
Flersprogethedsdidaktik i grundskolens sprogfag

Elevers praktisk sproglige opmærksomhed i 1., 5. og 7. klasse

Natascha Drachmann og Petra Daryai-Hansen

Resumé

Med afsæt i projektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* præsenterer artiklen en teori- og empiribaseret konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelses-niveauer via en flersprogethedsdidaktik og zoomer særligt ind på *praktisk sproglig opmærksomhed* som et teoretisk og empirisk underbelyst begreb i dansk og international sprogpedagogisk forskning. Via en kvalitativ indholdsanalyse af klasserums-data fra et casestudie i 1., 5. og 7. klasse dokumenterer artiklen, hvordan elevers praktisk sproglige opmærksomhed manifesterer sig som (a) reaktion på eller association gennem sprog, (b) sproglek, (c) sproglig afkodning, (d) sproglig imitation og (e) sproglig manipulation i flersprogethedsdidaktiske læringsrum. Artiklen diskuterer implikationer for grundskolens sprogfag og læreruddannelse og argumenterer for praktisk sproglig opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik som en indgang til at løse nogle af de udfordringer, som sprogfagene står overfor ift. grammatikundervisning og manglende elevmotivation. Endeligt kalder artiklen på, at med flersprogethedsdidaktikken følger også en nytænkning af lærerrollen.

Nøgleord

flersprogethedsdidaktik, praktisk sproglig opmærksomhed, casestudie, sprogundervisning, grundskole, på tværs af klassetrin

Abstract

Drawing on the project *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels*, the article presents a theoretical and empirical conceptualisation of students' language awareness across educational levels in the context of plurilingual education, focusing specifically on practical language awareness. Based on qualitative content analysis of classroom data from a case study in primary and lower secondary school, the article documents manifestations of students' practical language awareness as (a) reaction to or association through language, (b) language play, (c) language decoding, (d) language imitation and (e) language manipulation in the context of plurilingual education. The article discusses implications for language subjects and teacher education and argues for practical language awareness in the context of plurilingual education to approach challenges faced by language subjects regarding grammar teaching and lacking student moti-

Årg. 10 | nr. 1 | 2025 | 28 sider

DOI: 10.7146/lup.v10i1.147378

Studier i læreruddannelse og -profession



vation. Finally, the article calls for a rethinking of the role of the teacher to implement plurilingual education.

Key words

plurilingual education, practical language awareness, case study, language education, primary and lower secondary school, across educational levels

Introduktion

Nutidens stigende sproglige mangfoldighed har gjort sin entré i skolens klasserum, og flersprogethed kan i dag anses som et vilkår for alle danske grundskoleelever (Daryai-Hansen & Drachmann, 2024a; Haukås, 2022). Inden for nordisk og europæisk sprogdidaktisk forskning har der med *the multilingual turn* (May, 2014) været en stigende interesse for, hvordan sprogundervisning i højere grad kan trække på elevernes flersprogede ressourcer og tage højde for den sproglige mangfoldighed, der findes i klassen, i samfundet og i verden (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020; Haukås, 2016; Holmen, 2019). Mens andetsprogsforskningen har undersøgt minoritetssproglige elevers flersprogethed via begreber som *bilingualism* (Cummins, 2000) og *translanguaging* (García & Kleyn, 2016), har fremmedsprogsdidaktikken abonneret på termen *multilingualism* (Weber & Horner, 2012) fra den angelsaksiske fagtradition samt på termen *plurilingualism* (Moore & Gajo, 2009), der har vundet indpas med den europæiske sprogpolitik som led i *Education for and through Plurilingualism* til gavn for alle elever (Candelier et al., 2010). Med den nye bekendtgørelse for læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023) er det nu obligatorisk i flere af skolens sprogfag at undervise lærerstuderende i flersprogethedsdidaktik, selvom sprogfagenes styredokumenter kun indeholder begrænsede åbninger for flersprogethed (se fx Daryai-Hansen & Drachmann, 2024b; Daryai-Hansen & Krogager Andersen, 2024; Drachmann, 2023b; Holmen, 2019).

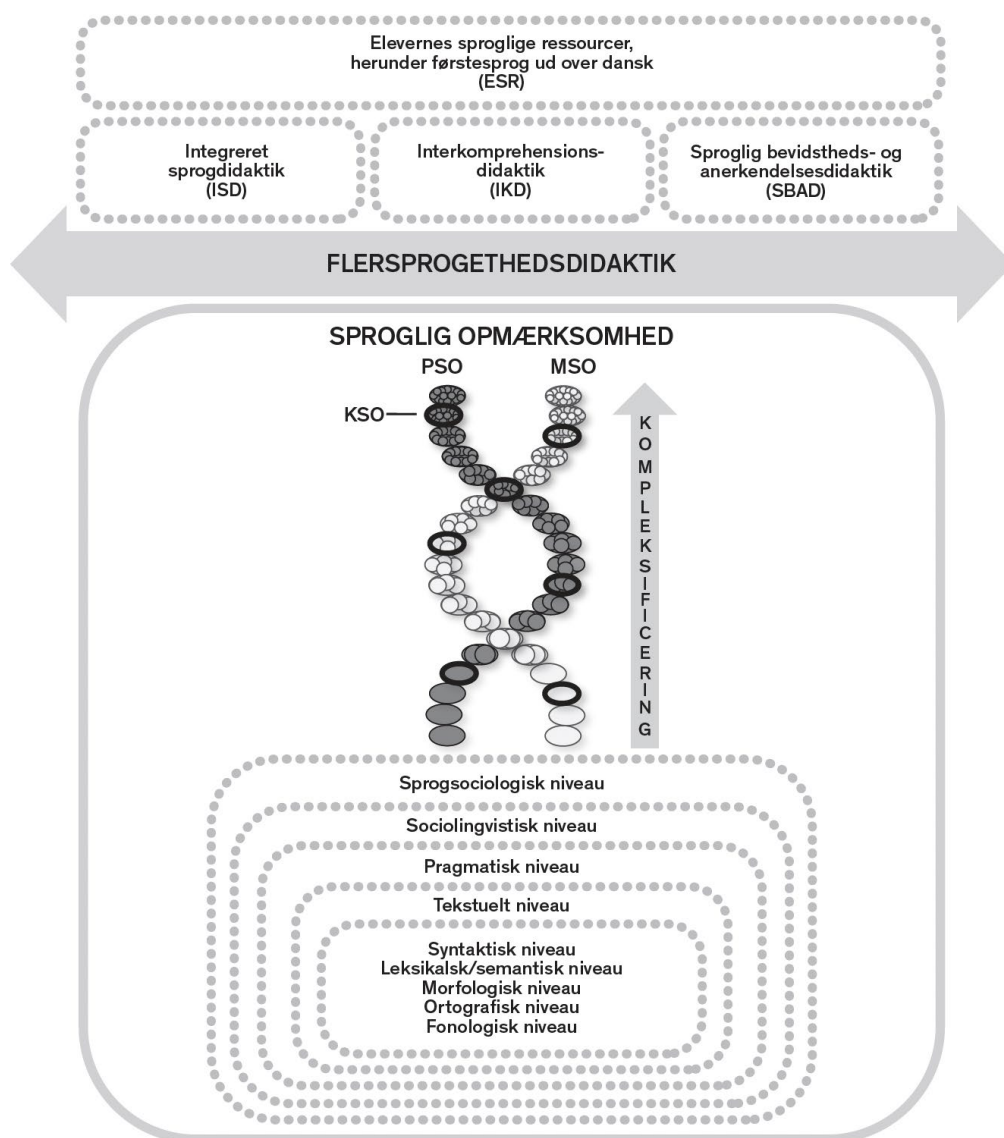
I sprogfagenes styredokumenter er udvikling af elevernes sproglige opmærksomhed til gengæld en fast, integreret del (Daryai-Hansen & Krogager Andersen, 2024; Drachmann, 2017; 2023b). I en dansk uddannelseskontekst er der tendens til at anskue begrebet *sproglig opmærksomhed* ud fra primært en metasproglig forståelse, særligt inden for første- og andetsprogsforskningen (se fx Christensen et al., 2019; Laursen et al., 2022). Det samme ses inden for den internationale *language awareness*-forskning, der er præget af en stor og delvist overlappende begrebsmangfoldighed med termer såsom *linguistic awareness* (se fx Jessner, 2006; Masny, 2010), *metalinguistic awareness* (se fx Bialystok, 2001; Myhill et al., 2012), *knowledge about lan-*

