

Sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik – en konceptualisering på tværs af uddannelsesniveauer



Petra Daryai-Hansen
ph.d.
Lektor på Københavns Universitet
petra.dhansen@hum.ku.dk



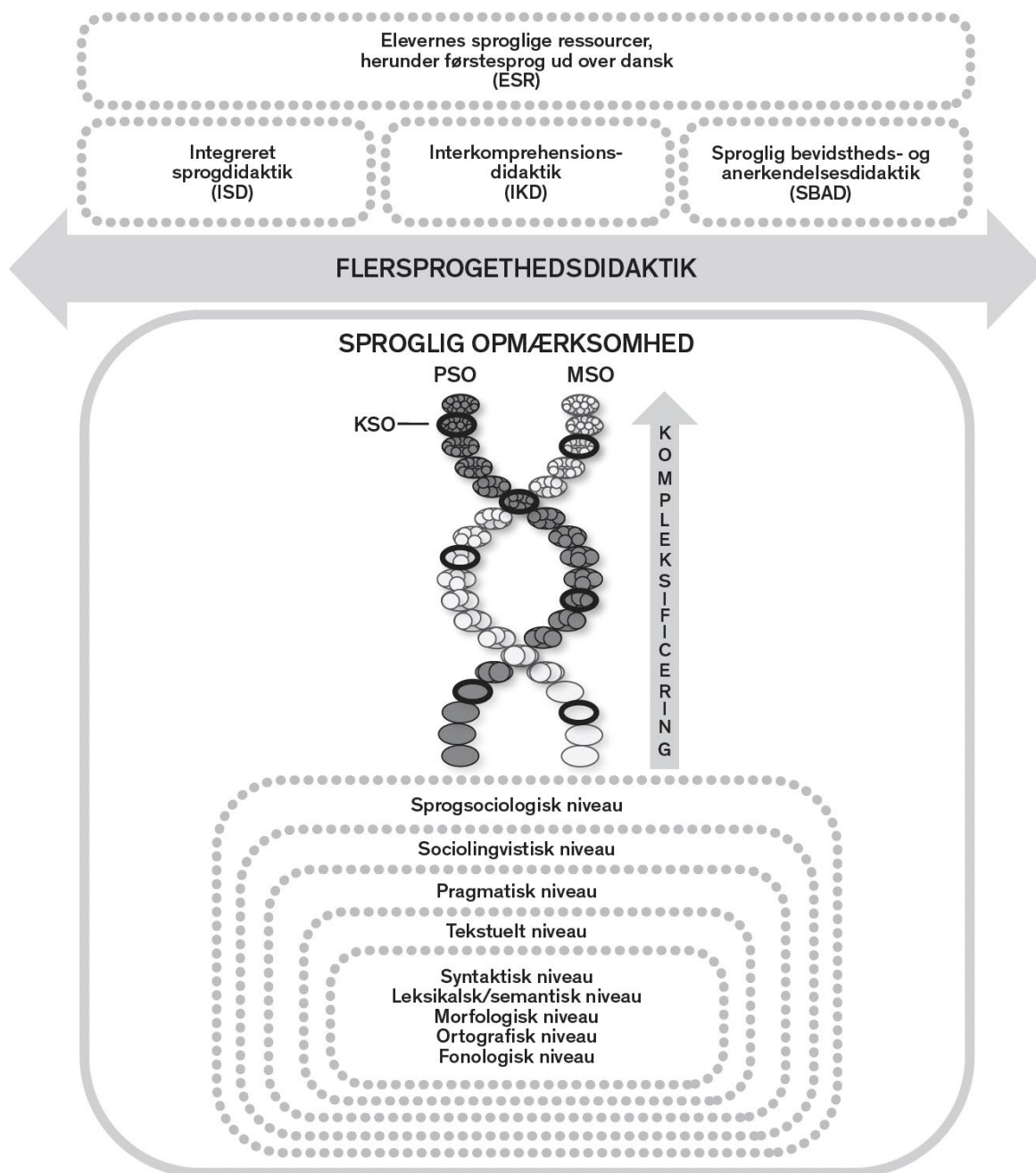
Natascha Drachmann
ph.d.
Gæsteforsker på Københavns Universitet
ndr@hum.ku.dk



Line Krogager Andersen
ph.d.
Postdoc på Syddansk Universitet
lika@sdu.dk

I perioden 2020-2023 har forskningsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL, Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022) via en bevilling fra Danmarks Frie Forskningsfond (0132-00208B) undersøgt, hvordan elevers sproglige opmærksomhed kan konceptualiseres på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Projektet belyser elevers sproglige opmærksomhed på tværs af grundskolens sprogfag (dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk, tysk) og på tværs af overgange fra indskoling til mellemtrin til udskoling og videre til *Almen Sprogforståelse* i gymnasiet via to delstudier: et læreplansstudie og et multicasesstudie.

