

# Tværsproglige læringsrum

Denne artikel er udarbejdet på baggrund af erfaringer fra et aktionsforskningsprojekt med fokus på tværsproglighed og sproglig bevidsthed og diskuterer de tværsproglige læringsrum, vi har identificeret i løbet af dette projekt. Aktionsforskningsgruppen (tre folkeskolelærere og en ph.d.-studerende i sprogdidaktik<sup>1</sup>) arbejdede i skoleåret 2017/18 tæt sammen om udviklingen af en tværsproglig tilgang til dansk-, tysk- og engelskundervisningen i to femteklasser.

Efter en todages workshop til diskussion af projektets mål og fremgangsmåder afprøvede vi forskellige tværsproglige ideer i en kontinuerlig vekselvirkning imellem teori og praksis, hvor hver enkelt lærer stod for virkeliggørelsen af de forskellige tiltag i egen undervisning, og forskeren fungerede som observatør. Gennem jævnlige kollektive refleksionssessioner med diskussion af de hidtidige erfaringer på tværs af fag og klasser fandt vi løbende nye måder at praktisere tværsproglighed på.



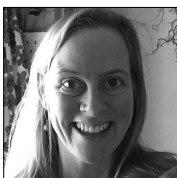
**ANE KATRINE HVIDTFELDT LORENTZEN**

Folkeskolelærer (her: dansk)  
anekatrinelorentzen@gmail.com



**CHARLOTTE AMRANI**

Folkeskolelærer (her: tysk)  
charlotteamrani@gmail.com



**LINE KROGAGER ANDERSEN**

Cand.mag. i lingvistik og finno-ugriske sprog,  
MA i konferencetolkning  
Ph.d.-studerende i sprogdidaktik,  
Aarhus Universitet, DPU Campus Aarhus  
lika@edu.au.dk

Erfaringerne fra aktionsforskningsprocessen har givet os anledning til at se tværsproglige læringsrum som rum, der altid er til stede i sprogligt arbejde, men samtidig som rum, hvis døre man didaktisk kan gøre mere eller mindre for at åbne. Læringsrum forstås altså i denne artikel som mentale og sociale rum, der åbner for forskellige videns- og erkendelsesformer (se også Lund 2015).

## Den tværsproglige ambition

Projektets formål var at skabe muligheder for udvikling af *sproglig bevidsthed* gennem tværsproglighed i undervisningen. Sproglig bevidsthed skal i denne kontekst forstås som et komplekst fænomen, der kan komme til udtryk i form af *sproglig opmærksomhed*, *sproglig kreativitet*, *metasproglig bevidsthed* og *sprogforståelse*. Inspireret af van Lier (2004) anvender vi begrebet som en paraply, der dækker over flere forskellige dimensioner: sproglig opmærksomhed i Schmidts (1995) forståelse, metasproglig bevidsthed som bevidsthedsform (jf. f.eks. Simard & Gutiérrez 2018) og det praktisk-kreative niveau (van Lier 2004) såvel som en mere overordnet evne til metasproglig refleksion. Sprogforståelse definerer vi som kobling af metasproglig refleksion med de øvrige dimensioner.

*Metasproglig bevidsthed* er i vores og van Liers forståelse en bevidsthedsform, der kræver et metasprogligt beskrivelsesapparat, f.eks. grammatisk terminologi, hvorimod *sproglig opmærksomhed* og *sproglig kreativitet* i sig selv ikke forudsætter formaliseret skolelærdom. De kan tværtimod observeres hos selv ganske små børn, som f.eks. når den fireårige spørger sin mor: "Skal du stege den på panden?", peger på sin egen pande og griner. Den slags morsomheder forudsætter *sproglig opmærksomhed*; den fireårige retter opmærksomheden mod forholdet mellem homonymets form og funktion. *Kreativiteten* består i, at hun bruger sin nye indsigt til at bøje reglerne; pande I er jo ikke lig med pande II; det ved både mor og datter, og heri ligger effekten.