guage (se fx Carter, 1990), *critical language awareness* (se fx Fairclough, 1992) og *multilingual awareness* (se fx García, 2008; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020). Fælles for forskningsfeltet er, at det overvejende bygger på en metasproglig forståelse af begrebet, sekundært med et kritisk perspektiv på sprog tilføjet. Med afsæt i Gomberts (1992) skel mellem en *epilingvistisk adfærd* baseret på en intuitiv, procedural viden og en *metalingvistisk adfærd* baseret på en bevidst, deklarativ viden tilbyder van Lier (1998; 2004) dog en bredere definition af begrebet *language awareness*, der inkluderer tre dimensioner: (1) *practical awareness*, der betegner en umiddelbar sproglig gørem uden forudgående viden, (2) *discursive awareness*, der betegner en opmærksomhed baseret på forudgående viden og metasproglig forståelse, samt (3) *critical awareness*, der betegner en kritisk stillingtagen til sprog og sprogbrug. Sammenholdt med den metasproglige og kritiske forståelse af begrebet, synes netop den praktiske dimension at være såvel teoretisk som empirisk underbelyst.

I artiklen zoomer vi ind på *praktisk sproglig opmærksomhed* som et underbelyst og underprioriteret begreb i såvel dansk som international sprogpedagogisk forskning og søger at besvare følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan manifesterer praktisk sproglig opmærksomhed sig hos elever i 1., 5. og 7. klasse i rammen af en flersprogethedsdidaktik?

Artiklen er struktureret på følgende måde: Med afsæt i projektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL), finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond fra 2020-2023, præsenterer artiklen først en teori- og empiribaseret konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer via en flersprogethedsdidaktik. Præsentationen fokuserer særligt på og udfolder definitionen af praktisk sproglig opmærksomhed som én ud af tre dimensioner af sproglig opmærksomhed. Dernæst beskrives PE-LAL-projektets metodologi og empiri. Via en kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2015) gives herefter tre eksempler på, hvordan praktisk sproglig opmærksomhed manifesterer sig hos elever i 1., 5. og 7. klasse i et flersprogethedsdidaktisk læringsrum. Afslutningsvis peger artiklen på, hvilke implikationer arbejdet med praktisk sproglig opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik har for sprogfagene i grundskolen og i læreruddannelsen.



Figur 1. Model for elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer via en flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen et al., 2024)

Sproglig opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik – det teoretiske grundlag

I dette afsnit præsenterer vi PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model for elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer via en flersprogethedsdidaktik (figur 1). Modellen er udviklet via en abduktiv tilgang (Dubois & Gadde, 2002), der kombinerer eksisterende forskningslitteratur og empiriske data. Datagrundlaget for udviklingen af

modellen udgøres af elevdata indsamlet i PE-LAL-projektets multicasestudie forankret i henholdsvis 1., 5., 7. og 9. klasse samt 1.g i gymnasiet (for uddybende beskrivelse af datagrundlag, -bearbejdning og -analyse bag modellen, se afsnit 3). De indsamlede data dokumenterer kvalitativt, hvordan sproglig opmærksomhed de facto manifesterer sig hos elever på tværs af klassetrin i rammen af en flersprogethedsdidaktik, og har således bidraget til at nuancere og kvalificere eksisterende forskningslitteratur.

Modellen består af to dele. Modellens øverste del visualiserer flersprogethedsdidaktikken, der udgør rammen for modellens nederste del, der visualiserer elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer. I de følgende afsnit præsenteres først modellens øverste del, dernæst den nederste del med særligt fokus på artiklens genstandsfelt: praktisk sproglig opmærksomhed.

Flersprogethedsdidaktik

Med afsæt i Candelier et al. (2010) skelner den øverste del af modellen mellem tre flersprogethedsdidaktiske tilgange, der udgør et kontinuum, fordi de repræsenterer tre forskellige måder at arbejde med flersprogethedsdidaktik på:

- *Integreret sprogdidaktik* (ISD) skaber forbindelser mellem sprog, som eleverne allerede har kendskab til (fx sprog, som eleverne har lært i skolen, eller elevernes hjemmesprog) med henblik på at bruge allerede kendte sprog som springbræt til at lære nye sprog (Daryai-Hansen, 2018; Widlok et al., 2010).
- *Interkomprehensionsdidaktik* (IKD) integrerer beslægtede sprog fra samme sprogfamilie som andre sprog, eleverne allerede kender (fx nordiske sprog i danskundervisningen, germanske sprog i tyskundervisningen eller romanske sprog i franskundervisningen) med henblik på at bruge elevernes allerede kendte sprog som en bro til at udvikle receptive kompetencer i nye beslægtede sprog (Berg, 2016; Strasser & Reisner, 2022).
- *Sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik* (SBAD) inkluderer en bred vifte af sprog og sproglige varianter, som findes i klasserummet, i samfundet og i verden (fx globalt udbredte sprog, minoritetssprog, migrantsprog samt dialekter, sociolekter, etnolekter, kronolekter og



øvrige lektioner af enhver art) med henblik på at styrke elevernes sproglige bevidsthed samt evne til at anerkende og se værdien i verdens sproglige mangfoldighed (Coelho & Ortega, 2020; Coste, Moore & Zarate 1997/2009).

Grænsen mellem de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange overlapper, illustreret via de stiplede linjer. Det ses fx i tyskundervisningen, hvor sammenligning med dansk dels vil være et eksempel på integreret sprogdidaktik, fordi dansk er et sprog, som eleverne allerede kender, dels et eksempel på interkomprehensionsdidaktik, fordi dansk og tysk er beslægtede germanske sprog.

Mens de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange bygger på eksisterende forskningslitteratur, er koblingen til den tværgående dimension – *elevernes sproglige ressourcer* (ESR) – et resultat af PE-LAL-projektets empiriske data, da fund fra multicasestudiet viser, at alle elever har forskellige sproglige erfaringer, som de trækker på og bringer i spil i undervisningen. Dimensionen er illustreret tværgående i modellen, fordi den er en integreret del af de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange og ekspliciterer vigtigheden af at indtænke elevernes egne sproglige ressourcer i flersprogethedsdidaktikken.

Sproglig opmærksomhed

Med afsæt i van Lier (1998, 2004) illustrerer den nederste del af modellen tre dimensioner af sproglig opmærksomhed:

- *Praktisk sproglig opmærksomhed* (PSO): Når eleven intuitivt og umiddelbart eller bevidst og intentionelt handler gennem eller gør noget med sproget (Clark, 1978; Gombert, 1992).
- *Metasproglig opmærksomhed* (MSO): Når eleven fokuserer på sproget som metaobjekt og implicit eller eksplicit giver udtryk for sproglig viden og/eller refleksion (Clark, 1978; Gombert, 1992).
- *Kritisk sproglig opmærksomhed* (KSO): Når eleven eksplicit eller implicit anlægger et – med afsæt i en bred forståelse (Fairclough, 1992) og *kritisk literacy* (Shapiro, 2022) – kritisk perspektiv på sprog (Alim, 2010; Wallace, 1999).

