fokus på det leksikalsk-semantiske niveau. I engelsk rettes elevernes sproglige opmærksomhed til en vis grad mod det leksikalsk-semantiske niveau. Det fonologiske niveau er kun repræsenteret i meget ringe grad i tysk og fransk og er fraværende i engelsk. KSO integreres kun i meget begrænset grad i alle tre fag og udelukkende på tekstniveauet. Det diskursive niveau indgår ikke.

Almindelige indvandrersprog, modersmålsundervisning og spansk

Analysen viser, at samarbejdet med de andre sprogfag også fremhæves i styredokumenterne for almindelige indvandrersprog, modersmålsundervisning og spansk. I kapitlet ”Tværgående emner og problemstillinger” genfinder man i alle tre fag formuleringen om ’brug af sprogenes beslægtethed’, der integrerer en interkomprehensionstankegang i den integrerede sprogdidaktik. Ligesom i de andre sprogfag integreres den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik – ud over en beskæftigelse med sproglige varieteter – ikke eksplicit. Spanskfaget forankres tydeligt i den integrerede sprogdidaktik og tager både implicit og eksplicit højde for elevernes hjemmesprog: ”Eleverne gives mulighed for at lære spansk på baggrund af deres første sprog og andre sprog, som de kender.” (LP, spansk, s. 20). I faget modersmålsundervisning ligger fokus på elevernes hjemmesprog og, i rammen af den integrerede sprogdidaktik, primært på dansk. Derudover zoomer faget også ind på elevernes flersprogethed: ”Modersmålsundervisningen udvikler elevernes sproglige bevidsthed med udgangspunkt i, at de anvender to eller flere sprog i dagligdagen.” (LP, modersmålsundervisning, s. 5f). I de curriculære dokumenter for almindelige indvandrersprog er der tydeligt fokus på elevens ’tosprogethed’, men derudover bruges også det mere åbne flersprogethedsbegreb ved at fokusere på elevernes samlede sproglige repertoire:

”Undervisningen tager således udgangspunkt i, at eleverne er i besiddelse af en allerede aktiv flersproget kompetence. Fra bl.a. undervisning i dansk og fremmedsprog og eventuelt modersmålsundervisning har eleverne allerede en kunnen, viden og erfaring med hensyn til at lære, til sprog og sprogbrug, til begreber, til forståelse af deres omverden og til brug af it.” (LP, almindelige indvandrersprog, s. 5).

I forhold til den sproglige opmærksomhed viser analysen, at alle tre fag – ligesom de andre fag i grundskolen – har fokus på både MSO og PSO samt det tekstuelle, det sociolingvistisk/pragmatiske og sproglæringsniveauet (Tabel 6). Begrebet *sproglig bevidsthed* indgår hhv. en og tre gange i styredokumenterne for spansk og modersmålsundervisning. I faget almindelige indvandrersprog bruges begrebet ikke.

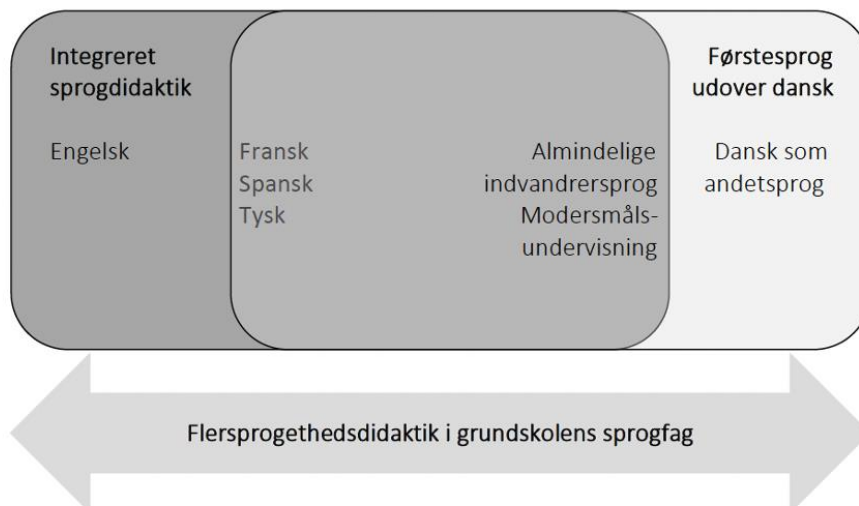
Tabel 6 Oversigt over forekomster i LP og FM for almindelige indvandrersprog (AIS), modersmålsundervisning (MMU) og spansk.

	PSO			MSO			KSO		
	AIS	MMU	Spansk	AIS	MMU	Spansk	AIS	MU	Spansk
Sprogkulturelt niveau	6	1	11	3	2	10	1	0	0
Diskursivt niveau	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sociolingvistisk og pragmatisk niveau	14	15	16	12	13	18	0	0	0
Tekstuelt niveau	12	17	21	10	16	24	2	3	3
Syntaktisk niveau	1	6	6	1	6	8	0	0	0
Leksikalsk-semantisk niveau	6	8	11	6	6	16	0	0	0
Morfologisk niveau	1	6	2	1	7	5	0	0	0
Fonologisk niveau	0	2	1	0	2	1	0	0	0
Ortografisk niveau	1	2	2	1	1	4	0	0	0
Sproglæringsniveau	12	10	28	11	12	29	0	0	0
I alt	53	67	98	45	65	115	3	3	3

