

Find vejen frem
VIA University College

VIA University College



Det flersprogede klasserum

Liv i Skolen

Nr. 1 • Februar 2021 • 23. årgang

Tema:

Det flersprogede klasserum

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Aarhus N

T: 87551900

Henvendelse:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout: Inge Lynggaard Hansen

Foto: Colourbox

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt:

msh@via.dk

Kommentér dette nummer af

Liv i Skolen på Facebook:

www.facebook.com/ViaPaedagogisk

Videregående

Priser

Årsabonnement	375 kr.
2 abonnementer	575 kr.
3 abonnementer	725 kr.
Enkeltnumre 2020-2021	125 kr.
Enkeltnumre før 2020	95 kr.
En årgang 2012-2019	300 kr.
Studerende:	25 % rabat

Klassesæt (skoler og studerende):

Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat

Priser er inkl. moms, ekskl. forsendelse

For køb kontakt: liviskolen@via.dk

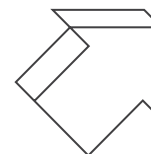
Abonnementsperioden følger kalenderåret

**Hent uddrag af artikler fra disse numre på
www.liviskolen.dk:**

1/2021	Det flersprogede klasserum
4/2020	Bevægelsesdidaktik i skolen
3/2020	Elever med og i læse- og skriveanskeligheder
2/2020	Det pædagogiske læringscenter

**Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a.
disse numre på www.liviskolen.dk:**

1/2020	Reformen 5 år efter
4/2019	Samarbejdets betydning...
3/2019	Dannelse i skolen
2/2019	Engineering
1/2019	Teknologiforståelse
4/2018	Den professionelle lærer
3/2018	Inkluderende læringsmiljøer
2/2018	Co-teaching
1/2018	Dynamisk mindset
4/2017	Bevægelse og sundhed
3/2017	Det 21. århundredes kompetencer
2/2017	Professionelle læringsfællesskaber
1/2017	Angelsaksisk didaktik

**Det flersprogede klasserum**

I 1995 fik dansk som andetsprog sit eget faghæfte på linje med grundskolens øvrige fagrække, og området blev dermed formelt anerkendt som fag. Vi har valgt at markere 25-års jubilæet med dette nummer af Liv i skolen, hvor vi kigger på, hvordan vi som fagprofessionelle ved at anerkende og trække på elevernes flersproglige resurser kan kvalificere undervisningen og højne læringen - for alle børn.

Det mangfoldige og flersprogede klasserum er i dag en realitet. Eleverne er tosprogede, flersprogede, har dansk som andetsprog, har dansk som hjemmesprog og taler flere fremmedsprog. At tale om flersprogede elever og et flersproget klasserum er mere aktuelt end nogensinde før. En niendeklasses elev har tre sprog med sig videre. Som minimum. For de elever, vi plejer at kalde tosprogede eller flersprogede, har som minimum fire sprog med sig videre. Alle elever er flersprogede. Alle elever kan drage nytte af at arbejde tværsprogligt og koble deres nye (fag-)sprog med allerede eksisterende sproglig viden. Vi skal både interessere os for dansk og de typiske fremmedsprog, men vi skal også inddrage elevernes for os mere ukendte sprog som tigrinya og tyrkisk, urdu og ungarsk. Sprog støtter og styrker hinanden ... og styrker tilegnelsen af nye fagsprog og forståelsen af fagenes kerne.

Velkommen til dette jubilæumsnummer om det flersprogede klasserum.
God fornøjelse.

Med venlig hilsen

Line Thingholm, fagredaktør og Morten Stokholm Hansen, redaktør

INDHOLD

6 Translanguaging pædagogik – et udviklingsprojekt med mange gevinster

Vi besøger Team 8, som gennem en længere periode har arbejdet med at udvikle en translanguaging pædagogik. Matematiklæreren Kasper viser os, hvordan de arbejder med makkersamtaler på flere sprog, DO NOW med oversættelser som rutine, og dansklæreren Louise fortæller om materialevalg og erfaringer med translanguaging i et bredere læringsperspektiv. På baggrund af deres praksis præsenterer vi kort translanguaging pædagogik og afslutter med tre gode råd til lærere, som ønsker at udvikle en translanguaging pædagogik.
Af Anne Holmen, professor og Helene Thise, lektor

14 Multilinguale digte i det flersproglige fremmedsprogsundervisningsrum

Denne artikel kaster lys over multilinguale digte som et litterært fænomen med et unikt potentiale i kreative sprog lærings- og sprogbrugsprocesser for elever i fremmedsprogsundervisningen. Multilingval lyrik inviterer til poetiske sprog eksperimenter, der kan bane vejen for at øge flersproglig opmærksomhed og dyrke flersprogethed blandt skoleelever.
Af Juljana Gjata Hjorth Jacobsen, lektor

24 Matematik på arabisk – og andre sprog

Denne artikel rapporterer og diskuterer erfaringerne fra et aktionslæringsforløb i udskolingens matematikundervisning, hvor arabisk spillede en rolle som

undervisningssprog. Baggrunden for at introducere arabisk – og senere andre sprog – i matematikundervisningen var, at lærerne i projektet havde en hypotese om, at især sent ankomne elever kunne drage fordel af at trække på deres samlede sproglige ressourcer, når de skulle lære nye begreber i matematik.

Af Mette Vedsgaard Christensen, docent

34 Fire principper til et mindset i flersprogethed - med eksempler fra kinesisk som begyndersprog

At se, anerkende og bruge elevernes sproglige ressourcer handler blandt andet om lærerens mindset. Et mindset i flersprogethed bygger på en flersprogethedsdidaktisk tilgang til fremmedsprog. Jeg vil i denne artikel præsentere fire principper, der ligger til grund for et mindset i flersprogethed, og som peger på, hvordan man kan arbejde mere bevidst med sit eget mindset.

Af Marnie Lai, underviser

44 Flerspråklige elevers oversættelsesstrategier og holdninger til oversættelse som ledd i engelsk skrivning

Engelsklærere og andre språklærere kan opleve usikkerhed om hvordan de skal håndtere elevers brug af oversættelse. I lys af den teknologiske udviklingen og sproglig sammensatte profilen i mange av dagens klasserom, argumenterer forfatterne i denne artikkelen for en revurdering af oversættelse som en praksis med stort potentiale.

Af Ingrid Rodrick Beiler, universitetslektor og Joke Dewilde, førsteamanuensis

54 At arbejde tværsprogligt i sprogligt mangfoldige klasser

I denne artikel præsenteres erfaringer med at arbejde tværsprogligt som en del af elevers læse- og skriveundervisning i alle fag gjort af fem skolegrupper gennem det tiårige projekt Tegn på sprog. På forskellige måder har elever været involveret i at udforske skrift med afsæt i deres samlede sproglige viden. Artiklen afslutter med overvejelser over, hvordan literacyundervisningen kan tilrettelægges, så der skabes rum for elevernes sproglige identitetsprocesser.

Af Winnie Østergaard, lektor

64 Tværsproglige rum for sproglig bevidsthed

Hvilket potentiale rummer tværsprogligheden for de elever, der ikke er flersprogede hjemmefra? Og hvordan kan tanker om flersproglige ressourcer og tværsproglig didaktik integreres i et ganske almindeligt skoleskema med dansk, engelsk og tysk på programmet og meget andet, der skal nås i løbet af skoleåret? Denne artikel præsenterer nogle tanker herom med baggrund i forfatterens ph.d.-afhandling.

Af Line Krogager Andersen, postdoc

74 Glæde ved sprog gennem sproglig opmærksomhed

Hvordan udnytter man elevernes sproglige repertoire? Hvordan motiverer man elever til at arbejde med sprog? Disse to spørgsmål var centrale i et projekt støttet af NCFF, hvor folkeskole og gymnasium arbejdede sammen om at øge elevernes lyst til sprog og deres opmærksomhed på sammenhænge mellem sprog. Denne artikel præsenterer projektet, giver en kort introduktion til flersprogethedsdidaktik samt en beskrivelse af arbejdet i folkeskolen og dets videreførelse i gymnasiet i faget Almen Sprogforståelse (AP).

Af Christine Friis Lippert, lektor og Charlotte Keck, lektor

84 Multilingualism in schools: Setting up for success

Over the years that I have been working with schools to implement multilingual practices I have found that the key to success is the work we do before we get to the classroom. Developing an ethos that celebrates and embraces all languages is not always simple or straightforward, especially in state school systems where there is one dominant and high-status language.

Af Eowyn Crisfield, senior lecturer and educational consultant

Translanguaging pædagogik – et udviklingsprojekt med mange gevinster



Anne Holmen er professor og centerleder ved Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) og **Helene Thise** er cand. mag. og lektor i Videreuddannelse, Københavns Professionshøjskole

Vi besøger Team 8, som gennem en længere periode har arbejdet med at udvikle en translanguaging pædagogik. Matematiklæreren Kasper viser os, hvordan de arbejder med makkersamtaler på flere sprog, DO NOW med oversættelser som rutine, og dansklæreren Louise fortæller om materialevalg og erfaringer med translanguaging i et bredere læringsperspektiv. På baggrund af deres praksis præsenterer vi kort translanguaging pædagogik og afslutter med tre gode råd til lærere, som ønsker at udvikle en translanguaging pædagogik.

'OK, forklar i makkerpar, hvad jeg lige har sagt' siger Kasper. Samtalerne går i gang på dansk, engelsk, tyrkisk, albansk, arabisk – ofte blandet sammen med dansk. Efter et par minutter er der tid til spørgsmål, og definitionen af parallelforskydning formuleres i fællesskab og skrives på tavlen. 8. klasse har matematik og arbejder i et tværfagligt forløb med temaet Mønstre. I matematik skal de arbejde med symme-

tri, spejlinger og som nu, forskydninger. I samfundsfag er der fokus på kulturelle mønstre, traditioner og normer, og i dansk analyserer eleverne mønstre i lyrik. Dansklæreren Louise har valgt digtet *zen for ten* af den dansk/svensk/finsk/tyske digter Cia Rinne, som udtrykker mønstre på forskellig vis, både visuelle, lydige og semantiske og i sin poesi flydende fletter mange sprog og udtryksformer sammen.

Eleverne afslutter forløbet med at skrive deres egne digte og udstille produkter fra billedkunst, hvor de har arbejdet kreativt med mønstre.

Cia Rinne: zen for ten, Rinne, C. (2009)
Notes for soloists. Oei editör.

Tilbage i Kaspers matematiktime er klassen et kvarter senere gået i gang med at løse opgaver med parallelforskydninger. På tavlen har de ved fælles (og Googles) hjælp udfyldt felterne i DO NOW – en lille tabel af blå tape på whiteboardet.

no on
to 2 toe thou
thee 3
free
fee
4 for
fire fur
5
fine fix
6 sioux
sew 7 even
either
ever 8
night
9
mine
thine
10 then

DO NOW

Bëni një zhvendosje
paralele të trekëndëshit.
3 cm në të djathtë 1 cm lart
Vazhdoni me detyrat f. 38

Foretag en parallelforskydning
af trekanten.
3 cm til højre 1 cm op
Fortsæt med opgaver s. 38

Make a parallel displacement
of the triangle.
3 cm to the right 1 cm up
Continue with tasks p. 38

'Det tager ikke mere tid, det tager bare tid på en anden måde'

Kasper, Louise og deres kolleger i teamet arbejder tæt sammen og tilrettelægger ofte tværfaglige forløb, de koordinerer materiale, så de er orienterede om hinandens tekster og emner, og samarbejder også om konkrete metoder og rutiner. I samarbejdet evaluerer de også løbende. De ved, hvilke begreber der er brugt tid på, hvilke aktiviteter der gik godt eller mindre godt, hvilke elevkonstellationer der fungerer, osv. De har i udskolingens arbejdet meget tæt og fleksibelt gennem flere år, lægger selv skemaer og fordeler timer, fag og elever på tværs af hele årgangen (to klasser). Men det er nyt, at de arbejder så bevidst og konsekvent med translanguaging: en pædagogik med elevernes flersproglige resurser i fokus. Det betyder selvfølgelig, at der skal investeres noget tid. Det tager tid, at eleverne jævnligt skal samtale på mange sprog om det gennemgæede stof, og at begreber, aktiviteter og opgaver skal oversættes som i eksemplet fra Kaspers matematiktime. Men teamet er enige om, at det er tid, der er godt givet ud. Eleverne er mere aktive, flere elever deltager, eleverne får en meget mere

central rolle, de er engagerede i oversættelserne – også mellem hinandens sprog – og bliver mere opmærksomme på fagets sprog og på forskelle og ligheder på tværs af sprog. I Kaspers eksempel havde eleverne for eksempel en lille diskussion af oversættelsen af *foretag*, som Kasper havde skrevet i DO NOW, fordi det er det udtryk, der anvendes i det matematikmateriale, de arbejder med. Skal vi skrive *make*, *do* eller *perform* på engelsk? Og kan det albanske *bëni* også oversættes med *lav* i stedet for *foretag*? Eleverne får øje på fagsproget og ser i højere grad selv forbindelser mellem fagene og mellem deres forskellige sprog. Den tid der er investeret i oversættelserne og samtalerne er godt givet ud. Lærerne oplever, at eleverne simpelthen forstår meget mere, når de snakker sammen på forskellige sprog. Både i forhold til det faglige indhold, men også omkring aktiviteter og gruppearbejde.

Skal vi skrive **make**, **do** eller **perform** på engelsk?



‘Vi bliver meget skarpere på at formulere præcist, hvad eleverne skal gøre med DO NOW. Og det er nogle helt andre og meget mere faglige spørgsmål, de har under arbejdet, fordi eleverne sjældent er i tvivl om, hvad de skal. De har jo selv været med til at oversætte, så det er i den fase, det bliver afklaret. Før brugte vi meget mere tid på at sætte eleverne i gang rundt i klassen eller gentage instruktioner. Det tager faktisk ikke mere tid, det tager bare tid på en anden måde’ siger Kasper, og kollegerne nikker.

Translanguaging pædagogik

Translanguaging pædagogik er en måde at tilrettelægge og gennemføre undervisning ud fra et grundsyn om, at flersprogethed er et almenmenneskeligt vilkår, og elevernes flersproglige resurser kan og bør inddrages i god læring. Det betyder i praksis, at man som lærer og som team designer sin praksis ud fra dette grundsyn. Louises valg af Cia Rinnes digt understøtter elevernes oplevelse af at flere sprog kan bruges til at udtrykke et budskab eller til at være kreativ og legende. Eleverne skal opdage, at sprogblandinger kan være effektfulde, og at flersprogethed har værdi og kvalitet. Samtidig med at det gøres legitimt at trække på viden og erfaringer knyttet til andre sprog end dansk, er aktiveringen af disse sprog med til at udvikle elevernes dansk. Når det faglige indhold bliver mere komplekst, må det fælles sprog også følge med. Det stiller større krav til deres dansk, samtidig med at de

i højere grad tør blive i samtalen, fordi de kan trække andre resurser ind undervejs. Som en særlig dansksproglig gevinst er oversættelser og sprogsammenligninger et godt fundament for at få ord på en voksende sproglig refleksion, fx over forskelle i betydning eller i grammatiske konstruktioner.

Undervisningen er planlagt, så der gives rum til, at eleverne bruger flere sprog som noget naturligt for *alle* elever. Kaspers makkersamtaler på elevernes forskellige sprog er et eksempel på dette. Måske har nogle elever i klassen fælles modersmål eller et andet fælles sprog. Hvis en elev slet ikke har et fælles sprog med andre, kan eleven ‘tale med sig selv’: få tænketid, tage noter, oversætte fra tavlen, bruge billedordbog, internet, apps osv. Det betyder også, at aktiviteterne i høj grad planlægges med udgangspunkt i elevernes sproglige resurser, og derfor bliver samarbejdskonstellationer og muligheder for at anvende de samlede sproglige resurser centrale. Hvor kan eleverne finde samtalepartnere? Eller tekster? Måske skal læringsrummet i endnu højere grad udvides, så bibliotek, internet, familie, venskabsklasser, elever på andre årgange osv. kan inddrages strategisk.

Endelig indbefatter translanguaging pædagogik, at de mange spontane valg i løbet af det planlagte forløb træffes med lydhørhed over for elevernes flersproglige resurser. Hvornår er det gavnligt at justere

forløbet og give plads til oversættelse, samtale eller at lade tale og skrift på flere sprog få plads i undervisningen? Den lille snak om fagordet foretag er et eksempel på, hvordan Kasper valgte at give plads til et spontant opstået behov for at diskutere oversættelserne, som bidrog til elevernes begrebsforståelse. Samtidig styrkedes deres sproglige refleksion.

Bevidst og aktiv indsats over tid

I 8. klasse er det efterhånden ved at være faste rutiner nu, at der tales flere sprog i klassen, at man oversætter, og at man tager noter eller læser tekster på flere sprog. Men det er bestemt ikke kommet af sig selv. Lærerne har været vedholdende og er lidt overraskede over, hvor massiv en indsats der skulle til. Det er ikke nok blot at tillade elevernes flersproglige resurser, eller spørge hvad noget hedder på et andet sprog. Det skal være en bevidst og aktiv indsats, hvor lærerne tydeligt opfordrer alle elever til at arbejde flersprogligt og selv deltager med nysgerrige spørgsmål og feedback. For nyankomne elever vil det være helt naturligt at inddrage de flersproglige resurser, men det skal ikke være en midlertidig støtte, indtil eleven kan nok dansk til at følge med i en dansksproget undervisning. Translanguaging pædagogik er en pædagogik, der sætter elevens resurser i centrum, som vedvarende tager udgangspunkt i det eleven *kan* og stadig udvider det. Det er ikke en kompensation for noget eleven *ikke* kan.

Louise fortæller, at en lille gruppe elever, som før lå lavt fagligt, både har udviklet sig fagligt og er blevet meget mere deltagende: ‘Jeg havde egentlig ikke opfattet dem som flersprogede, fordi deres danske er så godt. Men jeg kan bare se, at de begynder at blomstre op nu og byde ind med et større engagement og mere stolthed over de andre sprog, de kan. Sådan var det slet ikke i den første lange periode. Der syntes de, det var pinligt, de skammede sig over deres andre sprog og ville helst tale dansk’. Denne sprogsam er almindelig (begrebet beskrives og udfoldes i artikler og publikationer fra forskningsprojektet Tegn på sprog) og kan være meget indgroet, både hos forældre og elever, som oplever at skolesproget dansk er det eneste, der gælder og har status i samfundet og derfor også både som mål og som middel for læringen. Louises elever viser os, at translanguaging pædagogik kan styrke deltagelsesmuligheder, elevaktivitet og engagement og kan medvirke til en mere elevcentreret tilgang med fokus på resurser. Samme resultater finder vi mange eksempler på i international forskning, se fx Cummins & Early (red) (2011) og García m.fl. (2017).

Kasper, Louise og de øvrige teamkolleger er enige om, at det har taget tid for både elever og lærere at nå til de rutiner og metoder, de praktiserer nu. Det har været godt med støtte i teamet og fra Dansk som andetsprogs-vejlederen på skolen.

Det betyder også meget, at teamet selv har ønsket at udvikle en translanguaging pædagogik. Erfaringerne har været meget positive, både for de nyankomne elever, som egentlig var grunden til teamets valg af udviklingsfokus, men i overraskende grad også for de andre elever. Det, at flere sprog har fået så tydeligt status i klassen, har betydet meget for elevernes deltagelse og har også haft positiv effekt på de sociale relationer i klassen. Og det overrasker teamet. Forberedelsen er også anderledes, der er mere research på flersprogede materialer og apps osv, og lærerne konstruerer mange flere opgaver, som eleverne kan løse på flere sprog både i klassen og uden for klassen fx sammen med familien. Den største forskel er dog, at lærerne kan mærke en forskydning i rollefordelingen mellem lærere og elever. Eleverne er kommet mere i centrum, det er ikke altid læreren der har den største ekspertise, når elevernes sprog bringes på banen. 'Det er lidt vildt, men også godt' siger Louise. 'Vi taler pludselig om kildekritik, når eleverne har fundet et eller andet på nettet på et sprog, jeg ikke forstår. Og det er jo virkelig vigtigt, også i deres videre liv og uddannelse. Men det er superfedt, at de kan læse om emnerne på mange sprog, og både deres viden og læselyst har fået et boost. Nogle gange

har de læst og undersøgt alt muligt på mange sprog og har så meget på hjerte, at jeg nærmest bare kan lave debatgrupper, og så flyver timerne af sted. Jeg er meget mere facilitator, end jeg har været før, og det er egentlig en virkning jeg ikke havde forudset'.

