

nummer **73**
december 2021

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

BROBYGNING



Roskilde
universitets
forlag

SUSANNE JACOBSEN PÉREZ

Kronikken: Er sprogbrugsprognoser ramt af *lingua franca*-syndromet? 9

ANA KANAREVA-DIMITROVSKA, METTE SKOVGAARD ANDERSEN
OG HANNE WACHER KJÆRGAARD

Overgange og brobygning – teori og praksis 15

JAN LINDSCHOUW, DORTE ALBRECHTSEN, LARS BEHNKE,
JOYCE KLING, SANNE LARSEN, NATALIA MOROLLÓN MARTÍ,
CILIA REEBIRK OG ANNA SANDBERG

Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk

– et brobygningsperspektiv 23

JOYCE KLING, SANNE LARSEN OG DORTE ALBRECHTSEN

Akademisk literacy i engelsk i et brobygningsperspektiv 35

CILIA REEBIRK OG JAN LINDSCHOUW

Akademisk literacy i fransk i et brobygningsperspektiv 43

NATALIA MOROLLÓN MARTÍ

Akademisk literacy i spansk i et brobygningsperspektiv 51

LARS BEHNKE OG ANNA SANDBERG

Akademisk literacy i tysk i et brobygningsperspektiv 60

KRISTINE BUNDGAARD, LOTTE DAM OG RIKKE HARTMANN HAUGAARD

Brobygning til sproguddannelser på universitetet:

Fem praksisanbefalinger 67

IRENE SIMONSEN, LENE DREISIG SØRENSEN

OG LISE LOTTE WEILGAARD CHRISTENSEN

Brobygning mellem videregående uddannelse og erhvervsliv i tysk

og fransk – en behovsanalyse 77

PAULA TEBBENS

Queering af sprog- og kulturundervisningen – behovet for at arbejde imod
den heteronormative dominans i engelskundervisningen 86

Temanyt 73 – *Brobygning* 95

Andet nyt 97



TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 73 · december 2021

SUSANNE JACOBSEN PÉREZ

Kronikken: Er sprogbrugsprognoser ramt af *lingua franca*-syndromet? 9

**ANA KANAREVA-DIMITROVSKA, METTE SKOVGAARD ANDERSEN
OG HANNE WACHER KJÆRGAARD**

Overgange og brobygning – teori og praksis 15

**JAN LINDSCHOUW, DORTE ALBRECHTSEN, LARS BEHNKE,
JOYCE KLING, SANNE LARSEN, NATALIA MOROLLÓN MARTÍ,
CILIA REEBIRK OG ANNA SANDBERG**

Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk
– et brobygningsperspektiv 23

JOYCE KLING, SANNE LARSEN OG DORTE ALBRECHTSEN

Akademisk literacy i engelsk i et brobygningsperspektiv 35

CILIA REEBIRK OG JAN LINDSCHOUW

Akademisk literacy i fransk i et brobygningsperspektiv 43

NATALIA MOROLLÓN MARTÍ

Akademisk literacy i spansk i et brobygningsperspektiv 51

LARS BEHNKE OG ANNA SANDBERG

Akademisk literacy i tysk i et brobygningsperspektiv 60

KRISTINE BUNDGAARD, LOTTE DAM OG RIKKE HARTMANN HAUGAARD

Brobygning til sproguddannelser på universitetet:
Fem praksisanbefalinger 67

IRENE SIMONSEN, LENE DREISIG SØRENSEN

OG LISE LOTTE WEILGAARD CHRISTENSEN

Brobygning mellem videregående uddannelse og erhvervsliv i tysk
og fransk – en behovsanalyse 77

PAULA TEBBENS

Queering af sprog- og kulturundervisningen – behovet for at arbejde imod
den heteronormative dominans i engelskundervisningen 86

Temanyt 73 – *Brobygning* 95

Andet nyt 97

Brobygning

Sprogforum årg. 27, nummer 73, december 2021

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2021

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Lone Krogsgaard Svarstad (temareaktør), Jan Lindschouw, Ana Kanareva-Dimitrovska, Joshua Sabih og Anna-Vera Meidell Sigsgaard

