

Tværsproglighed i læreruddannelsen

Laila Kjærøbæk

Syddansk Universitet, Odense
kjarbak@sdu.dk

Line Krogager Andersen

Syddansk Universitet, Odense
lika@sdu.dk

Abstract

Artiklen præsenterer et udviklings- og forskningsprojekt med fokus på tværsproglig didaktik på læreruddannelsen i Danmark. Projektet er organiseret tværinstitutionelt som et samarbejde mellem et universitet, seks professionshøjskoler og otte grundskoler med udgangspunkt i en didaktisk udvikling først til læreruddannelsen og dernæst til grundskolen. Projektet er både tværsprogligt og tværfagligt i sin organisering, da det går på tværs af dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk, spansk og tysk på læreruddannelsen, og det beskæftiger sig således både med sprog, sprogfag og med overgange mellem disse.

Projektets teoretiske grundlag er funderet i en bred forståelse af tværsproglighed, der trækker på både *translanguaging* (García-Mateus & Palmer, 2017; García, 2009), *flersprogethedsdidaktik* (Candelier et al., 2012; Daryai-Hansen et al., 2019) og *tværsproglig didaktik* (Krogager Andersen, 2020). Disse tværsproglige tilgange kendetegnes alle ved en *åbning* mellem sprogene/sprogfagene og en *legitimering* af alle sproglige ressourcer i undervisningen, et princip der bygger på viden fra flersprogethedsforskningen.

På denne baggrund introduceres først *udviklingsprojektets* formål, indhold, organisering og resultater og dernæst *forskningsprojektets* formål, datagrundlag, analyser og resultater i relation til (a) tværinstitutionelle, tværfaglige og tværsproglige perspektiver; og (b) læreruddanneres, lærerstuderendes, grundskolelæreres og grundskoleelevers oplevelser og erfaringer i forbindelse med de tværsproglige forløb.

Studiet viser både organisatoriske, faglige og epistemologiske muligheder og udfordringer i relation til tværsproglig undervisning på læreruddannelse og i grundskolen, og det illustrerer, hvordan arbejdet fra de lærerstuderendes perspektiv er forbundet med både modstand, engagement, barrierer og muligheder.

Nøgleord: *Didaktik, flersprogethed, grundskole, læreruddannelse, sprogundervisning, tværsproglighed*

Abstract

This article presents a research and development project focusing on the development of plurilingual teaching in Danish teacher education. The project was conducted as an inter-institutional collaboration between a *university*, six *university colleges* and eight *primary and lower secondary schools*, taking as its point of departure a teaching development process in teacher education, cascading into plurilingual teaching in primary and lower secondary schools. The project is both plurilingual and interdisciplinary in its organization, as it includes *Danish, Danish as a second language, English, French, German, and Spanish* in teacher education, considering transitions between individual languages and language subjects.

The theoretical foundations of the project are grounded in a broad understanding of plurilingual teaching that draws on *translanguaging* (García-Mateus & Palmer, 2017; García, 2009), *pluralistic approaches* (Candelier et al., 2012; Daryai-Hansen et al., 2019) and *plurilingual teaching* (Krogager Andersen, 2020).

The article introduces the aims, content, organization, and results of the development project, and subsequently the aims, data, analyses, and results of the research project. The analysis reveals organizational, subject-specific, and epistemological opportunities and challenges in relation to plurilingual teaching in teacher education and primary school and illustrates how plurilingual teaching in the eyes of student teachers may be associated with resistance, engagement, barriers, and opportunities.

Keywords: *Didactics, language teaching, multilingualism, plurilingual teaching, primary school, teacher education*

1. Introduktion

Denne artikel præsenterer et udviklings- og forskningsprojekt med fokus på tværsproglig didaktik på læreruddannelsen i Danmark. Projektet er organiseret tværinstitutionelt som et samarbejde mellem et universitet, seks university colleges (UC) samt otte grundskoler, og det har fokus på brobygning mellem læreruddannelse og grundskole. Projektet er baseret på en didaktisk udvikling først til *læreruddannelsen* og dernæst til *grundskolen* for at bringe de tværsproglige tilgange fra forskning (teoretisk og empirisk) til afprøvning; først i læreruddannelsens praksis og dernæst i grundskolens praksis, og det orienterer sig dermed mod overgangen mellem læreruddannelse og grundskole. Projektet er både *tværsprogligt* og *tværfagligt* i sin organisering, idet det går på tværs af alle læreruddannelsens og de fleste grundskolers sprogfag, nemlig dansk, dansk som andetsprog (DSA), engelsk, fransk, spansk og tysk, og det beskæftiger sig således også med overgange mellem sprog og sprogfag. Inklusionen af alle læreruddannelsens sprogfag var et vigtigt princip i projektudviklingen, da tværsproglighed netop handler om at bygge broer mellem sprog og med fordel kan inkludere flere af grundskolens og læreruddannelsens sprog og sprogfag.

I artiklen præsenteres først projektets teoretiske grundlag, der er funderet i en bred forståelse af *tværsproglighed*, som er det overbegreb, vi har valgt at anvende i projektet. Her trækkes både på *translanguaging* (García-Mateus & Palmer, 2017; García, 2009), *flersprogethedsdidaktik* (Candelier et al., 2013; Daryai-Hansen et al., 2019) og *tværsproglig didaktik* (Krogager Andersen, 2020). Fælles for disse tværsproglige tilgange er, at de alle er kendetegnet ved at skabe en åbning mellem sprogene/sprogfagene og legitimere alle sproglige ressourcer i undervisningen. Dette princip bygger på viden fra flersprogethedsforskningen; både den psykolingvistisk orienterede forskning, der fremhæver, hvordan det flersprogede individs sprog er kognitivt forbundne (Bialystok, 2009, 2015; Jessner, 2008), og den sociokulturelt og socialesemiotisk orienterede forskning, der fremhæver

betydningen af at anerkende elevers eksisterende sproglige ressourcer i undervisningen (Norton Peirce, 1995; Ushioda, 2009).

På denne baggrund introduceres først *udviklingsprojektets* formål, indhold, organisering og resultater og dernæst *forskningsprojektets* formål, datagrundlag (fx refleksionslogs, interviews, observationer), analyser og resultater i relation læreruddanneres, lærerstuderendes, grundskolelæreres og grundskoleelevers oplevelser og erfaringer i forbindelse med de tværsproglige forløb. Med udgangspunkt i ovenstående diskuterer artiklen dels (a) epistemologiske, faglige og organisatoriske barrierer og muligheder, og dels (b) modstand, engagement, barrierer og muligheder med henblik på fremtidig udvikling af tværsproglige tilgange på læreruddannelsen.

2. Udgangspunkt i eksisterende forskning

2.1 Forskning i flersprogethed, sproglige ressourcer og sproglig udvikling

Idéen om at arbejde med tværsproglighed i læreruddannelsen bygger på *tværsproglig didaktik*, som er en didaktisk tilgang, der trækker på årtiers forskning i *to- og flersprogethed*, sproglige ressourcer og sprogudvikling (Krogager Andersen, 2020). Særligt har der været en omfattende forskning i sprogudviklingen hos individer, der traditionelt er blevet betegnet som tosprogede i kontekster, hvor majoriteten anses for et sproget. Denne forskning har i årtier forsøgt at aflive en sejlvet myte om, at tosprogethed er negativt for børns sproglige og kognitive udvikling (Genesee, 2015). Denne myte er ifølge Genesee (2015) forbundet med en antagelse om, at hjernen er grundlæggende et sproget, og at flersproget input derfor forvirrer småbørns hjerner. En sådan antagelse findes der imidlertid ikke videnskabeligt belæg for, tværtimod peger psykologisk forskning på en række kognitive fordele ved to- og flersprogethed, bl.a. forbedret eksekutiv kontrol, opmærksomhedsstyring og metasproglig bevidsthed (Bialystok, 2009, 2011).