Tre gode råd

Det kræver både viden, sikkerhed og mod at kaste sig ud i translanguaging pædagogik. Både kolleger, forældre og eleverne selv kan være skeptiske og modvillige, og samfundet ser ikke altid positivt på mangfoldighed, heller ikke sprogligt. Vores råd, frit oversat og uddybet fra García, Johnson & Seltzer (2017 s 60) er:

- Søg viden. Der findes omfattende international forskning, som uddyber begrebet, begrunder de læringsmæssige og sprogtilgængelsesmæssige fordele og dokumenterer effekten af translanguaging.
- Kend og anvend metoder og strategier. Det er ikke nok at have teoretisk viden, eller et positivt syn på flersproglighed, det skal kunne omsættes i konkret praksis.
- Dokumenter succes. Når du selv, dine kolleger, eleverne og forældrene oplever at det virker, øges motivationen for at holde fast og udvikle videre.

Referencer

Cummins J. & Early, M. (red) (2011) *Identity Texts - the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Institute of Education Press.

García, Johnson & Seltzer (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon. Philadelphia.

Holmen, A. & Thise, H. (2019) *Translanguaging*. I Sprogforum 68, Læringsrum. Samfundslitteratur.

Holmen, A. & Thise, H. (2020). *Translanguaging – alle elevers læring i centrum*. I Viden om Literacy 27, Grammatik i kontekst. Nationalt Videnscenter for Læsning.

<https://www.videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr-27-grammatik-i-kontekst/>
Rinne, C. (2009) Notes for soloists. Oei editör.

Om forskningsprojektet *Tegn på sprog* <https://www.kp.dk/forskning-og-udvikling/tegn-paa-sprog/>

Noter

DO NOW er en kort instruktion til en konkret aktivitet. Den skrives på dansk, og oversættes til et eller flere af klassens sprog – gerne forskellige sprog på skift.

Kasper og Louise er fiktive personer, konstrueret på baggrund af en række observationer, samtaler og erfaringer. De optræder sammen med andre lærere i vores kommende udgivelse om translanguaging pædagogik.

Multilingvale digte i det flersproglige fremmedsprogs- undervisningsrum

Poetry.



Juljana Gjata Hjorth Jacobsen er phd. og lektor i tysk ved VIA, Læreruddannelsen i Aarhus

Denne artikel kaster lys over multilingvale digte som et litterært fænomen med et unikt potentiale i kreative sproglærings- og sprogbrugsprocesser for elever i fremmedsprogsundervisningen. Multilingval lyrik inviterer til poetiske sprogeksperimenter, der kan bane vejen for at øge flersproglig opmærksomhed og dyrke flersprogethed blandt skoleelever. Artiklen henviser til konkrete eksempler på multilingvale digte af renommerede forfattere og giver flere bud på sprogdidaktiske og pædagogiske greb, samt hvordan disse kan bruges i en fremmedsproglig kontekst.

"ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go
[...]"

(Jandl, 1976)

Skolens aktuelle klasserum består tit af elever (og lærere), der bærer flere kulturer og sprog med sig, som fremmedsprogsundervisningen ikke altid (eller ikke endnu) formår at rumme og trække på. De sprog- og kulturmangfoldige elevgrupper kan anspore lærere til at drage nytte af en flersproget tilgang til fremmedsprogsundervisning, der skaber forbindelser mellem de forskellige undervisningsmålsprog, elevers eventuelle førstesprog samt helt andre sprog (Daryai-Hansen & Albrecht-

sen, 2018). Disse finder ikke altid vej ind i klasserummet, men kan være til stor gavn for elevers sproglæring og -glæde. Netop til dette formål byder multilingvale digte sig til som et oplagt autentisk og æstetisk, omend ukonventionelt, medium, der inviterer elever til at træde ind i en flersproglig bevidsthed. Her er det muligt at lege og eksperimentere med sproglige former og betydninger, aktivt at krydse sprogenes grænser og dyrke fremmedsprog kreativt – ikke kun funktionelt – uden at gå på kompromis med tilegnelse af målsproget.

Hvad er multilingvale digte og hvad kan de?

Multilingvale digte er eksperimenterende poetiske tekster, der mikser og sætter to eller flere sprog, eller elementer deraf, i spil (Jacobsen, 2018) ved at skabe en interlingvistisk dynamik på det ortografiske, fonologiske, morfologiske, leksikalsk-semantiske og syntaktiske plan. Multilingvale digte tør lege med sprogets former, regler og strukturer samt betydninger. De bruger stilistiske virkemidler, der skabes af sprogenes gensidige samvirke, og de byder på sprogligt æstetisk fornøjelse og mystik.

Eksemplerne på multilingvale digte i denne artikel inkluderer digte, der består af to eller flere sprog, som væver sig ind og ud af hinanden (som fx Sandra María Esteves' digt "Puerto Rican Discovery #3: Not Neither Being"). I nogle digte overlapper sprogene endda hinanden

ved at udviske grænserne og dermed vises deres resonanser og diskrepanser (fx Cia Rinnes uddrag fra *notes for soloists*). Digtene smelter sprog og skaber et hybridt medium, hvor lingvistiske træk fra flere sprog kan genkendes (fx Ernst Jandls "calypso"). I andre tilfælde bæres digtene af et dominerende, fremherskende sprog (fx engelsk), der kun fuldkommes af de minoritetssprog, hvis mystik trækker læseren magnetisk ind og ikke lader denne give slip, inden digtets betydning er afkodet (fx Amerah Salehs og Bohdan Piaseckis "My mother is crying"). Der er også eksempler på digte, der sætter spørgsmålstegn ved sprogenes grænser og hierarkier og står fast ved det multilingvale menneskes sproglige legelyst i kraft af sprogenes overlegne anvendelse og samvirke (fx Peter Wessels "Un idioma sin fronteras").

Fællesnævner for disse multilingvale digte, ud over den flersproglige komposition, er deres eksplicite henvisning til sprogenes mangfoldighed, dynamik, porøsitet og foranderlighed. Derved gør digtene modstand og bryder med tekstens (og verdens) monolingvale læsning og dens begrænse(n)de forståelse.

Multilingval identitetssøgning og -bekræftelse i fremmedsprogundervisningen

Sandra María Esteves' multilingvale digt "Puerto Rican Discovery #3: Not Neither Being", som formidles på spansk

og engelsk, viser digterens jagt på at sprogliggøre sin egen komplekse identitet samt sin begrænsning i at kunne udtrykke denne monolingvalt. I spanskundervisningen kunne man med fordel opfordre eleverne til at iagttage de sproglige skift og diskutere om, hvor og hvorfor ordet eller vendingen ikke alene rækker på spansk eller engelsk.

Puerto Rican Discovery #3: Not Neither Being (Sandra María Esteves, 1984)

Puertorriqueña-Dominicana
Borinqueña-Quisqueyana
Taina-Africana
Born in the Bronx.
Not really jíbara
Not really hablando bien
But yet, not gringa either
Pero ni portorra
Pero sí, portorra too
Pero ni qué what am I? Y qué soy?
Pero con what voice do my lips move?
Rhythms of rosa wood feet dancing
bomba
Not even here. But here. Y conga
Yet not being. Pero soy
And not really. Y somos
Y como somos-bueno,
Eso sí es algo lindo. Algo muy lindo.
[...]

Efter en samtale om identitetsspørgsmål og -definitioner i digtet samt om sprog-

lige valg, der negerer og bekræfter det multilingvale jeg-identitet, kunne man udføre et sprogligt eksperiment i grupper ved at omskrive og recitere hele digtet på spansk (og bagefter på engelsk), selv om teksten selv forkaster denne mulighed med linjen "We defy translation". Hvordan ville denne tekstbearbejdning virke sprogligt? I hvilken grad ville den flyde eller stagnere? Og hvordan ville denne sproglig homogenitet påvirke eleverne og deres forståelse af digtet? Hvad sker der med digtets æstetiske virkemidler og stilfigurer (fx rytme, rim, metafor, anafor, gentagelse, symbol, antitese etc.), når oversættelsen finder sted? Hvad bevares der af mening i oversættelsen, og hvad går tabt?

En lignende emotionel identitetssøgning og -bekræftelse via flere sprog udtrykker den prisbelønnede flersprogede digter, Peter Wessel af dansk herkomst. I digtet "Un idioma sin fronteras", en multilingval symfoni af spansk, dansk, engelsk og fransk, stilles der spørgsmålstegn ved valget og brugen af et enkelt sprog for at udtrykke sin identitets mangfoldige og flersproglige stemmer. I digtet kan man spore samme ord og vendinger anvendt i forskellige sprog, hvilket giver en oplagt mulighed for at rette elevernes opmærksomhed på sammenligningen af leksikalske enheder, deres morfologiske dannelse og syntaktiske karakteristika (fx su propia lengua/sa propre langue/sit eget sprog/their own voice etc.)

“Un idioma sin fronteras”

(Peter Wessel, 2003)

Dentro de mi
viven cuadro personas, each
with their own voice,
su propia
lengua,
sa propre langue.
Hver med sit eget sprog
og sin egen stemme.

No disputan: habla
quien ha de habbar,
the one who comes up with the best
and truest word
le mot juste.

Y çuál es
le plus précis, or adequate word? Qui
décide?
Hvem bestemmer? Er
der et valg?
Vote-I-un
or is there something
that pulls up the word like a root, qui tire
le mot, la palabra,
abracadabra
from a common soil,
de un magma comùn, y – devant
qui – tout le monde stands back
in awe?
Et fælles “jeg” måske?
(tout compte fait
ils n’ont qu’une langue!)

[...]

I should have stopped making sense
a long time ago, trying to squeeze
my self
into a linguistically clean
corset, miràndome uno tras otro
en los espejos de fería del
danés, inglés, francés
y español:
[...]

Ud fra et pluralistisk sprogsyn kan
sådanne sprogsammenligninger øge
elevernes sproglige bevidsthed og
opmærksomhed samt understøtte deres
sprogtilegnelse allerede fra starten (Dar-
yai-Hansen, Drachman, Sigsgaard, 2019).
“Un idioma sin fronteras” giver desuden
anledning til spændende sprogpoltiske
diskussioner om sprog(brugs)hierarkier
i ens liv og samfund. Hvilke fordele eller
konsekvenser er der, når man bruger
bestemte sprog i bestemte situationer i
ens daglige liv eller hvis man kodeskifter
flittigt, som Wessel vover i sin poesi?
Hvornår kan/må man kodeskifte og
hvornår ikke, med hvem og med hvilken
virkning? (Digtet er en del af Wessels pro-
jekt “Polyfonías” og kan opleves i sin fulde
længde som en poetisk og musikalsk per-
formance her: <https://soundcloud.com/peter-wessel-1/un-idioma-sin-fronteras>.)

**Når fremmede ord skaber et fælles
sprog om empati**

Digtet “My mother is crying” bæres af en
poetisk flersproget dialog mellem flere
stemmer og identiteter, hvori der kort

zoomes ind. Det formidler et flersprogligt
narrativ af menneskelige livserfaringer
og skæbner, emotioner og reaktioner
på gråd og lidelse, frygt og tab, trøst og
nærvær, og menneskers sammenhold i
fortvivlende livsøjeblikke. Digtet fremfø-
res skiftevis på engelsk, arabisk og polsk
og udtrykker i kodeskift brudstykker af
flersprogsbrugeres livssituationer.

My mother is crying

(Amerah Saleh og Bohdan Piasecki, 2018)

[...]

My mother is crying

“What’s the damage?”

“Yishtoo 15 alf ba3d bukra”

I stumble over tea stained nimbly opened
letters

“15? that’s in two days”

“Ba bee3 al hisam hak akhook”

The letters have tear stains now

She looks at me for answers

“We’ll fix this”

The call for prayer is echoing through both
our mobile phones“Inshallah” she mumbles as she puts her
headscarf on to pray

My daughter is crying in front of a screen.
Co się stało, I ask. She is worried that
Merida

will never get her mom back.

It’s the first time she’s cried

because someone she doesn’t know

is in distress; me, I have not cried at a film
in years.

I breathe in the story, make my lungs
big enough for her to curl up in.
Nie martw się, I say, [...]

Digtet er skabt af kunstnergruppen Free
Radical i forbindelse med projektet Crea-
tive Multilingualism ved Oxford University.
(Det kan læses i sin fulde længde og ople-
ves som performance af de to digtere her:
<https://www.creativeml.ox.ac.uk/blog/exploring-multilingualism/my-mother-crying-multilingual-poem>.) I kraft af en
interkulturel og flersproget agenda byder
“My mother is crying” læseren ind i andre
menneskers livssituationer og appellerer
til at turde beskæftige sig sprogligt og
emotionelt med disse. Mens elever med
polsk eller arabisk sproglig baggrund kan
mærke egne sprog i digtet, møder alle
elever engelsk, som de allerede bruger i
forvejen. Og netop i en engelsk fremmed-
sproglig kontekst inviteres alle til en
diskussion om de menneskelige skæbner,
digtet giver stemmer til.

Et spændende sprogdidaktisk eksperimen-
t med dette multilingvale digt kunne
være at positionere eleverne til sprog-
eksperter og lade dem arbejde med
digtet ved at operere med forskellige
sprogressourcer. En gruppe kunne fx
ledes af elever med polske kundskaber,
en anden kunne have arabiskkyndige
elever i spidsen. Andre kunne udeluk-
kende bruge deres sprogforståelses- og
gættestrategier og specifikt undersøge
de tekststeder, som er afgørende for at

begribe digtets kerne: Hvorfor græder de forskellige familiemedlemmer, og hvordan trøstes de? For eksempel kunne tallet "15 alf" afsløre den høje sum, der skal betales og dermed en grund til lamentation i den første strofe. Enkle vendinger på polsk som fx "co się stało?" (hvad skete der?) og "nie martw się" (bekymr dig ikke/du behøver ikke at bekymre dig) kan måske også afkodes i konteksten, når man ser et bekymret, grædende familiemedlem. Til sidst kan resultaterne mellem grupperne samles for at fuldstændiggøre betydningen af de forskellige sprog i digtet. Opgaven består ikke bare i at identificere og lære enkle ord på engelsk, polsk og arabisk. Missionen er egentligt at operere med digtet som en platform, der kan samle eleverne til en oprigtig diskussion om empati. Eleverne kan drøfte spørgsmål om deres egen livsverden på engelsk som fx: Hvordan ville de trøste digtets grædende karakterer? Af hvem trøstes de selv i deres liv og i hvilke situationer? Med hvilke ord og hvilke handlinger? Hvad betyder det at kunne (eller ikke kunne) trøste andre i livet? Hvordan lærer man at trøste? etc. Et poetisk repertoire af trøstevendinger og sprogbehandlinger på engelsk og andre fremmed- og elevsprog kunne eventuelt føre til en afsluttende fremstilling i grupper.

Legesyg med sprogets iboende flersprogethed

Den finsk-svensk-tyske digter og kunstner, Cia Rinne, viser i sit værk *notes for*

soloists på elegant vis, hvordan sprog overlapper og visuelt smelter ind i hinanden i fuld resonans, mens deres betydning samtidig disseseres i akustisk diskrepans, når de læses højt. Hendes fragment fra "notes on war & god" giver fx oplevelsen af at læse poesi mono- og multilingvalt, skiftevis og forskelligt hver gang.

Uddrag "notes on war & god" (Cia Rinne, *notes for soloists*, 2009)

war was
was war
was war?
war war
war was
war was
here.

I Rinnes digte bebor forskellige ord og sprog visuelt de samme bogstaver, dog kun visuelt, for de akustiske og semantiske kendetegn byder på noget helt andet. Mens en lydløs læsning af det poetiske fragment fra "notes on war & god" fx kan muliggøre, at tysk og engelsk opleves, som om de komplimenterer og kommunikerer med hinanden, så afslører en højtlesning af digtet, hvordan det ene sprog skubbes ud i materialiseringen af det andet (Huss & Tidigs, 2015). Mens digtet primært består af to enkle, gentagne ord - "war" (oversat til "krig" fra engelsk og "var" fra tysk) og "was" ("var" og "hvad") - formår det i virkeligheden at skabe flere billeder hos læseren grundet

det multilingvale samspil. Digtets fortolkningsmuligheder består netop i sprogets iboende flersprogethed, der henviser til dynamiske resonanser og diskrepanser mellem sprog, betydninger og lyd. Med afsæt i denne tekst kan elever eksempelvis lege med at finde og skabe homonymer i forskellige sprog, deres artikuleringer, betydninger og konkrete brug. At vise eleverne denne (og lignende) sprogleg er lige så meningsfuldt som at støtte dem i deres forståelses- og skabelsesprocesser. Sprogleg og -eksperimenter er på ingen måde forbeholdt den etablerede kunstner eller elite. Elever skal også have lov til at drives af samme sproglige legesyge og endda selv bestemme sproglegens regler i visse aktiviteter. I pædagogiske sammenhænge anskues sprog i dag ud fra et funktionelt sprogsyn og som et kommunikationsværktøj til at kunne forstå og blive forstået af andre. Det er dog ligeledes interessant at kaste et blik på sprogets egen kreative kraft, som med sin mangfoldighed kan forbavse elever og forsyne dem med uendelige muligheder.

Kreativitet eller funktionalitet?

Det har været artiklens formål at præsentere en kreativ tilgang til fremmedsprogsundervisning ved at inddrage multilingvale digte, der kan engagere eleverne flersprogligt, personligt, emotionelt og fantasifuldt. Denne tilgang står delvist i kontrast til den traditionelt funktionelle tilgang, der bruger teksten som et red-

skab til blot at identificere informationer og lære ordforråd og grammatik gennem disse (Graham, Fisher, Hofweber & Krüsemanns, 2020). Multilingvale digte kan bidrage med et lingvistisk kreativt og uforudsigeligt undervisningsindhold, hvori elever lærer at arbejde med ukonventionelle sproglige input, tekster og læsninger og derigennem at træde ind i nye lærings- og refleksionsmuligheder.

Flersprogede digte kan således inspirere elever til at skabe deres egen multilingvale poesi. Og her må lærerne ikke kun have øje for det tyske eller spanske sprog, eleverne er i færd med at lære – og heller ikke kun, om brugen af målsproget er rigtig eller forkert. Det velkendte kriterium i den aktuelle kommunikative fremmedsprogsundervisning, om læreren eller en modersmålstaler forstår budskabet eller ej, gælder heller ikke helt, når elevers sprogarbejde munder ud i egne multilingvale kreationer. For efter hvilke sproglige standarder og efter hvilke kriterier ville man rette disse tekster, når de bryder sig med de velkendt lingvistiske normer for netop at udfordre dem? Hvordan ville man turde rette for eksempel digtet "calypso" af den østrigske digter og oversætter, Ernst Jandl, som bevidst forsøger at sprænge sprogets grænser, revolutionerer mod dets fastlagte regler og udvider forestillingshorisonten om oversættelse gennem flere sprogbrug?

calypso*(Ernst Jandl, 1976)*

ich was not yet
in brasilien
nach brasilien
wulld ich laik du go

wer de wimen
arr so ander
so quait ander
denn anderwo
[...]

als ich anderschdehn
mange lanquidsch
will ich anderschdehn
auch lanquidsch in rioo
[...]

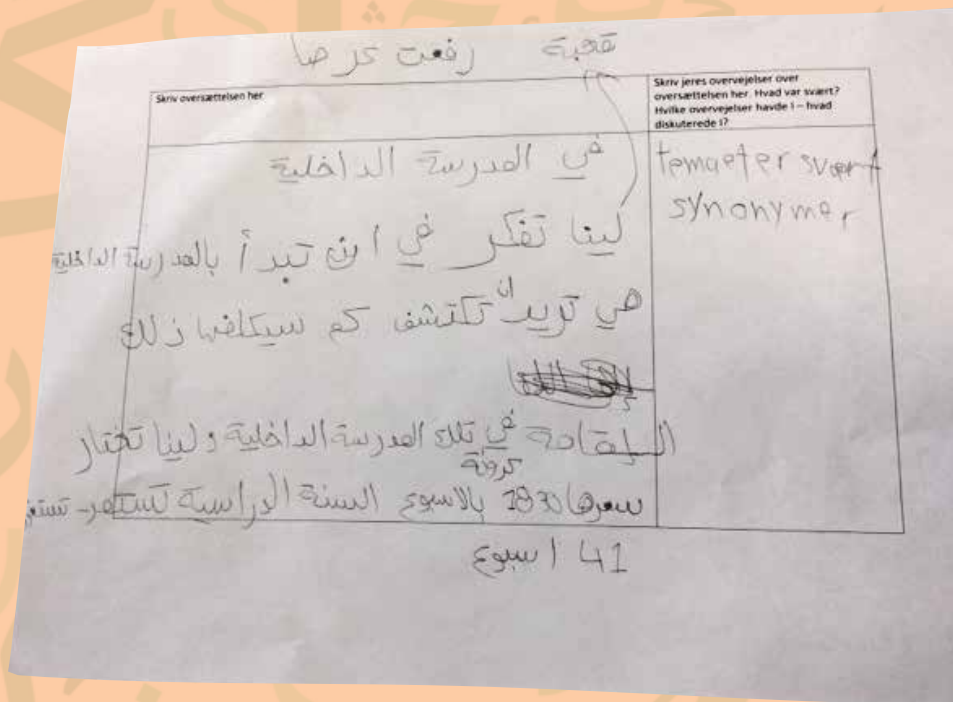
yes yes de senden
mi across de meer
wer ich was not yet
ich laik du go sehr
[...]