Der manifesterer sig nogle forskelle mellem de tre fag: Spanskfaget minder om fransk og tysk, ved at MSO inkluderes i højere grad end PSO, det sprogkulturelle niveau tydeligt indgår, og syntaks, morfologi, ortografi og især det leksikalsk-semantiske niveau til en vis grad er repræsenteret. I Almindelige indvandrersprog og modersmålsundervisning viser der sig et lidt højere fokus på PSO end MSO. Det leksikalsk-semantiske niveau indgår i begge fag, mens det sprogkulturelle niveau kun indgår til en vis grad i almindelige indvandrersprog, og syntaks og morfologi kun inkluderes i en vis grad i modersmålsundervisningen. Almindelige indvandrersprog er det eneste sprogfag, hvor det sociolingvistiske/pragmatiske niveau nævnes hyppigst, både ift. elevernes PSO og MSO. I modersmålsundervisning nævnes tekstniveauet oftest og i spansk er det sproglæringsniveauet. Det diskursive niveau er i alle tre fag fraværende, og det fonologiske niveau integreres kun i meget ringe grad. KSO inkluderes i ringe grad og primært på tekstniveauet. Derudover indgår KSO i læseplanen for almindelige indvandrersprog på det sprogkulturelle niveau: ”Under dette færdigheds- og vidensområde kan eleverne arbejde med temaer, der skærper deres fokus på de fordele og udfordringer, der er ved flersprogethed ifm. erhverv og deltagelse på arbejdsmarkedet.” (LP, almindelige indvandrersprog, s. 9).

Delkonklusion

Analysen af de curriculære dokumenter for grundskolens sprogfag viser, at der manifesterer sig et flersprogethedsdidaktisk potentiale med tydelige begrænsninger (Figur 3):

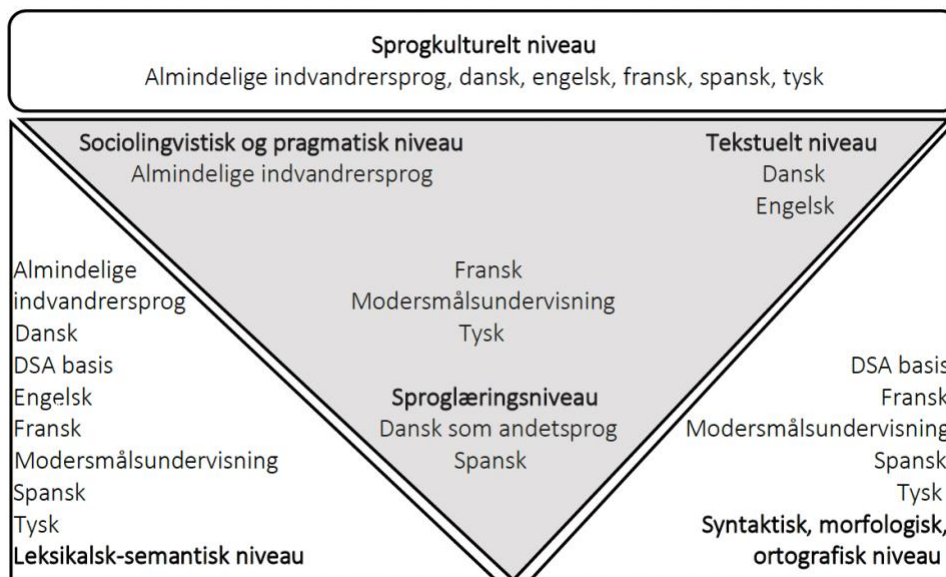


Figur 3 Flersprogethedsdidaktik, primære fokusområder på tværs af grundskolens sprogfag.

Flersprogethedsdidaktikken begrænses i grundskolens sprogfag til to centrale fokusområder: den *integrerede sprogdidaktik*, som der tages højde for i alle sprogfag med undtagelse af dansk og dansk som andetsprog, og en inklusion af *førstesprog ud over dansk*, som der eksplicit tages højde for i alle sprogfag med undtagelse af dansk og engelsk. *Den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* er fraværende i alle fag, bortset fra et fokus på sproglige varieteter af standardsproget. *Interkomprehensionsdidaktikken* indgår kun i rammen af den integrerede sprogdidaktik i fremmedsprogfagene eller med fokus på skandinaviske sprog i danskfaget. Det er dermed dansk og engelsk, som er de sprogfag, eleverne har flest undervisningstimer i, der fremstår som mest lukkede om sig selv (se dog for engelsk i indskolingen: Drachmann, 2023; Drachmann et al., 2023). Dansk som andetsprog begrænses til en integration af elevernes førstesprog og bygger, ligesom dansk, ikke bro til de andre sprogfag.

I forhold til den sproglige opmærksomhed viser analysen, at der i alle grundskolens sprogfag afspejler sig en nogenlunde ligevægt mellem PSO og MSO. Sprogfagene falder i to grupper: På den ene side er *der fag, der har mere fokus på PSO end MSO* (almindelige indvandrersprog, dansk som andetsprog, modersmålsundervisning og elevernes første fremmedsprog engelsk), og på den anden side er *der fag, der i højere grad fokuserer på MSO end PSO* (dansk og elevernes andet/tredje fremmedsprog fransk, spansk og tysk). KSO integreres næsten ikke. Hvis KSO indgår, er det primært på tekstmiveauet, og det er især i danskfaget, eleverne forventes at arbejde med denne dimension.