Selvom vi støtter os til forskningsviden baseret på sammenligninger af et- og tosprogede individer, mener vi i en dansk kontekst, at alle elever med fordel kan anses som flersprogede (Kjærbaek & Krogager Andersen, under udgivelse; Krogager Andersen, i review), ligesom det også fremhæves af Haukås i en norsk kontekst (Haukås, 2022). Dette skyldes, at de skandinaviske lande er små sprogområder, hvor alle stifter bekendtskab med mindst ét men typisk flere sprog udover deres førstesprog (Lønsmann et al., 2022; Phillipson, 2007). Det betyder i praksis, at der ikke som i fx USA findes reelt et sprogede skoleelever, og at alle elever derfor i et eller andet omfang må have mulighed for at nyde godt af flersprogethedens fordele via tværsproglig undervisning. Derfor skriver vi i det følgende ikke om et- to- eller flersprogede elever, men om *flersprogede elever* i en *sproglig minoritets- eller majoritetssituation*.

Når antagelsen om flersprogethedens negative konsekvenser stadig lever i bedste velgående, skyldes det formentlig flere faktorer. For det første er der reelle forskelle på majoritetssprogede og minoritetssprogede børns sproglige udvikling, bl.a. i relation til ordforrådet, der vil være fordelt over forskellige domæner (fx hjem vs. skole) på tværs af barnets sprog, hvilket kan betyde, at minoritetssprogede børn klarer sig dårligere end majoritetssprogede børn i et sprogede ordforrådstests, der kun tager højde for én del af barnets ordforråd (Anaya et al., 2018). For det andet lever mange minoritetssprogede børn i *subtraktive sprogmiljøer*, hvor store dele af deres sproglige ressourcer ikke anerkendes og stimuleres, hvilket kan føre til *sprogskam* (Daugaard, 2019) og hæmme elevernes sproglige engagement i institutionelle kontekster (Cummins, 2000); dette gælder også i en dansk kontekst (Holmen & Jørgensen, 2000).

Forskning i flersprogethed har igennem mange år og med forskellige forskningstilgange vist en positiv sammenhæng mellem flersprogethed og sproglig bevidsthed (Bialystok, 1991, 2001; Cenoz,

2001; Dolas et al., 2021; Hofer & Jessner, 2019; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020), men det er tydeligt, at den flersprogede fordel er afhængig af gunstige omstændigheder for den flersprogede udvikling (Cummins, 1979, 2000).

Psykolingvistisk forskning har vist, at de sprog, et individ tilegner sig, er kognitivt forbundne (Bialystok, 2011; Kroll & Bialystok, 2013; Paradis, 2004) og påvirker hinanden (Cenoz, 2001; Ke & Xiao, 2015; Zheng, 2014). Dette kan for eksempel genkendes som accent og transfer fra førstesprog til andetsprog, men samspillet er mere kompliceret end som så. Det påvirker således ikke blot udtale, leksikon og grammatik, men også begrebsudvikling, pragmatik og sproglig bevidsthed, og påvirkningen kan spores på tværs af den enkeltes sproglige repertoire (Busch, 2012). Sprogens kognitive forbundethed kan med fordel udnyttes i sprogundervisningen.

2.2 Forskning i tværsporglighed og dens didaktiske potentialer

I løbet af de seneste 15-20 år har en ny sprogpedagogisk forskningstendens, som Meier (2016) betegner *the multilingual turn*, udviklet sig. Begrebet dækker både over en række sprogpedagogiske forskningstilgange og tilgange til sprogundervisning, der har det til fælles, at de ikke udelukkende fokuserer på målsproget, men inddrager en større del af elevernes sproglige repertoire.

På internationalt plan trækker denne tendens bl.a. på canadiske *immersionsprogrammer*, den oprindeligt waliske tradition for flersproget undervisning *translanguaging* (García & Wei, 2014), den tyske *Tertiärsprachendidaktik* (Dietrich-Grappin & Hufeisen, 2022) og den europæiske *flersprogethedsdidaktik* (Candelier et al., 2013). I en dansk kontekst kan nævnes den tværsporglige *udforskning af kontaktzoner mellem sprog og skrift* i forskningsprojektet *Tegn på sprog* (Laursen, 2018, 2019), forsøg med *modersmålsbaseret undervisning* (Calmar Andersen et al., 2017, 2022) og *tværsporglig didaktik* (Krogager Andersen, 2020). Disse forskellige tilgange har forskellige mål og målgrupper, som illustreret i tabel 1, men de trækker på de samme grundlæggende idéer:

- Eleverne er flersprogede eller på vej til at blive det.
- Det flersprogede repertoire er dynamisk, sammenhængende og individuelt (Blommaert, 2010; Kramsch & Whiteside, 2008).
- Et individs sprog er kognitivt forbundne, og det er derfor hensigtsmæssigt at inddrage elevernes samlede sproglige repertoire fremfor kun at fokusere på ét sprog ad gangen.

De forskellige tilgange er udviklet i forskellige kontekster, og derfor er der en række forhold, der adskiller dem, fx hvilken elevgruppe, der er i fokus, og rationalet bag tilgangen (se tabel 1 for en oversigt over tilgangene).

Den tværsporglige og flersprogethedsorienterede forskning, der er præsenteret i tabel 1, har bl.a. vist, at:

- *tværsporglig didaktik* med fokus på at skabe sammenhænge mellem dansk, engelsk og tysk via tværfagligt samarbejde og tværsporglige greb i den enkeltfaglige undervisning etablerer rum for udvikling af sproglig bevidsthed (Krogager Andersen, 2020).
- *immersion* med fokus på at skabe tværsporglige sammenhænge styrker elevers sproglige bevidsthed, sproglige korrekthed og læsestrategier (Ammar et al., 2010; Gunning et al., 2016).

Tabel 1. Oversigt over tværsproglige og flersprogethedsorienterede tilgange repræsenteret i forskning.

Tilgang	Sprogfagsdidaktisk sigte				Almendidaktisk sigte			
	Tertiärsprachen- didaktik	Tværsproglig didaktik	Flersprogetheds- didaktik	Immersion	Translanguaging	Modersmåls- baseret undervisning	Literacy i flersprogede klasserum	Teaching for transfer
Rationale	Bedre tredjesprogs- tilegnelse	Tværsproglige rum for udvikling af sproglig bevidsthed	Udnyttelse og anerkendelse af elevers flersprogede repertoire i første-, andet- og fremmedsprogs- undervisningen	Styrket tosprogethed	Anerkendelse og stilladsering via brug af førstesprog	Bedre skole- præstationer, især læsning i dansk	Inddragelse af flersprogede elevers forudsætninger og behov i læse- og skriveundervisning en	Styrket flersprogethed, bedre adgang til uddannelse
Primær målgruppe	Majoritetssprogede elever	Majoritets- sprogede elever	Majoritets- og minoritets- sprogede elever	Majoritets- og minoritets- sprogede elever	Minoritets- sprogede elever	Minoritets- sprogede elever	Minoritetssprogede elever	Minoritetssprogede elever
Oprindelig geografisk kontekst	Tyskland	Danmark	EU	Québec i Canada	Wales, USA	Danmark	Danmark	Québec i Canada
Sproglig kontekst	Skolens sprogfag	Skolens sprogfag	Skolens sprogfag, forskellige sproglige minoriteter	Tosproget samfund	Én sproglig minoritet	Forskellige sproglige minoriteter	Forskellige sproglige minoriteter	Tosproget samfund
Eksempler fra forskningen	Dietrich-Grappin & Hufeisen (2022)	Krogager Andersen (2020)	Candelier et al. (2013)	Gunning et al. (2016)	García & Wei (2014)	Calmar Andersen et al. (2022)	Laursen (2019)	Cummins (1979, 2000, 2017)