I PE-LAL-projektets empiriske data er de tre dimensioner kvalitativt dokumenteret i klasserummet, og vi har på baggrund heraf opstillet underkategoriserede manifestationsformer, som viser, hvordan hver dimension de facto kommer til udtryk. Manifestationsformerne bidrager til en udfoldelse og nuancering af ovenstående definitioner. I afsnit 2.2.1 præsenteres fem manifestationsformer for praktisk sproglig opmærksomhed (for manifestationsformer for metasproglig og kritisk sproglig opmærksomhed, se Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, under udgivelse).

I modellen er de tre dimensioner illustreret via en spiral, der udgøres af to kæder, der visualiserer samspillet mellem de tre dimensioner. Mens praktisk sproglig og metasproglig opmærksomhed kan manifestere sig alene, hvorfor disse har hver sin kæde, kan kritisk sproglig opmærksomhed ikke manifestere sig alene, hvorfor denne er gengivet som en sort cirkel, der lægger sig rundt om enten praktisk sproglig og/eller metasproglig opmærksomhed. Sommetider kan dimensionerne overlape hinanden, illustreret ved, at de to kæder krydser hinanden. De to kæder af sproglig opmærksomhed består af byggesten, der i bunden af spiralen er udelte, mens de gradvist bliver mere delte. Dette symboliserer, at elevernes sproglige opmærksomhed med alderen bliver mere kompleks og mangefacetteret.

Med afsæt i en videreudvikling af Drachmann (2017; 2018) og Daryai-Hansen et al. (2019) viser modellens nederste del også, at fælles for de tre dimensioner er, at de alle kan rette sig mod ni sproglige niveauer, der dækker det komplekse sprogsystem og tilføjer to sociologiske niveauer. De stiplede linjer indikerer, at flere sproglige niveauer kan komme i spil samtidig, da fokus på ét sprogligt niveau kan medføre eller skabe grobund for ét andet sprogligt niveau. Indholdet af de ni sproglige niveauer fremgår af tabel 1.

Det sprogsociologiske niveau	Sprogs rolle i samfundet
Det sociolingvistiske niveau	Sprogbrug i sociale kontekster
Det pragmatiske niveau	Sprogbrug i kommunikative kontekster
Det tekstuelle niveau	Tekster, genrer, kohæsion, kohærens.
Det syntaktiske niveau	Sætningsled og sætninger
Det leksikalsk/semantiske niveau	Ord, chunks, koncepter og betydning
Det morfologiske niveau	Ordklasser, suffikser, afledninger, bøjning
Det ortografiske niveau	Stavning, skriftsystemer, bogstaver, tegnsætning
Det fonologiske niveau	Udtale og prosodi

Tabel 1. De ni sproglige niveauer



Manifestationer af praktisk sproglig opmærksomhed

Med afsæt i det empiriske datagrundlags kvalitative dokumentation af elevers praktisk sproglige opmærksomhed fra 1. klasse til 1.g har vi opstillet følgende fem manifestationsformer, som praktisk sproglig opmærksomhed manifesterer sig i hos elever på tværs af klassetrin (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, under udgivelse):

1. *Reaktion på eller association gennem sprog*: Når eleven reagerer på noget set eller hørt i sproget, eller når sproget giver eleven associationer, som eleven giver udtryk for, fx gennem mimik, gestik, kropssprog eller latter.
2. *Sprogleg*: Når eleven eksperimenterer eller handler med sproget på en kreativ og fantasifuld måde, fx ved at opfinde nye ord, lave parodi eller benytte sig af ironi eller flertydighed.
3. *Sproglig afkodning*: Når eleven afkoder sproget bogstav-for-bogstav eller lyd-for-lyd.
4. *Sproglig imitation*: Når eleven gentager lyde, ord, sætninger og/eller tekst.
5. *Sproglig manipulation*: Når eleven manipulerer bevidst med sproget, fx ved at producere en bestemt genrespecifik eller flersproget tekst eller ved at lægge tryk på specifikke formmæssige markører i sproget fx for at underbygge en pointe.

Fælles for de fem manifestationsformer er, at de kan komme til udtryk verbalt, nonverbalt og visuelt.

Metodologi og empiri

I dette afsnit præsenterer vi PE-LAL-projektets metodologiske design. Først beskrives projektets multicasestudie og den særlige flersprogethedsdidaktiske kontekst, der udgør grundlaget for multicasestudiet. Herefter udfoldes projektets empiri samt analytiske tilgang.

Multicasestudiet og dets kontekst

PE-LAL-projektet er gennemført som et multicasestudie (Yin, 2018) bestående af fem cases på klasseniveau: 1. klasse (7-8 år), 5. klasse (11-12 år), 7. klasse (13-14 år) og 9. klasse (15-16 år) i grundskolen samt 1.g (17-18 år) i gymnasiet. Casestudiet dækker således et tiårigt aldersspænd. Casestudiet er *fokuseret* (Ramian, 2012), da det udelukkende undersøger elevers sproglige opmærksomhed i hver case, samt *eksplorativt* (Ramian, 2012), da det sigter mod at opnå nye indsigter i og erkendelser om elevers sproglige opmærksomhed på forskellige klassetrin, der kan bidrage til teoriudvikling.

Artiklen zoomer ind på PE-LAL-projektets tre yngste cases: 1. klasse, 5. klasse og 7. klasse. Disse tre cases, der er repræsenteret via tre skoleklasser, er forankret på en københavnsk grundskole, hvis daglige sprogundervisning bygger på en flersprogethedsdidaktik. Projektskolen har profil inden for dansk som andetsprog og har indgående erfaring med at inddrage elevernes flersprogethed som ressource i undervisningen. Projektskolen har deltaget i flere udviklings- og forskningsprojekter med fokus på flersprogethedsdidaktik og interkulturel pædagogik og har i perioden 2016-2021 været Kompetencecenter for Sprog i Københavns Kommune, indtil centeret blev nedlagt fra kommunalt hold. Valget af netop denne skole er således udtryk for en *informationsorienteret udvælgelse* (Flyvbjerg, 2006), da skolen er udvalgt med forventning om at være særligt velegnet til at skabe rammer for at undersøge elevers sproglige opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik. De tre cases forstås som *atypiske cases* (Flyvbjerg, 2006), da de repræsenterer en særlig unik flersprogethedsdidaktisk undervisningspraksis, som ikke kan formodes at findes på enhver dansk grundskole.

I hver af de tre klasser blev der etableret såkaldte *sproguger*, hvor eleverne blev undervist via en flersprogethedsdidaktik. Sprogugerne bestod af klassernes ugentlige sproglektioner (dansk, engelsk, fransk/tysk), og hver sproguge havde et omfang på 12-18 lektioner. Der blev gennemført to sproguger i hver klasse. Undervisningen i sprogugerne blev varetaget af klassernes sprog lærere, der samarbejdede om at undervise eleverne i et flersprogethedsdidaktisk undervisningsmateriale, som lærerne udviklede i samarbejde med forskere i PE-LAL-projektet. Undervisningsmaterialet blev udviklet med afsæt i modellen i figur 1. Materialet inkluderede således (1) alle tre flersprogethedsdidaktiske tilgange samt den tværgående dimension og skabte rum for (2) elevernes praktisk sproglige, metasproglige og kritisk sproglige opmærksomhed rettet mod alle ni sproglige niveauer (for en uddybning af udviklingssamarbejdet mellem klassernes lærere og PE-LAL-forskere, se

Drachmann, 2023a). Undervisningsmaterialet til sprogugerne kan tilgås gratis via PE-LAL-projektets hjemmeside: www.flersprogethedsdidaktik.ku.dk

Empiri og analyse

I hver af de tre klasser blev seks fokuselever udvalgt til at blive fulgt særligt tæt under dataindsamlingen. Fokuseleverne blev udvalgt på baggrund af et primært selektionskriterium om *sproglig variation* (tre elever med dansk som førstesprog og tre elever med førstesprog udover dansk). Dataindsamlingen foregik i sprogugerne og bestod af to datasæt: (1) klasserumsdata i form af feltnoter, elevartefakter (fx tegninger eller skriftlige produkter), fotos samt transskriberede lydoptagelser af samtaler mellem elev-elev, lærer-elev og forsker-elev indsamlet via deltagende klasserumsobservation (Yin, 2018) i sprogugerne samt (2) interviewdata indsamlet via semistrukturerede fokusgruppeinterviews (Brinkmann & Tanggaard, 2020) *efter* sprogugerne. Efter dataindsamlingen blev alle elevdata kodet i NVivo med afsæt i deduktive kategorier for sproglig opmærksomhed fra modellen (figur 1): praktisk sproglig opmærksomhed, metasproglig opmærksomhed og kritisk sproglig opmærksomhed samt hver af de ni sproglige niveauer. Via en kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2015) gennemgik den kodede data i hver case herefter en induktiv analyse for at undersøge, hvordan hver af de tre dimensioner af sproglig opmærksomhed manifesterer sig i praksis. På baggrund heraf blev underkategoriserende manifestationsformer for hver dimension opstillet.