I "calypso" formidles længslen efter det fremmede og et forsøg på at bringe dette tættere på det familiære. Digtet repræsenterer rammen for et hybridt sprog, der kan fortolkes som drømmen om, at mennesker uanset sprogforskelligheder og -evner kan samles om et fælles sprog, der rummer flere sprog i sig og inviterer til en fælles sproglig dans, på linje med calypso-dansen. At "rette" denne multilingvale tekst ville spolere digtets sande effekt, og det ville dermed miste sin pointe. Digtet udgør hermed en principiel opfordring til sproglæreren om ikke blot at identificere sproglige fejl og afvigelser i elevtekster, men om også at fornemme elevers emotioner, tanker og drømme, hvis udtryk muliggøres i multilingvale digte. Arbejdet med multilingvale digte besidder således stort potentiale, men kræver også motiverende samtaler om sprog, som helst skal foregå på elevernes præmisser og lade deres forklaringer og sprogvalg komme til orde.

Referencer

- Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (eds.) (2018). *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik* med fokus på flersprogethed. Københavns Universitet: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., Drachman, N., & Sigsgaard, A.-V. M. (2019). Flersprogetshedsdidaktik i fremmedsprogsfag. *Sprogforum* 68, 46-53.
- Dudrah, R. (2018, 12. september). My Mother is Crying: a multilingual poem. Lokaliseret på <https://www.creativeml.ox.ac.uk/blog/exploring-multilingualism/my-mother-crying-multilingual-poem>
- Esteves, S. M. (1984). *Tropical Rain: A Bilingual Downpour*. New York: African Caribbean Poetry Theatre.
- Graham, S., Fisher, L., Hofweber, J. & Krüsemanns, H. (2020). Getting Creative in the Languages Classroom. I: Kohl, K., Dubrah, R., Gosler, A., Graham, S., Maiden, M., Ouyang, W. & Reynolds, M. (red.), *Creative Multilingualism. A Manifesto*. Cambridge UK: Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0206>
- Huus, M & Tidigs, J. (2015). The Reader as Multilingual Soloist. Linguistic and Medial Transgressions in the Poetry of Cia Rinne. Borders under Negation, VAKKI-symposiumi 12.-13.2.2015. *VAKKI Publications* 4, Vaasa, 16-24.
- Jacobsen, J. (2018). Multilingval lyrik i fremmedsprogsundervisning. *Sproglæreren* 2, 13-16.
- Jandl, E. (1976). *Laut und Luise*. Stuttgart: Reclam.
- Rinne, C. (2009). *notes for soloists*. Stockholm: OEI Editör.
- Wessel, P. (n.d.). Peter.Wessel Un Idiomas sin Fronteras. [Poetry Reading] Lokaliseret på <https://soundcloud.com/peter-wessel-1/un-idioma-sin-fronteras>

Matematik på arabisk – og andre sprog



Mette Vedsgaard Christensen, er ph.d. og docent ved VIA, Program for Sprog og Literacy

Denne artikel rapporterer og diskuterer erfaringerne fra et aktionslæringsforløb i udskolingsens matematikundervisning, hvor arabisk spillede en rolle som undervisningssprog. Baggrunden for at introducere arabisk – og senere andre sprog – i matematikundervisningen var, at lærerne i projektet havde en hypotese om, at især sent ankomne elever kunne drage fordel af at trække på deres samlede sproglige resurser, når de skulle lære nye begreber i matematik. Antagelsen var, at eleverne måske havde viden om og erfaringer med matematikundervisning, som i det etsprogede klasserum ikke blev aktiverede. Derfor tilrettelagde projektmedarbejdere og lærere i samarbejde et forløb, hvor arabisk fik en fremtrædende plads i klasseværelset, både som redskab til kommunikation og som kilde til tænkning og læring for eleverne.

Projektet er en del af det Mærskstøttede projekt: Alle i Uddannelse 2017-2020.

Hvorfor matematik på arabisk?

Sent ankomne elever, der altså kun har kort tid til at tilegne sig et specialiseret skolesprog, der kan honorere de komplekse sproglige krav, som fagundervisning i udskolingen stiller, står i en særlig udfordring (*Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever*, 2015). Tiden til at tilegne sig skolesproget er kort og de faglige krav høje, fx i form af skriftlige afgangsprøver. Som i andre fag, møder eleverne i matematikundervisningen et specialiseret sprog og en særlig faglig diskurs, som hænger tæt sammen med fagets videns- og erkendelsesformer (Ejersbo & Steffensen, 2013). Matematisk diskurs er multisemiotisk forstået på den måde, at det særlige matematiske symbolsprog og verbalsproget blander sig med hinanden på måder, der er helt særlige for netop matematikken, og som eleverne altså må mestre. Dertil kommer, at matematisk diskurs har en række sproglige kendetegn som fx brug af passiver og imperativer og specialiserede betydninger af ord og begreber, som betyder noget andet i hverdagssproget (fx "spejle" og "angive"), som eleverne også må tilegne sig. I dette projekt blev inddragelsen af elevernes hjemmesprog derfor et bud på et svar på disse udfordringer: Hvis eleverne havde erfaringer og dermed begreber fra matematikundervisning på andre sprog, kunne en inddragelse af disse sprog hjælpe eleverne med at tilegne sig både matematik og matematisk diskurs på dansk. Derfor arbejdede ele-

verne i et forløb på ca. to uger med matematikopgaver formuleret på dansk og arabisk for at sammenligne og reflektere over matematisk diskurs på de to sprog, eleverne filmede såkaldte tutorials på arabisk, som fungerede som læseguides til at andre arabisktalende elever i matematikundervisning og eleverne arbejdede med og reflekterede i det hele taget over den sproglige mangfoldighed i klasserummet.

Baggrund: Teoretisk ramme

Flersprogethed er efterhånden et velbeskrevet fænomen i både sprogforskning og pædagogisk forskning. Tidligere paradigmers lidt skarpe opdeling i første- og andetsprog – fx med begrebet tosproget – og dermed i sproglige færdigheder, er udfordret af nye indsigter i flersprogetheden, som den tager sig ud hos flersprogede individer. Sociolingvistikken har vist, at såkaldt tosprogede elever ikke altid bruger og skelner mellem to sprog, men snarere praktiserer det, som forskerne kalder *polysprogning*: De anvender tilgængelige sproglige resurser fleksibelt og strategisk, og de begrænser sig ikke til sprog, de har ejerskab til (Jørgensen, Karrebæk, Madsen, & Møller, 2011). Konsekvenserne er, at begreber som modersmål og andetsprog bliver nogle lidt abstrakte og teoretiske begreber, som implicerer, at det giver mening at tælle sprog og behandle dem som adskilte størrelser – også i sprogbrug – noget som studier af faktiske sproglige praksisser ikke altid giver belæg for. Pædagogisk forskning i

flersprogethed går derfor ikke ud på at finde ud af, hvilket sprog, der er mest effektivt som undervisningssprog, men i stedet fokuseres der på, hvordan sprogligt heterogene klasserum kan inddrage og integrere den sproglige kompleksitet, som mange klasserum indeholder og altså gøre alle klassens sprog til værdifulde redskaber for læring, tænkning og kommunikation (García & Li Wei, 2014; Holmen & Thise, 2019). Forskning i udvikling af skriftsprogskompetencer hos flersprogede elever (Dewilde, 2017; Laursen, 2019; Wedin, 2017) har vist, at flersprogede praksisser i undervisningen giver rum for elevers viden og erfaringer, som er knyttet til andre sprog, og dermed skaber flersproglige praksisser nye faglige og identitetsmæssige positioneringsmuligheder for eleverne. Flersprogede praksisser kan også have kognitive fordele. Når sproglig opmærksomhed og sprogsammenligninger gøres til genstand for undervisning, kan elevernes sproglige bevidsthed styrkes, potentialerne er fx udforsket i fremmedsprogsundervisningen (Daryai-Hansen, Drachman, & Sigsgaard, 2019).

Flersprogethed som praksis har altså mange potentialer i det flersprogede klasserum. Helt overordnet tager begrebet om flersprogethed udgangspunkt i et socio-kulturelt begreber om sprog og læring, og dermed også i et pædagogisk paradigme, hvor elevens viden, erfaringer og forståelser tilskrives værdi (som fx hos Cummins, 2000). Sprogsynet i dette projekt bygger

primært på Hallidays socialesemiotiske sprogteori (Halliday, 1978), hvor fx matematisk sprogbrug anses for at være blevet til i konkrete sociale kontekster og i bestemte kommunikative rammer. Sprogbrug og genrer – også dem vi kender fra matematikundervisningen – er altså blevet formet og tilpasset brugernes krav og behov og kan dermed anses for at være resultatet af en række sproglige og ikke-sproglige valg. I dette forløb præ-senteres eleverne derfor for matematisk diskurs, som en bestemt måde at realisere mening på baseret på sproglige, kulturelle, historiske mm. valg. En af pointerne med at introducere dette sprogsyn på matematikkens sprog og tekster er, at det åbner muligheden for at gøre sprog og genrer til genstand for kritisk refleksion: Hvis de er blevet formet og ændret af sprogbrugere i forskellige kontekster, kan de netop diskuteres og måske ændres igen. Eleverne blev fx kort introduceret til arabisk sproghistorie med et specifikt perspektiv på matematik, for på den måde at få et historisk/kulturelt perspektiv på matematik og matematikkens sprog. De blev også introduceret til talsystemet på forskellige sprog, og ikke mindst den måde, det repræsenteres i verbalsproget på. Forskellene på at sige "94" på hhv. dansk, norsk og fransk viser, at sprogene "gør det samme arbejde" men på vidt forskellige måder. Flersprogede praksisser har også et kritisk pædagogisk potentiale, idet de skubber til de etablerede sprognormer og især til det sproglige hierarki i

undervisningen, hvor dansk nyder en privilegeret position som undervisnings- og kommunikationsredskab (Kristjansdottir & Perez, 2016). Hvordan flersprogethedens udfordringer og potentialer kom i spil i matematikundervisningen analyseres og diskuteres nærmere nedenfor, efter en kort metodologisk redegørelse for, hvordan data er indsamlet og analyseret.

Metodiske ramme

Projektet blev til som en aktion i det Mærsk-finansierede aktionslæringsprojekt Alle i Uddannelse, som har modtaget støtte fra Folkedonationen 2017-2020. Dette projekt er overordnet tilrettelagt som et aktionslæringsprojekt, da formålet med projektet er kompetenceudvikling og udvikling af nye fagdidaktiske praksisser for lærere, der underviser i sprogligt heterogene klasserum. Matematik på arabisk er således tilrettelagt som en af mange aktioner i dette projekt, og som de andre aktioner er det tilrettelagt som en bud på et svar på nogle lærerformulerede udfordringer fra undervisningen: Sent ankomne elevers udfordringer med matematiktekster og matematisk diskurs. Svaret på udfordringen er sammen med de refleksioner og analyser af data, som rapporteres nedenfor, blevet til i samarbejde med de deltagende matematiklærere, derfor skriver dette projekt sig ind i det, som er blevet kaldt en nordisk gren af aktionslæringen (Rönnerman & Salo, 2012). De konkrete aktiviteter, der indgik i forløbet var undervisningsaktiviteter med

fokus på talsystemet på dansk, arabisk og andre sprog, sproghistorie, sammenligninger af og oversættelse af matematikopgaver mellem dansk og arabisk (og i nogle tilfælde andre sprog) og endelig indspilning af arabiske læsevejledninger til danske matematikopgaver. Dataindsamlingen og –analyse tager inspiration fra den fokuserede etnografi (Knoblauch, 2005), hvor tætte beskrivelser af konkrete observationer og såkaldte nøglehændelser (Erickson, 1986) spiller en centrale rolle. Data består af elevbesvarelser og andre artefakter fra undervisningen, observationer og fotos. Både tilrettelæggelses- og refleksionsfasen har været kollaborativ og iterativ (forløbet er gentaget to gange i lidt forskellige formater). Alle deltagerne har et tæt kendskab til det felt, der undersøges, men med undtagelse af eleverne har ingen kendskab til eller færdigheder i arabisk. Elever, som identificerede sig selv som arabisktalende, deltog i aktiviteter, der var specifikt designede med henblik på elever med kendskab til arabisk, men hele klasse deltog i de aktiviteter, der involverede sammenligninger af talsystemet og sammenligninger med andre sprog.

Projektets fund: Indsigter om matematisk diskurs gennem oversættelser og sprogsammenligninger

Et af de temaer, der træder frem i data, handler om elevernes arbejde med at oversætte og sammenligne matematiksproget på dansk og arabisk. Med

udgangspunkt i nogle svenske netressourcer (webbmatte.se og matteboken.se) sammenlignede eleverne sprog og diskurs i hhv. dansk og matematik. Eleverne fokuserede dels på specialiserede matematikord og –begreber, men også på særlige grammatiske kendetegn i matematiksproget. Fx fik eleverne øje på – gennem oversættelser – at danske ord ofte kan skifte ordklasse i matematiksproget, fx kan verbet ”at regne” blive til ”beregning” eller ”udregning”. Eleverne hæftede sig også ved den komplekse nominalmorfologi på dansk, hvor de mange sammensatte navneord kunne gøre teksten vanskelig, når en fodboldbane, som syv spillere kan spille på, bliver til ”syvmandsbanen”. Det tætte sproglige fokus, som oversættelserne til arabiske krævede, skærpede elevernes opmærksomhed på disse sproglige forhold.

Et andet aspekt af matematisk diskurs på dansk, som træder frem i observationer, handler om det, som nogle kalder tematisk rammesætning (Schleppegrell, 2007): matematikopgaver er ofte formuleret som et konkret problem indenfor et tema – fx at lægge fliser på et badeværelse eller at indkøbe den rette mængde maling til en gavl – som altså skal læses og forstås for at komme frem til matematikken. Ikke nok med, at eleverne fik øje på disse temaers sproglige udfordringer (der hører ofte et bestemt ordforråd med, som ikke har noget med matematiksproget at gøre), så fik eleverne også øje på, at temaerne i sig

selv kunne rumme sproglige og kulturelle udfordringer. I en af aktiviteterne indgik en matematikopgave, hvor eleverne skulle regne prisen for et ophold på efterskole ud, og oversættelsen af ordet efterskole voldte derfor udfordringer. Eleverne forsøgte sig med forskellige sproglige strategier som fx omskrivninger og forklaringer, og blev opmærksomme på, hvor centralt begrebet er for den læser, der skal danne de rigtige forestillinger om, hvad opgaven, der jo handle om at betale for skoleophold, kost og logi, går ud på. Eleverne hæftede sig også ved, at sprogbrugen i forbindelse med beskrivelsen af den tematiske ramme kan afvige fra hverdagssproget: I en konkret opgave blev verbet ”overvejer” brugt, et ord, som de færreste kendte, men da oversættelsen viste, at betydningen var tæt på ”tænker på”, blev eleverne opmærksomme på, at matematisk diskurs ofte inkluderer ord og begreber – udover de specialiserede matematiske – som kan volde problemer.

At henvende sig til en modtager, som man kan relatere sig til

Eleverne havde set nogle arabiske tutorials på youtube om dansk grammatik, indspillet af en arabisktalende dansklørner, der forklarede dansk grammatik for andre arabisktalende lærere (Khaled Ksibes YouTubekanal). Eleverne blev instrueret i at tilrettelægge og filme lignende tutorials på arabisk om danske matematikopgaver og optage dem. Pointen med denne aktivitet var at lade eleverne se på de danske

De anvender
tilgængelige sproglige
ressurser fleksibelt og
strategisk.



matematikopgaver med en arabisktalende elevs øjne og dermed fremhæve, hvad det særlige er ved dansk matematisk diskurs, og hvad der eventuelt kan volde problemer for en arabisktalende elev. Og eleverne tog det sproglige aspekt i denne aktivitet meget alvorligt. De valgte – ikke den elev, der var dygtigst til matematik, til at indtale filmen, men i stedet den elev, der var bedst til arabisk. Nogle gange var det en elev med et helt tredje modersmål, fx kurdisk. Grunden til at denne aktivitet fremstod som særlig vigtig (der blev brugt meget lang tid på optagelsen, og eleverne var meget omhyggelige med ikke at begå fejl under optagelserne), var måske, at den gav mulighed for at fremstå som særligt vidende om både matematik og dansk matematisk diskurs, måske en ny positioneringsmulighed for mange af eleverne, der ofte oplever sproglig utilstrækkelighed i matematikundervisningen.

Skolesprog og hjemmesprog i en historisk og politisk kontekst

En af aktiviteterne involverede hele klassen og her arbejdede eleverne med at oversætte matematikord til forskellige sprog efter eget valg. De arbejdede med ord og begreber fra det forløb, de var i gang med. I dette forløb fik både lærere og elever øje på den store sproglige mangfoldighed, der var i klassen: nogle af de såkaldt etsprogede elever havde sproglige erfaringer fra fx spansk eller thai fra rejser og udlandsophold, men eleverne fik også nye indsigter i hvor forskellige relationerne kan være mellem sprog i hjemmene og sprog i skolen. En elev lagde mærke til, at de albanske oversættelser nogle gange lignede de tyrkiske oversættelser, mens at de andre gange lignede italienske ord, men ikke de tyrkiske ord for det samme. Den albanske elev forklarede de nysgerrige kammerater om den historiske og politiske indflydelse fra disse to lande på Albanien, en indflydelse, der nu var synlig som låneord i matematik. Flere af eleverne havde erfaringer med, at politik og sprog flyder sammen, fx kunne flere elever fortælle om at deres forældre talte sprog, der kunne være forbudte i forskellige sammenhænge, fx i skole og undervisning. Det førte til fælles refleksioner over, at det ikke er nogen selvfølge, at man må tale sit sprog, hvor og når man vil. For flere af eleverne gjaldt det, at adskillelsen mellem skole- og hjemmesprog ikke var en ny erfaring, opstået som en konsekvens af deres flytning til Danmark, men

en erfaring, som flere generationer før dem havde haft i andre lande og i andre kontekster. For de etsprogede elever gav det anledning til eftertanke at få sat sprog ind i konkrete politiske og geografiske kontekster illustreret ved deres klassekammeraters erfaringer og familiehistorier, og flere fik øjnene op for, hvad det kan give af udfordringer, når ens forældre ikke taler samme sprog som skolen.

Opsamling og diskussion

Aktionerne med matematik på arabisk viste flere udfordringer og potentialer ved at introducere flersprogede praksisser i skolens fagundervisning. Potentialerne viste sig blandet andet gennem den positionering som vidende eksperter, som fx indspilningen af tutorials medførte. Selve positioneringen af dem som vidende og kritiske læsere gennem oversættelser og tutorials gav dem en ny stemme i klasserummet: Ikke som såkaldte tosprogede elever i en udsat sproglig position, men som mere kritiske læsere af dansk skolesprog. Ved eksplicit at inkludere en arabisk modtager for deres film, blev de opmærksomme på, hvordan eleven, der skal lære, læse og skrive om matematik på andetsproget, er stillet af teksterne. Men indsigterne i den særlige matematiske diskurs gjorde også eleverne til mere bevidste og kritiske læsere af deres danske matematikopgaver. Fx udtrykte flere af eleverne, at de fandt det unødvendigt at anvende særlige skriftsprogord, som fx "overvejer", som gjorde teksterne sværere for dem, og som dermed gjorde

det vanskeligere for dem at blive – og at vise at de var – dygtige til matematik. Denne kritiske position kan åbne op for nye diskussioner i skolens undervisning om forholdet mellem tekster, sprog og læring, diskussioner som kan føre til øget kritisk bevidsthed hos både elever og lærere om de muligheder og begrænsninger som forskellige fags sproglige praksisser tilbyder forskellige elever.

Udfordringerne ved at indføre flersprogede praksisser er flere: For det første kan den parallelle form, som nogle af aktiviteterne i dette forløb antog, give anledning til stigmatisering af bestemte sproggrupper. Det er ikke intentionen, men det kan opleves sådan af deltagerne. Det havde vi også anledning til at tro, at det gjorde for nogle af eleverne i begyndelsen af dette projekt. Introduktionen af læremidler på flere sprog tager tid, og opgaver med oversættelse og sammenligninger kan opleves som fjerne fra de mål, der ellers er med matematikundervisningen. I dette projekt oplevede flere af de deltagende matematiklærere aktionerne som lingvistiske først og fremmest og dermed fjerne fra deres faglige kernekompetencer og deres faglige identitet.