- *translanguaging* styrker eleveres flersprogede identitetsudvikling (García-Mateus & Palmer, 2017; Makalela, 2015).
- *modersmålsbaseret undervisning*, der styrker af modersmålet via en ressourceorienteret tilgang, har gavnlig effekt på eleveres læsefærdigheder på majoritetssproget (Calmar Andersen et al., 2022).
- anerkendelse af eleveres sproglige repertoire fremmer trivsel og engagement (Calmar Andersen et al., 2022).
- *literacy i flersprogede klasserum* bestående af literacyaktiviteter med fokus på åbne udforskninger på tværs af sprog åbner metalingvistiske mulighedsrum (Daugaard, 2013; Laursen, 2019).

Når vi trods forskellighederne har valgt at præsentere så mange delvis overlappende tilgange her, skyldes det projektets konkrete udvikling. Projektet var oprindeligt planlagt med udgangspunkt i *tværsproglig didaktik* (Krogager Andersen, 2020) og fokus på grundskolens sprogfag, men i løbet af projektperioden blev læreruddannerne inspireret af flere tilgange, og vi valgte derfor at redefinere tværsproglighedsbegrebet til at omfatte alle ovenstående tilgange. I projektet *Tværsproglighed i læreruddannelsen* har læreruddannere og lærerstuderende således arbejdet med forskellige tilgange til tværsproglighed ud fra et fælles udgangspunkt:

- Tværsproglighed er koblet til tværfaglighed, idet skolens sprogfag kobles sammen i projektet.
- Tværsproglighed tænkes som en synergi, så den bidrager positivt til de aktuelle sprogfag.
- Den tværsproglige undervisning:
 - ”bygger bro og skaber samspil mellem sprog – dette kan gøres eksplicit eller implicit
 - inddrager sproglige ressourcer på tværs af sprog og sprogfag
 - kan inddrage skolens såvel som hjemmets sprog
 - åbner op for og legitimerer tværsproglige ressourcer i klasserummet
 - skaber rum for metasproglig refleksion og sproglig nysgerrighed
 - kan udøves af den enkelte lærer ved hjælp af tværsproglige didaktiske greb eller organiseres tværfagligt
 - kan integreres som et princip i den daglige undervisning eller tilrettelægges i form af særlige forløb, projekter eller aktiviteter.”

(Kjærbæk et al., 2023a, b)

3. Udviklingsprojektet *Tværsproglighed i læreruddannelsen*

Udviklingsprojektet *Tværsproglighed i læreruddannelsen (TiL)* blev med fokus på brobygning mellem læreruddannelse og grundskole gennemført i et samarbejde mellem Syddansk Universitet, Danmarks seks professionshøjskoler (Københavns Professionshøjskole, Professionshøjskolen Absalon, Professionshøjskolen UCN, UC Syd, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og VIA University College samt otte grundskoler i regi af Center for Grundskoleforskning.

Projektet er baseret på en didaktisk udviklingsmodel i fem faser (1) *didaktisering* af teoretisk og empirisk forskning i tværsproglighed til læreruddannelsen, (2) afprøvning af tværsproglige forløb i læreruddannelsens praksis og *redidaktisering* af tværsproglighed til grundskolen, (3), *afprøvning* af tværsproglige forløb i grundskolens praksis, (4), *praksissikring* via læreruddannere, lærerstuderende og grundskolelæreres evaluering af tværsproglige forløb og inspirationsmaterialer samt (5) *formidling* af projektets resultater.

Projektet var organiseret på tværs af følgende sprogfag: dansk, dansk som andetsprog (DSA), engelsk, fransk, spansk og tysk, og dette tværsproglige og tværfaglige princip var vigtigt i projektudviklingen, da tværsproglighed netop handler om at bygge broer mellem sprog og med fordel kan inkludere flere af læreruddannelsens og grundskolens sprog og sprogfag. I overensstemmelse med den brede tilgang til tværsproglighed inddrog flere af de udviklede forløb andre sprog, som fx elevernes førstesprog ud over dansk samt nabosprogene norsk og svensk (se Kjærbæk et al., 2023a, b).

Læreruddannerne udviklede hver deres tværsproglige forløb målrettet læreruddannelsen ud fra deres individuelle kontekst, ønsker og interesser. De 12 læreruddannere, der deltog i projektet, var organiseret i par – på tværs af sprog – forankret på eget UC. Parrene var forskelligt sammensat fra UC til UC, fx med samarbejde mellem DSA og spansk, dansk og tysk samt engelsk og fransk. De seks læreuddanner-par arbejdede tæt sammen om at kvalificere hinandens tværsproglige forløb før, under og efter afprøvningen på læreruddannelsen. Dette gav en autentisk og virkelighedsnær afprøvning af det tværsproglige arbejde på læreruddannelsen. På baggrund af de tværsproglige forløb på læreruddannelsen udviklede de lærerstuderende deres egne tværsproglige forløb målrettet grundskolen, og en række af disse forløb blev efterfølgende afprøvet i grundskolens praksis, i forskellige sprogfag og på forskellige klassetrin inden for rammerne af praktikforløb og andre former for praksissamarbejde mellem UC'er og grundskoler.

Efter afprøvningen af de tværsproglige forløb på læreruddannelsen og i grundskolen blev de tværsproglige forløb og inspirationsmaterialer målrettet læreruddannelsen og grundskolen evalueret af læreruddannere, lærerstuderende og grundskolelærere. Efter en grundig revidering af inspirationsmaterialerne på baggrund af evalueringen blev inspirationsmaterialer og erfaringer fra projektet formidlet til praksis.

Resultatet af udviklingsprojektet er to inspirationsmaterialer til det tværsproglige arbejde, ét målrettet læreruddannelsen (Kjærbæk et al., 2023a) og ét målrettet grundskolen (Kjærbæk et al., 2023b).

4. Forskningsprojektet Tværsproglighed i læreruddannelsen

Forskningsprojektet udspringer af og bygger videre på udviklingsprojektet. I løbet af projektperioden blev der indsamlet forskningsdata til belysning af læreruddanneres, lærerstuderendes, grundskolelæreres og grundskoleelevers oplevelse af og erfaringer i forbindelse med de tværsproglige forløb. I denne artikel analyseres disse data ud fra følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Hvilke epistemologiske barrierer og muligheder opleves i forbindelse med de tværsproglige forløb?
- 2) Hvilke faglige barrierer og muligheder opleves i forbindelse med de tværsproglige forløb?
- 3) Hvilke organisatoriske barrierer og muligheder opleves i forbindelse med de tværsproglige forløb?

Spørgsmålene undersøges ud fra en kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2015a, b) af de empiriske data, der blev genereret i projektperioden (se tabel 2).

4.1 Datagrundlag og kodning

Tabel 2 viser en oversigt over forskningsprojektets empiriske datagrundlag. Alle data er genereret i løbet af *TiL*-projektets projektperiode.

Tabel 2. Empiriske data indsamlet i forbindelse med *TiL*-projektet.