Artiklens analyse bygger på klasserumsdata indsamlet i 1., 5. og 7. klasse fra to af hver classes seks fokuselever. Tabel 2 viser en oversigt over analysens fokuselever. Elevernes navne er anonymiseret. Eleverne er udvalgt for at vise spredning i selektionskriteriet om sproglig variation inden for hver klasse. Derudover er der i udvalget taget højde for, at forskellige førstesprog

	Pseudonym	Alder	Førstesprog	Underviste sprog i skolen
1. klasse	Lara	7 år	Dansk	Da, En
	Malik	7 år	Urdu	Da, En, Modersmål
5. klasse	Baldur	11 år	Islandsk	Da, En, Ty, Modersmål
	Jonathan	11 år	Dansk	Da, En, Ty
7. klasse	Abbas	13 år	Arabisk	Da, En, Ty, DSA, Modersmål
	Sibylle	13 år	Dansk	Da, En, Fra

Tabel 2. Analysens fokuselever

udover dansk er repræsenteret på tværs af klasser. For at give et praksisnært indblik i, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig hos elever i et flersprogethedsdidaktisk klasserum, baserer artiklens analyse sig udelukkende på projektets klasserumsdata. I analysen indgår elevartefakter, fotos samt transskriberede elev-elev- og lærer-elev-lydoptagelser.

Praktisk sproglig opmærksomhed i indskoling, på mellemtrin og i udskoling

I dette afsnit giver vi tre eksempler på, hvordan praktisk sproglig opmærksomhed manifesterer sig i klasserummet hos elever i 1., 5. og 7. klasse i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Manifestationerne af elevernes praktisk sproglige opmærksomhed er dokumenteret i initierede læringsrum, som med translanguaging-skolens terminologi svarer til *translanguaging design* (Holmen & Thise, 2021; Daryai-Hansen & Drachmann, 2024a); manifestationerne optræder i rammen af en flersprogethedsdidaktik, og det flersprogethedsdidaktiske undervisningsmateriale har til formål at skabe rum for elevernes manifestationer af praktisk sproglig opmærksomhed. For at tydeliggøre konteksten for elevernes manifestationer af praktisk sproglig opmærksomhed indledes de tre eksempler med en kort beskrivelse af det flersprogethedsdidaktiske læringsrum.

De tre eksempler er udvalgt for at give et bredt indblik i, hvordan praktisk sproglig opmærksomhed manifesterer sig i en flersprogethedsdidaktisk undervisning. Eksemplerne dokumenterer alle fem manifestationsformer af praktisk sproglig opmærksomhed og viser derudover, hvordan forskellige sproglige niveauer jf. modellen i figur 1 kan gøres til genstand for praktisk sproglig opmærksomhed. Eksemplet fra 5. klasse illustrerer endvidere, hvordan praktisk sproglig opmærksomhed kan optræde i samspil med metasproglig opmærksomhed.

Vrøvleremser i 1. klasse

1. klasse arbejder med et forløb om *rim og remser*. I forløbet beskæftiger eleverne sig med børnesange, -rim og -remser på forskellige sprog med særligt fokus på ende- og bogstavrim samt vokallyde. Eleverne undersøger bl.a. ligheder og forskelle mellem versioner af *Lille Peter Edderkop* på arabisk, dansk, britisk og amerikansk engelsk samt tysk, arbejder med Halfdan Rasmussens børnerim *Kaspar Himmelspjæt* og den norske oversættelse, *Kaspar Himmelsprett*, former vokallyde med deres kroppe og går på opdagelse i enderim i en

børneremse på dari. Som afslutning på forløbet arbejder eleverne med vrøvleremser og nonsensord. Eleverne præsenteres indledningsvist for de tre vrøvleremser *Ej sikke leg*, *Nikke nikke nambo* og *Oen doen deen* (se arbejdsark 1)

Sproguge i 1. klasse: Elevark 4

PLURILINGUAL EDUCATION (2020-2023)

Rim og remser / Rhymes and chants / Rim och ramsor

Kan du skrive et sjovt vrøvleord?

doff kinke
dole lane
ole koff



Vrøvleremser og nonsensord

Kan du gætte, hvad remserne betyder?
Hvilket sprog synes du, at remserne er på?

Ej sikke leg sikke london don
kille mille maksi
kuksi kaksi
esrum pyt



Lyt til remse



Nikke nikke nambo
no se rambo
para para poski
para para po
nikke nam
nikke num
para para poski



Lyt til remse

Oen doen deen
mammer futter feen
futter feen
mammer deen
oen doen deen



Lyt til remse



Arbejdsark 1. Tre vrøvleremser i 1. klasse

og senere hen for en fjerde remse, *Ole Dole Doff*. Til sidst finder eleverne selv på vrøvleord og vrøvleremser.

Under elevernes arbejde med de tre vrøvleremser optræder praktisk sproglig opmærksomhed i form af manifestationerne *sproglig afkodning* og *imitation*.

Sproglig afkodning retter sig mod det fonologiske og ortografiske niveau og manifesterer sig ved, at eleverne afkoder ordene i remserne bogstav-for-bogstav og lyd-for-lyd, så de bliver i stand til at gentage ordene. Elevernes sproglige afkodning er dog ikke eksplicit udtalt, men foregår som en kognitiv, lydløs proces. Sproglig afkodning kan derfor ikke ses eksplicit manifesteret i de indsamlede klasserumsdata, men udgør ikke desto mindre forudsætningen for, at eleverne er i stand til at gentage remserne.

Sproglig imitation retter sig mod det fonologiske niveau og manifesterer sig ved, at eleverne gentager remserne både i plenum efter læreren, men også i elev-elev-interaktioner. Den følgende plenumsamtale viser, hvordan sproglig imitation manifesterer sig i det fælles klasserum.

- 1 Lærer Okay, lad os lige prøve den sammen. Jeg siger den først, og så gentager I efter
- 2 mig. *Nikke nikke nambo.*
- 3 Elever *Nikke nikke nambo.*
- 4 Lærer *No se rambo.*
- 5 Elever *No se rambo.*
- 6 Lærer *Para para poski.*
- 7 Elever *Para para poski.*
- 8 Lærer *Para para po.*
- 9 Elever *Para para po.*
- 10 Lærer *Nikke nam nikke num.*
- 11 Elever *Nikke nam nikke num.*
- 12 Lærer *Para para poski*
- 13 Elever *Para para poski.*

I plenumsamtalen gentager eleverne remsen *Nikke nikke nambo* i kor vers for vers på opfordring fra læreren. Herefter går eleverne parvist sammen, udvælger én af de tre vrøvleremser og leger *kongen og tjeneren* (se klasserumsfoto 1). I legen imiterer den ene elev den anden elevs ord og de fagter, som eleven kobler på ordene.



Klasserumsfoto 1. Kongen og tjeneren i 1. klasse

Eleverne præsenteres efterfølgende for den fjerde vrøvleremse, *Ole dole doff*, og lytter til både en dansk og en svensk udgave af den. Eleverne får herefter til opgave at tegne det, som vrøvleremsen ifølge dem handler om. Elevartefakt 1 viser Lara og Maliks tegninger.