Sproglig opmærksomhed og kreativitet er altså at finde hos børn, der er langt yngre end de femteklasseelever, vi her beskæftiger os med. Projektet handler derfor om at åbne for en udvikling på grundlag af elevernes eksisterende ressourcer, bl.a. gennem arbejde med metasprogligt indhold på tværs af sprog (for sammenlignelig forskning, se f.eks. Gunning, White & Busque 2016) samt ved at forsøge at skabe læringsrum, der er åbne for flere sprog end det skemalagte (en pluralistisk tilgang, jf. f.eks. Candelier, Daryai-Hansen & Schröder-Sura 2012).

## Udvikling af undervisningspraksis

Udviklingen af den tværsproglige undervisning foregik som en eksplorativ og reflektiv afprøvning af ideer, som sprang ud af den kollektive refleksion over erfaringer i praksis. Analytisk kan tiltagene beskrives i tre forskellige dimensioner; i praksis var dimensionerne flettet sammen i tid og rum.

- Fællessproglige undervisningsprincipper. Vi forsøgte at integrere to fælles principper i al sprogundervisning; dels det gennemgående tværsproglige perspektiv, dels en funktionel orientering i sprogundervisningen (jf. f.eks. Ranta & Lyster 2018).
- Indholdskoordinerings. Koordinering via undervisningsplanlægning, så parallelt fagligt indhold (f.eks. ordklasser) blev præsenteret samtidigt i de forskellige fag med henblik på at skabe synergi for elevernes læring.
- Fælles emner. Lærerne tog et fælles emne op for at lade hvert fag bidrage med sit eget perspektiv.

De tre ovennævnte dimensioner spillede sammen, f.eks. i tyskundervisningen, da indholdskoordinerings betød parallelt arbejde med verber som ordklasse i de tre fag, og Charlotte udnyttede det tværsproglige perspektiv i sin ordklasseundervisning. Med udgangspunkt i et mundtligt forløb med dialoger, simple præsentationer og sange valgte Charlotte at tage verbet *sein* ("at være") op. Ideen var at skabe en forbindelse mellem den kommunikative tilgang til sproget og den metasproglige del af sprogundervisningen (altså en funktionel orientering, jf. ovenfor). Vi kunne med stor fordel sammenligne den tyske bøjningsform med den engelske, idet vi drog en direkte parallel til verbet *to be*, som eleverne kendte godt (det tværsproglige perspektiv), og fandt, at det på den baggrund gav god mening at tale med eleverne om uregelmæssige verber, personbøjning og bøjning i tid.

I danskundervisningen sammenflettedes det koordinerede fokus på verber med den funktionelle orientering i sprogundervisningen, da Ane integrerede grammatikarbejdet i andre dele af danskfaget, f.eks. under arbejdet med verber, som blev koblet til litteraturundervisningen, så grammatikken ikke kun stod særskilt. Her var en opgave at finde 10 verber i det læste kapitel og lave sætninger med disse; en øvelse, der hverken kræver den store forberedelse eller tager lang tid at udføre. Ane oplevede, at børnene så en sammenhæng i arbej-

det, hvor verber nu blev nævnt både i tysk, engelsk og dansk i kraft af indholdskoordineringen, men også på den måde, at det sproglige fokus ikke kun optrådte i decideret grammatikundervisning i dansk, hvilket eleverne måske til tider føler. Ved at inddrage arbejdet med verber løbende oplevede vi desuden, at eleverne ikke kørte "trætte" i det, da det blev mere overskueligt, både forståelsesmæssigt, men også tidsmæssigt, da de forskellige øvelser var hurtige og fungerede som afbræk i den almindelige undervisning.

## Nye læringsrum *for eleverne*

Sigtet med projektet var at åbne nye, tværsproglige læringsrum for eleverne med henblik på muligheder for udvikling inden for sproglig bevidsthed og læring. Inden for den almindelige, monofaglige sprogundervisning kan der være en risiko for at lukke døren i til visse tværsproglige læringsrum, fordi disse i udgangspunktet afviger fra det enkelte fags formål og læringsmål (jf. Andersen, under udgivelse). Imidlertid mener vi, at tværsprogligheden både kan virke perspektiverende på det enkelte fag og sprog, og samtidig være konkret til nytte for eleverne, idet den netop lukker op for det tværsproglige læringsrum.