Men udfordringerne med at finde pædagogiske og fagdidaktiske svar på udfordringer for elever og lærere i de sprogligt heterogene danske klasseværelser består. Flersprogede praksisser i undervisningen er et bud på svar.

Referencer

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children Caught in the Crossfire* (Multilingu). Clevedon.
- Daryai-Hansen, P., Drachman, N., & Sigsgaard, A.-V. M. (2019). Flersprogetshedsdidaktik i fremmedsprogsfag. *Sprogforum*, (68), 46–53.
- Dewilde, J. (2017). Multilingual young people as writers in a global age. *New Perspectives on Translanguaging and Education*, 56–71. <https://doi.org/10.21832/PAULSR7814>
- Ejersbo, L. R., & Steffensen, B. (2013). *Matematik for dansk- og matematiklærere*. Nordby: Forlaget MATEMATIK.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods on research in teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (pp. 119–161). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (1978). 6_Halliday_Social_Semiotics.pdf. In *Language as social semiotic* (pp. 1–35). London: Edward Arnold.
- Holmen, A., & Thise, H. (2019). Translanguaging. *Sprogforum*, (68), 13–21.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23–37. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/resources/periodicals/diversities/past-issues/vol-13-no-2-2011/polylinguaging-in-superdiversity/>
- Knoblauch, H. (2005). Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Kristjansdottir, B., & Perez, S. J. (2016). Nyankomne børn og unge i det danske uddannelsessystem. *Nordand – Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning*, Vol. 11, pp. 35–63.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Litteraturstudie om modtagelsestilbud for nyankomne elever*. (2015).
- Rönnerman, K., & Salo, P. (2012). “Collaborative and action research” within education: A Nordic perspective. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 1–16.

Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading and Writing Quarterly*, 23(2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/10573560601158461>

Wedin, Å. (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, 1, 45–61.

Fire principper til et mindset i flersprogethed

- med eksempler fra kinesisk som begyndersprog



Marnie Lai er master i fremmedsprogsdidaktik, MSc. in Speech and Language Processing og underviser i kinesisk, engelsk og digital dannelse, Stenhus Gymnasium

At se, anerkende og bruge eleverns sproglige ressourcer handler blandt andet om lærerens mindset. Et mindset i flersprogethed bygger på en flersprogethedsdidaktisk tilgang til fremmedsprog. Jeg vil i denne artikel præsentere fire principper, der ligger til grund for et mindset i flersprogethed, og som peger på, hvordan man kan arbejde mere bevidst med sit eget mindset. Hensigten med principperne er dels at henlede lærernes opmærksomhed på den flersprogsdidaktiske tilgang og dels at give lærerne ideer til, hvordan elevernes sproglige ressourcer kan anvendes som en forståelseskilde til at fremme tilegnelsen af et nyt sprog eller nyt stof både planlagt og spontant.

Denne artikel er baseret på viden fra en projektrapport af Lai og Holmen (2020), som er videreudviklet til fire grundlæggende principper til læreren suppleret med praksisnære eksempler.

De fire grundlæggende principper

Med de fire principper, som jeg vil præsentere og eksemplificere i artiklen, vil det være muligt at skabe et læringsrum, hvor elevens samlede sproglige repertoire

anvendes som en forståelseskilde, der både kan bruges i tilegnelsen af et nyt *mål*sprog og et nyt *fags*sprog. Det handler om at bruge elevens sprog til at forstå og forankre ny viden og tilegne sig nyt sprog.

Som lærer kan du med disse principper give din undervisning et eftersyn og en efterfølgende justering:

PRINCIP 1:
Kend til et flersprogligt, additivt læringsrum

PRINCIP 2:
Brug din egen holdning til flersprogethed som ressource

PRINCIP 3:
Tænk tværsprogligt, når du designer aktiviteter

PRINCIP 4:
Vær lydhør og nysgerrig

Princip 1: Kend til et flersprogligt, additivt læringsrum

Det er vigtigt, at du er bevidst om distinktionen mellem et monosprogligt, subtraktivt læringsrum og et flersprogligt, additivt læringsrum, hvor nye sproglige kompetencer lægges oven på elevens eksisterende kendskab og kompetencer. Du skal hvile trykt i bevidstheden om, at sprogene kan blandes, og at sprogene indbyrdes kan berige hinanden. En opmærksomhed på dette princip kan give dig bedre forudsætninger for at udfolde et mindset i flersprogethed og fremme planlægningen af inddragelse af elevernes sproglige ressourcer i undervisningen. Det kan også motivere til mere spontant brug af elever-

nes sproglige ressourcer og give inspiration til planlægning af nye aktiviteter.

Princip 2: Brug din egen holdning til flersprogethed som ressource

Det er vigtigt, at du som lærer har en positiv tilgang til det at anvende elevernes sproglige ressourcer som en læringsstrategi, og at din holdning kan aflæses i din undervisning – også af eleverne. På den måde kan du blive rollemodel og drivkraft. Det skal være tydeligt for eleverne, at de kan trække på og bruge deres sproglige ressourcer for at forstå de elementer, der er ens på tværs af de sprog, som eleverne kender og det nye sprog, eleven er i gang med at lære. Din holdning skal afspejles i din undervisning, og den vil smitte af på eleverne, der selv vil begynde at tænke tværsprogligt for at håndtere egen læring af nyt sprogligt indhold.

Princip 3: Tænk tværsprogligt, når du designer aktiviteter

Tilrettelæggelse af undervisningsaktiviteter skal designes således, at elevernes sproglige bevidsthed styrkes og de får mulighed for at bygge bro på tværs af sprogene. Eleverne skal guides til at transformere eksisterende sproglig viden til nye sproglige kontekster. Når eleven udfordres til at relatere det nye sprog eller den nye faglige viden til deres eksisterende viden skabes en dybere kognitiv bearbejdning, hvilket skaber dybere læring. Det skaber et dynamisk samspil mellem målsproget og elevernes sproglige

ressourcer og smitter af i læringsrummet og den sproglige tilegnelsesproces. Sammenligninger og opmærksomhed kan indlejres i alle sproglige niveauer fra ord og sætnings-analyser til skrivning som en proces.

Princip 4: Vær lydhør og nysgerrig

Vær opmærksom på elevernes sproglige refleksioner, brug deres kendte viden til at forbinde og forstå det nye og ukendte og vær kreativ i dine ideer. For eksempel kan en undren over et sprogligt aspekt eller koncept i det nye sprog være anledning til at sammenligne og trække på klassens fælles sproglige viden. Findes dette fænomen også i et af de andre sprog, vi kender? Hænger fænomenet sammen med noget andet sprogligt, som vi kender i forvejen fra de andre sprog? Hvordan kan jeg forklare det med egne ord? Elevernes undren gribes af læreren, der vælger at forfølge elevens interesse for at undersøge spørgsmålet sammen med klassen. Kun kreativiteten sætter en grænse for hvilke greb eller teknikker, der kan anvendes til at konstruere mening og forbinde sprogene.

Det teoretiske udgangspunkt

Teorierne bag de fire principper kommer fra forskningsområderne i flersprogethed, translanguaging og tværsproglighed, som alle sætter elevernes sproglige ressourcer i centrum. Begrebet flersprogede elever anvendes traditionelt om elever i andetsprogsundervisning med et andet

hjemmesprog end dansk. Begrebet er her brugt til også at omfatte elever med dansk som hjemmesprog og fremmedsprog som fx engelsk og tysk.

Translanguaging

Translanguaging som pædagogik handler om, at læreren tror på, at elevernes flere sprog er en additiv ressource til sprogtilegnelse: Elevernes kendte sprog udbygges samtidig med et nyt sprog. Elevernes flere sprog ikke er i konkurrence med hinanden, men komplementerer hinanden som et forgrenet redskab til at tilegne sig ny viden (Garcia et al., 2017).

Garcia, Johnson og Seltzer (2017) illustrerer translanguaging med et billede af et reb. Rebet viser, hvordan de tre elementer i translanguaging er forbundne og internt afhængige. Lærers holdning til flersprogethed, *stance* og lærers *design* og *shifts*, der dækker over den måde læreren tilrettelægger undervisningen på, og de sproglige forskydninger eller valg, han/

Elevernes flere sprog ikke er i konkurrence med hinanden, men komplementerer hinanden.



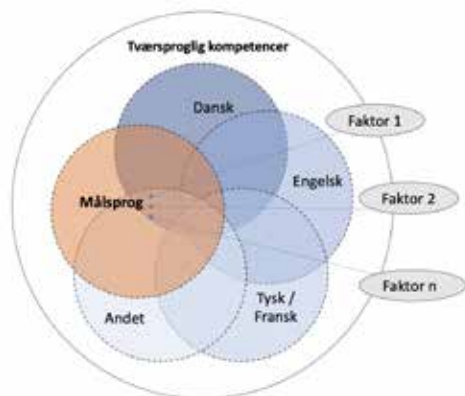
hun træffer i sin undervisning. De tre tråde er uadskillelige komponenter, som skal indgå i en undervisningsaktivitet og være rettesnor for arbejdet med elevernes sproglige ressourcer.



Translanguaging illustreret som et reb, (Garcia et al., 2017)

Tværsprogligt læringsrum

Arbejdet med at trække på elevernes sproglige ressourcer foregår i et tværsprogligt læringsrum, som illustreret ved modellen her:



En model over elevernes tværsproglige læringsrum inspireret af Herdina og Jessner (2002) og Garcia, Johnson og Seltzer (2017). (Lai 2020)

Modellen viser samspillet mellem et målsprog og alle de mulige interaktionsmuligheder på tværs af elevens kendte sprog i en typisk skolekontekst. Undervisningen i målsproget (den orange cirkel) trækker på elevernes andre sproglige kompetencer (de blå cirkler). Bruger vi kinesisk på gymnasiet som eksempel, vil der være mulighed for at trække på elevernes viden om dansk som modersmål eller andet-sprog samt elevens kompetencer inden for andre fremmedsprog som fx engelsk, tysk og fransk. Hertil kan der være andre sprog blandt elevernes ressourcer. Der kunne være elever med andre modersmål, og elever kan trække på andre former for sproglige ressourcer som billeder, matematiske symboler mv. Cirklerne i modellen er stiplede for at symbolisere, at sprog kan flyde ind og ud af hinanden. De grå cirkler er faktorer, der kan påvirke den flersproglige interaktion så som psykologiske, sociale eller personlige faktorer m.fl.

Sådan kunne principperne se ud i undervisningen

Med udgangspunkt i min egen undervisning i kinesisk som fremmedsprog på gymnasiet vil jeg her komme med eksempler på, hvordan de fire grundlæggende principper kommer til udtryk i praksis.

Princip 1: Kend til et flersprogligt, additivt læringsrum - i praksis

Garcia skriver om "Translanguage en voz alta" (oversat til dansk til "at tale højt om translanguaging"). De refererer til en ame-

rikansk undersøgelse, hvor der var lærere, som beskrev, at de følte, at de "snød" eller "brød gængse regler og normer", når de inddrog elevernes forskellige sprog i klasserummet (Garcia, Vales et al. 2017).

Jeg har selv været i tvivl i mine timer i kinesisk. Det faldt mig naturligt at trække på analogier med elevernes sprog for at undervise i kinesisk, men jeg havde aldrig hørt om det før i fremmedsprogsdidaktik, og jeg var i tvivl om, hvorvidt det var okay at gøre. Jeg gik stille med dørene, men nogle gange er det bare nemmere forklare noget på kinesisk for mine elever ved at give et eksempel på fx engelsk først. Jeg synes, at det er vigtigt at eleverne kan konstruere en mening med kinesisk ved at inddrage de sprog, som de kender. Det var først for tre år siden, at jeg stiftede kendskab med didaktik i flersprogethed og translanguaging. Det var en øjenåbner for mig. Det var rigtig rart at kunne knytte praksis og teori sammen.

Mit råd er at tale højt om brug af translanguaging med andre kollegaer. Hvordan kunne det se ud på tværs af sprogfagene? Vær nysgerrig på hinandens praksis, og sæt det på dagsordenen til jeres møder.

Princip 2: Brug din egen holdning til flersprogethed som ressource - i praksis

En måde at sætte fokus på sprog som en ressource og vise din holdning som underviser er at interessere dig for elevernes sproglige læringshistorik. Hvilke sprog har

eleverne med ind i undervisningen - fra deres familie, fra deres skolegang eller fra en helt tredje kontekst? Kortlægning af elevernes sproglige læringshistorik kan både fungere som input til planlægning af undervisningsforløb eller -aktiviteter, som udtryk for din positive holdning til sprog og som øjenåbner for eleverne i forhold til at se sprog (egne og andres) som en ressource.

Når jeg får mine elever til kinesisk i gymnasiet, så ved jeg noget om deres læringshistorik. De har alle dansk som modersmål eller dansk som andetsprog, de har alle engelsk som første fremmedsprog og tysk eller fransk som andet. På mange måder kan elevgruppen synes homogen og deres sproglige niveau i sprogene nogenlunde ens. Men der kan gemme sig mange overraskelser, hvis jeg giver mig tid til at undersøge mere grundlæggende, hvilke sprog mine elever har med sig ind i vores kinesiske læringsrum. Når jeg afdækker deres læringshistorik, laver jeg en refleksionsøvelse, som foregår sammen med mine eleverne. Det giver mig en indsigt i elevernes sproglige landskab, og eleverne indser, at de har mange års erfaringer med at lære sprog, og derfor ikke er sproglige nybegyndere i ordets bogstaveligste forstand.

Princip 3: Tænk tværsprogligt når du designer aktiviteter - i praksis

Kinesisk er elevernes første non-alfabetske sprog, hvilket giver muligheder for

gode kontraster til elevernes sproglige ressourcer, men også muligheder for at tale om ligheder. Det første umiddelbare forskel synes at være skriftsproget, hvor kinesisk er et logografisk sprog. Kigger man bag om skriftsproget og beskæftiger sig med andre sproglige elementer på kinesisk, vil man finde både ligheder og forskelle, og det gør det vigtigt, at læreren er særlig opmærksom på at skabe bro mellem elevernes kendte sprog og det nye kinesiske, og det er vigtigt at arbejde med elevernes bevidsthed om sprog og sprogs opbygning. En sammenligning øger elevernes sproglige opmærksomhed på sproglige træk, der er karakteristiske for deres kendte sprog, og de træk, der er særlige for kinesisk. Nogle gange letter det elevernes læringsbyrde i det nye sprog, når eleverne finder ud at noget fungerer på samme måde i målsproget som i et af deres andre sprog.

En anden tværsproglig lighed kan bygge på viden om lyde fra vores andre sprog. For eksempel har jeg lavet en opgave, hvor jeg gerne ville skærpe mine elevers opmærksomhed på finallyden -ng på kinesisk. Jeg udvælger en række kinesiske ord, der ender på -ng (-ang, -eng, -ong, -ing). Eksempler på kinesiske ord: Shànghǎi, Zhōngguó, bīng, pàng (oversat til dansk: Shanghai, Kina, is, tyk). Eleverne introduceres for finallyde og deres udtale på kinesisk. Jeg viser mine elever danske

ord, som har de samme lyde. Eleverne får en tekst med kinesiske ord og skal lægge tryk på udtale af finallydene. Derefter får de danske ord og skal udtale dem på kinesisk. Mine elever skal vide, at den karakteristiske ng-finallyd altid optræder sidst i et ord på kinesisk, og de skal genbruge den danske ng-lyd til udtalen af de nye kinesiske ord.

Princip 4: Vær lydhør og nysgerrig

– i praksis

Vores holdning til flersprogethed, vores mindset og vores design af undervisningsaktiviteter er med til at øge elevernes sproglige bevidsthed. Det betyder, at du somme tider vil få øje på noget, du ikke har planlagt, og der vil spontant opstå en drøftelse og sammenligning af sprogene. Det kunne være som i eksemplet her fra et spørgeskema, jeg har brugt i en undersøgelse (Lai og Holmen, 2020): I kolonnen på side 42 beskrives til venstre (A) et monosprogligt scenarie, hvor der ikke inddrages andre sprog. I kolonnen til højre (B) kommer læreren i tanke om, at det kan være en hjælp at sammenligne med fx svensk. Det var ikke nødvendigvis planlagt, men læreren vælger at supplere med det. Det kunne også være en elev, der spontant sammenligner to sprog, og her er det vigtigt, at læreren griber interessen og lader denne sproglige forankring finde sted.



Scenarie A: (Monosprogligt)	Scenarie B: (Flersprogligt)
Klassen er kommet til de kinesiske tal. Læreren skal forklare, hvordan man danner tal på kinesisk. Læreren gennemgår tallene fra 1 til 10 på tavlen. Derefter gennemgår læreren de større tal fra 11 til 100. Læreren beder eleverne om at udlede regler om, hvordan tallene dannes på kinesisk ud fra eksemplerne på tavlen. Derefter laver eleverne en øvelse om kinesiske tal.	Læreren nævner, at eleverne faktisk kender til, hvordan man danner de kinesiske tal, hvis de kender til tal på svensk. Det er den samme måde, som man danner tal på i kinesisk. Fx ved "21" siger man på svensk "to ti-en". Det svarer til kinesisk, hvor man siger "èr shí yī, som betyder "to ti-en" på kinesisk. Derefter laver eleverne en øvelse om kinesiske tal.

Kolonne med mono- og flersprogligt scenarie

Afsluttende bemærkning

Et mindset i flersprogethed omfatter fire hovedprincipper, som er beskrevet i artiklen. Principperne kan anvendes som et pædagogisk værktøj til at arbejde struktureret med til at inddrage elevernes sproglige ressourcer i en relevant sproglig sammenhæng. Den strukturerede planlægning og lærerens design kan samtidig styrke den spontane inddragelse af flere sprog i undervisningen. Formålet med anvendelse af elevernes sproglige ressourcer er at fremme elevernes bevidsthed om at indarbejde et nyt indhold i eksisterende viden og selv finde måder at relatere deres eksisterende viden med målsproget. Derved opnås en dybere sproglig mening og viden med sprog.

Ideerne og eksemplerne, jeg har nævnt i min artikel, kan anvendes i andre (sprog) fag, og vi kunne for eksempel starte med at oprette en fælles tværsproglig, digital notesbog sammen med vores sprog-lærer-kolleger. Dermed kan man dele eksempler fra praksis, fremme et fokus på flersprogethed og fastholde et mindset, hvor flersprogethed er en ressource. I udviklingen af et mindset i flersprogethed er det netop særligt vigtigt at tale højt om det, man gør for at ændre praksis både hos de sproglige kollegaer og blandt eleverne. Derudover kommer der et website om flersprogethed i sprogfagene på National Centret for fremmedsprog, hvor man kan finde øvelser til at arbejde planlagt med flersprogethed i sprogfagene. Har du øvelser, du vil dele, kan du kontakte mig. Skriv til marnie.lai@gmail.com.

Referencer

- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments. Routledge.
- García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia, PA: Caslon.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics (Vol. 121). Multilingual Matters.
- Lai, M., Holmen, A (2020). Rapport om et flersprogethedsdidaktisk tilgang til kinesisk som sprog i gymnasiet. Nationalcentret for Fremmedsprogspædagogik, 1-15.

Flerspråklige elevers oversettelsesstrategier og holdninger til oversettelse som ledd i engelsk skriving



Ingrid Rodrick Beiler er universitetslektor i engelsk ved OsloMet – storbyuniversitetet og **Joke Dewilde** er førsteamanuensis i flerspråklighet i opplæring ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Engelsklærere og andre språklærere kan oppleve usikkerhet om hvordan de skal håndtere elevers bruk av oversettelse. I lys av den teknologiske utviklingen og språklig sammensatte profilen i mange av dagens klasserom, argumenterer forfatterne i denne artikkelen for en revurdering av oversettelse som en praksis med stort potensial.

Oversettelse er en gammel og velkjent strategi for språklæring. Denne praksisen har likevel hatt en noe ambivalent plass i den kommunikative tilnærmingen som har rådet innenfor andre- og fremmedspråksfeltet siden 1980-tallet, der oversettelse til en viss grad forbindes med eldre form-fokusert språkundervisning. Mer nylig har maskinoversettelse både fornyet og endret diskusjoner om oversettelsens rolle i språkundervisning, samtidig som økt språklig mangfold i mange skoler har oppmuntret til nytenkning om flerspråklige arbeidsmåter og gitt overset-

telse ny relevans. I denne artikkelen vil gi et innblikk i elevers oversettelsesstrategier og holdninger til oversetting i to flerspråklige engelskklasser i et innføringsprogram, basert på en nylig publisert studie (Beiler & Dewilde, 2020).