Analysen viser desuden, at der er tre sproglige niveauer, der prioriteres i alle sprogfag: *det sociolingvistiske/pragmatiske niveau, tekstmiveauet og sproglæringsniveauet* (Figur 4).



Figur 4 Sproglige niveauer, primære fokusområder på tværs af grundskolens sprogfag.

Inden for dette tredelte fokus kan der skelnes mellem fag, der i højere grad har fokus på hhv. *tekstmiveauet* (dansk, engelsk), *det sociolingvistiske/pragmatiske niveau* (almindelige indvandrersprog) og *sproglæringsniveauet* (dansk som andetsprog, spansk). Fransk, modersmålsundervisning og tysk er i Figur 4 sat i midten, fordi de curriculære dokumenter ikke afspejler en tydelig vægtning ift. de tre niveauer.

De øvrige sproglige niveauer står mere perifært i de curriculære dokumenter: *Det leksikalsk-semantiske niveau* inkluderes i næsten alle sprogfag i nogen grad, mens der kun er få fag (DSA basis, modersmålsundervisning samt fransk, spansk, tysk), der inddrager *det syntaktiske, morfologiske og ortografiske niveau*. I almindelige indvandrersprog, dansk og især fremmedsprogene engelsk, fransk, spansk og tysk inkluderes *det sproglærende niveau*, mens det i de andre fag er mere eller mindre usynligt. Både *det fonologiske* og *det diskursive niveau* er nærmest eller helt fraværende i sprogfagene og indgår derfor ikke i Figur 5.

Sammenfattende peger analysen på, at sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik, herunder elevernes hjemmesprog, til en vis grad indgår i det danske sprogcurriculum i grundskolens 9. klasse, men at der også er en del områder, der ikke dækkes af de nuværende curriculære dokumenter. Det gælder i særlig grad for de store sprogfag dansk og engelsk. Det åbner op for mulighedsrum og udfordringer i overgangen til de gymnasiale uddannelser.

Almen Sprogforståelse på de gymnasiale uddannelser

AP-forløbet skal sikre ”en fælles basis for det sproglige arbejde i det almene gymnasium.” (FB 2004, pkt. 1.1.) Denne *fælles basis* må forstås som fælles for alle sprogfag (og dermed et element af den integrerede sprogdidaktik) og i et brobygningsperspektiv som et element, der skal lette overgangen fra grundskole til gymnasium specifikt i relation til sprog.

Dette tværgående obligatoriske forløb i det danske nationale sprogcurriculum er i et europæisk perspektiv ret enestående, selvom der i andre europæiske lande er sket åbninger i retning af flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed (Daryai-Hansen et al., 2015). Analysen af de samlede fagbilag (FB) for AP fra år 2004 og frem viser, at AP også i en dansk kontekst er ganske ekstraordinært i sit stærke fokus på både sproglig bevidsthed/opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik, idet både ’samspelet mellem sprogene’ og ’sproglig bevidsthed og analysefærdighed’ fremhæves som centrale elementer allerede fra det første fagbilag (FB 2004, pkt. 1.2. og 3.1. mfl.).

Analysen tager udgangspunkt i det allerførste fagbilag for AP, som beskrives kvalitativt med særligt henblik på flersprogethedsdidaktiske perspektiver samt sproglig opmærksomhed. De efterfølgende afsnit beskriver den udvikling, der sker i fagbilagene i hhv. 2017 og 2020. Det afsluttende afsnit sammenligner de tre læreplaner kvalitativt i relation til flersprogethedsdidaktikken og kvantitativt ift. sproglig opmærksomhed.

AP i 2004

Det første AP-fagbilag (FB) fra 2004 var nyskabende og ambitiøst i sin integrerede sprogdidaktiske tilgang: Sprogfagene skulle samles om forløbet, der skulle rumme både sproghistorie (med fokus på latin, græsk og moderne europæiske sprog), sociolingvistik, sprogtypologi (forskelle på analytisk og syntetisk sprog), sproglig analyse og sproglig bevidsthed (FB 2004). Analysen af fagbilaget viser et stærkt integreret sprogdidaktisk perspektiv, idet samarbejde, sammenhæng og samspil mellem sprogfagene gentagne gange fremhæves. Samtidig inddrages et perspektiverende element i form af latin, hvis rolle beskrives som følger:

”Latins rolle i almen sprogforståelse er at konkretisere, eksemplificere og perspektivere de emner, der arbejdes med i forløbet. Der sikres et nært samarbejde mellem undervisningen i latin og i de øvrige discipliner i almen sprogforståelse” (FB 2004, pkt. 3.1.1.).

Latin skulle altså både indgå i en tæt sammenhæng med de øvrige sprog og bidrage med et nyt perspektiv. Latin fremstår dermed i FB 2004 som et element med to forskellige potentialer.