Materiale	Format	Indsamling	Antal	Deltagerperspektiv
Refleksionslogs	Tekst	Egenproduktion (læreruddannere)	12	Læreruddannere
Interviews	Audio og transskription	Læreruddannere	8 (60 sider i alt)	Grundskolelærere og lærerstuderende
Tværsproglige undervisningsforløb i læreruddannelsen	Tekst og billeder	Egenproduktion (læreruddannere)	10	Læreruddannere og Lærerstuderende
Tværsproglige undervisningsforløb i grundskolen	Tekst og billeder	Egenproduktion (læreruddannere)	10	Læreruddannere og Lærerstuderende
Fokusgruppeinterview	Audio og transskription	Læreruddannere	1 (5 lærerstuderende fra samme hold)	Lærerstuderende

Refleksionslogs fra læreruddannerne blev indsamlet på fire tidspunkter i løbet af projektperioden. Der var stor variation i læreruddannernes anvendelse af refleksionslogs, og de endelige refleksionslogs var mellem én og ti sider lange. En enkelt læreruddanner blev afbrudt undervejs i forløbet.

Interviews med lærerne blev gennemført af læreruddannerne med udgangspunkt i en fælles interviewguide og varede mellem 12 minutter og 1 time og 51 minutter. Alle interviews blev transskriberet af en studentermedhjælp. Via en indledende åben læsning af de empiriske data kom vi frem til følgende overordnede tematikker: *faglige muligheder og barrierer, epistemologiske muligheder og barrierer, organisatoriske muligheder og barrierer, modstand og engagement*. Herefter kodede vi de empiriske data ud fra disse temaer. I kodningsprocessen gennemgik begge forfattere uafhængigt af hinanden de samlede empiriske data og kondenserede de identificerede temaer i relation til de forskellige deltagerperspektiver.

5. Analyser og resultater

I det følgende præsenteres analyser og resultater fra forskningsprojektet i relation til læreruddanneres, lærerstuderendes, grundskolelæreres og grundskoleelevers oplevelser og erfaringer i forbindelse med de tværsproglige forløb.

5.1 Læreruddannernes perspektiv

Læreruddannerne havde forskellige interesser i projektet og engagerede sig i forskellig grad. Dette fremgår bl.a. af projektets refleksionslogs, der blev benyttet i meget varierende grad (se ovenfor). Når barriererne ikke fremstår så stærkt i empirien, kan forklaringen således både være, at der ikke var en stærk oplevelse af barrierer, og/eller at de læreruddannere, der oplevede størst barrierer, samtidig var dem, der kun sparsomt benyttede refleksionsloggen.

5.1.1 Epistemologiske barrierer og muligheder

Flere af læreruddannerne giver udtryk for, at de anser den tværsproglige tilgang for grundlæggende meningsfuld, både på grundlag af deres teoribaserede forståelser af tværsproglighed, det flersprogede repertoire og translanguaging, og ud fra egne erfaringer med det tværsproglige potentiale og deraf følgende metasproglige refleksioner.

Læreruddannerne giver udtryk for, at deres lærerstuderende i arbejdet med fx *sprogportrætter* selv blev overraskede over, hvor mange sprog de havde kendskab til, og oplevede en lang række af de potentialer, der kan være forbundet med det tværsproglige arbejde. Samtidig oplever flere læreruddannere en vis forvirring og modstand hos de lærerstuderende, og de reflekterer over, hvad denne modstand skyldes. En mulig forklaring kan være, at de lærerstuderende er vant til at fokusere meget på målsproget, og at de tværsproglige forløb derved bryder med det, de kender og er trykke ved.

5.1.2 Faglige barrierer og muligheder

I forbindelse med gennemførelse af de tværsproglige forløb på læreruddannelsen, oplever læreruddannerne kun få faglige barrierer, og de beskrives primært i relation til de lærerstuderendes manglende erfaringer med konkrete aktivitetstyper, hvorfor det af både læreruddannere og lærerstuderende fremhæves som særligt vigtigt, at lærerstuderende får mulighed for at afprøve konkrete aktiviteter på læreruddannelsen. Denne praktiske afprøvning stiller krav til læreruddannerne, der må tænke tværsprogligheden ind som en integreret dimension af deres egen undervisning (Jacobsen & Löbl, 2023).

Værd at notere sig er nok også, at erkendelser om, at sproglig mangfoldighed er en ressource, der ikke kommer af sig selv, men at omsætning af idealer til en egentlig praksis er helt nødvendig. Det kræver bl.a., at vi som undervisere i læreruddannelsen tør bruge tid på, at studerende afprøver tværsproglige aktiviteter på egen krop, så de netop oplever, hvad der sker, når man trækker på hele sit sproglige repertoire. Et interessant tiltag kunne være at skemalægge sprogundervisningen parallelt, således at sprogunderviserne har en mulighed for at undervise forskellige sprogstuderende på samme tid. Hvis ambitionen er, at sproglærere i grundskolen skal samarbejde, må vi gå foran med det gode eksempel i læreruddannelsen. (Jacobsen & Löbl, 2023)

Læreruddannerne beskriver en vifte af faglige muligheder, de ser i tværsprogligheden. De repræsenterer forskellige af skolens sprogfag, og i arbejdet med de tværsproglige forløb har de både koblet det tværsproglige til forskellige fag, men også til forskellige teoretiske vinkler som *playful learning*, *systemic functional linguistics*, *nabosprogsdidaktik* og *translanguaging* (Kjærbæk et al., 2023a). Hermed fremgår det tydeligt, at læreruddannerne ikke har taget det tværsproglige til sig som et færdigt koncept, men derimod har integreret det med deres eksisterende viden og praksis.

Når tværsproglighed fortolkes så åbent og fleksibelt, som det er tilfældet her, bliver det muligt for læreruddannerne at koble den relevant til læreplaner og kompetencemål for så forskellige sprogfag som dansk, DSA og tysk, ligesom de skaber koblinger til forskellige indholdsemner som fx læsning

af gamle, danske tekster, låneord og Harry Potter (Kjærbæk et al., 2023a, b). Det fremhæves, at man sagtens kan skabe sammenhænge på tværs af sprog uden at kalde det *tværsproglig didaktik*, men det nævnes også, at det kan være vigtigt at tydeliggøre over for de lærerstuderende, hvornår man arbejder med tværsproglighed, ligesom tværsproglighedens dobbeltdidaktiske potentiale fremhæves.

Hvor nogle i udgangspunktet havde en bekymring for den tid, det tværsproglige arbejde ville kunne tage fra den almindelige sprogundervisning, fremhæves det efterfølgende, at en fordel ved at tænke tværsproglighed som en fast bestanddel af læreruddannelsen kan være, at et fag som tysk ikke begrænses til 45 minutter ad gangen, men kan inddrages og anvendes aktivt på tværs af forskellige sammenhænge (Fischer-Rasmussen, 2023a).

5.1.3 Organisatoriske barrierer og muligheder

Den allerstørste barriere for implementering af tværsproglighed i undervisningen på læreruddannelsen er mangel på tid. Det påpeges af alle de læreruddannere, der deltog i projektet. Læreruddannerne oplever, at den manglende tid forhindrer dem i at samarbejde med kolleger på tværs af sprogfagene, og det begrænser de tværsproglige muligheder og gør det svært at opnå den ønskede synergi. Flere af læreruddannerne nævner imidlertid, at dette projekt har givet dem mulighed for at etablere et konkret samarbejde på tværs af sprogfag på deres læreruddannelse.