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Risager, Lone Krogsgaard Svarstad, Susanne Jacobsen Pérez og Jan Lindschouw – med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Rikke Huse Bahn, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Susana Silvia Fernandez, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Mette Hermann, Anne Holmen, Jette von Holst-Pedersen, Anne Sofie Jacobsen, Susanne Karen Jakobsen, Ana Kanareva-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Sanne Larsen, Jan Lindschouw, Kader Maikal, Elina Maslo, Bente Meyer, Mia Nielsen, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Karen Risager, Helle Rørbech, Joshua Sabih, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Krogsgaard Svarstad og Louise Tranekjær

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260
4000 Roskilde
E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag
E: sprogforum@samfundslitteratur.dk
ruforlag.dk
samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) ·

Omslag: Thea Rytter og Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Tryk: Latgales Druka · Oplag: 400

ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-544-6 (trykt bog) · ISBN 978-87-7867-570-5 (e-bog)

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.

Information om abonnement kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum.

Læs om priser for hhv. danske og nordiske abonnenter.

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Emdrup, og Roskilde Universitetsforlag, www.ruforlag.dk.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk.

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum.

Sprogforum nr. 36-65 kan findes gratis på www.tidsskrift.dk. Nr. 66-71 kan hentes gratis som pdf, og de nyeste numre kan købes på www.ruforlag.dk.



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Forord

Dette nummer af Sprogforum retter blikket mod brobygning i forbindelse med engelsk, tysk, fransk og spansk i Danmark. Der er et særligt fokus på tysk og fransk fordi det er de to sprogfag der er genstand for særlig politisk interesse i dag, som det bl.a. kan læses i den tidligere VLAk-regerings *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (Regeringen 2017) og ud fra listen over bevilgede projekter fra Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF), der bl.a. giver økonomisk støtte til brobygningsaktiviteter. Artiklerne retter blikket mod overgangen fra en del af ungdomsuddannelserne, nemlig *den almene studentereksamen* (stx), til dele af de videregående uddannelser, nemlig de lange uddannelser, specielt *universiteterne* – og videre til erhvervslivet.

Dette fokus er vigtigt og aktuelt i dagens Danmark set i et internationalt og globalt perspektiv. Elever og studerende i Danmark er generelt dårligt klædt på til at kommunikere med mange af vores naboer som fx folk i Tyskland eller Frankrig. Samtidig skal man være bevidst om at vi ved at fremhæve dette fokus begrænser os til et bestemt sted midt i en stor uddannelsesmæssig og sproglig mangfoldighed.

I Danmark har vi et omfattende system af uddannelser og uddannelsesinstitutioner og derfor også en lang række af brobygningsproblematikker. (Man kan dog sige at selvom det danske uddannelsessystem er kompliceret, udgør det kun ét nationalt system, i modsætning til fx i Tyskland, hvor der tillige er en regional opdeling i forhold til de forskellige *Länder*. Man kan også sige at vi her taler om Danmark, ikke om Rigsfællesskabet, hvor der jo også er tale om en flerhed af systemer).

Det danske uddannelsessystem består af:

- *De almene uddannelser*, som omfatter folkeskolen og de private grundskoler, ungdomsuddannelserne, som omfatter dels de erhvervsrettede uddannelser (de mange forskellige EUD-uddannelser og SOSU-uddannelserne), dels de gymnasiale ud-

dannelser (stx, hf, hhx, htx og IB – International Baccalaureat) samt andre uddannelser på handelsskoler og tekniske skoler. Også VUC hører under de almene uddannelser.

- *De korte videregående uddannelser* (KVU), som omfatter mange uddannelser af 2-3 års varighed, bl.a. handelsuddannelser, kreative og kunstneriske uddannelser, it- og designuddannelser.
- *De mellemlange videregående uddannelser* (MVU), som omfatter uddannelser af 3-4½ års varighed, foregår især på professionshøjskolerne og omfatter bl.a. uddannelser til socialrådgiver, lærer, fysioterapeut, pædagog og sygeplejerske.
- *De lange videregående uddannelser* (LVU), der foregår på universiteter og andre højere læreanstalter (som fx CBS) og som omfatter en lang række akademiske uddannelser.
- Dertil kommer *sprogcentre* med bl.a. danskuddannelser for voksne.