Det første af disse potentialer synes at trække på forståelsen af latin som et sprog, der er særlig velegnet til metasproglig analyse, som også fremhæves af Jessner et al. (2018). Disse forfattere argumenterer for en positiv effekt af latinundervisning i udviklingen af MSO og understreger latins interkomprehensionsdidaktiske potentiale ift. de romanske sprog. Sidstnævnte fremhæves dog ikke i fagbilaget, som til gengæld åbner for et interkomprehensionsperspektiv i arbejdet med latin, græsk og moderne videnskabssprog. Latins perspektiverende potentiale kan ses som et opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktisk potentiale, baseret på latins relative ukendthed og fremmedartethed i forhold til dansk og engelsk. Dette potentiale kunne ud fra et flersprogethedsdidaktisk perspektiv med fordel ligeledes findes i andre sprog end latin, herunder elevernes hjemmesprog. Ved at inddrage sprog som fx ukrainsk, arabisk, tyrkisk eller somali ville det være muligt både at perspektivere sproglige fænomener til sprog, der har større typologisk afstand til dansk og samtidig anerkende disse sprog som relevante ressourcer i gymnasiets sprogundervisning.

I forhold til sproglig opmærksomhed var AP udtryk for nytænkning. Som det understreges af fagbilagets pkt. 3.1., er sproglig opmærksomhed et centralt mål for forløbet:

”Almen sprogforståelse har to elementer: sproglig bevidsthed og sproglig analysefærdighed. Undervisningen i de to elementer finder sted parallelt, så det ene element af forløbet ikke isoleres fra det andet. Tilrettelæggelsen skal sikre et samspil mellem teoretiske betragtninger og arbejde med konkrete eksempler på de involverede sprog.” (FB 2004, pkt. 3.1).

I denne formulering, som går igen i de senere fagbilag, fremstår *sproglig bevidsthed* og *sproglig analysefærdighed* som to komplementære elementer, der begge må forstås som forbundne med sproglig opmærksomhed. Ingen af de to begreber defineres præcist i fagbilaget, men *sproglig analysefærdighed*

udfyldes gennem konkrete eksempler, fx ”Eleverne opnår gennem forløbet færdigheder i sproglig analyse af tekster med præcis brug af den relevante terminologi, dvs. grammatiske, pragmatiske, stilistiske og genre-mæssige termer.” (FB 2004, pkt.1.2.).

Analysen af fagbilaget viser et overvældende fokus på MSO-dimensionen med 31 referencer fordelt på alle sproglige niveauer undtagen diskurs (KSO er helt fraværende, PSO blot repræsenteret med fem referencer). Syntaks, morfologi og det sociolingvistisk/pragmatiske niveau står frem som særligt tydelige fokuspunkter. Morfologi og syntaks fremhæves typisk i et sammenlignende perspektiv og ofte med udgangspunkt i latin (FB 2004, pkt. 2.1. og 2.2.), mens det sociolingvistisk/pragmatiske niveau både dækker over sociolingvistiske stofområder som ”standard, norm og individualitet” og pragmatik, bl.a. i form af fokus på sproghandlinger og kommunikationssituationer. Den brede repræsentation af sproglige niveauer i MSO-dimensionen synes at afspejle de ambitiøse formuleringer af forløbets kernestof og faglige mål, der bl.a. dækker over ”sproglig praksis, herunder tale og skrift, udtryks- og indholdsside” (FB 2004, pkt. 2.2.), altså et ganske holistisk blik på sprog, der samtidig går på tværs af og sigter på at bygge bro mellem sprog.

PSO-dimensionen er til gengæld vagt repræsenteret i læreplanen; primært i forbindelse med tekstlæsning på latin og mere langsigtede hensigtserklæringer om, at AP ”styrker studiekompetencen” (sproglæringsniveauet; FB 2004, pkt. 1.2.).

AP i 2017

I 2017 styrkes fokus på *sproglig bevidsthed og analysefærdighed*, idet de allerede fremhæves under ’Fagets identitet’ som forløbets to bærende elementer, der ”betinger hinanden gensidigt og sikrer faglig dybde” (FB 2017, pkt. 1.1.). Samtidig åbnes mere op i retning af PSO med tilføjelsen af begrebet ”sproglig fantasi” i forløbets formål (FB 2017, pkt. 1.1.).

Forståelsen af begrebet ”sproglig analyse” udvides i 2017, idet ”analyse af en sætning” (FB 2004, pkt. 2.1.) ændres til følgende: ”syntaktisk analyse i teksteksempler fra latin, dansk og de sprog, de møder i gymnasiet, anvende deres viden om morfologi, syntaks og semantik til at gøre sproglige iagttagelser i tekster på dansk og de sprog, de møder i gymnasiet” (FB 2017, pkt. 2.1.). Hermed kobles den syntaktiske analyse dels til tekstbegrebet og de øvrige sproglige niveauer, hvorved den fremstår mere kontekstualiseret, og dels til den integrerede sprogdidaktik, idet den tværsproglige anvendelse af analysemetoden fremhæves. Desuden fremhæves koblingen mellem metasproglig viden og sproglige iagttagelser.

Samtidig sænkes ambitionsniveauet for metasproglig viden, bl.a. gennem begrænsningen af forventningerne til sociolingvistik og sproghistorie ved indføjelser af modifikationen ”elementær” (FB 2017, pkt. 2.2.) samt ændring af formuleringen ”at redegøre for sprogets kategorier og anvende en præcis faglig terminologi herom” (FB 2004, pkt. 2.2.) til at ”anvende faglig terminologi om grammatik, semantik og pragmatik, identificere sætningstyper” (FB 2017, pkt. 2.1.). Denne ændring kan forstås som en konkretisering af, hvilke af sprogets kategorier undervisningen bør fokusere på.