Med afsæt i en abduktiv tilgang (Timmermans & Tavory, 2012), der kombinerer eksisterende konceptualiseringer inden for feltet og empiriske fund fra PE-LAL-projektet, har projektet udviklet en teori- og empiribaseret konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Artiklens formål er at præsentere konceptualiseringen og at konkretisere den kompleksificering, der manifesterer sig med alderen, gennem to eksempler. Dernæst belyses konceptualiseringens muligheder, og dens begrænsninger diskuteres.



Figur 1. Konceptualisering af sproglig opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik

Konceptualisering

PE-LAL-projektets konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, forthcoming a) er illustreret via modellen i figur 1. Modellen består af to dele: (a) flersprogethedsdidaktik som ramme for udvikling af (b) sproglig opmærksomhed.

Med afsæt i Candelier m.fl. (2010) består konceptualiseringens ramme af tre flersprogethedsdidaktiske tilgange samt en transversal dimension, der tilsammen udgør et kontinuum for flersprogethedsdidaktik. De stiplede linjer i modellen indikerer, at grænserne mellem de flersprogethedsdidaktiske tilgange og den transversale dimension er flydende og overlappende.

Sproglig opmærksomhed konceptualiseres som en spiral, der (1) med afsæt i van Lier (2004) skelner mellem tre forskellige dimensioner af sproglig opmærksomhed: *praktisk sproglig opmærksomhed* (PSO), *metasproglig opmærksomhed* (MSO) og *kritisk sproglig opmærksomhed* (KSO), og (2) med afsæt i en videreudvikling af en tidligere operationalisering (Daryai-Hansen, Drachmann & Meidell-Sigsgaard, 2019) skelner mellem ni sproglige niveauer, som den sproglige opmærksomhed kan rettes mod.

Modellens spiral består af to strenge: PSO og MSO. PE-LAL-projektets data indikerer, at PSO og MSO sommetider manifesterer sig på samme tid (de to kæder krydser indover hinanden), og at KSO altid er forbundet med PSO og/eller MSO (sorte ringe, der optræder på de to kæder).

Kompleksificering med alderen

Fund fra PE-LAL-projektet viser, at sproglig opmærksomhed kan manifestere sig som både PSO, MSO og KSO hos elever i 1., 5., 7. og 9. klasse samt 1.g, og at elevernes sproglige opmærksomhed med alderen kan beskrives som en gradvis kompleksificering. Kompleksificeringen kommer til udtryk i måden den sproglige opmærksomhed artikuleres på samt i relation til, hvilke sproglige niveauer, opmærksomheden rettes mod. Det illustreres gennem det følgende eksempel, hvor eleverne i både 1. og 9. klasse arbejder med hilseformer.

Citat 1: Plenumsamtale om hilseformer i 1. klasse

- 1 E1 *Goddag.*
- 2 E2 *Goddaws eller bonjour.*
- 3 E3 *Godmorgen.*
- 4 E4 *Godaften.*
- 5 E5 *Godeftermiddag.*
- 6 E2 *Goddaw.*
- 7 E6 De er alle sammen med 'g'.
- 8 E7 *Godnat.*
- 9 L Er det en måde, man hilser på hinanden på? Det siger man når man går i seng, ikke? Så
- 10 siger man *godnat.* [...]
- 11 E4 Hvis det var jul, kunne man sige *god jul.*

Som det ses af citat 1, manifesterer sproglig opmærksomhed sig i 1. klasse som MSO rettet mod det leksikalsk/semantiske niveau ved, at eleverne i et hverdagsprog og som svar på lærerens spørgsmål ”Hvordan kan vi sige ’hej’ i Danmark?” oplister standardvarianten *goddag* (l. 1), forskellige tidsspecifikke udtryk (l. 3, 4, 5, 8), to regionale varianter (l. 2, 6) samt hilseformer på andre sprog (fransk, l. 2).

I citatet konstruerer E6 derudover en opsamlende analytisk kategorisering på hilseformerne (l. 7, ortografisk niveau), ligesom enkelte elever med afsæt i lærerens stilladsering (l. 9) formår at kontekstualisere de nævnte hilseformer (l. 11, pragmatisk niveau).