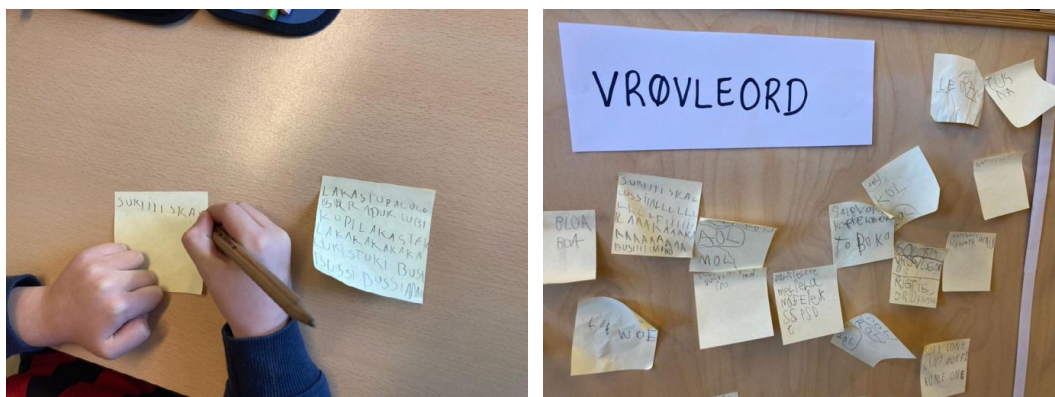


Elevartefakt 1. Lara og Maliks vrøvletegninger

I elevernes vrøvletegninger optræder praktisk sproglig opmærksomhed i form af manifestationen *association gennem sprog* rettet mod det leksikalsk/semantiske niveau, da begge tegninger viser, hvilke associationer eleverne har fået ved at læse og lytte til remsen. Mens Malik har afbilledet Oles ansigt med en taleboble bestående af en række udråbstegn, har Lara tegnet Ole, der – med en øl i hånden – siger ”fok dig” (*fuck dig* skrevet med børneskrift). I den efterfølgende klassesamtale sætter både Lara og Malik ord på deres association og forklarer, at de tror, at Ole bander meget, fordi der i vrøvleremsens tredje vers står *bane*. Begge elever har læst dette ord som *bande* og har derfor konkluderet, at manden Ole har et grimt sprog, hvilket deres vrøvletegning afbilder. Grundlaget for elevernes association kan således siges at være praktisk sproglig opmærksomhed i form af manifestationen *sproglig afkodning* rettet mod det ortografiske, fonologiske og leksikalsk/semantiske niveau, da eleverne har afkodet ordet *bane* og tillagt det betydningen ’at bande’.

Da eleverne som afslutning skal skrive vrøvleord og kreere vrøvleremser, optræder praktisk sproglig opmærksomhed i form af manifestationerne *sprogleg* og *sproglig manipulation*.

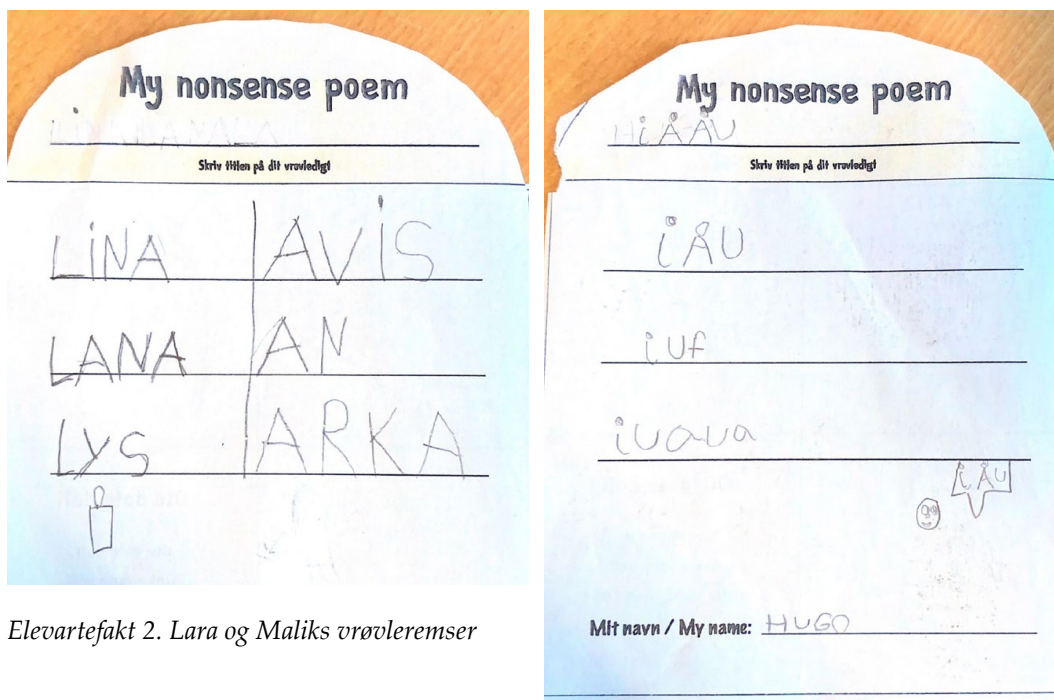
Sprogleg retter sig mod det leksikalsk/semantiske niveau og manifesterer sig ved, at eleverne eksperimenterer med sproget på en kreativ og fantasifuld måde ved at opfinde nye vrøvleord. Klasserumsfoto 2 viser Maliks vrøvleord samt klassens samlede vrøvleord skrevet på post-its.



Klasserumsfoto 2. Vrøvleord i 1. klasse

Med afsæt i de kreerede vrøvleord skriver eleverne herefter individuelle vrøvleremser. Læreren sætter som krav, at elevernes vrøvleremser skal indeholde vrøvleord samt bogstavrim. I elevernes vrøvleremser optræder

praktisk sproglig opmærksomhed i form af manifestationen *sproglig manipulation* rettet mod det tekstuelle samt det ortografiske niveau, da eleverne dels danner en tekst ved at manipulere bevidst og intentionelt med sproget og dels lader hvert vers i remsen starte med det samme begyndelsesbogstav. Elevartefakt 2 viser Lara og Maliks vrøvleremser.



Elevartefakt 2. Lara og Maliks vrøvleremser

Mens Malik har skrevet én vrøvleremse, har Lara skrevet to. Fælles for de tre vrøvleremser er, at de består af tre vers à ét ord, og at de alle indeholder bogstavrim. Mens Maliks remse indeholder tre vrøvleord (*iåu*, *iuf*, *iuaua*), indeholder hver af Laras remser ét ord (*Lina*, *avis*) og to vrøvleord (*lana*, *lys/an*, *arka*).

Flersprogede titler i 5. klasse

5. klasse arbejder med et forløb om eventyret *Den lille Rødhætte*. I forløbet finder eleverne ligheder og forskelle mellem versioner af eventyret på fx norsk, spansk og tyrkisk, pusler eventyret sammen på dansk, engelsk, fransk og tysk, laver personkarakteristik, undersøger kronologi og finder genretræk samt drøfter eventyret som genre med afsæt i Roalds Dahl og Rune T. Kiddes alternative genfortællinger. Som optakt til forløbet får eleverne udleveret forsider af eventyret på henholdsvis dansk, engelsk, fransk, hollandsk og tysk. Tabel 3 viser titlen på de fem forsider. Eleverne sammen-

ligner forsiderne på både billede- og tekstsider og får herefter til opgave at klippe de fem overskrifter ud og danne nye flersprogede titler. Efterfølgende sætter eleverne ord på, hvilke tanker de har gjort sig, mens de konstruerede de flersprogede titler, og eleverne inviteres til at læse deres flersprogede titler højt for klassen.