Fra et flersprogethedsdidaktisk perspektiv er den mest iøjnefaldende ændring i 2017 tilføjelsen af dansk, svensk og norsk som nogle af de sprog, eleverne skal belyse forskelle i mellem (FB 2017, pkt. 2.1.); hermed styrkes interkomprehensionsdimensionen.

AP i 2020

I 2020 tager læreplanen en ny drejning. Gennem et fokus på elevernes tekstproduktion og tilføjelsen af begrebet ”sproglig kreativitet” (FB 2020, pkt. 1.2.) skubbes balancen fra den tidligere hovedvægt på MSO nu mere i retning af PSO. Mens MSO fra 2017 til 2020 i forbindelse med en generel forenkling af fagbilaget falder fra 57 til 36 forekomster, falder PSO langt mindre, nemlig fra 21 til 20. Derfor udgør PSO i 2020 en større andel af de samlede forekomster. Samtidig styrkes fokus på sammenhængen mellem sproglig bevidsthed og analysefærdighed, idet det nu specificeres, at de to elementer ”integreres og vægtes ligeligt” (FB 2020, pkt. 3.1.).

På samme tid sker der en forenkling af læreplanen, idet en række elementer fjernes (afspejlet i *Tabel 7* med lavere samlet antal forekomster). Det drejer sig om: sociolingvistik, læringsstrategier, faglig terminologi, og den interskandinaviske interkomprehension (svensk og norsk), sætningstyper, udtryk og indhold, sprogsyn, genrer og sproghandlinger. Til gengæld fremhæves brobygningsperspektivet gennem fokus på sprog i et studie- og karrierespæktiv, og ved at overgangen fra grundskolen får en tydelig plads i vejledningen. Med indføjelser af fokus på elevernes tekstproduktion tilføjes også et nyt indhold.

Der sker i vejledningen til 2020-læreplanen en tydelig fremhævelse af behovet for et stærkt samarbejde mellem sprogfagene og en stadig opfølgning af emnerne fra AP på tværs af fag (V 2020, s. 9). Hermed antydes det, at gennemførelsen af det integrerede sprogdidaktiske projekt, der ligger i læreplanerne allerede fra 2004, stadig i 2020 volder problemer, og at der derfor er behov for en yderligere styrkelse af dette perspektiv. Samtidig fremhæves vigtigheden af, at eleverne ser sprog som en nøgle til verden, som en vigtig tillægskompetence og som relevante i et studie- og karrierespæktiv, og der ses et fokus på at øge elevernes motivation for forløbet, bl.a. gennem en bedre brobygning fra grundskolen.

Udviklingen fra 2004 til 2020

En tabellarisk sammenligning af læreplanerne fra 2004, 2017 og 2020 illustrerer de overordnede tendenser i udviklingen i perioden (Tabel 7); tydeligst ses forskellen i balancen mellem MSO og PSO. I 2004 udgjorde MSO den langt mest dominerende kategori, mens PSO har vundet stærkt indpas i 2017 og 2020; tydeligst på niveauerne tekst, sociopragmatik og sproglæring (inden for den sidstnævnte dog med et fald fra 2017 til 2020). Samtidig ser vi i 2020, at KSO nu med to forekomster så småt finder vej ind i læreplanen. En sammenligning af vejledningerne til 2017 og 2020-læreplanerne bestyrker den tolkning. I modsætning til grundskolen rettes KSO ikke mod tekstniveauet.

Tabel 7 Oversigt over forekomster i fagbilag for Almen Sprogforståelse over tid.

	PSO			MSO			KSO		
	2004	2017	2020	2004	2017	2020	2004	2017	2020
Sprogkulturelt niveau	0	0	1	3	4	4	0	0	1
Diskursivt niveau	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sociolingvistisk og pragmatisk niveau	1	2	2	5	11	4	0	0	0
Tekstuelt niveau	2	8	8	2	7	5	0	0	0
Syntaktisk niveau	0	2	2	6	11	7	0	0	0
Leksikalsk-semantisk niveau	0	0	2	1	3	2	0	0	0
Morfologisk niveau	0	3	2	7	11	8	0	0	0
Fonologisk niveau	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Ortografisk niveau	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Sproglæringsniveau	2	6	3	5	8	6	0	0	1
i alt	5	21	20	31	57	36	0	0	2

Som det ses af tabellen, er fordelingen af fokus på de enkelte sproglige niveauer nogenlunde stabil over tid (bemærk dog, at FB 2017 generelt var den mest ambitiøse og udfoldede, derfor er der højere forekomster i de fleste kategorier). Fordelingen er – i sammenligning med grundskolen – ret jævn. Det tekstuelle, sociolingvistisk/pragmatiske, leksikalsk-semantiske og sproglæringsniveauet indgår, men det primære fokus ligger – i modsætning til grundskolen – på morfologi og syntaks. Ift. det sociolingvistisk/pragmatiske niveau sker der et fald i 2020-læreplanen, der afspejler det forhold, at flere bestemmelser om sociolingvistisk og pragmatik helt fjernes. De diskursive, fonologiske og ortografiske niveauer er ikke eller stort set ikke repræsenteret, mens det sproglige niveau indgår i en vis grad.