Åbningen mod de øvrige sprogfag giver eleverne nye muligheder og handlerum i hvert sprogfag. Flere typer viden legitimeres inden for det enkelte sprogfag, hvilket gør det muligt for den enkelte elev at trække på sin viden og kompetencer fra de andre fag. I eksempel 1 nedenfor ses det, hvordan eleverne trækker på deres viden om ordklassebestemmelse fra dansk og engelsk; herigennem kommer deres *metasproglige bevidsthed* til udtryk.

### **Eksempel 1 (fra tyskundervisningen)**

Charlotte:       Hvad er det for nogle ord, man kan sætte i ental eller flertal?

Elev 1 (råber):   SUBSTANTIVER.

Charlotte:       Nemlig – kender I dem? Hvad hedder de også?  
(*Flere elever markerer*)

Elev 2:           Navneord.

I eksempel 2 ses det, at Elev 3 er i stand til eksplicit at redegøre for sin metasproglige viden om substantiver på engelsk. Det forhold, at eleven inddrager denne viden og anser den for relevant i tysktimen, illustrerer det tværsproglige læringsrum, hvor andre sproglige ressourcer end dem fra tyskundervisningen er legitime.

### Eksempel 2 (fra tyskundervisningen)

Charlotte: Hvordan er det nu med substantiver?

[...]

Elev 3: På engelsk kan det være bestemt eller ubestemt, og hvis man sætter -s eller -e bagved, så betyder det, at der er flere af dem.

Legitimeringen af tværspørgsprog ressourcer i sprogundervisningen giver eleven øgede muligheder for at agere kompetent i mødet med det nye, fordi hun/han kan trække på sine eksisterende ressourcer. Det vil sige, at spændvidden for, hvordan man kan være dygtig til dansk/engelsk/tysk, udvides, når faggrænserne blødes op.

Når modersmål og øvrige fremmedsprog anvendes aktivt i fremmedsprogsundervisningen, kan eleverne koble ny viden til kendt viden. Elever, der oplever f.eks. tysk eller engelsk som noget meget fremmed, kan i højere grad gøres opmærksom på deres egne, eksisterende ressourcer og få hjælp til at skabe sammenhæng mellem dem.

### Nye læringsrum for lærerne

Ud fra et lærersynspunkt var det nye rum for kollegial sparring og refleksion en af projektets mest værdifulde gevinster. Samtidig gav den cykliske proces med undervisningsudvikling, undervisningspraksis og refleksionsmøder anledning til individuel metadidaktisk refleksion og et personligt professionelt læringsrum for den enkelte lærer.

Samtænkningen af sprogfagene gav desuden anledning til at tænke over sammenhængen i børnenes skoleliv. Forskerobservationer på tværs af fag og fælles refleksion tydeliggjorde forskellen mellem elev- og lærerperspektivet, og der opstod en fælles optagethed af at forøge sammenhængskraften både inden for skoleskemaet for den enkelte klasse, men også i udviklingen over klassetrin. Dette blik for sammenhæng gav mulighed for at bløde overgange og grænser op, både på tværs af fagene og inden for det enkelte fag.

Det tværspørgsprog perspektiv åbnede op for nye ressourcer i fremmedsprogsundervisningen i form af flere indgangsvinkler fra dansk og hhv. engelsk og tysk. Det vil sige, at læreren i den konkrete undervisningssituation fik nye redskaber til rådighed til at åbne nye veje til læring eller nye læringsrum for eleverne.

## Forudsætninger for tværspøglig undervisning

Vi finder, at hvis en lærergruppe skal have optimale forudsætninger for at samtænke sprogfagene i undervisningen, så kræver det tid til samarbejde og planlægning. Det betyder, at enkeltfaglige sprogfagudvalgsmøder ikke kan stå alene, men at der skal afsættes tid til, at alle sprogfagenes lærere sætter sig ned sammen rent fysisk og har en didaktisk drøftelse baseret på årsplaner og forventninger til skoleåret. På den baggrund kan vi blive enige om, hvilke stofområder, emner osv. vi ønsker at arbejde tværfagligt med.