Dansk	Den lille Rødhætte
Engelsk	Little Red Riding Hood
Fransk	Le Petit Chaperon rouge
Hollandsk	Roodkapje
Tysk	Rotkäppchen

Tabel 3. Overskrifter på forsider

Under elevernes arbejde med de flersprogede titler optræder praktisk sproglig opmærksomhed i form af manifestationerne *sproglig afkodning* og *sproglig manipulation*.

Sproglig afkodning retter sig mod det fonologiske, ortografiske samt leksikalsk/semantiske niveau og manifesterer sig ved, at eleverne afkoder overskrifterne bogstav-for-bogstav og lyd-for-lyd, så de er i stand til både at forstå og gentage ordene. Ligesom det gør sig gældende med sproglig afkodning i 1. klasse, er den i 5. klasse heller ikke eksplicit udtalt, men foregår som en lydløs proces i elevernes hoveder.

Sproglig manipulation retter sig mod det leksikalsk/semantiske niveau og manifesterer sig ved, at eleverne manipulerer bevidst og intentionelt med sproget ved at sammensætte ord på forskellige sprog til flersprogede titler. Nogle griber opgaven an på en intuitiv og umiddelbar måde og sammensætter ord lidt tilfældigt uden at tage højde for, at der fx i den samme titel er flere ord der betyder det samme. Dette ses fx i titlen *Den little rot riding rood*, som indeholder to ord for 'rød' (*rot*, *rood*) eller i titlen *Le lille rød kapje hood*, der oversat betyder 'den lille rød hætte hætte'. Andre elever griber opgaven mere velovervejet an. Klasserumsfoto 3 viser, hvordan Baldur og Jonathan har konstrueret to flersprogede titler, som hver indeholder fire forskellige sprog, og som følger den samme opbygning: bestemt artikel, et ord for 'lille', et ord for 'rød' og et ord for 'kappe'.

Undervejs i produktionen af de to flersprogede titler udspiller der sig følgende samtale mellem Baldur og Jonathan, der viser hvordan praktisk sprog-



Klasserumfoto 3. Baldur og Jonathans flersprogede titler

lig opmærksomhed optræder i samspil med metasproglig opmærksomhed (for en udfoldelse af elevcitater, se også Drachmann, under udgivelse).

- | | | |
|----|----------|--|
| 1 | Jonathan | Vi skriver <i>Den petit Rødhætte</i> . |
| 2 | Baldur | <i>Den petit Rødhætte</i> . |
| 3 | Jonathan | <i>Den-petit-red, øh – kapje, kapje</i> . |
| 4 | Baldur | <i>Den petit red kapje</i> . Det er den sygeste [titel]. Okay, en til. Nu laver vi <i>le</i> . |
| 5 | Jonathan | Jeg tager <i>lille</i> . |
| 6 | Baldur | <i>Le</i> . Jeg har <i>le</i> . |
| 7 | Jonathan | <i>Lille</i> . |
| 8 | Baldur | Uh... <i>le</i> . |
| 9 | Jonathan | <i>Lille</i> . |
| 10 | Baldur | <i>Le-lille</i> . |
| 11 | Jonathan | Uh, vi kan bruge <i>rot</i> . |
| 12 | Baldur | Nej, jo, jo, jo. <i>Le-lille-rot</i> hætte. Vi bruger dem alle, alle ord. |

- 13 Jonathan Men hvis vi bruger *Käppchen* der, så skal vi ikke bruge *rot*.
- 14 Baldur Hey! Hvad med *rood*? *Le-lille-rood-Käppchen*.
- 15 Baldur Sindssyg titel. Okay, en til, ikke?

Sproguge i 7. klasse: Elevark 5

PLURILINGUAL EDUCATION (2020-2023)

Lyric / Lyrique / Lyrik

Hvilket sprog kunne du godt tænke dig at lære?



Me and my languages

Lav en brainstorm om dig selv og dine sprog

Hvilke sprog er en del af mit liv?

Hvornår bruger jeg mine forskellige sprog?

Hvilke positive og negative oplevelser har jeg med at være flersproget?

Hvordan har jeg det med at være flersproget?

Me and
my languages

Arbejdsark 2. Brainstorm som grundlag for flersproget digt i 7. klasse



Elevdialogen illustrerer processen, hvor Baldur og Jonathan konstruerer de første to titler fra klasserumsfoto 3 (*Den petit red kappe, Le lille rood kappchen*), og hvor de afslutningsvis lægger op til konstruktionen af en tredje titel (l. 15). Udover at Baldur og Jonathan samarbejder og på skift vælger henholdsvis det første, andet, tredje og fjerde ord til hver titel, er de også optagede af, at det samme sprog ikke er repræsenteret to gange i samme titel. Jonathan gør bl.a. opmærksom på, at ikke både *rot* og *Käppchen* kan indgå i den samme titel (l. 13), hvorefter Baldur foreslår det hollandske ord for 'rød' (*rood*) i stedet for det tyske (l. 14). Elevdialogen eksemplificerer et samspil mellem praktisk sproglig opmærksomhed og metasproglig opmærksomhed, da eleverne manipulerer med sproget ved at producere flersprogede titler (praktisk sproglig opmærksomhed) og undervejs reflekterer på baggrund af deres sproglige viden over, hvilke ordkombinationer der er mulige (metasproglig opmærksomhed).

Flersproget digt i 7. klasse

7. klasse arbejder med et forløb om *flersproget lyrik*. I forløbet beskæftiger eleverne sig bl.a. med flersproget poesi fra den svensk-finsk-tyske lyriker

- | | |
|--|---|
| 1 <i>Dem i min klasse</i> | 21 <i>Alt det der med udtale</i> |
| 2 <i>Taler mange sprog</i> | 22 <i>Håber jeg at modtage</i> |
| 3 <i>Dog ikke mig</i> | 23 <i>Dog ik i dansk</i> |
| 4 <i>Jeg taler dansk</i> | 24 <i>Måske lidt i fransk</i> |
| 5 <i>Det lyder meget sejt</i> | 25 <i>Det lyder nok lidt mærkeligt</i> |
| 6 <i>Men det er det ik</i> | 26 <i>Men hvis man er lidt underlig</i> |
| 7 <i>Min far han siger altid</i> | 27 <i>Får man mange venner</i> |
| 8 <i>Ce n'est pas si dur</i> | 28 <i>Jeg kender en fra Spanien</i> |
| 9 <i>Men der aner jeg jo nul</i> | 29 <i>Hun taler jo spansk</i> |
| 10 <i>Fordi jeg er en kartoffel</i> | 30 <i>Men når jeg taler dansk</i> |
| 11 <i>Forstår jeg kun et kul</i> | 31 <i>Forstår hun jo et muk</i> |
| 12 <i>Internettet er min lærekilde</i> | 32 <i>Så når vi skal snakke</i> |
| 13 <i>For når der er så mange</i> | 33 <i>Skal vi krydse veje og snakke</i> |
| 14 <i>Kan de hjælpe andre</i> | 34 <i>Med det engelske kendissprog</i> |
| 15 <i>Uden at gøre grin</i> | |
| 16 <i>Det lyder nok lidt tosset</i> | |
| 17 <i>Alt det der med klodset</i> | |
| 18 <i>Men når jeg taler højt</i> | |
| 19 <i>Lyder det så underligt</i> | |
| 20 <i>At det er forunderligt</i> | |

Elevartefakt 3. Sibylles flersprogede digt

Cia Rinne og den engelsk-spanske lyriker Rihna Espaillat. De undersøger brugen og effekten af at anvende flere sprog i lyrikken og laver forskellige lyriske sprogeksp eksperimenter. Som afslutning på forløbet producerer eleverne individuelle flersprogede digte under overskriften: *Mit liv med sprog*. Som stilladsering for digtene laver eleverne en indledende brainstorm (se arbejdsark 2).