Det diakrone blik på fagbilag og vejledninger for AP viser en bevægelse fra et meget ambitiøst og vidtfavnende forløb med metasprogligt fokus hen imod et mere koncentreret og praksisnært forløb, hvor det metasproglige fokus nedtones og i højere grad kobles til PSO.

Forløbets flersprogethedsdidaktiske profil er primært integreret sprogdidaktik, men også den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik og interkomprehensionsdidaktikken er repræsenteret, dog primært med fokus på latin, græsk og sproglig variation, og stærkest i 2017-læreplanen. På trods af forløbets flersprogethedsdidaktiske karakter står det minoritetssproglige perspektiv imidlertid svagt. Elevernes flersprogede ressourcer fra andre sprog end skolesprogene nævnes indtil 2020 kun implicit i formuleringen ”anvende deres viden om latin og andre sprog til at belyse sammenhænge mellem sprog og kultur” (FB 2017, pkt. 2.1.). Her ses dog i vejledningen til 2020-læreplanen en fornyelse, idet der ud over implicite

åbninger også i ét eksempel eksplicit nævnes andre førstesprog end dansk: ”Gæt et alfabet – er der genkendelige former i forhold til det latinske? Det vil også være naturligt at trække på elevernes første sprog i de tilfælde, hvor det ikke er dansk” (V 2020, s. 3).

Diskussion og konklusion

Vikøy (2021) fremhæver, at læreplaner som politiske tekster ”formidler det som vert oppfatta som gjeldande nasjonale normer og verdier” (s. 2) og udvider med afsæt i Tolo (2014) denne forståelse ved at pointere at læreplaner reflekterer både ”tolkning av fortiden, beskrivelse av nåtiden og plan for fremtiden” (s. 105-106).

Vi har i artiklen undersøgt, hvordan sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktiske tilgange, herunder elevernes hjemmesprog, indgår i det danske sprogcurriculum i grundskolens 9. klasse og ved overgangen til de gymnasiale uddannelser i det tværsproglige AP-forløb. De curriculære dokumenter afspejler gennem deres klare prioriteringer tydelige værdier. Kort sagt tages der højde for PSO og MSO, mens KSO nærmest er fraværende, og flersprogethedsdidaktikken begrænses primært til en integreret sprogdidaktik mellem dansk, elevernes første fremmedsprog (engelsk) og andet fremmedsprog (fransk og tysk) – hvis den ikke, som i danskfaget, afgrænses til en interskandinavisk interkomprehensionsdidaktik.

AP-forløbet adskiller sig gennem dets flersprogethedsdidaktiske grundposition væsentligt fra grundskolens sprogfag. Særligt den integrerede sprogdidaktik er stærkt repræsenteret i styredokumenterne, men også den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik og interkomprehensionstilgangen er til stede. De to sidstnævnte tilgange begrænses dog primært til en beskæftigelse med latin og græsk. Det flersprogethedsdidaktiske mulighedsrum, der åbner sig i det tværfaglige forløb, bliver dermed kun i begrænset grad udfyldt.

Det er især påfaldende, at elevernes hjemmesprog i så ringe grad inkluderes i AP og grundskolens sprogfag i 9. klasse – hvis det ikke er fag, der er tilrettelagt til elever med førstesprog ud over dansk (dansk som andetsprog, almindelige indvandrersprog, modersmålsundervisning). Dermed er det kun en mindre andel af de flersprogede elever, der inden for en lille andel af det samlede sprogcurriculum får mulighed for at bringe deres fulde sproglige repertoire i spil, og udfolde det potentiale for sproglig bevidsthed, der ifølge forskningen er forbundet hermed (se fx Bialystok, 2011; Jessner, 2016; 2018). Størstedelen af de flersprogede elever deltager ikke i denne type undervisning og sikres dermed ikke muligheden for at udvikle deres fulde sproglige potentiale, ligesom deres majoritetssproglige klassekammerater går glip af en oplagt kilde til sproglig anerkendelse og refleksion. Den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik, der ville give mulighed for, at eleverne arbejder med en bred vifte af sprog, herunder de sprog, der er repræsenterede i deres klasse, skole og samfund, reduceres til et arbejde med sproglige varieteter af de standardsprog, der undervises i, og de klassiske sprog latin og græsk i AP.

Tidligere analyser af sprogfagene og i særlig grad danskfagets curriculum fremhæver det forhold, at minoritetssproglige elevers perspektiv i mange tilfælde marginaliseres (Holmen, 2011; Kristjánsdóttir, 2020). Vores analyse bekræfter Kristjánsdóttirs (2022) konklusion: ”I et curriculært perspektiv kan spørgsmålet om sproglig mangfoldighed kategoriseres som nulcurriculum” (s. 155). Et særligt potentiale viser sig dog i læreplanerne for elevernes andet/tredje fremmedsprog (fransk, spansk og tysk), almindelige indvandrersprog og modersmålsundervisning i 9. klasse. Her manifesterer sig tegn på en anerkendelse af elevernes samlede sproglige repertoire og en bevidsthed om, at sprogundervisningen burde give eleverne mulighed for at integrere deres sproglige ressourcer, som – i Tolos (2014) forståelse – ville kunne repræsentere en ’plan for fremtiden’.