Der kan således tænkes mange forskellige brobygningsproblematikker i Danmark, både mellem de enkelte uddannelsestrin og mellem uddannelser og aftagere på det private og offentlige arbejdsmarked i Danmark såvel som i udlandet.

Sprogforum er naturligvis især interesseret i brobygning i forhold til *sproglige kompetencer*. Og her er kompetencer i fremmedsprog som engelsk, tysk, fransk og spansk (og kinesisk, russisk osv.) meget væsentlige. Men det er kun en lille del af den samlede sproglige mangfoldighed i Danmark. Ud over dansk, talt som modersmål/førstesprog eller som andetsprog, er der sandsynligvis over 100 sprog der tales som modersmål/førstesprog af større eller mindre grupper i Danmark. Når vi taler om sprogfag, så er det de færreste af disse sprog der bliver tilgodeset i det danske uddannelsessystem ved at blive sat på skoleskemaet som fag eller blive brugt som undervisnings- og læringsprog.

Vi har at gøre med magt og uddannelse her. Når vi beskæftiger os med fremmedsprogfag som tysk, fransk og spansk i det almene gymnasium og på universitetet, befinder vi os i uddannelser der bærer vej for eliten, vi er i toppen af uddannelsessystemet. Når fokus ikke er på de gængse fremmedsprog, men på dansk som andetsprog og de over 100 andre sprog, handler det ofte om at 'rette op' på uligheder i uddannelsessystemet med særordninger som har det med at placere de såkaldte tosprogede langt nede på den sociale rangstige. Hvis man ønsker en sprogbæredygtig uddannelsespolitik, må man også forsøge at bygge bro mellem de mange sprog der faktisk tales

af befolkningen, og inkludere denne sproglige mangfoldighed i uddannelsessystemet. Vi benytter lejligheden til at henvise til Sprogforum 17, udgivet i 2000, som også havde temaet 'brobygning', og som bl.a. havde en række artikler om dansk som andetsprog.

Som flere artikler i dette nummer er inde på, kan brobygning opdeles i to typer af overgange: epistemologiske/kognitive overgange og sociokulturelle/institutionelle overgange. Epistemologiske/kognitive overgange handler om den kognitive udvikling hos den lærende og er specifikke for et bestemt vidensområde, fx hvordan man stiller spørgsmål på fransk eller udfører en høflig sproghandling på tysk. Sociokulturelle/institutionelle overgange refererer til situationer, hvor den lærende bevæger sig fra én gruppe/ét uddannelsesniveau til en anden gruppe/et andet uddannelsesniveau eller fra uddannelsessystemet til arbejdspladsen. I dette temanummer er det de sociokulturelle/institutionelle brobygningsproblematikker der er i fokus, men der ses også træk af de epistemologiske/kognitive, fx i overgangen mellem det almene gymnasium og de lange videregående uddannelser.

Nummeret starter som sædvanlig med Kronikken: Når beslutninger om sprogsatsninger og styrkelse af fremmedsprogfag i uddannelsessystemet begrundes, bliver der ofte henvist til sprogbrugsdata og prognoser om fremtidige sprogbehov. Men hvad bygger disse prognoser på? Det har Susanne Jacobsen Pérez et bud på. Hun ser nærmere på forudsigelser om fremtidens sprogbrug og sprogbehov i Danmark og Europa. Måleinstrumenter, datagrundlag og grundantagelser, som forudsigelserne bygger på, gås efter i sømme, og det får hende til at spørge: *Er sprogbrugsprognoser ramt af lingua franca-syndromet?*

I *Overgange og brobygning – teori og praksis* præsenterer Ana Kanareva-Dimitrovska, Mette Skovgaard Andersen og Hanne Wachter Kjærgaard en opsamling af erfaringer fra en række brobygningsprojekter støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFP). Artiklen indledes med en definition af brobygning med afsæt i transitionsforskning og i relevante styredokumenter. Der opstilles forskellige typer/kategorier af overgange og brobygning i fremmedsprogfagene. Projekternes erfaringer er samlet at en klar kommunikation om hvilke krav og forventninger der stilles på de forskellige uddannelsesniveauer, lader til at kunne føre til en succesfuld overgang for eleverne. Sidst peger artiklen på behovet for projekter som har et specifikt, systematisk fokus på epistemologiske og kognitive overgange og brobygning.