Eleverne udfylder individuelt de fire felter i brainstormen og bruger disse som grundlag for at producere flersprogede digte. Eleverne får at vide, at de i digtet skal få mere end ét sprog i spil. Elevartefakt 3 og 4 viser Sibylles og Abbas' flersprogede digte.

Mit liv med sprog

- 1 Jeg kommer hjem fra det ene sprog til det andet
- 2 Snakker dansk udenfor og arabisk indenfor

- 3 Men nogle gange skal man kunne håndtere begge dele det samme sted
- 4 Og andre gange skal man håndtere tre

- 5 Nogen sprog lærer man i skolen
- 6 nogen bil biat
- 7 nogen fra serier, movies and games
- 8 for mig er det alle tre måder til mine tre forskellige sprog

- 9 Jeg taler forskellige sprog
- 10 når jeg taber
- 11 fuck you little bitch your mom is a hoe jelan abuk jabu abuk jabu jabak
- 12 grimme ord dårlige ord frustreret ord

- 13 Men de ord siger jeg kun når jeg spiller FIFA og call of duty

Elevartefakt 4. Abbas' flersprogede digt



I begge digte optræder praktisk sproglig opmærksomhed i form af manifestationen *sproglig manipulation*, fordi begge elever manipulerer bevidst og intentionelt med sproget, men deres måde at manipulere med sproget på adskiller sig fra hinanden og retter sig mod forskellige sproglige niveauer.

I Sibylles digt manifesterer *sproglig manipulation* sig rettet mod det tekstu-
elle niveau, da Sibylle producerer en genrebestemt tekst bestående af otte
strofer à tre-seks vers, der flere steder inkluderer enderim i form af både
krydsrim (*nul-kul*, l. 9, 11) og parrim (*tosset-klodset*, l. 16, 17; *underligt-forunder-*
ligt, l. 19, 20), om end disse synes tilfældigt placeret. Ved at manipulere med
sproget får Sibylle dermed produceret et digt.

Sibylle indleder digtet med at italesætte, hvordan hun har et ressource-
syn på det at kunne flere sprog, og hvordan hun i kraft af sin begrænsede
flersprogethed har et mangelsyn på sit eget sproglige repertoire (l. 1-6, 9-11).
Sibylle beskriver herefter to forskellige sproglæringsrum i sit liv, som hun
kontrasterer. På den ene side er der skolens sprogundervisning i det fysiske
klasselokale og på den anden side internettets online rum. Mens det at lære
fransk i klasserummet beskrives med negativt fortegn som et sted præget af
utryghed (l. 13-15) og usikkerhed (l. 16-20), særligt i relation til at formulere
sig mundtligt på fransk (l. 21-24), bliver internettet fremstillet som et inklu-
derende og forpligtende fællesskab, hvor der er plads til alle (l. 25-27), hvor
læring er et fælles ansvar og anliggende (l. 13-14), hvor læringsrummet er
mere trygt (l. 15), og hvor der er mindre grad af eksponering (l. 13). Sibylle
runder afslutningsvis digtet af med et konkret hverdagseksempel fra sin
online kommunikation, hvor hun og en spansktalende bekendt benytter sig
af engelsk som *lingua franca* ("det engelske kendissprog", l. 34), som et fælles
kommunikationssprog, der kan bruges til at "krydse veje" (l. 33).

Abbas' digt derimod bærer ikke tydeligt præg af at være udformet med
den lyriske genre for øje, til trods for at Abbas dog har opdelt digtet i forskel-
lige strofer. *Sproglig manipulation* manifesterer sig derfor her via det flerspro-
gede ordvalg, som Abbas har truffet, og retter sig således mod det leksikalsk/
semantiske niveau.

Indholdsmæssigt kan Abbas' digt inddeles i tre dele, der tematiserer hvert
sit aspekt af hans flersprogethed. Først præsenterer Abbas, hvilke sprog der
er en del af hans sproglige repertoire (l. 1-4), ved på metaforisk vis at beskrive
det (kultur)møde, han oplever mellem sine to primære sprog: hjemmespro-
get arabisk, der bruges "indenfor" (l. 2) hjemmets rammer, og skolesproget
dansk, der bruges "udenfor" (l. 2). Nogle gange kommer de to sprog i spil
samtidig, sommetider også med engelsk involveret som tredje sprog (l. 3-4).

Dernæst italesætter Abbas, hvordan der findes tre forskellige rum for sproglæring: skolen, hjemmet samt medier og gaming (l. 5-8). De tre rum er ifølge Abbas "tre måder til mine tre forskellige sprog" (l. 8). Mens Abbas beskriver sproglæring i skolerummet med danske ord ("nogen sprog lærer man i skolen", l. 5), benytter han arabiske ord til at beskrive hjemmets sprog ("nogen *bil biat*", l. 6 – vores fremhævnings – *bil biat* betyder 'derhjemme') og engelske ord til at beskrive sprog via medier og gaming ("nogen fra serier, *movies and games*", l. 7 – vores fremhævnings). Dette er et eksempel på *translanguaging shift* (Holmen & Thise, 2021; Daryai-Hansen & Drachmann, 2024a), da Abbas trækker på sin flersprogethed og kobler via det flersprogede ordforråd hvert læringsrum sammen med et specifikt sprog i sit liv. Han knytter på denne måde både personlighed og identitet til læringsrummene. Afslutningsvis giver Abbas et hverdagseksempel fra gamingens verden på, hvordan hans forskellige sprog kommer i spil (l. 9-13). Abbas demonstrerer, hvordan han både bruger engelske ("fuck you little bitch your mom is a hoe", l. 11) og arabiske ("anjel abuk jabu abuk jabu jabak", l. 11) bandeord situationsbestemt, når han taber i FIFA og Call of Duty. Ved at gengive de engelske og arabiske bandeord og -fraser ordret tilføjer Abbas en merbetydning til sproget, så digtet får et mere kraftfuldt udtryk. De flersprogede bandeord bliver samtidig en identitetsmarkør for Abbas og hans flersprogethed.

Konklusion og implikationer for praksis

Artiklen har præsenteret PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik og har via empiriske klasserumsdata vist, hvordan praktisk sproglig opmærksomhed manifesterer sig som (a) reaktion på eller association gennem sprog, (b) sproglek, (c) sproglig afkodning, (d) sproglig imitation og (e) sproglig manipulation hos elever i indskoling, på mellemtrin og i udskoling i initierede flersprogethedsdidaktiske læringsrum. Hvor megen forskning sidestiller sproglig opmærksomhed med *metasproglig* og/eller *kritisk sproglig opmærksomhed* og undersøger dette teoretisk og empirisk, har artiklens dokumentation af elevernes *praktisk sproglige opmærksomhed* bidraget med en mere holistisk forståelse ved at kaste lys på en overset dimension af arbejdet med sprog i sprogundervisningen.

Potentiale i at styrke arbejdet med praktisk sproglig opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik har implikationer for og kan ses som en mulig løsning på nogle af de udfordringer, som sprogfagene i den danske grund-



skole står overfor. Mens grundskolens danskfag bl.a. er udfordret af et ambivalent forhold til grammatikundervisning, der viser sig ved en fortsat traditionel tilgang til arbejdet med sprogets formside (Kabel et al., 2019), og som har resulteret i forsøg på nye flersprogethedsdidaktiske måder at gribe grammatikundervisningen an på (Kabel et al., 2023; Jespersen & Brok, 2023), kæmper grundskolens fremmedsprogsfag, særligt fransk- og tyskfaget, med at synliggøre relevansen af og motivationen for fagene (Barfod Lund et al., 2023). Med flersprogethedsdidaktik som ramme for praktisk sproglig opmærksomhed pointerer Holmen (2023) og Dewaele & Wei (2023), at det sprogsammenlignende perspektiv har potentiale til at skabe en motivationsfremmende effekt hos eleverne. For at drage nytte af dette potentiale er det dog centralt at have for øje, hvilken lærerrolle grundskolelærere uddannes til, da det at undervise ud fra en flersproget tilgang kræver andre lærerkompetencer end at undervise ud fra en etsproget tilgang (Candelier & Schröder-Sura, 2020; Guarda & Hofer, 2021). En sprogundervisning, der skaber rum for elevers praktisk sproglige opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik forudsætter, at læreren afgiver kontrol, træder ud af ekspertrollen og i stedet indtræder i en mere jævnbyrdig rolle med eleverne og går på opdagelse i sprogenes verden sammen med dem. Den mere praktisk eksplorative tilgang til undervisningen er så småt indtænkt med revideringen af læreruddannelsen, ligesom flersprogethedsdidaktik nu også er obligatorisk i flere sprogfag på læreruddannelsen. Dette er vigtige skridt på vejen, som dog med fordel kan suppleres af yderligere tiltag og med en øget opmærksomhed på, at flersprogethedsdidaktikken kalder på en anden lærerrolle, som lærerstuderende bør forberedes på og uddannes i, så de med tryghed kan varetage denne rolle, når de kommer ud i praksis.