Ud fra et brobygningsperspektiv anskueliggør analysen en tydelig forskel på både de flersprogethedsdidaktiske elementer og fagene fokus på sproglig opmærksomhed. Hvor dansk- og engelskfagene i 9. klasse fremstår relativt lukkede om sig selv med begrænsede flersprogethedsdidaktiske elementer, udgør koblingen til danskfaget et væsentligt perspektiv i AP, særligt i relation til den integrerede sprogdidaktik. Interkomprehensionstilgangen bevæger sig i AP fra udelukkende at omfatte skandinavisk (inden for rammerne af danskfaget) og de fremmedsprog, der undervises i, til at integrere latin og græsk. Ud fra et brobygningsperspektiv burde afskaffelsen af norsk og svensk i AP i 2020 på den baggrund revurderes, idet det netop er disse sprog, der er repræsenteret i grundskolens interkomprehensionsdidaktik, og de derfor ville kunne antages at bidrage til elevernes oplevelse af kontinuitet.

I de curriculære dokumenter for AP fremhæves brobygningsperspektivet. Denne dimension styrkes i 2020, bl.a. ved at der i noget højere grad fokuseres på PSO. AP's curriculære dokumenter lægger dog – i modsætning til grundskolen – stadig i 2020 op til en markant vægtning af MSO. I et progressionsperspektiv har vores analyse vist en tydelig mere jævn integration af de sproglige niveauer i AP end i grundskolen, hvor alle fag primært fokuserer på det sociolingvistisk/pragmatiske, det tekstuelle og sproglæringsniveauet. Derudover viser analysen, at det morfologiske og syntaktiske niveau, der – i hvert fald ifølge de curriculære dokumenter – kun i begrænset grad inkluderes i grundskolens største sprogfag, vægtes højere end det leksikalsk-semanticke niveau, som læreplanerne af grundskolens sprogfag er optagede af. Gymnasireformens følgeforskningsprogram peger på, at AP udgør en faglig udfordring for mange l.g'ere, og at det blandt de flerfaglige forløb, som eleverne har i starten af gymnasiet, får den laveste vurdering (Rambøll/EVA, 2018, s. 2). På baggrund af ovennævnte skift i sprogligt fokus er det nærliggende, at eleverne oplever forløbet som udfordrende. Andersen skrev i 2004: ”Det er afgørende, at reformens nye initiativ – Almen Sprogforståelse – ikke blot ender som en institutionalisering af de forløb i grammatisk terminologi, som mange gymnasier allerede nu afholder!” (s. 29). Imidlertid viser læreplanerne fortsat et tydeligt fokus på det morfologiske og syntaktiske niveau, og dermed rejser der sig, ud fra et brobygningsperspektiv, spørgsmålet, om AP primært er en kompensatorisk foranstaltning, der skal rette op på det, der forsømmes i grundskolens store sprogfag dansk og engelsk, hvor disse sproglige niveauer i mindre grad er i fokus. Det kunne være en plan for fremtiden, at opgaven fordeles mere ligeligt mellem sprogfagene, så at alle sprogfag bidrager til at tilrettelægge en kontekstualiseret grammatikundervisning (Kabel et al., 2023) for eleverne, og der dermed kan tilrettelægges en progression både mellem grundskolens sprogfag og fra grundskolen til AP. I denne sammenhæng ville det være oplagt, at der tages højde for elevernes hjemmesprog, og at alle tre pluralistiske tilgange til sprog integreres for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed og anerkendelse.

Vores analyse peger på yderligere nulcurricula, der vil kunne danne et udgangspunkt for at udvikle planer for fremtiden: det sproglige niveau indgår kun til en vis grad både i grundskolens fag og AP, det ortografiske, fonologiske og diskursive niveau indgår i meget begrænset grad og KSO er påfaldende fraværende.

I denne artikel har vi beskæftiget os med det konceptionelle sprogcurriculum i Danmark, dvs. de hensigts-erklæringer, der manifesterer sig i de curriculære dokumenter, og vores diskussion har primært zoomet ind på, hvilke dimensioner af sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktikken der ikke i tilstrækkelig grad inkluderes i styredokumenterne, og hvilke planer for fremtiden vi – med udgangspunkt i disse mangler – kan pege på. Afsluttende kan man med afsæt i Beacco et al.s (2016) brede curriculumbegreb, der skelner mellem et supra-, makro-, meso-, mikro- og nanoniveau, rejse spørgsmålet om, hvordan det, der står i de curriculære dokumenter, implementeres og udfordres i skolehverdagens praksis i dag, og hvordan de mulighedsrum, der åbner sig i sprogfagene og især også i AP, i fremtiden vil kunne udfyldes og udfordres i praksis – både af skoler, lærere og elever.