Først og fremmest skal man som lærer have lyst til at tænke bredt, hvad angår ens egen praksis, og ikke se det enkelte sprogfag som en lukket enhed, men som en organisk størrelse, der komplementerer og understøtter de andre sprogfag, for derigennem at skabe en større sammenhængskraft fagene imellem. Denne øvelse kræver en vis fleksibilitet og tab af kontrol for den enkelte lærer, men for os blev dette kompenseret i kraft af de nye læringsrum, vi har skitseret ovenfor.

Tværspøglighed inden for den enkeltfaglige undervisning er ligeledes mulig, men det kræver, at læreren har lyst og vilje til at udforske sproget fra en ny vinkel sammen med sine elever i en fælles udvikling. Denne udforskning kan imidlertid føre til åbning af nye læringsrum for såvel elever som lærere.

## Tværspøglighed i en almindelig skolehverdag

Siden projektets afslutning i sidste skoleår oplever vi i hverdagen løbende eksempler på, at eleverne har udviklet sig igennem det tværspøglige projekt, og at de fortsat bruger tværspøglige tilgange, på trods af at vi desværre ikke har haft mulighed for at fortsætte det systematiske tværfaglige samarbejde. I dansktimerne har vi oplevet, at eleverne generelt har en meget sikker grundviden om f.eks. substantiver og verber, og at vi derfor ikke skal bruge samme tid på at opsummere tidligere stof, men har mere tid til og mulighed for at "bygge ovenpå". Eleverne udviser en større sikkerhed i stoffet, formentlig fordi de har fået det ind på mange og forskellige måder, f.eks. gennem arbejde med verber i både tysk, engelsk og dansk, og idet grammatikken er blevet tænkt anderledes ind i danskundervisningen. Samtidig oplever vi, at eleverne i nuværende 6. klasse har opnået en større glæde ved og motivation for netop grammatikken, og at eleverne overordnet finder det sjovere og mere meningsfuldt, hvilket formentlig også hænger sammen med sikkerheden i stoffet.

Rammerne for tværspøglighedsprojektet var både forankrede i

en almindelig skolehverdag med skemaændringer, lokalebytning, tekniske problemer, sygedage og skoleudflugter, og samtidig særligt begunstigede i kraft af de tilbagevendende fælles refleksionsmøder. Det er dog vores overbevisning og erfaring i det nye skoleår med nyt skema og fagfordeling, at det er muligt at udnytte principperne for tværspørgligt arbejde selv i en mere begrænset form. Det er muligt at arbejde med tværspørglighed også inden for det enkelte sprogfag, når man som lærer først har udviklet en bevidsthed om det tværspørglige rum og de fordele, en tværspørglig orientering kan bringe ind i sprogundervisningen.

I det øjeblik, man som lærer vælger at tage det tværspørglige perspektiv til sig og integrere det i sin undervisning, får man også mulighed for at åbne for et indblik i sproglig mangfoldighed, der rækker ud over et snævert fokus på ens eget undervisningsfag, og i den forbindelse kan man opleve en styrkelse af sammenhængskraften på tværs af fagene. Det kræver ikke nødvendigvis en omlægning af hele årsplanen, men blot at tænke sin sprogundervisning ind i en tværspørglig ramme – at se eleven som et helt individ, hvis sproglige erfaringer og ressourcer går på tværs af hele tre sprogfag.

## Noter

1. Tre lærere deltog i projektet, men en blev desværre forhindret i at deltage som medforfatter på artiklen.

## Litteratur

- Andersen, L. K. (under udgivelse). Sproglig tværfaglighed i en folkeskolekontekst. I: Andersen, L. K., Hobel, P. & Holgersen, S.-E. (red.), *Tværfaglighed og sammenlignende fagdidaktik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P. & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: A complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257.
- Gunning, P., White, J. & Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72-88.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog. I: Gregersen, A. S. (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 85-126). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ranta, L. & Lyster, R. (2018). Form-focused instruction. I: Garrett, P. & Cots, J. M. (red.), *The Routledge*

- handbook of language awareness* (s. 40-56). New York/Oxon: Routledge.
- Schmidt, R.W. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Simard, D. & Gutiérrez, X. (2018). The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research. I: Garrett, P. & Cots, J.M. (red.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 205-221). New York/London: Routledge.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.