I 9. klasse drøfter eleverne hilseformer i grupper. Det er påfaldende, at mens eleverne i 1. klasse har fokus på at give udtryk for deres leksikalske viden, er eleverne i 9. klasse optagede af at etablere semantiske forbindelser mellem hilseformernes betydning på forskellige sprog, som de kender. Citat 2 viser, hvordan sproglig opmærksomhed i 9. klasse manifesterer sig som MSO rettet mod det leksikalsk/semantiske niveau og udtrykkes i et hverdagsprog, da E1 sammenligner sit førstesprog somali med arabisk (2. 1-2, 4, 6), senere med amharisk (2. 9) og inkluderer dansk og engelsk i sin forklaring (2. 1), mens E2 kæder somali sammen med hilseformen *namaste* (2. 5).

Citat 2: Gruppesamtale om hilseformer i 9. klasse

- 1 E1 På somali og arabisk siger de normalt... vi siger *hi*, det betyder ’hej’, men de siger
- 2 *as-salamu alaykum* - det betyder ’vær fred med dig’ – altid når de går.
- 3 E2 Åh. Så de siger ikke ’hej’, de siger *vær fred med dig*?
- 4 E1 ... og så siger du *wa alaykumu s-salam*.
- 5 E2 Åh, det er lidt ligesom den der *namaste* eller et eller andet.
- 6 E1 Ja, så når du siger *wa alaykumu s-salam* betyder det ’i lige måde’. [...]
- 7 E3 Okay, så... Jeg ved ikke rigtigt, hvordan man skriver det (latter) [...] Men øh, ’vær fred
- 8 med dig’, Var det både på arabisk og somali?
- 9 E1 Ja, og på amharisk siger de *salaam* [...], det betyder ’hej’ [...]

I citatet retter elevernes MSO sig også mod det tekstuelle niveau, da de reflekterer over måder at respondere på samtalesekvensens indledende hilsen (2. 4, 6) og måder at afslutte den på (2. 2). I en efterfølgende samtale rettes MSO endvidere mod det sociolingvistiske niveau, da eleverne drøfter hilseformer på arbejdspladser og benytter fagspecifikke, metasproglige termer som ’uformel’ og ’formel’ til at beskrive forskellig sprogbrug.

Konceptualiseringens muligheder

Den præsenterede model er et forsøg på at konceptualisere elevens sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik og derigennem bidrage med nye forståelser af og perspektiver på elevens sproglige opmærksomhed. Konceptualiseringen kan bruges til at undersøge og beskrive sproglig opmærksomhed i alle dens facetter, og når den anvendes som et analyseredskab, fremstår styrker og potentielle udviklingsområder i elevernes udvikling af sproglig opmærksomhed tydeligt. Derudover er

konceptualiseringen anvendelig som grundlag for læreplans- og læremiddelanalyser samt som didaktisk redskab til at (videre)udvikle læreplaner og undervisningsmaterialer. Her kan konceptualiseringen bidrage til at tydeliggøre, hvilke mulighedsrum, der skabes for udvikling af elevers sproglige opmærksomhed, samt skærpe blikket for læreplaners og læremidlers potentialer og begrænsninger.

Spørgsmålene i de følgende afsnit kan stilles med afsæt i modellen:

Flersprogethedsdidaktik

Hvordan indgår flersprogethedsdidaktikken i læreplaner og læremidler – og hvordan kan den yderligere integreres?

Integreret sprogdidaktik (ISD): Skaber forbindelser mellem sprog, som eleverne allerede har kendskab til, herunder de sprog, der undervises i i skolen, med det formål at bruge allerede tilegnede sprog som springbræt til at lære nye sprog og styrke elevernes kommunikative kompetence i de(t) nye sprog.

Interkomprehensions-didaktik (IKD): Integrerer beslægtede sprog fra samme sprogfamilie som andre sprog, eleverne allerede har kendskab til, med det formål at bruge allerede tilegnede sprog som bro til at udvikle elevernes receptive kompetencer i nye beslægtede sprog.

Sproglig bevidstheds- og anerkendelses-didaktik (SBAD): Inkluderer en bred vifte af sprog og sproglige varianter repræsenteret i klasserummet, samfundet og verden, f.eks. minoritetssprog, migrantsprog samt lektioner af enhver art, med det formål at styrke elevernes sproglige bevidsthed og anerkendelse af sproglig mangfoldighed i verden.