Den manglende tid giver sig også udslag i manglende forberedelsestid til at udvikle og gentænke deres undervisningspraksis med fokus på tværsproglighed, men det nævnes dog, at projektet har været en god mulighed for at komme i gang med udvikling såvel som implementering af tværsproglighed i undervisningen.

Læreruddannerne angiver, at der er stofrængsel i læreruddannelsen, og det fører til tidsmangel i modulerne, og der opleves tidspres for at nå de mange kompetencemål. En læreruddanner beretter desuden, at tværsproglighed generelt er ukendt for lærerstuderende, og det betyder, at mange er skeptiske, har forbehold og nogle gange direkte modstand mod tværsproglige elementer i undervisningen. Det kan derfor kræve en stor indsats og meget tid at få disse studerende med ombord – tid, der i forvejen er en mangelvare. Nogle studerende og læreruddannere kan dermed opleve tværsproglighed som en omvej på vejen mod et specifikt målsprog.

5.2 De lærerstuderendes perspektiv

De lærerstuderende var tilknyttet de hold, som læreruddannerne underviste i projektperioden.

5.2.1 Epistemologiske barrierer og muligheder

I udgangspunktet var der meget forskellige holdninger til tværsproglighed blandt de lærerstuderende. Blandt dem, der blev præsenteret for den i relation til danskfaget samt nabosprogene norsk og svensk, var der flere, der gav udtryk for en vis indledende skepsis, der dels bundede i manglende tiltro til egne sproglige ressourcer på norsk og svensk, og dels en bekymring for, om eleverne ville synes, at emnet var lige så kedeligt, som de selv havde syntes i deres egen grundskoletid. Flere af de lærerstuderende gav således udtryk for, at de enten ikke havde haft noget om nabosprog i grundskolen, eller at det havde være meget overfladisk og kedeligt (Krogager Andersen et al., 2024). På tilsvarende vis var der en gruppe lærerstuderende med DSA som undervisningsfag, der havde svært ved at se relevansen af de tværsproglige ressourcer, mens deres medstuderende til gengæld var begejstrede og gav udtryk for stor meningsfuldhed (Esmann Busch, 2023).

En tilbagevendende bekymring i relation til tværsproglighed vedrørte inddragelsen af andre sprog i undervisningen end dem, de lærerstuderende selv var fortrolige med. Det gjaldt både nabosprog og elevers førstesprog, hvor nogle lærerstuderende oplevede det som grænseoverskridende eller fremmedgørende, at sådanne sprog skulle fylde i deres undervisning (Esmann Busch, 2023; Lassen Bruntt & Hauge Jensen, 2023).

Undervejs i det tværsproglige arbejde fik mange lærerstuderende aha-oplevelser, både i relation til nabosprog (Hjarnø, 2023), ukendte sprog som nederlandsk (Hjarnø, 2023) og grønlandsk (Smith-Sivertsen & Hansen, 2023), og i relation til inddragelse af elevers førstesprog (Esmann Busch, 2023). På baggrund af de tværsproglige forløb opstod der refleksion og diskussioner om tværsproglige ligheder og forskelle, og mange af de lærerstuderende demonstrerede en anerkendende tilgang til flersprogethed og en værdisætning af sproglige ressourcer, og de blev undervejs i forløbet optagede af, hvordan eleverne reagerede på det tværsproglige arbejde, og på, hvad det kræver af læreren og eleverne at arbejde tværsprogligt.

5.2.3 Faglige barrierer og muligheder

Mange af de lærerstuderende blev optaget af, hvordan den tværsproglige undervisning kunne påvirke elevernes deltagelsesmuligheder i undervisningen, fx fremhæver tysklærerstuderende, at eleverne ikke behøver at starte fra nul, og at de dermed kan føle sig mere sprogligt kompetente i begynderundervisningen (Fischer-Rasmussen, 2023a). Andre lærerstuderende fremhæver de tværsproglige potentialer for udvikling af sproglig bevidsthed, der kommer til udtryk via elevernes metasproglige engagement (Jacobsen & Löbl, 2023; Lassen Bruntt & Hauge Jensen, 2023).

De lærerstuderende så spændende faglige potentialer i forskellige tværsproglige aktiviteter, som de gjorde sig erfaringer med, fx sprogportrætter og trafiklysøvelser (Hjarnø, 2023b), og nogle af dem fremhævede netop det, at de havde prøvet aktiviteterne på egen krop på læreruddannelsen og derefter afprøvet dem i undervisning i grundskolen, som afgørende for, hvilke aktiviteter de ville have lyst til at anvende i egen praksis, og det fremhæves konkret, at det tværsproglige arbejde stiller krav til læreren, der skal kende til de tværsproglige tilgange og føle sig tryk ved dem

På samme vis gav nogle lærerstuderende udtryk for, at de så konkrete koblinger mellem tværsproglighed og bestemte kompetencemål i faghæftet for engelsk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019) – dette kan bygge på den tværsproglige undervisning, de selv har deltaget i på læreruddannelsen.

5.3 Grundskolelærernes perspektiv

Grundskolelærerne havde ikke selv deltaget i den forudgående tværsproglige undervisning eller forløbsplanlægning, så deres oplevelser og erfaringer med den tværsproglige undervisning stammer udelukkende fra deres observation af de lærerstuderendes undervisning i klassen. Dette fremstår tydeligt i empirien, hvor flere af lærerne giver udtryk for manglende erfaring med og kendskab til de tværsproglige tilgange.

5.3.1 Epistemologiske barrierer og muligheder

Der er en vis indledende skepsis at spore hos flere af lærerne, der fx er bekymrede for, om udskolingselever vil deltage i en tegneaktivitet som sprogportrætter, eller om det vil være muligt at indføre tværsproglig undervisning, hvis der ikke er tværsproglige læremidler til rådighed, eller hvis ens kolleger ikke tror på det. Flere af lærerne ser i udgangspunktet ikke deres klasse som flersproget

og er i øvrigt bekymrede for, om de dansksprogede elever bliver lidt for stille, når der kommer fokus på flersprogethed.

Imidlertid giver flere af lærerne efterfølgende udtryk for at været blevet overraskede over den sproglige mangfoldighed, der viste sig at være i deres klasse, og over elevernes mod og villighed til at deltage i aktiviteterne. En fremhæver sine elevers idérigdom og sprogrigdom og oplever det som en berigelse for sin egen praksis at have haft de lærerstuderende på besøg og se sit eget fag og klassen lidt udefra. En lærer fremhæver, at det kan være godt for både lærer og elever at arbejde med sprogportrætter og udvikle et mere inkluderende syn på sproglige ressourcer.

5.3.2 Faglige barrierer og muligheder

Grundskolelærerne giver overordnet udtryk for, at de ser mange faglige muligheder i tværspøglighed efter at have observeret de lærerstuderendes undervisning. Der er flere, der fremhæver, at eleverne i undervisningen fremstod stærkt engagerede og motiverede, og nogle fremhæver særligt, at de svage elever bød overraskende meget ind i undervisningen. Det fremhæves, at det måske kan lette arbejdsbyrden for både stærke og svage elever i fx tysk- og franskundervisningen, at de kan trække på tværspøglige ressourcer, og her nævner flere specifikt engelsk som ressource, men også dansk og elevernes øvrige sprog vurderes som relevante af andre lærere, der bl.a. taler om at trække på elevernes sproglige erfaringer for at skabe genkendelighed.