Oversettelse i andre- og fremmedspråksfag

Mens andre har argumentert for den didaktiske verdien av oversettelse som lærerstyrt aktivitet i undervisning av andre- og fremmedspråk i både språklig homogene og heterogene klasserom

FLERSPRÅKLIGE ELEVERS OVERSETTELSESSTRATEGIER

(f.eks. Cook, 2010; Krulatz & Iversen, 2019; Tsagari & Floros, 2013), vil vi i denne artikkelen rette oppmerksomhet mot elevers oversettelsespraksiser. En rekke studier har vist at oversettelse er en utbredt praksis blant elever i språkfag, og dette gjelder kanskje spesielt i språklig heterogene klasserom, der læreren ikke nødvendigvis kan bistå elever på de ulike språkene som de kan (Beiler, 2020; Stille & Cummins, 2013; Vogel et al., 2018). I vår erfaring, kan elevers bruk av oversettelsesverktøy, deriblant Google Oversetter, vekke bekymring blant lærere om at elevene får dårlige eksempler på språk eller blir avhengige av slike verktøy, framfor å lære å uttrykke seg på en selvstendig måte. I denne artikkelen vil vi derfor løfte fram noen eksempler på hvordan flerspråklige elever faktisk bruker oversettelse, med et mål om å ramme inn disse praksisene i lys av en transspråklig forståelse av kommunikasjon.

Oversettelse som strategisk og personlig praksis

Det finnes relativt få studier som undersøker oversettelsespraksiser blant elever i grunnskolen eller videregående opplæring på detaljnivå. I USA, viser en studie av Vogel et al. (2018) at en nyankommen barneskoleelev fra Kina brukte Google Oversetter på strategisk vis for å utarbeide tekst på engelsk. Eleven endret på oversettelsene flere ganger og tok grep for å vurdere kvaliteten på oversettelsene, slik at han klarte å uttrykke seg mer full-

stendig på det nye språket engelsk ved hjelp av teknologien og lærerens oppfølging. Utover en slik strategisk bruk, illustrerer også en studie av Dewilde (2019) en dypere betydning av oversettelse. I hennes studie, skriver en nyankommen elev i Norge dikt på norsk for deretter å oversette dem til turkmensk, et språk hun verken kan lese eller skrive, for å kjenne på ordene mer inngående. Oversettelse er dermed mer enn en instrumentell prosess; det kan også være en måte å koble seg på deler av det språklige repertoaret som har personlig betydning.

En ny studie av oversettelsespraksiser og holdninger til oversettelse

I en nylig publisert studie, har vi utvidet fokuset til oversettelsespraksiser og holdninger til oversettelse som ledd i engelsk skriving blant 22 elever i to innføringsklasser for nyankomne elever på ungdomstrinnet i Norge. For å få detaljert kunnskap, har vi undersøkt elevenes praksiser og perspektiver gjennom en kombinasjon av ulike datakilder: tre måneder med klasseromsobservasjon der Beiler skrev feltnotater, skjermopptak av elevenes datamaskiner, lydopptak av samtaler blant elever, innsamling av elevarbeider og intervjuer med elevene (Beiler & Dewilde, 2020). Vi identifiserte to overordnede typer oversettelsesstrategier blant elevene, som vi kaller for språklige strategier og medieringsstrategier. Det utpekte seg også to overlappende tendenser blant elevenes holdninger, nemlig anerkjennelse

av eller skepsis til verdien av oversettelse. Vi går nærmere inn på disse strategiene og holdningene nedenfor.

Språklige oversettelsesstrategier

Vi definerer språklige oversettelsesstrategier som strategier der elever justerer språk for å sjekke eller forbedre en oversettelse. I denne sammenheng, er det viktig å påpeke at vi vurderer forbedring ut ifra elevenes eget perspektiv, i tråd med en etnografisk tilnærming til dataene (Copland & Creese, 2015). Blant språklige strategier, observerte vi følgende:

- Oversettelse i kontekst (f.eks. oversettelse av en hel frase eller setning)
- Reversering av den opprinnelige oversettelsen (tilbakeoversettelse)

- Sammenligning av flere oversettelser på samme språk
- Sammenligning av oversettelser på flere språk
- Sammenligning med alternative forslag i et oversettelsesverktøy
- Sammenligning med en enspråklig definisjon

Som illustrasjon på den tredje strategien, sammenligning av flere oversettelser på samme språk, gjengir vi en oversettelsessekvens utført i forbindelse med en skriftlig oppgave av Lea (pseudonym), en elev som relativt nylig hadde flyttet til Norge fra Polen (se Tabell 1). Alle oversettelsene er fra polsk til engelsk i Google Oversetter.

Handling	Tekst på skjermen
1 Skriver i OneNote	If they will feel u
2 Oversetter	poyzebnt ^a – necessary
3 Klikker på forslag	potrzebny – necessary
4 Oversetter	chciany – wanted
5 Oversetter	jestem niechciany – I'm unwanted
6 Oversetter	potrzebny – necessary
7 Oversetter	niezbedny – necessary
8 Sletter tekst i OneNote	u ←
9 Skriver i OneNote	ne
10 Ser på Google Oversetter	niezbedny – necessary
11 Skriver i OneNote	[ne]cessary here, it will be easier to belong

Tabell 1. Sammenligning av flere oversettelser på samme språk (skjermopptak)

Kilde: Beiler & Dewilde (2020), s. 540.

^aIkke et gjenkjennbart polsk ord; trolig en skrivefeil.

FLERSPRÅKLIGE ELEVERS OVERSETTELSESSTRATEGIER

I tabellen, ser vi at Lea begynte å skrive en setning i OneNote (linje 1) og deretter navigerte til Google Oversetter for å finne et ord til setningen. Hun oversatte fire forskjellige polske ord (linje 3–7) før hun vendte tilbake til teksten for å sette inn oversettelsen som hun anså som mest passende, altså necessary (linje 8–11). Lea forklarte at dette engelske ordet var nytt for henne, og at hun måtte se tilbake på det for å sjekke hvordan det skulle staves (se linje 10). En video av denne oversettelsessekvensen og et eksempel fra en annen elevs skjermopptak er publisert med elevenes tillatelse i nettversjonen av den opprinnelige studien.

Medieringsstrategier

Medieringsstrategier definerer vi som strategier der elever regulerer verktøy, ressurser eller modaliteter for å sjekke eller forbedre en oversettelse. Ettersom all oversettelse er mediert, overlapper disse strategiene med språklige strategier. For eksempel, brukte Lea et forslag til input fra Google Oversetter i løpet av den ovennevnte oversettelsessekvensen (se linje 3). Vi vil gjengi tre eksempler på medieringsstrategier for å illustrere bredden i ressurser som elevene brukte til å oversette.

Elevenes mest utbredte medieringsstrategi var å gjennomføre samme oversettelse i mer enn et verktøy. I dette feltnotatet, beskriver vi et slikt tilfelle, utført av eleven Jennifer (pseudonym):

Jennifer oversetter et ord i Google Oversetter mens hun skriver, så gjør hun det samme i WordReference.com. Order hun oversetter er salvare [save / 'redde']. Deretter setter hun ordet inn i engelsk til italiensk oversettelse på WordReference.com [save – salvare]. Hun går tilbake til å skrive setningen sin: "Harriet change the history of African-Americans by saving them from slavery." (Beiler & Dewilde, 2020, s. 542, vår oversettelse fra engelsk)

I dette feltnotatet, ser vi at Jennifer først oversatte et ord til engelsk i Google Oversetter (salvare, 'redde') og så gjen tok samme oversettelse i nettdataboken WordReference.com. Jennifer forklarte at hun tok dette ekstra steget fordi hun er kjent med at Google Oversetter kan være mindre pålitelig enn WordReference. Det er også verd å merke seg at hun kvalitets-sikret oversettelsen en gang til, gjennom en tilbakeoversettelse, og deretter bøyde verbet som hun fant gjennom oversettelse ('save') før hun satte det inn som «saving» i setningen om den amerikanske abolisjonisten Harriet Tubman.

To ytterligere eksempler utvider perspektivet fra det som vi kanskje umiddelbart gjenkjenner som oversettelsesverktøy. En medieringsstrategi handlet om samhandling med andre i klassen. I den grad elever kunne samme språk, brukte de ofte hverandre for å finne eller drøfte oversettelser. En annen medieringsstrategi var å bruke andre digitale ressurser når oversettelsesverktøy viste seg å være

utilstrekkelige. Dette problemet kunne spesielt oppstå med språk som hadde færre velutviklede oversettelsesverktøy til engelsk, blant annet swahili og thai. I et slikt eksempel, gjorde eleven Duc (pseudonym) et bildesøk på «lynching» da han ikke fikk noe treff på ordet ved å forsøke å oversette fra engelsk til thai i Google Oversetter. Ordet kom fra et sitat av Martin Luther King, Jr., i et forberedelseshefte som klassen jobbet med. Grusomme som bildene var i dette bestemte tilfellet, lyktes strategien med å oppklare betydningen. Slik 'oversettelse' mellom ord og bilder kan for øvrig ansees som et eksempel på det som Jakobson (1959) kalte for «intersemiotisk» oversettelse (s. 233).

Oversettelse gir muligheter

Til tross for en betydelig kompleksitet i hvordan de praktiserte oversettelse, ga flere elever uttrykk for både positive og negative holdninger til oversettelse. På den positive siden, var det noen elever som påpekte at oversettelse ga dem flere muligheter til å trekke på sitt flerspråklige repertoar i engelskfaget. Jennifer, en elev som hadde lært flere språk i ulik grad gjennom sin familie, migrasjonshistorie og skolegang, uttrykte det på denne måten: «selv om jeg ikke kan ordet på engelsk, eller kanskje jeg kan det, kan jeg også vite hva det er på italiensk eller rumensk, kanskje til og med på tysk eller norsk, så jeg syns at jeg har flere muligheter» (Beiler & Dewilde, 2020, s. 545, vår oversettelse fra engelsk). For disse flerspråklige elevene,

ga oversettelse muligheter til å aktivere språklige ressurser på tvers av språk som de kunne i større eller mindre grad. Duc koblet denne muligheten til kontrasten mellom et flerspråklig repertoar og forventningen om å skrive enspråklig tekst på engelsk. Han fortalte først at «dette er språket mitt, dette er et ord på thai og dette er engelskfaget, så vi kombinerer det, og det fungerer for meg [...] noen ganger husker jeg ikke engelsk, så jeg bruker norsk, ja, eller hvis jeg ikke kan norsk eller engelsk, så bruker jeg bare thai, men noen ganger kan jeg ikke thai, så da bruker jeg engelsk» (Beiler & Dewilde, 2020, s. 543, vår oversettelse fra engelsk). Med andre ord, beskrev han sitt mentale repertoar som en sammensetning av ressurser fra de ulike språkene han hadde erfaring med. På spørsmål fra intervjueren, forklarte han deretter at oversettelse gjør det mulig å sette ord på dette sammensatte repertoaret i form av en enspråklig tekst på engelsk, slik skolen forventer.

Utfordringer med oversettelse

Likevel trakk flere elever fram utfordringer med oversettelse. Noen tok til og med avstand fra oversettelse på mer generelt vis, med tro på en enspråklig arbeidsmåte som mer effektiv. Eleven Sakis (pseudonym) ga uttrykk for det sistnevnte, da han forklarte hvorfor han foretrakk å innhente informasjon til skriftlige oppgaver på engelsk: «det er bedre [å lese] på engelsk fordi jeg kan ta vokabularet fra kildene og ideene og overføre dem til teksten umid-

delbart uten å måtte oversette» (Beiler & Dewilde, 2020, s. 546, vår oversettelse fra engelsk). Selv om vi observerte at han inniblant oversatte ord, hovedsakelig mellom morsmålet gresk og engelsk, mente han at oversettelse medførte unødvendig merarbeid, der en enspråklig arbeidsprosess tillot mer direkte overføring av ord og ideer. En annen utfordring som noen elever pekte på var at de ikke alltid lyktes med å finne gode oversettelser. Lea fortalte at hun noen ganger valgte å skrive på engelsk med et enklere ordforråd framfor å skrive en mer komplisert tekst på polsk som hun deretter kunne oversette. Til dels forklarte hun dette med at det ikke alltid fantes engelske ekvivalenter for ordene hun brukte på polsk. I tillegg refererte hun en samtale med læreren om Google Oversetter som problematisk, slik at det kunne være mer hensiktsmessig å unngå behovet for oversettelse ved å forenkle språket.

Oversettelse som transspråklig praksis

I studien, drøfter vi elevenes oversettelsespraksiser i lys av en transspråklig forståelse av kommunikasjon (Canagarajah, 2013). Et transspråklig syn hevder at kommunikasjon overskrider individuelle språk og språket i seg selv da det omfatter ulike ressurser for meningsskaping og er i spill med bestemte faktorer i omgivelsen. Den teknologiske utviklingen har bidratt ytterligere til at mennesker kan kommunisere på tvers av språk, og at de kan bruke ulike symboler (som emoji'er på sosiale medier)

og modaliteter (som videoer og bilder i nettaviser).

En transspråklig forståelse av oversettelse hjelper oss å anerkjenne verdien av elevers oversettelsespraksiser på to måter: For det første anerkjenner den en kontinuitet i praksiser som vi er vant til å anse som enspråklige versus to/flerspråklige versus multimodale. I eksemplene over så vi hvordan Lea oversatte mellom polsk og engelsk, og hvordan Duc oversatte mellom bilder og tekst for å komme fram til ordene de trengte. For det andre, hvis vi forstår all skrivning som omskriving, kan oversettelse hjelpe oss å rette oppmerksomheten mot valgene som skrivning nødvendigvis innebærer. Det å parafrasere er ikke nødvendigvis så forskjellig fra det å oversette mellom språk eller modaliteter. Begge praksisene omfatter valg og er verdifulle. I Leas tilfelle oversatte hun mellom fire forskjellige ord på polsk for å finne nyansen i ordet hun ønsket på engelsk.

En utforskende og reflektert tilnærming til oversettelse i klasserommet

Selv om disse praksisene er observert i flerspråklige klasserom og i et program for nyankomne elever, er det mulig å trekke linjer til andre klasseromskontekster med et flertall av elever som er født eller oppvokst i landet der skolen befinner seg. Beiler (2020) observerte oversettelse som et regelmessig element av lærerens undervisningspraksis og elevers skrive-



praksiser på tvers av forsert engelsk (et avansert studietilbud), ordinær engelskundervisning i studiespesialiserende utdanningsprogram og forsterket engelskundervisning for elever med relativt kort botid i Norge, om enn med noen forskjeller i hyppighet på tvers av og innad i de tre klassene. Vi som forfattere vedkjenner også at vi selv oversetter når vi

skriver på ulike språk, til tross for mange år med utdanning og skriveerfaring. Vi vil derfor argumentere for å anerkjenne oversettelse som en vanlig del av skrivning på et andre- eller fremmedspråk og for å utforske hvilke strategier og erfaringer elever allerede har gjort seg med oversettelse. For å konkretisere, peker våre funn på følgende retninger som engelsklærere

og andre språklærere kan utforske i sine klasserom:

- Hvis du hittil ikke har tillatt elever å oversette på egenhånd i timene, kan du løsne opp litt i reglene, eventuelt innenfor et tidsrom eller noen aktiviteter som du er komfortabel med. En slik tillatelse kan ansees som et nødvendig første steg for å utforske oversettelse i klasserommet.
- Hvis elevene dine allerede oversetter, kan du bruke litt tid på å observere hva de faktisk gjør: Når oversetter de? Hvilke verktøy, ressurser eller personer henvender de seg til? Hvilke språk bruker de? Kjenner du igjen noen strategier fra denne artikkelen, eller oppdager du andre mønstre eller praksiser?
- Gi gjerne elevene mulighet for å reflektere over egen bruk av oversettelse. Flere elever har forstått at oversettelse ikke nødvendigvis ansees som en ønskelig eller viderekommen skrivepraksis, spesielt med hensyn til bruk av maskinoversettelse. Kan du få dem til å sette ord på hvilke strategier de har for å sikre seg bedre oversettelser, hvilke svakheter eller problemer de har opplevd og hva de synes om prosessen?

- Basert på dette forarbeidet, kan du føre en samtale med elever om fordeler og ulemper ved oversettelse og, ikke minst, løfte fram strategier og ressurser for hensiktsmessig bruk av oversettelse i ulike situasjoner. Disse strategiene kan bygge på det elevene allerede gjør eller hentes inn fra andre kilder, som denne artikkelen.

Gjennom et slikt utforskende arbeid, kan oversettelse skrive seg inn i en reflektert undervisningspraksis og språklæringsprosess.

Avsluttende kommentar

Basert på en transspråklig forståelse av kommunikasjon, vil vi argumentere for eksplisitt undervisning om oversettelse som bygger på og hjelper elever å videreutvikle sine oversettelsespraksiser. Dette kan gi elever viktige muligheter for å trekke veksler på sin eksisterende språkkunnskap, både på majoritetsspråket, eventuelt målspråket og andre språk, og utvikle et bevisst forhold til ulike måter å uttrykke seg på tvers av språk. I tillegg kan slik undervisning hjelpe elever å orientere seg i landskapet av ordbøker og oversettelsesverktøy som de har tilgang til, slik at de har bedre kunnskap om hvordan slike ressurser kan brukes, samt om når de må finne andre fremgangsmåter for å kunne uttrykke seg i ulike sammenhenger.

Referanser

- Beiler, I. R. (2020). Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua*. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0022>
- Beiler, I. R., & Dewilde, J. (2020). Translation as translanguaging writing practice in English as an additional language. *Modern Language Journal*, 104(3), 533–549. <https://doi.org/10.1111/modl.12660>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. London: SAGE.
- Dewilde, J. (2019). Translation and translanguaging remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 942–953. <https://doi.org/10.1177/1367006917740975>
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. I: R. A. Brower (red.), *On translation* (s. 232–239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Krultaz, A., & Iversen, J. (2019). Building inclusive language classroom spaces through multilingual writing practices for newly-arrived students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Stille, S., & Cummins, J. (2013). Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *TESOL Quarterly*, 47(3), 630–638. <https://doi.org/10.1002/tesq.116>
- Tsagari, D., & Floros, G. (2013). *Translation in language teaching and assessment*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Vogel, S., Ascenzi-Moreno, L., & García, O. (2018). An expanded view of translanguaging: Leveraging the dynamic interactions between a young multilingual writer and machine translation software. I: J. Choi & S. Ollerhead (red.), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts* (s. 89–106). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315392462>

i Videoene ligger åpent tilgjengelig under «Supporting Information» på <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/modl.12660>.

At arbejde tvær- sprogligt i sprogligt mangfoldige klasser



Winnie Østergaard er cand.mag. og lektor ved VIA Læreruddannelsen og hf i Nørre Nisum

I denne artikel præsenteres erfaringer med at arbejde tværsprogligt som en del af elevers læse- og skriveundervisning i alle fag gjort af fem skolegrupper gennem det tiårige projekt Tegn på sprog. På forskellige måder har elever været involveret i at udforske skrift med afsæt i deres samlede sproglige viden. Artiklen afslutter med overvejelser over, hvordan literacyundervisningen kan tilrettelægges, så der skabes rum for elevernes sproglige identitetsprocesser.

Otte elever sidder sammen med deres lærer Jeanette rundt om et aflangt, rundt bord i et mødelokale på skolen. Elevernes opmærksomhed er rettet mod en tekst skrevet på grønlandsk – et sprog kun en enkelt elev fra klassen anvender dagligt. De staver sig igennem de lange ord, mens de prøver at læse teksten højt. Ingen af børnene forstår den skrift de afkoder – og dog. Mikkel kommenterer uopfordret ordet 'anaana', da det bliver læst højt: "Det betyder mor". Og da Jeanette spørger, hvordan han ved det, svarer han: "Det har hun [Nujalina, en klassekammerat] sagt".

Denne situation taget fra et forløb gennemført i 2. klasse er et eksempel på en situation, hvor elever er involverede i at udforske skrift. Kendetegnende for situationen – og for de to andre gruppesamtaler gennemført med klassens øvrige elever – var, at alle tre grupper blev intenst optagede af at afkode den grønlandske tekst. Da de efterfølgende fik teksten udleveret både på dansk og grønlandsk, gik de prompte i gang med at sammenligne de to versioner: "Står der det samme hernede som der står heroppe?", "Hvor er 'er'?", "Så hænger 'er' og 'hjemme' sammen" (Østergaard, 2013). Målet med



aktiviteten var ikke at foretage en egentlig sprogsammenligning. Målet var at introducere børnene til begrebet afkode på baggrund af deres erfaringer med at læse den grønlandske tekst, men potentialet i at inddrage og udforske skrift på andre sprog end dansk stod meget tydeligt klart for os i skolegruppen, da vi evaluerede forløbet. Denne tekst kunne også have været brugt til at sætte fokus på sammenligning af sætninger, af ord, af stavemønstre og meget mere.