Elevernes sproglige ressourcer, herunder førstesprog udover dansk (ESR): Transversal dimension, der skaber rum for elevernes sproglige repertoarer, og som er en integreret del af de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange. Den optræder som ISD, f.eks. når sprog, som alle lærer i skolen, integreres; som IKD, når de(t) beslægtede sprog, som klassen arbejder med, er en del af elevernes sproglige ressourcer; og som SBAD, når der i fællesaktiviteter i klassen indgår sprog, som er en del af elevernes sproglige ressourcer, f.eks. elevernes førstesprog.

Sproglig opmærksomhed: Tre dimensioner

Hvordan indgår dimensionerne i læreplaner og læremidler – og hvordan kan de yderligere integreres?

Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO): Når eleven intuitivt og umiddelbart eller bevidst og intentionelt handler gennem eller gør noget med sproget (Clark, 1978; Gombert, 1992). PSO kan tage en verbal, nonverbal eller visuel form og manifesterer sig i projektets data som sproglig, reaktioner på eller associationer gennem sprog, sproglig afkodning, sproglig imitation og sproglig manipulering.

Metasproglig opmærksomhed (MSO): Når eleven fokuserer på sproget som metaobjekt, og implicit eller eksplicit giver udtryk for sproglig viden og/eller refleksion (Gombert, 1992; Clark, 1978). MSO kan tage en verbal, nonverbal eller visuel form og kan udtrykkes i et hverdagsprog eller via abstrakt metasprog. MSO

manifesterer sig i projektets data som metasproglige korrigeringer, metasproglige spørgsmål, metasproglige erklæringer, metasproglige vurderinger, metasproglige beskrivelser, metasproglige forklaringer og metasproglige analyser.

Kritisk sproglig opmærksomhed (KSO): Når eleven eksplicit eller implicit anlægger et – med afsæt i en bred forståelse (Fairclough, 1992) – kritisk perspektiv på sprog. KSO kan tage en verbal, nonverbal eller visuel form og manifesterer sig i projektets data som kritisk stillingtagen og kritisk selvrefleksion.

Sproglig opmærksomhed: Ni sproglige niveauer

Hvordan indgår de sproglige niveauer i læreplaner og læremidler – og hvordan kan de yderligere integreres?

Det sprogsociologiske niveau	Sprogenes rolle i samfundet.
Det sociolingvistiske niveau	Sprogbrug i social kontekst.
Det pragmatisk niveau	Sprogbrug i kontekst.
Det tekstuelle niveau	Tekster, genrer, kohæsion, kohærens.
Det syntaktiske niveau	Sætninger, sætningsled.
Det leksikalsk/semantiske niveau	Ord, <i>chunks</i> , begreber, betydning.
Det morforlogiske niveau	Ordklasser, suffikser, afledning, bøjning.
Det ortografiske niveau	Stavning, skriftsystemer, bogstaver, skrifttyper, tegnsætning.
Det fonologiske niveau	Udtale, prosodi.

Konceptualiseringens begrænsninger

Konceptualiseringen indeholder dog også tre centrale begrænsninger. For det første tager den ikke højde for individuelle forskelle på det enkelte klassetrin, som ellers viser sig som et gennemgående træk i de indsamlede data, og som også ses illustreret i citat 1 (l. 7), hvor E6 viser en mere analytisk og nuanceret manifestation af sproglig opmærksomhed end sine klassekammerater. For det andet kan konceptualiseringens opdeling af sproglig opmærksomhed i tre dimensioner og ni sproglige niveauer føre til en forståelse af, at disse primært optræder i ren form og ikke ofte via et samspil, som data fra projektet viser. For det tredje indikerer fund fra projektet, at sproglig opmærksomhed er et komplekst begreb, der bør ses, forstås og undersøges i samspil med en række eksterne faktorer. For at begrænse kompleksiteten i modellen, tager konceptualiseringen dog ikke eksplicit visuel højde for disse eksterne faktorer. I fremtidige projekter vil det være relevant at undersøge nærmere, hvilken betydning særligt undervisningsplanlægning, herunder lærerens stilladsering, har for elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed.

Litteratur

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2010) *FREPA. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Europarådet, European Centre for Modern Languages.

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*, 17-44. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5_2

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. www.plurilinguaeducation.ku.dk

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (forthcoming a). Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-Case Findings from Grades 1, 7 and 11. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2300268>

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Meidell Sigsgaard, A.V. (2019). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogspædagogik. *Sprogforum*, 68, 46-53. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i68.128433>

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman Publishing.

Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf. Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

van Lier, L. (2004) *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>