Der næst følger en serie på fem artikler der fremlægger hoved-

resultaterne fra et fælles projekt om akademisk literacy inden for fremmedsprogene engelsk, fransk, spansk og tysk i overgangen fra det almene gymnasium (stx) til universitet. Man kan anlægge mange forskellige vinkler på begrebet *literacy*, som overordnet set kan defineres som elevs og studerendes evne til at læse og skrive på både deres modersmål og fremmedsprog. I projektet fokuseres der mere specifikt på akademisk literacy, der dækker over gymnasielevs og universitetsstuderendes tilegnelse af akademiske færdigheder inden for skrivning og læsning med særligt fokus på at opnå en sprogbeherskelse der sætter dem i stand til at formidle den faglige indsigt de har opnået i bestemte fag, i overensstemmelse med de genrekonventioner og videnstraditioner som er kendetegnende for disse. Formålet med projektet er at undersøge overgangen for sprogfagene fra gymnasiet til universitetet bl.a. med henblik på at undersøge hvordan universitetsstudierne i sprog bedst muligt kan tage højde for det niveau som de nye studerende bringer med sig fra gymnasiet, og hvordan den akademiske literacy i gymnasiets sprogfag kan styrkes i forhold til overgangen til universitetsstudier.

Artiklerien indledes med en oversigtsartikel der er forfattet af alle projektdeltagerne fra Københavns Universitet. Heri beskrives projektets formål, datadesign og hovedresultater, hvorefter der formuleres en række anbefalinger til brobygning mellem de to uddannelsesstrin inden for alle fire sprogfag. Herefter følger fire artikler der gennemgår hovedresultaterne fra de fire sprogspecifikke delundersøgelser. Den første fokuserer på akademisk literacy i engelsk i et brobygningsperspektiv og er forfattet af Sanne Larsen, Joyce Kling og Dorte Albrechtsen. Herefter følger en artikel om samme emne i fransk, skrevet af Cilia Reebirk og Jan Lindschouw, som samtidig er leder af projektet. Dernæst kommer en artikel med fokus på spansk i et brobygningsperspektiv, skrevet af Natalia Morollón Martí. Artiklerien afsluttes af et bidrag om brobygning i tyskfaget, forfattet af Anna Sandberg og Lars Behnke.

Undersøgelsens hovedresultater viser en klar forskel mellem engelsk på den ene side og fransk, spansk og tysk på den anden side. Forskellene ligger især i krav til akademisk skrivning og sprogfærdighedsniveau både på stx og de videregående uddannelser. Den sproglige korrekthed spiller en større rolle i stx for fransk, spansk og tysk end den gør i engelsk. Der skrives kortere tekster, mens kravene til tekstkohærens og det akademiske er større i engelsk, hvor teksterne også er længere. Springet fra gymnasiets skriftlighed til universitetets tekstproduktion er derfor samlet set større for fransk, spansk og tysk end for engelsk. Det implicerer at fremmedsprogs-

uddannelserne står over for den vigtige opgave at støtte de studerende i opøvelsen af akademiske kompetencer inden for læsning og skrivning. Særlige fagelementer der støtter tilegnelsen af akademiske færdigheder, som fx skrivekurser der p.t. findes på engelsk- og spanskstudiet, synes påkrævet i alle fremmedsprogsfag for at sikre en naturlig overgang mellem gymnasiet og universitetsstudierne, ligesom der er behov for at styrke samarbejdet mellem de sprogligt og kulturelt orienterede fag så arbejdet med at udvikle de studerendes skriftlige og akademiske kompetencer ikke kun påhviler sprog- og grammatikundervisningen, men også indholdsundervisningen.

I den følgende artikel giver Kristine Bundgaard, Lotte Dam og Rikke Hartmann Haugaard *fem praksisanbefalinger til Brobygning til sproguddannelser på universitetet*. Det gør de med afsæt i en række observationer af tysk- og spanskundervisning i 2. og 3. g på tre nordjyske almene gymnasier. Deres undersøgelse har tydeliggjort at de studerende er bevidste om at overgangen medfører nye undervisningsformer, men hvilke? I det lys skal de fem praksisanbefalinger forstås. Opsamlende peger forfatterne på at det er vigtigt for de studerende at være bevidste om hvad de har taget afsked med i overgangen til det nye og ukendte der skal synliggøres for dem.