Om forskningsdesignet i "Tegn på sprog - tosprogede børn lærer at læse og skrive"

Projektet fulgte fem klasser fra nulte til niende klasse: en klasse i Aalborg, Aarhus, Vejle, Odense og København. Til hver klasse var knyttet en skolegruppe bestående af en forskningsmedarbejder fra den nærliggende læreruddannelse samt tre af klassens lærere. Sammen planlagde, gennemførte og evaluerede skolegruppen et undervisningsforløb hvert halve år, og

erfaringerne fra forløbene blev formidlet til de øvrige skolegrupper ved et halvårligt seminar for alle projektdeltagere. Det betød, at erfaringer fra de enkelte skolegrupper hurtigt blev delt på kryds og tværs og brugt som inspiration for kommende forløb. Projektet blev ledet af Helle Pia Laursen, som sammen med os fem forskningsmedarbejdere udgjorde forskningsgruppen. Sideløbende med aktionsforskningsforløbene tilrettelagde vi i forskningsgruppen dataindsamlingsaktiviteter, som vi stod for at gennemføre med eleverne i den klasse, vi var tilknyttede. Målet med dataindsamlingerne var at give os indsigt i elevernes læse- og skriveudvikling, og indsigter fra indsamlingerne har vi også bragt med ind i den enkelte skolegruppes planlægning. Erfaringer fra projektet er løbende formidlet gennem årlige statusrapporter, alle tilgængelige på projektets hjemmeside: <https://www.kp.dk/forskning-og-udvikling/tegn-paa-sprog/>

Fem klasser med elever med vidt forskellige sproglige repertoire – og under stadig forandring

De fem klasser blev ved projektets begyndelse udvalgt ud fra, at der skulle være en gruppe af tosprogede elever i klassen. I en af klasserne havde stort set alle elever en anden sproglig baggrund end dansk, i en af de andre klasser havde langt de fleste elever dansk som modersmål og gruppen af tosprogede elever udgjorde et mindretal i klassen. Klassen i Aalborg, som jeg fulgte, var en såkaldt tokulturel klasse, hvor en mindre gruppe børn med arabisk som modersmål var samlet. I løbet af børnenes skoletid voksede denne sproglige diversitet, idet andre flersprogede elever kom til i klasserne – blandt andet udsluset fra modtagelsesklasser, fra andre skoler i byen eller fra andre kommuner.

Det samlede sproglige repertoire, man kan møde i en enkelt klasse, kan potentielt vise sig at være meget varieret og foranderlig over tid. Også ud fra de interesser de enkelte elever får og forfølger gennem deres skoletid, ud fra mødet med andre børn i klassen, men også ud fra de møder børnene selv opsøger i fritiden, fx i virtuelle gamingfællesskaber. For lærerne kan der konstant dukke nye indsigter i elevernes sproglige repertoire op. For eksempel når man i en klasse (hvor man siden nulte klasse har inddraget skrift på mange sprog og udforsket børnenes sproglige repertoire, bl.a. gennem sprogportrætter) i en evalueringsopgave stiller

det krav, at eleverne skal inddrage et valgfrit sprog, og finsk tilsyneladende dukker op ud af det blå. Det viser sig at være et sprog, som en af elevens forældre kender forholdsvis godt. Denne uforudsigelighed kræver en konstant nysgerrighed hos lærerne.

At generalisere erfaringer fra skolegruppernes forløb – en didaktisk refleksionsramme

Efter de første års erfaringer udarbejdede vi i forskningsgruppen en didaktisk refleksionsramme med tre overordnede temaer, vi havde identificeret som centrale for intentionen om at inddrage alle elevers ressourcer og erfaringer i læse- og skriveundervisningen i skolens fag: et intersprogsstrækkende, et tværspørgsmål og et socialt identitetsperspektiv (Østergaard, 2014). Erfaringsvis fletter de tre perspektiver sig som oftest sammen i det enkelte undervisningsforløb, men i denne artikel fokuserer jeg på det tværspørgsmål og kommer afslutningsvis også ind på det sociale identitetsperspektiv.

"Hvordan kan literacyundervisningen lægge op til, at eleverne involveres i

Hvordan gør man, når man vil forstå det man læser?



udforskning af skrift med afsæt i deres samlede sproglige viden?”. Sådan lyder spørgsmålet i refleksionsrammen til lærerens overvejelse. Overordnet set er det afgørende, at tvær sprogligheden har en funktion i forløbet i forhold til det, eleverne skal lære – det skal ikke kun være der ’som pynt’. I eksemplet fra artiklens indledning blev den grønlandske tekst udvalgt som en relevant ’volapyktekst,’ som eleverne skulle kunne afkode, men ikke forstå, fordi eleverne skulle opnå en forståelse for begrebet afkodning.

Med afsæt i den didaktiske refleksionsramme udarbejdede vi et materiale *Inspiration til literacyundervisningen i flersprogede klasserum* rettet mod undervisningen i indskoling og på mellemtrin. Her samlede vi blandt andet op på vores erfaringer med det tvær sproglige perspektiv og identificerede i alt fem overordnede temaer ud fra de måder, vi indtil da havde arbejdet tvær sprogligt: Tvær sproglighed som udforskning, tvær sproglighed som sammenligning, tvær sproglighed i arbejdet med læse- og lytteforståelse, tvær sproglighed som oversættelse og tvær sproglighed som sprogblending (Daugaard, 2016). I det følgende foretager jeg nedslag i forløb fra projektet, både forløb vi har gennemført i skolegruppen Aalborg, men også forløb fra de andre skolegrupper, som vi ofte har ladet os inspirere af, når næste forløb skulle udvikles.

Når der udforskes sprog i et historisk perspektiv

Forløbet "4. klasse som lingvister" var inspireret af en etnografisk og undersøgende tilgang. Klassen havde arbejdet med Cecil Bødkers roman 'Hungerbarnet' og stødt på ukendte betegnelser som fx 'madmor' og 'husbond' og havde i historie-faget arbejdet med begrebet slægt. I forløbet skulle eleverne undersøge, hvad deres bedsteforældre, deres forældre og de selv var blevet kaldt – såvel kærligt som ukærligt – og efterfølgende producere et ordbogsopslag, tilpasset og modelleret efter www.ordnet.dk. I en føraktivitet undersøgte eleverne udvalgte benævnelser fra skønlitterære uddrag (fx skarnsknægt, søn af et æsel, sin fars øjsten m.m.). Her skulle de bl.a. undersøge, om udtrykket fandtes på andre sprog de kendte til. Billedet på side 59 viser den undervisningsgang, hvor eleverne havde udvalgt det kaldenavn fra deres undersøgelse, som de ville producere et ordbogsopslag om. I en fælles klasse-samtale drøftede og sorterede eleverne udtrykkene i de to kategorier – kærlige og ukærlige benævnelser. Der opstod en del diskussion, blandt andet fordi udtrykkene her fremstod løsrevet fra en konkret kontekst, og nogle kaldenavne derfor kunne placeres i begge kategorier. Forløbet demonstrer en central erfaring vi gjorde os i løbet af de første år: At lade valgmulighederne stå åbne i forhold til hvilke sprog der konkret trækkes ind i forløbet – alt efter elevernes erfaringer,

brug og interesse – for på den måde at lægge op til undersøgende samtaler der er åbne for alle elevers sproglige erfaringer og interesser.

Når der læses tekster på andre sprog end dansk

At inddrage tekster på andre sprog end dansk i forbindelse med læseforståelse, udvikling af læsestrategier og bevidsthed om egen tekstlæsning viste sig at have et stort potentiale på alle klassetrin. I forløbet i 2. klasse "Hvordan gør man, når man vil forstå det man læser?" blev den grønlandske tekst benyttet som afsæt for en introduktion af begrebet afkode, dvs. som led i arbejdet med at udvikle elevernes bevidsthed om, hvad en læseproces indebærer. Den fremmedartede tekst fascinerede alle elever uanset deres sproglige baggrund.

I forløbet 'Vi skriver en matematik-bog' i 5. klasse afprøvede skolegruppen København en aktivitet, hvor eleverne først 'gættelæste' en polsk og dernæst en arabisk matematiktekst for på den måde at forholde sig til deres læsning af matematikopgaver på et metaniveau med fokus på læsesti, multimodalitet og teksttyper anvendt i den samlede tekstopgave (Wulff, 2014). De to skriftsprog var valgt for at 'tvinge' eleverne ud i brugen af nye læsestrategier, hvor de måtte gøre brug af teksternes multimodale og grafiske signaler, når de ikke kunne læse indholdet. Eleverne læste teksterne sammen i par og fastholdt deres hypoteser skriftligt. Eleverne var generelt engagerede i arbejdet med den polske tekst. Ved teksten med det arabiske alfabet blev den største del af eleverne maksimalt udfordret, da de ikke kunne afkode skriften og ude-

[illegible]

Undersøgelse af matematiktekster på polsk og arabisk

lukkende måtte fokusere på tekstens multimodale signaler. En tredjedel af eleverne havde kendskab til arabisk, enten som hjemmesprog eller fra koranundervisning. Enkelte af disse elever, som ikke var stærke læsere, fik her mulighed for at agere som vidende elever, hvilket tilsyneladende virkede motiverende og befordrende for deres opgaveløsning. De sædvanligvis stærke læsere uden kendskab til arabisk befandt sig her i en for dem fremmedartet situation, hvilket to af disse elever gjorde forskningsmedarbejderen opmærksom på. Det er værdifuldt at inddrage tekster på andre sprog, det kan både engagere elever, der med ét demonstrerer ejerskab til teksten samtidig med at det kan ryste det faglige hierarki for en stund.

I 8. klasse gennemførte skolegruppen Aarhus forløbet "Læs – read – atuaruk! Sammen om læsning" med fokus på at læse og tale om tekster (Daugaard 2017). Det tekstlige omdrejningspunkt var det tresprogede grønlandske inflight magasinet Suluk. Et greb i forløbet var at læse den samme korte nyhedsartikel på de tre forskellige sprog og ad den vej bevæge sig længere og længere ind i teksten. Først gættede eleverne på tekstens indhold ud fra den grønlandske tekst, dernæst læste de den engelske version højt og diskuterede, hvordan de nu forstod artiklen samt udvalgte fem svære ord og formulerede deres bud på ordenes betydning. Til slut læste de den danske version for at tjekke deres forståelse af de fem engelske ord. Undervejs førte de en læselog. At læse teksterne på andre sprog end dansk gav eleverne mulighed for at reflektere over deres fælles veje til læseforståelse og deres brug af læsestrategier.



Suluk er Air Greenlands tresprogede Inflight Magazine, hvor alle tekster optræder på både dansk, engelsk og grønlandsk.

Suluk er grønlandsk og betyder *vinge*

Suluk is the Greenlandic word for *wing*

Timmisartumut tikilluaritsi
Ilaasuvut tamaasa angallalluarnissaannik kissaappavut!

Velkommen ombord
Vi ønsker alle vores passagerer en rigtig god rejse!

Welcome on board
We wish you a pleasant journey with Air Greenland!

Inussiartumut tikilluaritsi
Mød venligheden
With kind regards

— Air Greenland

Suluk
Sermitaag AG-mit Air Greenland A/S
sinnerlugu saqqumarsinneqarpoq.
SULUK produces af Sermitaag
AG for Air Greenland A/S.

Suluk is produced for Air Greenland Inc.
by Sermitaag
AG, P.O. Box 150, 3900 Nuuk.

**Aagissutsaaneq/Ansvarshavende
chef/redaktør/ Editor in chief**
Christian Schultz Lorenzen

Aagissutsaas./redaktion/editing
Christian Schultz Lorenzen
(akissas./red./ed.)

**Aagissutsaas./ansvarssmithaag/
redaktionsudvalg/editorial board**
Christian Schultz Lorenzen
Karinne Højholt Nathanielsen

Nutserisut/oversættelse/translation
Gabannuag Johansen & Maria Holm

**Ussasaarutit/ Announcer/Advertising
Salgskonsulent**
Hans Pavia Petersen
E-mail: annocer@sermitaag.
AG P.O. Box 150, 3900 Nuuk
Tlf. + 299 55 05 40

**Iluksersorneqarfia/ grafisk
tillægsdesigning/layout**
Linda Lybarth Rachitz

Saqqar/for side/cover picture
Photo — Carsten Egevang
Nuqisimeqarfia/tryk/printing
lyngby Olsen Group A/S
ISSN 09047409

www.sermitaag.ag

Siku apullu ullunnaarsutaaaleraangata

Air Greenland isittumut timmisarsuusi-
sinnermik ukkut 50-it sinnerlugit Inger-
lataqarsimavoq, isittumullu pissusit
nutaannik arugassaqartittuuppatigut.
Sulutta misilittagaqartuarnarat iluag-
vigisortuussuupput, kisianni isorartus-
sussit annersogiminnara isumalluutllu
killegaqimmara kisiimilluta iluassitumik
ingerlasiinnaangilagut.

Pissusit suleqatagarluamikkut Innut
taasullu iluukkumarsuutissigut iluassit-
masut ilaat qupperneri 78-83-imi anni-
kikkaluamik paasisaqarfisinnawait.

Angallalluarsi,

Michael Højgaard, Air Greenlandip
pilsortaana

Når is og sne er hverdag

Air Greenland har drevet luftfart i Arktis
i mere end 50 år, og de arktiske forhold
stiller os ledende i nye situationer. Erfar-
ingen hos vores ansatte hjælper os rigtig
godt på vej, men med store afstande og
knappe ressourcer lykkes vi ikke alene.

På siderne 78-83 får du et lille indblik
i én af de situationer, som lykkedes på
grund af gode samarbejdspartnere og
hjælpsomme borgere.

Rigtig god rejse,

Michael Højgaard, administrerende
direktør Air Greenland

When snow and ice are commonplace

Air Greenland has flown in the Arctic
for more than 50 years and the Arctic
conditions are always putting us in new
situations. The experience possessed by
our employees is a huge asset, but with
great distances and sparse resources, we
cannot always do it on our own.

Pages 78-83 provide a glimpse of one of
the situations where things went well,
thanks to good partners and helpful
citizens.

Enjoy your flight,

Michael Højgaard, CEO, Air Greenland

At skabe rum for elevernes sproglige identitetsprocesser – et socialt identitetsperspektiv

Det sidste spørgsmål i den didaktiske refleksionsramme lyder: Hvordan kan literacyundervisningen tilrettelægges, så der skabes rum for elevernes sproglige identitetsprocesser? Dette spørgsmål har stået som en central overvejelse for os. I forløbene har vi ofte arbejdet med at give eleverne mulighed for at positionere sig på nye måder. Vi har set, hvordan det at åbne for inddragelsen af skrift på andre sprog end dansk kan give elever mulighed for en anden selvudfoldelse og få dem til at deltage i undervisningen på nye

måder. En afgørende del af de rammer, der er med til at skabe muligheder for at eleverne kan positionere sig på nye måder, ligger i de ressourcer eller artefakter, der er gjort tilgængelige for eleverne undervejs i forløbene.

Til sidst vil jeg pege på den åbenhed og risikovillighed der fra lærernes side ligger i at turde det uforudsigelige, der ofte opstår når man inddrager skrift på andre sprog end dansk. Det store potentiale kan også opleves som en udfordring. På den måde er det også lærernes identitet, der sættes i spil.

Referencer

- Daugaard, L.M., Ladegaard, U., Laursen, H.P., Orluf, B., Wulff, L. & Østergaard, W. (2016). *Inspiration til literacyundervisningen i flersprogede klasserum. Erfaringer fra Tegn på sprog*. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/tegn-paa-sprog-inspiration-til-literacy-undervisningen-i-flersprogede-klasserum.pdf>. Lokaliseret 8. januar 2021.
- Daugaard, L. (2017). Ind i teksten. Læsestrategisk arbejde i det flersprogede klasserum. I: Laursen, H.P. (red.) (2017). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 10*. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/statusrapport-2017-final.pdf?x89856>. Lokaliseret 8. januar 2021.
- Laursen, H.P. (red.) (2013). *Literacy og sproglig diversitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Wulff, L. (2015). Matematiktekster på tværs af sprog – udvikling af læsestrategier. *Tidsskriftet Viden om Literacy*, 2015 (18), 96-102. https://www.videnomlaesning.dk/media/1392/18_lone-wulff.pdf. Lokaliseret 8. januar 2021
- Østergaard, W. (2013). "Jeg bruger afkode". Læseforståelse og læsestrategier i et tværsprogligt perspektiv. I: Laursen, H.P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser* (s. 87-108). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Østergaard, W., Wulff, L., Orluf, B., Laursen, H.P., Ladegaard, U. & Daugaard, L.M. (2014). Literacyundervisning i flersprogede klasserum. *KvaN* 34(99), 59-72.
- Østergaard, W., Wulff, L., Orluf, B., Laursen, H.P., Ladegaard, U. og Daugaard, L.M. (2018). *Literacy og andetsprog i udskolingen. Ni forløb fra Tegn på sprog*. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/literacy-og-andetsprog-i-udskolingen-ni-forloeb-fra-tegn-paa-sprog.pdf>. Lokaliseret 8. januar 2021

Tværsproglige rum for sproglig bevidsthed



Line Krogager Andersen er ph.d. og postdoc på Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Hvilket potentiale rummer tværsprogligheden for de elever, der ikke er flersprogede hjemmefra? Og hvordan kan tankerne om flersproglige ressourcer og tværsproglig didaktik integreres i et ganske almindeligt skoleskema med dansk, engelsk og tysk på programmet og meget andet, der skal nås i løbet af skoleåret? Denne artikel præsenterer nogle tanker herom med baggrund i forfatterens ph.d.-afhandling.

Da jeg i 2016 for første gang slog døren op til klasseværelset på den folkeskole, hvor jeg sammen med tre sproglærere havde sat mig for at undersøge mulighederne for en tværsproglig didaktik i fagene dansk, engelsk og tysk, var det inspireret af en grundlæggende overbevisning om, at sprogundervisningen bør tage udgangspunkt i de sproglige ressourcer, eleverne allerede har.

Når eleverne i første klasse begynder at lære fremmedsprog, besidder de allerede betydelige sproglige ressourcer. For nogle elevers vedkommende kan der være tale

om et omfattende flersprogligt repertoire, mens andre elever primært har gjort sig erfaringer med dansk. Elevernes sproglige ressourcer bør tænkes med ind i alle fag i forbindelse med opbygningen af begrebsapparater, genrebevidsthed og skriftlige kompetencer, men i sprogfagene er de sproglige ressourcer af særlig stor betydning.

Forankring i skolens sprogfag

Ideen bag det tværsproglige didaktiske forandringsarbejde, vi påbegyndte den dag, var netop at udnytte disse ressourcer ved at tænke på tværs af de tre fag

dansk, engelsk og tysk. Der var altså fokus på tvær sproglige ressourcer fra skolens etablerede sprogfag. Forskningsprojektets hovedmål var at undersøge, hvorvidt og hvordan de gevinster ved tvær sproglig, der i eksisterende forskning allerede var påvist specifikt for minoritetssproglige elever (Cummins, 2007; García, 2009; Laursen, 2019), også kunne udnyttes didaktisk til fordel for de majoritetssproglige elever.

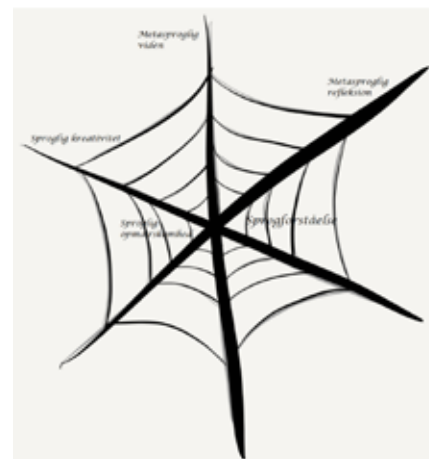
Grundtanken var, at den tvær sproglige didaktik også for majoritetselever rummede et potentiale for *sproglig bevidsthed* (*language awareness*). Bag det didaktiske forandringsarbejde lå således en intention om at etablere rum for udvikling af sproglig bevidsthed (Amrani, Hvidtfeldt Lorentzen, & Krogager Andersen, 2019; Krogager Andersen, 2020).