Referencer

- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. I N. Hornberger (red.), *Sociolinguistics and language education* (s. 205-230). Multilingual Matters.
- Barfod Lund, S., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M., & Wachter Kjærgaard, H. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium. En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
<https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>
- Berg, I. (2016). The Making of the Scandinavian Languages. I G. Rutten & K. Horner (red.), *Meta-linguistic Perspectives on Germanic Languages. European Case Studies from Past to Present* (s. 35-55). Peter Lang.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020) (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Nguerol, A. (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (3. udg.). Europarådet, European Centre for Modern Languages.
<https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>
- Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2020). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzen von Lehrenden – Einige Ausbildungsangebote im Vergleich. I C. Hülsmann, C. Ollivier & M. Stras-ser (red.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension* (s. 141–158). Wasmann.
- Carter, R. (1990) (red.). *Knowledge About Language and the Curriculum: The LINC Reader*. Hodder Arnold H&S.
- Christensen, M. V., Brok, L. S., Kabel, K., & Jørgensen, N. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikun-dervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Nationalt Videncenter for Læsning.
<https://www.videnomlaesning.dk/media/2767/grammat3-rapport-2019endelig.pdf>
- Clark, E. V. (1978). Awareness of Language: Some evidence from what children say and do. I A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (red.), *The Child's Conception of Language* (s. 17-44). Springer.
- Coelho, D., & Ortega, Y. (2020). Pluralistic Approaches in Early Language Education: Shifting Paradigms in Language Didactics. I S. M. C. Lau & S. van Viegen (red.), *Plurilingual Pedagogies* (s. 145-160). Springer.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997/2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Europarådet.
<https://rm.coe.int/168069d29b>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S. K. Jacobsen, J. von Holst Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., & Drachmann, N. (2024a). *Flersprogethedsdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Daryai-Hansen, P., & Drachmann, N. (2024b). Flersprogethedsdidaktik på tværs af uddannelses-niveauer – konceptualisering, læreplansanalyse og anbefalinger til praksisudvikling. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), LXXVII-LXXXVIII.
<https://doi.org/10.46364/njltl.v12i2.1471>
- Daryai-Hansen, P., & Drachmann, N. (2024c). 'I like exploring other languages': primary and lower secondary students' attitudes towards plurilingual education. *Journal of Multilingual and Mul-ticultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2336098>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2024). Sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik – en konceptualisering på tværs af uddannelses-niveauer. *Sprogforum*, 30(78), 40-46. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/145855>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (under udgivelse). Students' Language awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education – A Concep-tualization. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udgivelse). Peter Lang.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Meidell Sigsgaard, A.V. (2019). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsfag. *Sprogforum*, 68, 46-53. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i68.128433>
- Daryai-Hansen, P., & Krogager Andersen, L. (2024). Sproglig opmærksomhed og flersprogetheds-didaktik: Det danske sprogs curriculum ved overgangen fra grundskolen til de gymnasiale uddannelser. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(1).
<https://doi.org/10.46364/njltl.v12i1.1159>

- Dewaele, J.-M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: language and Cognition*, 16(1), 231-240. <https://doi.org/10.1017/s1366728912000570>
- Drachmann, N. (2017). *Sproglig opmærksomhed i begynderdidaktikken – en flersproget tilgang til form-fokusering i tyskundervisningen*. Kandidatspeciale. Institut for Engelsk, Germansk & Romansk, Københavns Universitet.
- Drachmann, N. (2018). Sproglig opmærksomhed – en eksplicit tilgang til form i fremmedsprogundervisningen. I P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 262-276). Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for sprog og fagdidaktik i folkeskolen.
- Drachmann, N. (2023a). Developing language awareness activities in the context of plurilingual education: two didactic models for language teaching practice. *International Journal of Multilingualism*, 21(4), 2198-2216. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2232385>
- Drachmann, N. (2023b). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9831>
- Drachmann, N. (under udgivelse). Plurilingual Education in the Mainstream Language-Teaching Classroom: Students' Manifestations of Language Awareness in Primary and Lower Secondary School. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udgivelse). Peter Lang.
- Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55, 553-560. [https://doi.org/10.1016/s0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/s0148-2963(00)00195-8)
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I J. Cenoz & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. udg., bind 2, s. 385-400). Springer.
- García, O., & Kleyn, T. (2016) (red.). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge.
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Guarda, M., & Hofer, S. (2021). COMPASS: Ein Referenzrahmen für Theorie und Forschung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen. Euras Research. https://sms-project.eurac.edu/wp-content/uploads/2021/11/Guarda-Hofer_COMPASS-Referenzrahmen_2021.pdf
- Haukås, Å. (2016). Teachers' Beliefs About Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. (2022). Who are the multilinguals? Students' definitions, self-perceptions and the public debate. I W. Bennett & L. Fisher (red.), *Multilingualism and identity: Interdisciplinary perspectives* (s. 281-298). Cambridge University Press.
- Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (3. udg., s. 23-54). Samfundslitteratur.
- Holmen, A. (2023). Mundtlighed og translanguaging. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1), 37-50. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i1.1031>
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Jespersen, D., & Brok, L. S. (2023). "Der er grammatik med, når vi gennemgår det fælles" – Elevers opfattelser af grammatikundervisning i sprogfag. *Acta Didactica Norden*, 17(4). <https://doi.org/10.5617/adno.9640>

- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66-88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Kabel, K., Christensen, M. V., Bjerre, K., Brok, L. S., & Møller, H. (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Grammar3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/media/2792/grammar3-rapport-2019endeligendelig.pdf>
- Laursen, H. P., Daugaard, L. M., Ladegaard, U., Østergaard, W., Orluf, B., & Wulff, L. (2022). Metalanguaging Matters: Multilingual Children Engaging the "The Meta". *Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education*, 97-114. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3690-5.ch006>
- Masny, D. (2010). Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness. *Language Awareness*, 6(2-3), 105-118. <https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959921>
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. udg.). Beltz Verlag.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/14790710902846707>
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Shapiro, S. (2022). *Cultivating Critical Language Awareness in the Writing Classroom*. Routledge.
- Strasser, M., & Reisner, C. (2022). Plurilingual and pluricultural competence: The EVAL-IC model of intercomprehension competence. *AILA Review*, 35(1), 38-59.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Regeringen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>
- van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7(2-3), 128-145. <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>
- van Lier, L. (2004) *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Kluwer Academic.
- Wallace, C. (1999). Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language Awareness*, 8(2), 98-110. <https://doi.org/10.1080/09658419908667121>
- Weber, J.-J., & Horner, K. (2012). *Introducing Multilingualism: A social approach*. Routledge.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., & Romcea, R. (2010). *Nürnberg Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen [Neubearbeitung]*. Goethe Institut.

Natascha Drachmann
 lektor, ph.d.
 Slotshaven Gymnasium
 nadr@slotshaven.dk



Petra Daryai-Hansen

lektor, ph.d.

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet

petra.dhansen@hum.ku.dk