Artiklen *Brobygning mellem videregående uddannelse og erhvervsliv i tysk og fransk* er skrevet af Irene Simonsen, Lene Dreisig Sørensen og Lise Lotte Weilgaard Christensen. Den præsenterer resultater fra en undersøgelse der sætter fokus på danske virksomheders og institutioners behov for kompetencer i tysk og/eller fransk. Forfatterne skelner mellem flere forskellige typer af behov, og de peger på at der stadig efterspørges sprog som en selvstændig kompetence, men også, og især, sprog som kompetence ved siden af et andet fag. Der er derfor brug for flere tilbud om uddannelser der stiler mod dobbeltkompetencer. Forfatterne fremhæver endelig at brobygning kræver klar kommunikation, herunder videndeling, fra begge sider, samt gensidig involvering og samarbejde.

Under *Åbne sider* bringer vi i dette nummer artiklen *Queering af sprog- og kulturundervisningen – behovet for at arbejde imod den heteronormative dominans i engelskundervisningen*. Heri gør Paula Tebbens rede for en undersøgelse hun har foretaget af et forløb på Gyldendals Engelsk onlineportal, som hedder 'First love'. Hun fokuserer især på hvad der er vigtigt at have in mente i arbejdet med interkulturalitet, køn og seksualitet, og hun gør det med inspiration fra queer-teori der kritiserer den herskende opfattelse af det binære kønssystem og argumenterer for kritisk bevidsthed gennem aktiv udfordring af stereotype forestillinger om identitet og køn. Artiklen munder ud i

nogle forslag til konkrete spørgsmål undervisere kan stille i forbindelse med valg af undervisningsmaterialer eller i forbindelse med analyse af materialer i fællesskab med klassen.

Som altid indeholder dette nummer Temanyt med nyere litteratur inden for temaet udvalgt af Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup. Temanyt efterfølges af Andet nyt med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

Det Nationale Center for

Fremmedsprog (NCFF) (u.å.).

Brobygning. Aarhus/København:

Det Nationale Center for

Fremmedsprog. Lokaliseret

d. 16. august 2021 på ncff.dk/soeg-projektmidler/bevilligede-projekter/brobygning/.

Regeringen (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i*

uddannelsessystemet. København:

Undervisningsministeriet

og Uddannelses- og

Forskningsministeriet. Lokaliseret

d. 16. august 2021 på ufm.dk/publikationer/2017/filer/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf.

Er sprogbrugsprognoser ramt af *lingua franca*-syndromet?

Har man mere øje for de store sprog der tales som *lingua franca*, end for de sprog som folk virkelig taler?

Prognoser er noget de fleste kender til. Fra de daglige letforståelige oversigter der viser hvordan vejret vil te sig, over de økonomiske vismænds forudsigelser om dansk økonomi, til FN-systemets tværnationale rapporter om konsekvenserne af global opvarmning. Prognoser om befolkningens sprogbrug lever til gengæld et noget stille liv, og de rydder aldrig forsiderne, til trods for at mange af dem kan lyde lige så alarmerende som overskrifterne om klimaets eller biodiversitetens deroute. En gang imellem støder vi dog på overskrifter i medierne der omhandler sprogenes tilstand og forudsigelser om deres udvikling i fremtiden. I 2015 havde Danmarks Radio fx en artikelserie om de danske sprogvarianter. Her kunne man læse artiklen med overskriften “Danske dialekter forsvinder hurtigere end nogensinde”, og læseren kunne få et lille indblik i dialektforskernes maskinrum (Nielsen 2015). Samme år gav Hanne Leth Andersen og Lars Damkjær i kronikken “Hvilke sprog skal vi tale i 2030?” et bud på hvilke sprog der vil være vigtige i fremtiden for danske medborgere, og som personer i Danmark derfor burde satse på at lære. Ikke overraskende var svaret at engelsk, tysk og fransk var vigtige sprog for personer i Danmark. Et andet eksempel på en prognose er Lykke Friis’ analyse af sprogfagernes tilstand og fremtid i det danske uddannelsessystem (Rasmussen 2021). Her er prognosen at fremmedsprogfagene “er i frit fald”. En af de nyere prognoser handler om