Sproglig bevidsthed er et begreb, der anvendes og tolkes forskelligt både af forskere (se fx Bialystok, 1986; Jessner, 2016) og i læreplaner, ligesom andre begreber kan anvendes i lignende betydninger (på dansk fx *sproglig opmærksomhed* hos Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018)

Inden for rammerne af mit ph.d.-projekt udviklede jeg en flerdimensionel model for sproglig bevidsthed, der anskueliggør, hvordan denne praktiseres på flere måder, der adskiller sig kvalitativt fra hinanden jf. også van Lier (2004), men at det netop er i vekselvirkningen imellem disse dimensioner, at der opstår en særlig synergi (Krogager Andersen, 2020).

Sproglig bevidsthed i flere dimensioner

De dimensioner af sproglig bevidsthed, som jeg anser det for nødvendigt at skelne imellem, er *sproglig opmærksomhed* (i den betydning, at eleven retter blikket mod sproget), *sproglig kreativitet* (at eleven leger med sproget, eksperimenterer og skaber noget nyt), *metasproglig viden* (viden om sproget, fx om grammatik, udtale, etymologi) og *metasproglig refleksion* (refleksion over sproget). Når dimensionerne spiller sammen på en måde, der skaber synergi, kalder jeg dette (med inspiration fra Schmidt, 1995) for *sprogforståelse*, se figur 1.



Figur 1: sproglig bevidsthed i flere dimensioner

Den flerdimensionelle konceptualisering af sproglig bevidsthed gør det muligt at få øje på de dimensioner, som eleverne praktiserer spontant. I 5. klasse sås spontane eksempler på *sproglig opmærksomhed* som "Det er altså nogle virkelig mærkelige ord, det her!" eller "Ej, det ord hører man ikke så tit. Fjernsyn." Også den *sproglige kreativitet* opstod spontant både i undervisningens aktiviteter, og når eleverne afveg fra planen. Det skete fx ved at illustrere en præsentation om *rigsdansk* med et billede af en skål ris, eller ved at afbryde lærerens forklaring om grafit i blyanter med kommentaren "Hvorfor hedder det så *blyant*? Hvorfor kalder man det ikke *grafitant*?"

Som disse eksempler illustrerer, kan sproglig bevidst elevpraksis have en meget hverdagsagtig og umiddelbar karakter, og den kan rette sig imod et hvilket som helst sprog, eleverne møder i skolen.

Den sproglige bevidstheds øvrige dimensioner, *metasproglig viden* og *metasproglig refleksion* adskiller sig fra de to første ved ikke at have samme umiddelbare karakter. Den *metasproglige viden* stammer ofte fra skolens sprogundervisning og kan være mere eller mindre præcis og formaliseret. Hos elever i femte klasse er det tydeligt, at den forekommer fordelt på et spektrum fra sikker viden, eleverne kan anvende aktivt, over kendte begreber, der anvendes tøvende eller usikkert, til helt ny viden, eleverne blot kender til.

I sprogundervisningen

Den metasproglige viden opbygges i sprogundervisningen ofte isoleret fra den sproglige bevidstheds øvrige dimensioner.

Den metasproglige viden bliver først rigtig interessant, når den inddrages i **metasproglig refleksion**.



Det kan være problematisk, idet et ensidigt fokus på metasproglig viden fx i form af metasproglig terminologi, tommelfingerregler eller viden om sproglige kategorier i sig selv er utilstrækkeligt til udvikling af elevernes sproglige bevidsthed. Den metasproglige viden bliver således først rigtig interessant, når den inddrages i *metasproglig refleksion*. Dette er en central dimension af sproglig bevidsthed, fx skriver James & Garrett (1992), at *language awareness* i langt de fleste definitioner dækker "at the very least thinking about language, and probably also learning to talk about it."

I klasserummet kan det være vanskeligt at undersøge, hvordan elever *tænker* over sproget. Den del af refleksionen, der lettest kan undersøges empirisk, er den, de udtrykker mundtligt eller skriftligt. Den metasproglige refleksion, jeg observerede, afspejlede både elevernes sprogsyn og holdninger, deres sproglige opmærksomhed og deres metasproglige viden; her ses et eksempel på det sidste:

Eksempel 1

I engelsktimen

Lærer: Er *sand* et substantiv?

Elever: Ja, vi har haft det med [tysklæreren]

Elev 1: Du plejer ikke at sige et *sand*, men du kan godt sige *sandet*, og det er jo bestemt ental.

Her ses det, at eleverne og læreren trækker på en fælles, etableret metasproglig viden om, at substantiver kan bøjes i ental og flertal, og på tommelfingerreglen om, at substantiver kan findes ved at sætte *en* eller *et* foran. Det er interessant at bemærke, at eleverne her ikke er i tvivl om, at de kan trække på denne ordklasseviden på tværs af tysk, engelsk og dansk.

Et andet bemærkelsesværdigt forhold ved den observerede metasproglige refleksion var, at den trak på elevernes *egne fortolkninger* af den metasproglige viden, de havde fået præsenteret. Det ses i nedenstående udveksling, der opstod efter, at tysklæreren havde pointeret vigtigheden af at udvide sit ordforråd på tysk.

Eksempel 2

Nina: Det der med, at der mangler nogle ord på tysk, kan det ikke også have noget at gøre med, at der mangler nogle bogstaver?

Her ser læreren forundret på Nina, der fortsætter:

Nina: Jamen det der vi snakkede om, med at der ikke var nok ord, ku' det ikke være noget med at de mangler *æ*, *ø*, *å*?

I denne sekvens ses det, hvordan Nina selvstændigt kobler to forskellige oplysninger om det tyske sprog, som hun har forstået i undervisningen, nemlig a) at der mangler ord og b) at man ikke bruger *æ*,

ø og *å* – dvs. at det mangler bogstaver. Selvom det beror på en misforståelse (læreren mente ikke, at det tyske sprog var fattigt på ord, men at elevernes ordforråd skulle udvides), fremgår det tydeligt, at Nina bruger den metasproglige viden, hun er i besiddelse af til at *reflektere* over det tyske sprogs natur. At hun her ender i en blindgyde fremhæver blot det forhold, at elevernes metasproglige viden konstrueres socialt, og at refleksionen til enhver tid må trække på de ressourcer, som den pågældende elev har til rådighed. Derfor er det afgørende for elevernes udvikling af sproglig bevidsthed, at dimensionerne krydses og befrugter hinanden gensidigt.

Hvis elever tilegner sig metasproglig viden udelukkende i isolerede former som fx bøjningsskemaer eller viden om det tyske alfabet, kan det føre til fejlslutninger som ovenfor. Men hvis undervisningen kobler indføringen i metasproglig viden med anledninger til metasproglig refleksion, sproglig opmærksomhed og kreativitet, så vil den metasproglige viden kunne nuanceres og transformeres, ligesom rummet

for refleksion, opmærksomhed og kreativitet vil vokse.

Det tværsproglige potentiale

Det lykkedes i løbet af aktionsforskningsprojektet de deltagende lærere at etablere en fælles tværsproglig ramme i undervisningen, som legitimerede elevernes inddragelse af tværsproglige ressourcer i undervisningen. I projektet var der primært tale om ressourcer fra skolens øvrige sprogfag (inklusive dansk), men andre projekter har vist, at noget tilsvarende er muligt for sproglige ressourcer fra andre sprog (fx Laursen, 2019).

Dette tværsproglige læringsrum, som gik på tværs af de tre skemafag med forskellige lærere, blev etableret gennem et fokus på *genkendelighed* på tværs af sprog. Denne genkendelighed skabte lærerne dels gennem *samtidighed* – dvs. at undervisningen på tværs af de tre fag blev koordineret, så bestemte fælles emner som fx ordklasser og dialekter blev behandlet sideløbende i de tre fag, se figur 2.

Måned		sep	okt	nov	dec	jan	feb	mar	apr	maj
Fælles fokus	Substantiver									
	Verber									
Fælles emner	Maskinoversættelse									
	Sprog og identitet									
	Sproglig variation									
Det tværsproglige perspektiv										
Det holistiske perspektiv										

Figur 2: tværsproglig undervisning

TVÆRSPROGLIGE RUM FOR SPROGLIG BEVIDSTHED

Her var der altså tale om et organisatorisk samarbejde, hvor den grundlæggende forandring bestod i, at lærerne justerede deres forløbsplaner i forhold til hinanden – uden at gå i detaljer med, hvordan fx dialekterne eller substantiverne skulle behandles i hvert fag. Ikke desto mindre var effekten tydelig, da eleverne efter få ugers tyskundervisning diskuterede tyske substantiver:

Eksempel 3ⁱⁱ

Lærer: Jeg har skrevet *Jahre* med stort, hvorfor tror I, jeg har gjort det? er det bare sjusk? Hvad er det for en slags ord?

Elev: År

Lærer: Hvad kan man sætte foran?

Elev: Et tal

Lærer: Hvad er det for nogen ord, man kan sætte i ental eller flertal?

Elev: (råber på tværs af klassen, let opgivende: Substantiver)

Lærer: Nemlig – kender I dem? hvad hedder de også?

Elev: Navneord

Den tværspgrolige genkendelighed blev ikke kun skabt gennem samtidige forløb, men tillige gennem nye tilgange til sprogundervisning, herunder kontekstualisering af grammatikundervisningen. Desuden anvendte lærerne en række didaktiske greb til etablering af det tværspgrolige læringsrum, fx *eksplicitte tværfaglige referencer* som "Vi snakkede om det i engelsk sidst," "Kender I dem fra dansk?"

og da tysklæreren sagde om det tyske alfabet: "Alle de her bogstaver. I ka' dem jo. På ryggraden, i det danske sprog, og I er også ved at være rigtig gode til det på engelsk."

Med sådanne tværfaglige referencer tydeliggør lærerne over for eleverne, at de fra den øvrige sprogundervisning allerede råder over metasproglig viden, som de kan sætte i spil i undervisningen, fx om alfabetet, om bøjningskategorier og andet. Imidlertid *inddrages sproglige ressourcer* også, når eleverne inviteres til selv at drage forbindelser mellem sprogene, som fx i

Eksempel 4

"*Friend – Freund*. Har I tænkt over, hvordan de ligner hinanden?"

Dette greb findes i mange varianter, der har det til fælles, at eleverne opfordres til at sammenligne og drage paralleller mellem sprogene – disse kan fx være af lydlig, leksikal eller syntaktisk karakter. Et andet didaktisk greb er *den eksplicitte sprog-sammenligning*, hvor læreren selv sammenligner sproglige former og funktioner på tværs af sprog. De sammenligninger bl.a. ordklasser og morfologi, men også fx idiommer ("arbejde som en hest" vs. "work like a dog") og dialekter. Af og til fungerer sammenligningen perspektiverende, som da eleverne lærer to cifrede tal på tysk, og læreren kommenterer: "Hvor er det godt, at du starter med enerne, det er helt rig-



tigt. Kender I et andet sprog, hvor det er anderledes?”

Gennem åbninger som denne signalerer lærerne, at det er relevant at tænke over forskelle og ligheder mellem sprog – at engelsk er relevant i tyskundervisningen og dansk i engelskundervisningen. Samtidig åbner spørgsmål som det ovenstående op mod andre sprog end dem, der står på skoleskemaet, fx minoritets-sproglige elevers hjemmesprog.

Kan det betale sig?

Forskningsprojektet bag denne artikel havde til formål at undersøge, hvordan tværspoglig didaktik, som i tidligere undersøgelser har vist sig til gavn for flersprogede elever, også kunne være til gavn for de elever, der traditionelt ikke opfattes som flersprogede eller som målgruppen for denne type indsatser.

Konklusionen på undersøgelsen var, at det tværspoglige potentiale gælder alle elever – uanset, om de hjemmefra har mange eller få sprog i bagagen. De

deltagende lærere gav efterfølgende udtryk for, at den tværspoglige didaktik havde haft overraskende effekter, særligt for tyskundervisningen, der med sit lave timetal (1 time om ugen) og positionen som 2. fremmedsprog blev hjulpet godt på vej af undervisningen i dansk og engelsk – med tysklærerens ord: ”Jeg synes jo, jeg får rigtig meget ud af, at Sanne og Lis har gennemgået nogle ting med klassen. Det synes jeg jo, jeg høster for vildt, når jeg står og underviser” (Krogager Andersen, 2020, s. 220).

Også i danskfaget viste det tværspoglige potentiale sig imidlertid, da dansklæreren i det efterfølgende skoleår kunne fortælle, at eleverne fra projektklassen var særligt interesserede i og stærke i grammatikken. Hermed bliver det tydeligt, at tværspoglig didaktik ikke blot er til gavn for fremmedsprog-fag eller dansk som andetsprog, men også for elevernes udvikling af metasproglig viden og sproglig bevidsthed i relation til danskfaget. Tværspoglig didaktik er altså ikke en sag for de få, men for de mange.

Referencer

- Amrani, C., Hvidtfeldt Lorentzen, A. K., & Krogager Andersen, L. (2019). Tværspoglige Læringsrum. *Sprogforum*, 68.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57(2), 498. doi:10.2307/1130604
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221.
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (Eds.). (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*: Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Pub.
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. (2016). Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education.
- In O. e. a. Garcia (Ed.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*: Springer International publishing Switzerland.
- Krogager Andersen, L. (2019). Sproglig tværfaglighed i folkeskolen. In L. Krogager Andersen, P. Hobel, & S.-E. Holgersen (Eds.), *Tværfaglighed og fagligt samspil*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. (Ph.D.). University of Aarhus, Aarhus.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, R. W. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.

ⁱ Dette og øvrige eksempler er gengivet fra Krogager Andersen (2020, s. 182 ff), hvor de behandles mere indgående.

ⁱⁱ Behandles også i Amrani et al. (2019); og Krogager Andersen (2019)

Glæde ved sprog gennem sproglig opmærksomhed

Learn Another Language



Christine Friis Lippert er lektor i fransk og tysk og **Charlotte Keck** er lektor i dansk og oldtidskundskab, Københavns åbne Gymnasium

Hvordan udnytter man elevernes sproglige repertoire? Hvordan motiverer man elever til at arbejde med sprog? Disse to spørgsmål var centrale i et projekt støttet af NCFF, hvor folkeskole og gymnasium arbejdede sammen om at øge elevernes lyst til sprog og deres opmærksomhed på sammenhænge mellem sprog. Denne artikel præsenterer projektet, giver en kort introduktion til flersprogethedsdidaktik samt en beskrivelse af arbejdet i folkeskolen og dets videreførelse i gymnasiet i faget Almen Sprogforståelse (AP).

Sprogprojekt i Valby

I skoleåret 2019-20 arbejdede sproglærere fra fire folkeskoler og et gymnasium i Valby sammen om et fælles projekt *Glæde ved sprog gennem sproglig opmærksomhed* støttet af det Nationale Center for fremmedsprog, NCFF. Projektet bestod af to dele. I den første del deltog lærere fra udskolingen i dansk, engelsk og tysk, fra mellemtrinnet i fransk og spansk og

fra gymnasiet i fransk, tysk og spansk. Grundtanken var at bygge bro - dels mellem sprog, dels mellem uddannelsesniveau og dermed skabe større motivation for arbejdet med sprog og for lærerne også at udvide det faglige netværk. I projektets anden del deltog alle gymnasiets ti AP-undervisere. De arbejdede med det samme fokus med henblik på at udvikle faget, Almen Sprogforståelse.

Denne brobygning mellem sprog var også udgangspunktet i forbindelse med projektet *Tidligere sprogstart* om en ny begynderdidaktik i folkeskolens fremmedsprog, som har været en inspirationskilde til dette projekt.

Vores fælles udgangspunkt var et oplæg om flersprogethedsdidaktik ved lektor i Fremmedsprogsdidaktik ved KU Petra Daryai-Hansen.

Arbejdet blev herefter organiseret i makkerpar bestående af en folkeskolælærer og en gymnasielærer. Vi udviklede sammen sproglige opgaver og afprøvede dem på vores skoler, somme tider alene i lærermakkerparret og somme tider sammen med vores elever. I gymnasiets AP-undervisning blev der afprøvet forskellige flersproglige øvelser og nedsat en arbejdsgruppe, der udviklede næste års AP-forløb.

Projektet afsluttedes med en konference for alle lærerne, hvor arbejdet blev præsenteret.

Flersprogethedsdidaktik

– vores fundament

Baggrunden for arbejdet med flersprogethedsdidaktik var, at vi som lærere gerne ville motivere eleverne ved at bringe mere af deres egen sproglige bagage i spil. At udnytte det aktivt i undervisningen og ikke kun kunne sige, *nå hedder det også sådan på tyrkisk, det var da sjovt*.

I skolesystemet er sprogene oftest adskilt, undtagen i Almen Sprogforståelse som netop arbejder med sprog på tværs. Det vil sige, at der i de fleste sprogfag ofte er en singulær tilgang, mens der i flersprogethedsdidaktikken er en indbygget pluralistisk tilgang (Daryai-Hansen, 2018, s. 208). I flersprogsdidaktikken er sprogene integrerede og alle sprog anvendes som en ressource i læringsprocesserne. Dette fokus giver eleverne en anerkendelse af deres sproglige kompetencer og dermed også en større glæde for arbejdet med sprog.

Det er vigtigt at understrege, at sprog, man har i sit repertoire, ikke skal forstås som sprog, man kan flydende eller at flersprogsdidaktik kun er relevant for elever med flere modersmål. En pointe er netop, at man også kan trække på sin viden om sprog og sprogbrug fra fodboldklubben, fra en ferie i Kroatien, fra en koreansk serie eller fra familien i Sønderjylland.

Ifølge Daryai-Hansen er de flersproglige dimensioner viden, færdigheder og holdninger (Daryai-Hansen, 2018, s. 221). Man skal vide noget om sprog og sprogtilegnelse, og man skal kunne analysere og tale om sproglige fænomener, men der er også knyttet mange følelser med i forhold til den måde, man ser sprog på og arbejder med det. Især den sidste dimension var central i projektet, da vi arbejdede med at styrke elevernes lyst til at bruge

sprog, lære sprog og tilegne sig viden og færdigheder inden for sprog.

I det følgende præsenteres flersproglige øvelser, som vi gennemførte i forbindelse med projektet.

Byg bro mellem sprog

I dette afsnit præsenteres to forskellige øvelser. En der bygger bro mellem dansk og engelsk i tyskundervisningen, og en der inddrager mange forskellige sprog, der ikke undervises i.

Den første øvelse var lavet med udgangspunkt i oplægget til folkeskolens afgangseksamen i tysk oversat til dansk og engelsk. Eleverne skulle i grupper understrege ord, der ikke lignede hinanden på de tre sprog og sætte ring om ord, de syntes lignede hinanden. De gik interesserede til øvelsen, der efterfølgende gav anledning til en klassesamtale om forskelle og ligheder mellem sprogene. Mange elever brugte engelsk som en slags tjekliste i forhold til ordenes betydning på tysk, men havde alligevel fundet mange ord, der på dansk og engelsk ikke lignede hinanden. Det pudsige var, at de heller ikke umiddelbart syntes, at de tyske ord *Aufgabe* og *zusammen* ligner det danske *opgave* og *sammen*. Et tegn på, at der er brug for at gøre eleverne opmærksomme på sammenhænge mellem sprog og udnytte deres viden fra andre sprog.

I den anden øvelse ville vi styrke elevernes sproglige opmærksomhed, og vi udarbejdede en fødselsdagsinvitation på tolv forskellige sprog bl.a. arabisk, russisk, catalansk, islandsk, serbisk, italiensk, græsk. Det vil sige den samme invitation med det samme indhold i flere sproglige versioner. Eleverne arbejdede i grupper og fik adgang til ét sprog ad gangen, startende med de sprog, der lå længst væk fra dansk. Til sidst skulle de skrive en version af invitationen på dansk eller på det sprog, der er målet for undervisningen. Og dertil et svar.

Øvelserne illustrerer flere pointer ved projektets arbejde med flersprogethedsdidaktik: Eleverne arbejdede kollaborativt, en arbejdsform som mange af øvelserne med inddragelse af flere sprog med fordel kan have, da de så kan trække på en endnu større samlet sproglig viden. Eleverne havde en undersøgende tilgang, idet de fik at vide, de var *sproglige detektiver*, og mange elever syntes om denne undervisningsform. Som lærer er man ikke eksperten, da man ikke er uddannet i alle sprogene, men man kan være en guide, der leder eleverne i den rigtige retning og hjælper dem med at blive mere sprogligt opmærksomme.

Elever uden kendskab til arabisk eller russisk, som var de første invitationer, eleverne fik lov til at arbejde med, kunne godt bruge deres viden om tekster og genrer til at regne ud, at der var tale om en

GLÆDE VED SPROG GENNEM SPROGLIG OPMÆRKSOMHED

ferien i Kroatien, fra en koreansk serie eller fra familien i Sønderjylland. Du kan sammen med eleverne definere, hvornår man 'kan' et sprog, og hvornår man skriver det på en seddel til sprogtræet. Sedlerne fra hele klassen samles og tælles op. Der udfærdiges så post-it-labels for klassen, hvor der fx står engelsk 29 og arabisk 11. Tallene angiver, hvor mange i klassen, der kender sprogene. Sedlerne placeres på et forment udformet sprogtræ, hvor alle de germanske sprog sidder på en gren og de semitiske (arabisk og hebraisk) på en anden, se sprogtræ på næste side.