Flere af grundskolelærerne giver udtryk for en nysgerrighed på det tværspøglige, der bl.a. beskrives som meningsfuldt og som noget, der for eleverne kan skabe nye deltagelsesmuligheder og et nyt blik på sprog. I forlængelse heraf giver flere lærere udtryk for, at de kunne have lyst til at arbejde med tværspøglighed i fremtiden, fx via en tværspøglig tilgang til engelsk og tysk syntaks, eller ved at arbejde konkret med nogle af de tværspøglige aktiviteter, de selv har hæftet sig ved. Det er tydeligt, at lærerne har et stærkt blik for de enkelte aktiviteters potentiale i forhold til elevernes sproglige bevidsthed, sprogstrategier mv., men nogle foreslår også selv andre emner, der kunne sættes i centrum for tværspøglig undervisning.

Der er dog flere grundskolelærere, der ser forskellige faglige barrierer i relation til tværspøglighed, bl.a. i relation til eleverne, læremidlerne og egne arbejdsbetingelser. I relation til eleverne er det interessant, at nogle fremhæver tilstedeværelsen af specialelever med reduceret skema, flersprogede elever og elever med ordblindhed som en begrænsning i forhold til gennemførelse af tværspøglig undervisning, mens andre modsat oplever, at 'tunge' elever engageres, og flersprogede elever shiner i den tværspøglige undervisning. I relation til læremidler og tests fremhæves det, at de tests, der anvendes i grundskolen, ikke understøtter en tværspøglig tilgang, og at der ikke er tilstrækkelig adgang til tværspøglige læremidler. Flere af lærerne gav imidlertid udtryk for, at de fremadrettet gerne vil prøve kræfter med de inspirationsmaterialer, der blev udviklet i forbindelse med nærværende projekt. I relation til arbejdsbetingelserne anså flere lærere den tværspøglige tilgang som tids-/ressourcekrævende, bl.a. fordi det kan være nødvendigt med flere lærere i klasserummet samtidig at sikre eleverne den nødvendige støtte i arbejdet eller i det mindste et styrket samarbejde mellem sproglærerne, idet sprogene i dag undervises adskilt. Andre talte om, at det simpelthen vil være svært for den enkelte lærer at arbejde på denne måde, at det vil kræve et stort sprogligt overblik, og en lærer fortalte, at de blandt kollegerne havde talt om, at det kunne være interessant med et kursus i tværspøglig undervisning.

En barriere, der fyldte mindre end forventet hos grundskolelærerne, var bekymringen for målsproget. Hvis vi bygger bro fra engelsk til fransk, hvad får engelsk så ud af det? Selvom denne bekymring ikke var fremherskende i forbindelse med nærværende projekt, er vores erfaring, at det er en ofte forekommende bekymring, der bør tages alvorligt i arbejdet med tværspøglighed. Når den ikke fyldte mere her, kan det skyldes, at lærerne blot observerede andres undervisning og altså ikke skulle prioritere deres egen undervisningstid ud fra tværspøglige hensyn.

5.3.3 Organisatoriske barrierer og muligheder

De fleste af grundskolelærerne gav udtryk for, at mangel på tid er en grundlæggende barriere for den tværsproglige undervisning. Lærerne mangler både tid til forberedelse og til samarbejde med de øvrige (sprog)lærere, tid til at udvælge eller udvikle tværsproglige undervisningsforløb/-materialer og den nødvendige tid til de individuelle elever i selve undervisningen.

Gode tværsproglige undervisningsforløb kræver et godt team af kolleger, man kan sparre med. Det er én af årsagerne til, at der er en klar opfordring fra grundskolelærerne til skolelederne, om at de træffer en ledelsesmæssig beslutning om en tværsproglig tilgang til undervisningen i alle fag. Mindre kan naturligvis også gøre det, bl.a. er der forslag om, at der arrangeres en sprogdag eller sproguge med deltagelse af alle sproglærere på skolen, men også her er der behov for ledelsesmæssig opbakning, bl.a. fordi ledelsen vil skulle skemalægge dage til det.

Selvom mange vil være åbne over for det, vil det formentlig stadig være svært for nogle lærere at omsætte, bl.a. pga. tidspres. En lærer nævner også, at tværsproglige forløb ikke egner sig til at blive gennemført af en vikar, og dette taler ligeledes for vigtigheden af at ledelsen støtter op. Grundskolelærerne oplever det som afgørende, at ledelsen er med på idéen og tager teten.

Manglen på egnede undervisningsforløb og -materialer til den tværsproglige undervisning nævnes flere gange, og det må derfor betragtes som en reel udfordring. Det foreslås, at studerende på læreruddannelsen introduceres til konkrete tværsproglige materialer, så de har nemt ved at gå ud og bruge det bagefter, og en enkelt grundskolelærer efterlyser desuden mulighed for efter- og videreuddannelse.

Der er typisk kun én lærer til en klasse, men flere grundskolelærere opfordrer til, at man gør mere ud af tolærerordninger, især i forbindelse med de tværsproglige forløb. Nogle sproglærere giver udtryk for, at det er en begrænsning, at sprogene er så adskilte – det vil give en hurtigere og formentlig mere effektiv sprogindlæring, hvis der er sammenhæng og drages paralleller mellem undervisningen i de forskellige sprogfag, hvis man har en større blanding i sprogundervisningen, eller hvis man bare kigger bredere end isoleret på ét sprog. Den tværsproglige tilgang kan give flere fordele i det lange løb.

Flere af grundskolelærerne nævner, at de faglige mål spænder ben for det tværsproglige arbejde, og det bliver nævnt, at nogle lærere har mest fokus på, hvad man skal nå til eksamen.

5.4 Grundskoleelevernes perspektiv

Grundskoleeleverne var elever i de klasser, som de lærerstuderende underviste i projektperioden.

5.4.1 Epistemologiske barrierer og muligheder

Blandt eleverne lod der til overordnet at herske begejstring for den tværsproglige undervisning. Både grundskolelærere og lærerstuderende oplevede eleverne som engagerede, modige og nysgerrige, og nogle fremhævede ”et helt særligt lys i øjnene på eleverne” (Hauge Jensen, 2023), når de fik lov at bidrage med deres eget sprog. Eleverne udviste opmærksomhed på sproglige ressourcer, og blandt andet i forbindelse med arbejdet med sprogportrætter, skriftlige uddybninger og samtaler om disse, kom både metasproglig refleksion og en opmærksomhed på egne og andres sproglige ressourcer til syne.

Det var samtidig tydeligt, at de tværproglige aktiviteter var grænseoverskridende for nogle elever, der fx havde svært ved at læse højt på det sprog, de ikke kunne (italiensk), og i begyndelsen udviste de skepsis overfor inddragelse af ikke-skolesprog (fx arabisk) i undervisningen. Der var tegn på sprogskam, når elever i første omgang ikke ønskede at sige noget på ikke-skolesprog, men også tegn på stolthed, når sprogsammen blev overvundet (Hauge Jensen, 2023). Ligeledes var der hos nogle elever en uvilje mod at skrive sprog på deres sprogportræt, hvis de ikke selv syntes, de var gode nok til det pågældende sprog, og nogle foretrak opgaver med rigtige og forkerte svar fremfor mere undersøgende opgaver.

Ikke desto mindre var det interessant at se, hvordan mange af eleverne gjorde forskellige metasproglige refleksioner på baggrund af forskellige sprog, blev opmærksomme på tværproglige sammenhænge og ligheder og anvendte forskellige sprogstrategier i det tværproglige arbejde.