Bibliografi

- Andersen, L. (2004). *Sproglig bevidsthed i gymnasieskolen – et undervisningsekperiment*. Speciale. Aarhus Universitet.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000101>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65 (4), 229-235.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2004). *Gymnasiebekendtgørelsen, Bilag 8*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Gymnasiebekendtgørelsen, Bilag 82*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Almindelige indvandrersprog (valgfag). Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Almindelige indvandrersprog (valgfag). Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019c). *Dansk. Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019d). *Dansk. Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019e). *Dansk som andetsprog (basis). Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019f). *Dansk som andetsprog (basis). Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019g). *Dansk som andetsprog (supplerende). Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019h). *Dansk som andetsprog (supplerende). Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019i). *Engelsk. Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019j). *Engelsk. Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019k). *Fransk. Fælles Mål*. Børne- og Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019l). *Fransk. Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019m). *Modersmålsundervisning. Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019n). *Modersmålsundervisning. Læseplan*. Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019o). *Spansk (forsøgsvalgfag). Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019p). *Spansk (forsøgsvalgfag). Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019q). *Tysk. Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019r). *Tysk. Læseplan*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Gymnasiebekendtgørelsen, Bilag 82A*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Almen sprogforståelse, stx. Vejledning*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020c). *Almen sprogforståelse, stx. Vejledning til den justerede læreplan udsendt august 2020*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Candelier, M. (red.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Version 3*. Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogundervisningen – hvorfor og hvordan? I P. Daryai-Hansen & A. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 204-226). Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen_2018_Tidligere_sprogstart_ny_begynderdidaktik_med_fokus_p_flersprogethed.pdf
- Daryai-Hansen, P. & Berg, A. S. (2021). *Rapport. Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv – en behovsanalyse i faget tysk*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
https://static-curis.ku.dk/portal/files/270569576/Rapport_En_behovsanalyse_i_faget_tysk_2021.pdf
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Meidell Sigsgaard, A.-V. (2019). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogfag. *Sprogforum*, 68, 46-53.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. <http://www.plurilingualeducation.ku.dk>
- Daryai-Hansen, P. G., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2015). Pluralistic Approaches to Languages in the Curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109-127.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948877>

- Drachmann, N. (2023). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed i sprogfagenes læreplaner – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden* 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9831>
- Drachmann, N., Haukås, Å., & Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Grosjean, F., Li, P., & Bialystok, E. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell/John Wiley & Sons.
- Hansen, E. (1988). *Sproglig bevidsthed*. Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Dansk Sprog og Litteratur.
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching. An Overview. I Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (red.), *Metacognition in language learning and teaching* (s. 11-30). Routledge.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge University Press.
- Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. I C. Haas (red.), *Ret til dansk*. Aarhus Universitetsforlag.
- Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*, 3. udgave (s. 23-55). Samfundslitteratur.
- Holmen, A., Kristjánsdóttir, B., & Lund, K. (2010). Hvorfor nu tale om curriculum? *Sprogforum*, 16(48), 9-24.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349. <https://doi.org/10.1177/1367006910367848>
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal Akademisk.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). *EuroComGerm - die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker.
- James, C. & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. Longman.
- Jessner, U. (2018). Metacognition in Multilingual Learning: A DMM Perspective. I Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (red.), *Metacognition in language learning and teaching* (s. 31-47). Routledge.
- Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E., & Hofer, B. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 72(2), 157-182. <https://doi.org/10.3138/cmlr.274600>
- Jessner, U., Török, V., & Pellegrini, C. (2018). The role of Latin in multilingual learners' strategies. *Language Education and Multilingualism*, 1, 85-102. <https://doi.org/10.18452/19035.2>
- Kabel, K., Vedsgaard Christensen, M., Bjerre, K., Storgaard Brok, L., & Møller, H. (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk forlag.
- Kolb, E. & Klippel, F. (2016). Dokumentensammlung. I D. Caspari, F. Klippel, M.L. Legutke, & K. Schramm (red.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (s. 124-132). Narr.
- Kristjánsdóttir, B. (2020). Sprogfag som demokratisk konfliktfelt. I C. Haas & C. Matthiesen (red.), *Fagdidaktik og demokrati* (s. 135-160). Samfundslitteratur.
- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. (Ph.D.). Aarhus Universitet.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Laursen, H. P. (2001). *Magt over sproget: om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. Akademisk Forlag.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog – set indefra*. Aarhus Universitet.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzel.
- 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 Jahrbuch*, 2, 67-83.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Moore, D. (2017). Plurilinguisme au musée : les langues au coeur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences. *Éducation et francophonie*, 45(2), 67-84. <https://doi.org/10.7202/1043529ar>

Rambøll/EVA (2018). *Gymnasireformen Følgeforskningsprogram 3. delrapport.*

https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/Følgeforskning_gymnasireform_3.%20delrapport.pdf

Regeringen (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet.*

Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Roehr, K. & Gánem-Gutiérrez, G. A. (2009). The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning. *Language Awareness, 18*(2), 165-181.

<https://doi.org/10.1080/09658410902855854>

Slåttvik, A. B., Daugaard, L. M., & Jakobsen, A. S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet.* Nationalt Center for Fremmedsprog.

Thijs, A. & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development.* Netherlands Institute for Curriculum Development.

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory, 30*(3), 167-186.

<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Fagbokforlaget.

Van den Akker, J., Fasoglio, D., & Thijs, A. (2008). *A curriculum perspective on plurilingual education.* Netherlands Institute for Curriculum Development.

Van Lier, L. (1998) The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness, 7*(2-3), 128-145. <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective.* Kluwer Academic.

Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). *Kvalitetsanalyse og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk.* Nationalt Center for Fremmedsprog.

<https://viden.ncff.dk/ncff/kvalitetsudvikling-og-efteruddannelse-i-et-brobygningsperspektiv-en-behovsanalyse-i-faget-fransk->

Vikøy, A. (2021). Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget – Ein analyse av læreplanar og lærebøker medd fokus på fleirspråklege kompetanssmål. *Acta Didactica Norden, 15*(1), 1-22.

<https://doi.org/10.5617/adno.8678>

Wokusch, S. (2005). Didactique intégrée: vers une définition. *Babylonia, 4*, 14-16.