Denne øvelse er en god indgang til at arbejde med sammenhænge mellem sprog og sprogstammer og leder naturligt videre til en tredje, opfølgende øvelse. For at forstå den sproghistoriske sammenhæng mellem de indoeuropæiske sprog og folkevandringerne fra Indien op gennem Europa eller de semitiske sprogs rejse ned i den arabiske halvø og langs Middelhavets sydlige kyster har vi en opgave med ordet brød. Eleverne forsynes med et ark med de 56 ord for brød i vilkårlig rækkefølge og en saks. De arbejder i grupper og placerer ordene i bunker efter indbyrdes lighed, som illustrerer sprogfamilierne. De kan nemlig se, at brød i germanske sprog alle starter med br- i forlyd og -d eller -t i udlyd, mens det er andre kombinationer i andre sprogfamilier. Herefter klistrer de så ordene i deres familiesammenhæng på karton, der udstilles i klassen og folkevandringer og

sproglig udvikling bliver således visualiseret. Øvelsen er også en god introduktion til skriftens historie, og den er givende i klasser, hvor eleverne har forskellige etniske baggrunde, fordi der altid er nogen, der genkender selv sjældne sprog.

Disse tre øvelser bevirkede, at eleverne fik et personligt forhold til sprog og sproghistorie og kunne se, hvordan deres fælles viden om sprog kunne kædes sammen med sproghistorien.

Latins rolle

Som basis for sprogindlæring arbejder vi med latin, som er en obligatorisk del af AP. Nogle har svært ved at forstå, hvad det skal til for, men det letter forståelsen for fremmedord, når man kender latinske præ- og suffikser og rod morfemer. Her bruger vi øvelser med transparente ord til at fremme forståelsen og øge motivationen. Det vækker igen elevernes evne til kvalificerede gæt og måske også et konkurrencegen, som motiverer mange. Det er interessant at se eleverne vende fra generthed, når de siger "Jamen jeg gættede bare" til en stolthed, når de hører, at gætteri er en vigtig kommunikationsstrategi i sprogindlæring. Med den flersproglige tilgang kan latin blive lettere tilgængeligt for eleverne og ved tidligt i elevernes sprogindlæring at gøre dem opmærksomme på gættestrategier og transparente ord fx gennem flersprogede øvelser, bliver det lettere at arbejde med nye sprog.



Sprogtræ

Prøven i AP er en intern prøve, hvor de enkelte skoler selv tilrettelægger prøveformen. På Københavns åbne Gymnasium vælger eleverne et emne, som de skal arbejde med på dansk, latin og et tredje sprog og heri arbejde med syntaks, morfologi og oversættelsesteori. Vi har undervejs i forløbet haft projekter om kærlighed (Ovids historie om Pyramus og Thisbe, der er forlæggert til Shakespeares Romeo og Julie), kristendom (Skabelsesberetningen på latin, engelsk og dansk), gladiatore og eventyr og fabler. Det motiverer eleverne, at de er forpligtede over for hinanden i deres projekter, ligesom det styrker deres læring, når de skal anvende deres sproglige viden i deres projekt, og deres viden får her et konkret formål.

Konklusion

Vi har gennem vores projekt oplevet, at den flersprogsdidaktiske tilgang har gjort eleverne glade for Almen Sprogforståelse og motiverede til at arbejde sammen med deres kammerater omkring sprog.

De synes, det er sjovt at arbejde med flere forskellige sprog. I en evaluering af gymnasiets AP-forløb 2019 siger over halvdelen, at det er motiverende øvelser. Mange kan lide den undersøgende tilgang og den kollaborative arbejdsform, og de opdager sammenhænge mellem sprog, som de kan bruge i deres videre sprogarbejde. Også elever med anden etnisk baggrund end dansk oplever, at deres sproglige viden bliver anerkendt. Som lærer er det befriende at arbejde som guide og motivator i elevernes sproglige udvikling.

I et samarbejde mellem folkeskole og gymnasium giver det god mening at bygge bro mellem mange sprog, især fordi den Almene Sprogforståelse på gymnasiet er et tværsprogligt fag og er et af de første eleverne møder i gymnasiet og skal til eksamen i.

Man kan også trække på sin viden om sprog og sprogbrug fra fodboldklubben.



Litteratur og inspiration

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

Daryai-Hansen, P., & Drachmann, N., & Meidell Sigsgaard, A-V. (2019): *Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprog*, Sprogforum 68, 46-53

Nationalt Center for Fremmedsprog: <https://ncff.dk>

Tidligere Sprogstart: <https://tidligereprogstart.ku.dk>

European Center for modern Language of the council of Europe: <https://www.ecml.at>

ⁱ <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2020>

Multilingualism in schools: Setting up for success



Eowyn Crisfield er BEd in TESOL, MA Applied Linguistics og senior lecturer in TESOL, Oxford Brookes University, UK og educational consultant

Introduction

Over the years that I have been working with schools to implement multilingual practices I have found that the key to success is the work we do before we get to the classroom. Developing an ethos that celebrates and embraces all languages is not always simple or straightforward, especially in state school systems where there is one dominant and high-status language. I frequently meet teachers who tell me that they tried translanguaging in their classes, and it just 'didn't work'. There are any number of reasons why translanguaging might not work in a class, but most of them are related to the climate of the classroom or school not being ready, and therefore, the students not being ready. It isn't as straightforward as presuming that a class with multilingual students can easily become a class that engages in productive multilingual practices. We must put into place the

mindset and systems that will support the implementation in the classroom, and engage all stakeholders in the process of moving from a monolingual to multilingual habitus. Gogolin (1997, p. 40) defines the monolingual habitus as 'the deep-seated habit of assuming that monolingualism is the norm'. When applied to classrooms, it evokes the image of a classroom with many multilingual members, including students and teachers, all engaging in exclusively monolingual practices, effectively hiding or denying their use of other languages. Far from being the exception, this is in fact the norm in many places, where there is a strong ideology of one language in the classroom. In this article I will discuss how schools can move from a monolingual and monocultural habitus to a linguistically and culturally inclusive environment where languages are seen as assets rather than as obstacles. I will also suggest activities and practices that can

support the implementation of multilingual practices in schools and classrooms.

What are 'multilingual practices'?

There are many different terms that are used to describe approaches to multilingualism in the classroom. In the interests of clarity I will define and describe the terms I will be using in this article. The most commonly used term in education currently is *translanguaging*. Despite having its origin in the Welsh educational context (see, for example: Lewis, Jones, & Baker, 2012a & Lewis, Jones, & Baker, 2012b), the term has developed in different contexts, including neuro-linguistics, sociolinguistics, and social justice in education. This expansion of the term has led to some fragmentation in understanding, and in differing ideologies in application. There is also some debate about how translanguaging is or is not the same as the longer-established linguistic term of code-switching. Research on code-switching in education, in particular in language education, often refers to similar practices (see, for example: Macaro, 2009 & Tian & Macaro, 2012). A lesser-known but useful term is *bridging*, which describes the process of engaging students to make connections and transfer learning from one language to another (Genesee & Hamayan, 2016). All of these terms can be useful, and are complementary and not exclusive. What they have in common is the recognition that a student's first/home language has a place

in the classroom, and can and should be leveraged for learning in different ways. No matter what term we choose to use, inviting and encouraging multilingual practices in the classroom needs to start from the top: a strong Language Policy.

Starting from the top: Policy

Macro-policy

A language policy is a document that outlines an organisation's beliefs and commitments around languages at all levels of the organisation. A macro-policy is an overarching policy for a group of organisations/states. The EU has a language policy that deals with the status of languages within its organisations, and outlines access for documents/meetings/etc. for people from disparate language groups. This document is used to make ground-level decisions about translation and interpretation for members and member states, amongst other things. A key element of the EU language policy is the '1+2' languages, which is meant to guide decisions around language acquisition for all member states (European Commission, 2017). Created as a part of the 'European Education Area', it calls for all European residents to be able to speak their 'mother tongue' plus two other languages. The interpretation of member states is often that this means the national language of the member state plus two additional languages. Given the high levels of migration within and from without the EU, it needs to be recognised that 'mother tongue' for

many students will not be the national language of the country in which they are being schooled at any point. A correct interpretation will take into account the 'mother tongue' language of each student, and an appropriate 'plus two'. For example, a student living in Denmark with Danish as L1 (mother tongue) should aspire to Danish plus two other taught languages. A student living in Denmark with Arabic as L1 should aspire to Arabic, plus Danish, plus one more taught language. This aligns with Article 30 of the UN Convention of the Rights of the Child, which states: 'I have a right to speak my own language and follow my family's way of life.' (UNCRC, 1989).

The mandate then is to create a micro-policy, at a school level, that upholds and support the macro-policies that exist to support multilingualism in Danish schools.

Macro-to-micro

According to Spolsky (2004), language policy encompasses all of the language practices, beliefs and management of a community. These three elements form the content of a school language policy: beliefs, practices, management. Taking the policies of the EU and the UNCRC as guidance for schools, the school language policy should reflect the priority of '1+2', and be inclusive of the 'mother tongue' languages of all students. A strong school language policy has the following:

- A statement of context (linguistic profile of the community and context)
- An evidence-based statement of beliefs about languages in education
- A framework of obligations for students, teachers, leadership, and parents
- An implementation plan that contains the details of how the policy is enacted in the school (classes, support programmes, mother tongue programmes, staff training, etc.)
- A framework for assessing implementation and impact

In short, it should be a guide for *what the school knows and believes, what it will do, and how it will do it*, as relates to language use, language teaching, and language learning.

In her work on language and social justice, Ingrid Pillar (2016) has described the two competing opposing views of multilingualism. As you can see in figure 1 and 2, multilingualism is positioned as either an asset or a problem, depending on the languages in question, and the positioning is related to the status of the language speakers. Speakers of the high-status national language are encouraged to become bi/multilingual, as per the EU policy, by learning other high-status languages. Immigrants and refugees, speakers of low-status minority languages, are classed as problematic in the education system, and either not encouraged (passive resistance) or discouraged (active resistance) from continuing to develop

MULTILINGUALISM IN SCHOOLS: SETTING UP FOR SUCCESS

and use their L1 languages while becoming bi/multilingual by learning the national language.

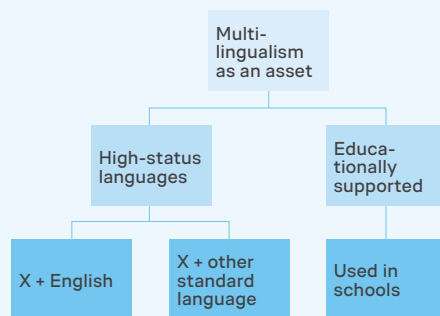


Figure 1: multilingualism as an asset

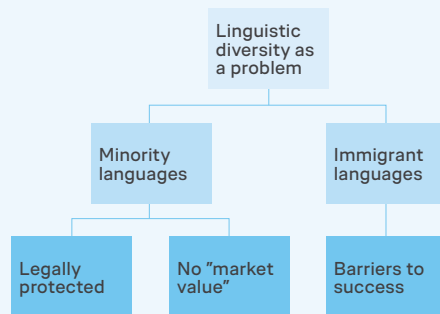


Figure 2: Linguistic diversity as a problem

We need to take into account the imbalance in language status, and the unique situations of our minority/immigrant language speakers when designing a language policy, in order to ensure that all our students have access to learning, and to the opportunity to become bi/multilingual in our schools.

Communicating with community

Once the school language policy has been developed, it needs to be shared with the community. There are many ways to bring all community members into the discussion. Schools should think carefully about who they need to bring in to support the policy, and how to reach these disparate groups. There is often a need to have some or all of the policy translated, to reach some groups within the parent community. All parents need to fully understand the reasoning behind the elements of the policy, and how the school wants to support their children. A successful method that many schools use is to identify community language leaders who also speak the national language, and having series of language group coffee mornings in which they can support parents who are not comfortable in the national language.

Developing student awareness of multilingualism

An important group of stakeholders in the successful implementation of a school language policy is the students themselves. The starting point for developing inclusive practices is the School Language Policy, but it must be implemented by the teachers and students, in agreement. Getting buy-in from students is not always as straightforward as it may seem. Students themselves may feel inhibited and uncomfortable using their own languages at school. This could be for social

reasons; in many schools languages are used to create social barriers between groups. It could also be that students believe that using their own languages at school will have a negative impact on their development of the school language. Schools should engage in various awareness-raising activities about the value of languages and multilingualism, and use these activities to build Classroom Language Policies that reflect and implement the School Language Policy.

Developing language portraits

A first step in awareness-raising is having all students and staff develop their own language portraits. There are many ways to do this, which vary by the age of students. With very young students, having them colour body outlines with different colours to represent their languages is a visual way to have them consider and embody their language profiles. Older students can be tasked with completing 'language choice tables', indicating their preferred language in different school and social settings, with creating language profiles through connecting bubbles, or with other creative means of expressing their languages and connections. All staff should participate in these activities as well, to show that all languages and types of multilingualism are valued in the school.

Whole-school initiatives

There are also myriad whole-school initiatives that can be put into place to celebrate and showcase languages. A first idea is to run a 'Language of the month' club, which highlights the speakers of one of the school languages. These students can hold short language lessons, teachers can learn to take the register in the language, parents can come to school to give presentations – there is no limit to the creative activities possible. This format raises the status of the language, and speakers of the language, and helps bridge the gap between national and immigrant languages. It also positions speakers of the language as 'language experts', which contrasts with their usual status as 'language learners', and helps them integrate socially. Taking it a step further, schools should consider the possibility of teaching some of their community languages in place of, or alongside, more traditional 'foreign language' offering. Students may not see the value of learning German in Denmark, but could more easily see the value in learning a language spoken by many of

Activities and practices that can support the implementation of multilingual practice.



MULTILINGUALISM IN SCHOOLS: SETTING UP FOR SUCCESS

their friends! Whatever whole-school initiatives are chosen, it is important to move past *food, flags, and festivals*, and engage meaningfully with other languages and cultures.

Classroom Language Policies

As the school and students explore and engage in their diverse language profiles and become comfortable with the School Language Policy, we must also consider implementation in the classroom. Many teachers will have had negative experiences of multilingualism in the class, with incidents of exclusion and language use for negative purposes (swearing, bullying) not being uncommon. These types of negative language use often arise when some languages are banned or are negatively viewed; speakers of these languages feel excluded or discriminated against, and respond by using their languages in undesirable ways. Constructive conversations around language use in the classroom can be used to guide students towards positive language decisions, and to better understanding of the role that languages have in learning. A school should have a framework for classroom language policies, based on the School Language Policy, and then each class should collaborate together to make 'rules' for language use that emphasise the positive aspects, and disallow the use of language for negative purposes. It should have active wording (We use our

languages...) and be visible in the classroom and referred to as necessary, to guide students towards being responsible for their own language choices.

Developing a multilingual community

Once the School Language Policy is in place and active, and you have started building respect and interest in languages across the school, it is time to expand your community to include parents and representatives of all languages spoken at your school. Raising the status of languages and valuing your students' languages is enhanced by having community participation, so that all students see other-language speakers engaging and promoting multilingualism as well. If you have mother tongue tutors at your school they should be welcomed and included as valued staff members, and participate in planning for school priorities. Parents should be encouraged to engage in building community-language hubs, such as homework support groups, parent and child coffee mornings, story-time etc. A primary school in England has had great success through building opportunities for Turkish-speaking children to do homework together, which developed into story-reading clubs as well as regular Turkish lessons at school. The Turkish-speaking children are benefiting in multiple ways, from academically to socially, and the community has benefited as well (Gazzard, 2021).



Dealing with negative attitudes

Despite all best efforts in building policy and shifting attitudes, it is very likely that some people within the school community will still take a negative view of multilingualism as a classroom practice. Sometimes this is due to being ill-informed about the research base supporting the relationship between L1 maintenance and L2 development. This can be countered by education: training for staff, opportunities to discuss for parents and students. Schools who feel the need to have evidence from their own context can develop and carry out action research projects investigating key aspects of impact, from attitudes and integration to student achievement. Occasionally, resistance is due to ideology; a *one-state, one-language* dogma is prevalent in many European member states, and brings with it a host of negative attitudes about immigrant and minority languages. This can also sometimes also be countered with education, but may as well require a school to take a no-tolerance policy to linguistic exclusion or stigmatization, and act accordingly. In all cases, on-going opportunities for knowledge development and dialogue, as well as sharing of successful practice, are key to overcoming negative attitudes.

Once you have set the stage for integrating multilingual practices, it's time to move forward! A strong language policy, a plan for implementation, and a multi-

lingual community of practice are all the building blocks for allowing teachers to develop, practice, and assess their approach to multilingual practices in the classroom.

Going it on your own: bottom-up change in education

Many of you reading this may be feeling stressed or concerned because you work in a school that doesn't currently have a language policy or a mindset that will allow for you to work from top-down in implementing multilingual practices. You may be wondering if it's even worth trying, if you don't have this kind of institutional support. If you find yourself in this position you can still start shifting your practice, but it needs to be deeply connected to conversations with your students. If the school atmosphere and policy do not overtly support multilingual practices you may encounter resistance from your students. You can work towards greater understanding by sharing with them some research, in age-appropriate ways, to justify your choices. You can also develop dialogue around identity and inclusion, which will make your multilingual students feel that they and their languages are valued and valuable. In most cases, students themselves appreciate a teacher's change in approach from monolingual to multilingual, and respond positively. This is something that can be shared with your colleagues, in hopes of extending your efforts across the school.

Bibliography

- Baker, C., & Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (6 ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Corson, D. (1999). *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gazzard, E. (2021, January 11). Community Engagement: Supporting Turkish Pupils and their Families. Retrieved from EAL Journal: <https://ealjournal.org/2018/03/12/community-engagement-supporting-turkish-pupils-and-their-families/>
- Genesee, F., & Hamayan, E. (2016). *CLIL in Context: Practical guidance for educators*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gogolin, I. (1997). The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2), 38-49. doi: <http://dx.doi.org/10.5785/13-2-187>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641-654.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.
- Macaro, E. (2009). Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal Use'. In M. Turnbull, & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp. 35-49). Bristol: Multilingual Matters.
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strengthening European Identity through Education and Culture. (2017). The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017. Gothenburg: European Commission.
- Tian, L., & Macaro, E. (2012). Comparing the Effect of Teacher Codeswitching with English-only Explanations on the Vocabulary Acquisition of Chinese University Students: A Lexical Focus-on-Form study. *Language Teaching Research*, 6(3), 367-391.
- (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. New York City: United Nations.

Tema:

Det flersprogede klasserum

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Århus N

T: 87551900

Henvendelse:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout: Inge Lynggaard Hansen

Foto: Colourbox

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt:

msh@via.dk

Kommentér dette nummer af

Liv i Skolen på Facebook:

www.facebook.com/ViaPaedagogisk

Videreuddannelse

Priser

Årsabonnement 375 kr.

2 abonnementer 575 kr.

3 abonnementer 725 kr.

Enkeltnumre 2020-2021 125 kr.

Enkeltnumre før 2020 95 kr.

En årgang 2012-2019 300 kr.

Studerende: 25 % rabat

Klassesæt (skoler og studerende):

Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat

Priser er inkl. moms, ekskl. forsendelse

For køb kontakt: liviskolen@via.dk

Abonnementsperioden følger kalenderåret

**Hent uddrag af artikler fra disse numre på
www.liviskolen.dk:**

1/2021 Det flersprogede klasserum

4/2020 Bevægelsesdidaktik i skolen

3/2020 Elever med og i læse- og
skrivevanskeligheder

2/2020 Det pædagogiske læringscenter

**Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a.
disse numre på www.liviskolen.dk:**

1/2020 Reformen 5 år efter

4/2019 Samarbejdets betydning...

3/2019 Dannelse i skolen

2/2019 Engineering

1/2019 Teknologiforståelse

4/2018 Den professionelle lærer

3/2018 Inkluderende læringsmiljøer

2/2018 Co-teaching

1/2018 Dynamisk mindset

4/2017 Bevægelse og sundhed

3/2017 Det 21. århundredes kompetencer

2/2017 Professionelle læringsfællesskaber

1/2017 Angelsaksisk didaktik

VIA University College
Hedeager 2, 8200 Aarhus N

Returneres ved varig adresseændring



www.liviskolen.dk

Kommende temaer

Nr. 2-2021

Forskning, uddannelse og
skoleudvikling i samspil

Nr. 3 - 2021

Forestillingskraft i skolen