5.4.2 Faglige barrierer og muligheder

Selvom enkelte lærerstuderende oplevede vanskeligheder med at motivere grundskoleeleverne, oplevede flere, at de tværproglige aktiviteter bidrog til at øge elevernes motivation for fx tysk eller dansk. Grundskolelærere og lærerstuderende så, at eleverne var aktive og interesserede i aktiviteter, der gav dem mulighed for at udnytte deres tværproglige ressourcer samt udnytte og udvikle tværproglige strategier. Arbejdet med parallelle tekster på engelsk og fransk gav mulighed for refleksion over virkemidler på de to sprog, ligesom fx en alfabetaktivitet (Fischer-Rasmussen, 2023b) gjorde, at eleverne blev overraskede over, lighederne mellem sprogene, og hvor meget de allerede kunne. De tværproglige aktiviteter bidrog altså til metasproglig og metakognitiv refleksion hos eleverne, samtidig med at de gav udtryk for at have haft det sjovt og dermed engagerede sig i undervisningen.

6. Diskussion

Projektets resultater peger på fire overordnede perspektiver:

- 1) For lærere og elever i grundskolen er de tværproglige tilgange trods omfattende national og international forskning og formidling stadig nye og til dels ukendte. Udbredelsen af tværproglige tilgange til sprogundervisningen i den danske grundskole kræver altså en fortsat indsats.
- 2) Lærere og elever i grundskolen bliver ofte positivt overraskede over de tværproglige undervisningsmoduler. Eleverne viser stort engagement, og det fører ofte til, at lærerne får nye blikke på deres elever.
- 3) For lærerstuderende er det af afgørende betydning for deres gennemførelse af tværproglig undervisning, at de selv har oplevet tværproglige tilgange på læreruddannelsen. Særligt fordi disse tilgange bryder med deres hidtidige oplevelser af sprogundervisning, er den tværproglige modellering på læreruddannelsen og efterfølgende afprøvning i grundskolen er vigtig for de lærerstuderendes forståelse af de tværproglige potentialer og deres tryghed ved selv at integrere disse tilgange i deres fremtidige undervisning.
- 4) En række organisatoriske barrierer udfordrer gennemførelsen af tværproglige og tværfaglige forløb i grundskolen såvel som på læreruddannelsen. Især manglen på tid spænder ben for det tværproglige og tværfaglige samarbejde på tværs af sproglærere og læreruddannere, og det samme gør manglen på forberedelsestid til at finde eller udvikle tværproglige undervisningsforløb og -materialer. En forudsætning for gode tværproglige forløb er, at ledelsen prioriterer at skabe gode rammer for det

tværsprogelige arbejder i forbindelse med skemalægning, etablering af faglige fora og tildeling af ressourcer, fx i form af tolærerordning.

I relation til eksisterende forskning inden for tværsprogelige og flersprogethedsorienterede tilgange til sprogundervisning, er disse resultater ikke overraskende. Samspillet mellem elevers sprog har været et omdiskuteret emne siden 1970'erne (se fx Cummins, 1979, 2000), og forskning i *language teacher beliefs* viser, at det kan være ganske vanskeligt for lærere at integrere nye tilgange i deres eksisterende undervisningspraksisser, selv hvis de interesserer sig for dem og i princippet anser dem for meningsfulde (Borg, 2018; Haukås, 2016; Kubanyiova, 2012). Nye idéer kan komme i konflikt med eksisterende idéer og praksisser, hvilket kom allertydeligst til udtryk hos en gruppe lærerstuderende fra et særligt program for allerede praktiserende lærere uden læreruddannelse (Teach First). Denne type studerende har allerede en etableret undervisningspraksis, og det kan påvirke deres modtagelse af nye didaktiske tilgange:

Arbejdet med tværsproglighed deler groft sagt de lærerstuderende i to store hovedgrupper, hvor den ene halvdel føler det naturligt at inddrage elevernes samlede sproglige repertoire, mens den anden halvdel føler det irrelevant og akavet at tilføre tværsproglighed som et perspektiv på undervisningen. (Esmann Busch, 2023)

Ikke desto mindre bekræfter empiri og erfaringer fra projektet tidligere forskning, der peger på tværsprogelige potentialer for sproglig bevidsthed (Daugaard, 2013; Hofer & Jessner, 2019; Krogager Andersen, 2020), elevtrivsel (Calmar Andersen et al., 2022; García-Mateus & Palmer, 2017; Laursen, 2019) og sproglæring (Dolas et al., 2021; Gunning et al., 2016), hvilket understreger det meningsfulde i fortsat at arbejde med udbredelse af disse tilgange i grundskolen i Danmark.

Et vigtigt element i den nye læreruddannelse er ambitionen om et styrket praksissamarbejde, bl.a. med bedre kobling mellem den faglige undervisning på læreruddannelsen og de konkrete praktikforløb (Forligskredsen, 2022). *TiL*-projektets resultater understreger meningsfuldheden i denne ambition, idet både læreruddannere og lærerstuderende giver udtryk for en dobbelt-didaktisk merværdi i koblingen mellem undervisningen på læreruddannelsen og udvikling og afprøvning af konkrete forløb i grundskolen. Dette tyder på, at selve konstruktionen er nyttig for de lærerstuderendes tilegnelse af nye didaktiske tilgange. Derved har projektets design bidraget positivt til de involverede lærerstuderendes uddannelse, men resultaterne peger også på, at netop projektrammen har været vigtig i denne sammenhæng. For at opnå lignende gevinster ved fremtidige indsatser vil det være nødvendigt at have fokus på at skabe de rette rammevilkår.

Tak

Tak til læreruddannerne Anne-Marie Fischer (UCN), Bodil Christensen (UCN), Camilla Franziska Hansen (UC SYD), Gitte Hjarnø (UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole), Karen Lassen Bruntt (VIA University College), Merete Smith-Sivertsen (UC Syd og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole), Nina Hauge Jensen (VIA University College), Petra Klimaszuk (Professionshøjskolen Absalon), Sofia Esmann Busch (Professionshøjskolen Absalon), Stephanie Kim Löbl (Københavns Professionshøjskole), Susanne Karen Jacobsen (Københavns Professionshøjskole), der har haft ansvar for at udvikle og afprøve tværsprogelige forløb på læreruddannelsen og i grundskolen samt dataindsamling, og til de lærerstuderende, grundskolelærere og grundskoleelever, der deltog i projektet. Tak til studentermedhjælp Julie Katrine Fløe for transskription af interviews, og sidst men ikke mindst tak til NCCF for økonomisk

støtte til udviklingsprojektet og til Center for Grundskoleforskning for økonomisk støtte til forskningsprojektet.

Referencer

- Ammar, A., Lightbown, P.M. & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129-146. <https://doi.org/10.1080/09658411003746612>
- Anaya, J.B., Peña, E.D. & Bedore, L.M. (2018). Conceptual scoring and classification accuracy of vocabulary testing in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(1), 85-97. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0081
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. I E. Bialystok (red.), *Language Processing in Bilingual Children* (113-140). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.008>
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000101>
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0025406>
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the development of executive function: The role of attention. *Child Development Perspectives*, 9(2), 117-121. <https://doi.org/10.1111/cdep.12116>
- Blommaert, J. (2010). Repertoires and competence. I J. Blommaert (red.), *The Sociolinguistics of Globalization* (102-136). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307.006>
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs & classroom practices. I P. Garrett & J.M. Cots (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (75-91). Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). Engelsk Faghæfte. EMU – Danmarks læringsportal. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Engelsk_2020.pdf
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Calmar Andersen, S., Guul, T.S. & Humlum, M.K. (2022). How first-language instruction transfers to majority-language skills. *Nature Human Behaviour*, 6, 229-235. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01200-x>
- Calmar Andersen, S., Humlum, M.K. & Rambøll Management Consulting (2017). *Modersmålsbaseret undervisning. Gruppebaseret indsats på 4. klassetrin*. Trygfondens Børneforskningscenter. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf17/maj/170503-samlet-rapport-modersmaalsbaseret-undervisning-gruppebaserede-indsatser.pdf>
- Candelier, M., Grima, A.C., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2013). *FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Council of Europe.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. I J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (red.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (8-20). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>

- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. I O. García, A. Lin & S. May (red.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Meidell Sigsgaard, A.-V. (2019). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsfag. *Sprogforum*, 68, 46-53.
- Daugaard, L.M. (2013). Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I H.P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (109-126). Aarhus Universitetsforlag.
- Daugaard, L.M. (2019). Sprogskam blandt flersprogede børn og voksne. Fokus – på dansk som andetsprog for voksne, 73, 3-5. <https://fokus-dsa.dk/fokus-73/>
- Dietrich-Grappin, S. & Hufeisen, B. (2022). Tertiary language didactics 2.0: A review of a multilingual didactics approach and its remodeling in the light of empirical research, translanguaging and compétence plurilingue. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 328-357. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00122>
- Dolas, F., Jessner, U. & Cedden, G. (2021). Cognitive advantages of multilingual learning on metalinguistic awareness, working memory and L1 lexicon size: Reconceptualization of linguistic giftedness from a DMM perspective. *Journal of Cognition*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.5334/joc.201>
- Esmann Busch, S. (2023). Translanguaging som tværsproglig strategi: Forløb om redidaktisering af læremidler i skolens fag. I L. Kjærbæk, L.M. Daugaard & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsproglighed i læreruddannelsen 1: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen* (43-50). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Fischer-Rasmussen, A.-M. (2023a). Tværsproglighedsforløb i modulet *Sprogundervisning og læreprocesser i tysk som fremmedsprog* på UCN. I L. Kjærbæk, L.M. Daugaard & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsproglighed i læreruddannelsen 1: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen* (88-100). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Fischer-Rasmussen, A.-M. (2023b). Tværsproglighed i tysk. I L. Kjærbæk, C.F. Hansen & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsproglighed i læreruddannelsen 2: Inspirationsmateriale til sproglærere i grundskolen* (98-106). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Forligskredsen. (2022). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laererruddannelsen-13-september-2022.pdf>
- García-Mateus, S. & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Wiley-Blackwell Pub.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Genesee, F. (2015). Myths about early childhood bilingualism. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(1), 6-15. <https://doi.org/10.1037/a0038599>
- Gunning, P., White, J. & Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72-88. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122022>
- Hauge Jensen, N. (2023). Tværsproglighed i fransk. I L. Kjærbæk, C.F. Hansen & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsproglighed i læreruddannelsen 2: Inspirationsmateriale til sproglærere i grundskolen* (75-82). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

- Haukås, Å. (2022). Who are the multilinguals?: Pupils' definitions, self-perceptions and the public debate. I W. Ayres-Bennett & L. Fisher (red.), *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives* (281-298). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/9781108780469.014>
- Hjarnø, G. (2023a). Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog. I L. Kjærbæk, L.M. Daugaard & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsproglighed i læreruddannelsen 1: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen* (30-42). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Hjarnø, G. (2023b). ”Jeg forstår faktisk, hvad hun siger” Norsk, svensk og flere sprog i dansk i 9. klasse. I L. Kjærbæk, C.F. Hansen & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsproglighed i læreruddannelsen 2: Inspirationsmateriale til sproglærere i grundskolen* (32-43). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE
- Hofer, B. & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: how does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 47(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1195865>
- Holmen, A. & Jørgensen, J.N. (2000). Har vi en dansk sprogpolitik? Om holdninger til sproglig mangfoldighed i Danmark. I A. Holmen & J.N. Jørgensen (red.), *Sprogs status i Danmark år 2011* (153-161). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jacobsen, S.K. & Löbl, S.K. (2023). Tværsproglighed i engelsk- og franskundervisningen. I L. Kjærbæk, L.M. Daugaard & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsproglighed i læreruddannelsen 1: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen* (64-74). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66-88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Ke, S. & Xiao, F. (2015). Cross-linguistic transfer of morphological awareness between Chinese and English. *Language Awareness*, 24(4), 355-380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1114624>
- Kjærbæk, L., Daugaard, L.M. & Krogager Andersen, L. (red.) (2023a). *Tværsproglighed i læreruddannelsen 1: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen*. Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE. <https://viden.ncff.dk/ncff/tvaersproglighed-i-laereruddannelsen>
- Kjærbæk, L., Hansen, C.F. & Krogager Andersen, L. (red.) (2023b). *Tværsproglighed i læreruddannelsen 2: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i grundskolen*. Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE. <https://viden.ncff.dk/ncff/tvaersproglighed-i-grundskolen>
- Kjærbæk, L. & Krogager Andersen, L.K. (under udgivelse). Flersprogethed som grundvilkår. I H.L. Nielsen, L. Kjærbæk, L. Krogager Andersen, P. Hobel & S.Sindberg Jensen (red.), *Den mangfoldige skole – om didaktik, flersproglig udvikling og skole-hjem-samarbejde*. Frydenlund.
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645-671. <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>
- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Aarhus Universitet. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/book/361>
- Krogager Andersen, L. (i review). 7. Critical language awareness in plurilingual secondary contexts: The role of age and linguistic background. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions*. Peter Lang.

- Krogager Andersen, L., Hjarnø, G. & Kjærbaek, L. (2024). Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværsproglighed og praksisforankring. *Studier i LærerUddannelse og - Profession*, 9(1), 30-57. <https://doi.org/10.7146/lup.v9i1.143352>
- Kroll, J.F. & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kubanyiova, M. (2012). Teacher development in action: understanding language teachers' conceptual change. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230348424>
- Lassen Bruntt, K. & Hauge Jensen, N. (2023). Bonjour and hello to everybody – Et samarbejde på læreruddannelsen mellem engelsk og fransk med et tværsporgligt omdrejningspunkt. I L. Kjærbaek, L.M. Daugaard & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsporglighed i læreruddannelsen 1: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen* (51-63). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Laursen, H.P. (2018). *Tegn på sprog. Statusrapport 11*. https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/130723887/Statusrapport_2018_FINAL.pdf
- Laursen, H.P. (2019). *Tegn på sprog – set indefra*. Aarhus Universitet.
- Lønsmann, D., Mortensen, J. & Thøgersen, J. (2022). Er engelsk stadig et fremmedsprog i Danmark? Et spørgsmål om kollektiv sproglig identitet. *NyS, Nydanske Sprogstudier*.
- Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29(3), 200-217. <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994524>
- Mayring, P. (2015a). Qualitative content analysis: theoretical background and procedures. I A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping & N. Presmeg (red.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods* (365-380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Meier, G.S. (2016). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 131-161. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2010>
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.18>
- Phillipson, R. (2007). English, no longer a foreign language in Europe? I J. Cummins & C. Davison (red.), *International Handbook of English Language Teaching* (123-136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_10
- Smith-Sivertsen, M. & C.F. Hansen (2023). Dictogloss – på tværs af sprog og fag. I L. Kjærbaek, L.M. Daugaard & L. Krogager Andersen (red.), *Tværsporglighed i læreruddannelsen 1: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen* (101-107). Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFE.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, selv and identity. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, Identity and the L2 Self* (215-228). Multilingual Matters.
- Zheng, Y. (2014). The fluctuating development of cross-linguistic semantic awareness: a longitudinal multiple-case study. *Language Awareness*, 23(4), 369-388. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.864298>