SUSANNE JACOBSEN PÉREZ
Cand.mag., ekstern lektor
Institut for Mennesker og Teknologi,
Roskilde Universitet
susannep@ruc.dk

hvorvidt Storbritanniens udtrædelse af den Europæiske Union, det såkaldte Brexit, vil give fornyet styrke til brugen af fransk og tysk som arbejdssprog i EU's institutioner, og i forhandlinger og politiske debatter (Kuźelewska 2020; Plougsgaard 2016). Men det skal man ikke forvente, forudser sprogbrugsprognosen. Engelsk vil beholde sin stærke position som arbejdssprog i EU-sammenhænge.

Men hvilken slags data bygger disse prognoser om sprog og sprogbrug på? Og hvilke faktorer har højest indflydelse på om brugen af et sprog eller en sproglig variant inddæmmes, bibeholdes eller endda udvides? Her er det en god idé at skele til de måleinstrumenter som lingvister og sociolingvister har udviklet til at tage temperaturen på hvordan et sprog bruges og hvilken fremtid det går i møde. Disse instrumenter er blevet sammenfattet i UNESCO's ni levedygtighedsparametre for sprog (UNESCO 2003) der kan inddeles i tre store kategorier: parametre for selve sprogbrugen, parametre for holdninger til sprogbrug (herunder sprogpolitik) og en enkelt parameter for dokumentation af sproget. Parametrene er sådan set udviklet for at holde øje med de sprog hvis fremtid ser skidt ud og som er i fare for at uddø, men de er for mig at se et godt redskab for os alle sammen til at træde et skridt tilbage og se på hvilke trivselsforhold vi selv giver de forskellige sprog vi har i vores liv eller som findes i vores omgivelser.

Kan man måle sprogbrug?

Sprogbrug er ikke nem at måle. Det er en foranderlig størrelse der ændrer sig over tid i den enkelte persons liv, og der vil oftest blive tilføjet flere sprog, jo ældre personen bliver, men man kan også holde op med at bruge et sprog aktivt, og kan man så sige at det stadig bruges? Hvor meget skal man kunne et sprog før man tæller med som sprogbruger af det pågældende sprog? Og hvad er i det hele taget et sprog?

UNESCO's levedygtighedsmål for sprog indeholder seks aspekter man kan kigge på når man vil undersøge selve sprogbrugen. Den første parameter man måler på, er om et sprog videregives fra generation til generation. Kan alle generationer tale sproget, eller er det fx kun de ældste? Den anden parameter man måler på, er det absolutte antal af personer der bruger sproget. Det vil sige det gør en forskel om der er tre tusind eller tre millioner personer der taler et sprog. Den tredje parameter handler om hvor stor en andel af de potentielle talere af sproget der taler sproget. Dette er lidt mere tricky, for hvornår er man en potentiel taler af sproget? Udgangspunktet er

her at man fx identificerer sig med en gruppe ud fra etnicitet, religion, nationalitet e.l., men har fravalgt eller ikke er i stand til at tale det sprog der knytter sig til identiteten. Den fjerde faktor handler om de domæner et sprog bruges i. Bliver sproget brugt i alle sammenhænge, såvel hjemlige og private, som offentlige og formelle? Eller har et andet sprog overtaget særligt de offentlige og formelle domæner, mens dette sprog kun bruges i private domæner eller til hverdagslige funktioner i det offentlige rum (fx indkøb), eller har et andet sprog også overtaget i det private domæne? Den femte faktor bygger videre på den fjerde og spørger: Udvikler sprogbrugen sig inden for dette sprog i takt med at nye sprogdømeiner opstår? Det vil sige, kan sprogfællesskabet skabe et fælles sprog om nye fænomener i deres omgivelser? Her skeler man især til uddannelsessystemet fordi det vil være en indikator for sprogets sundhed om det kan bruges som undervisningssprog til alle skolens emner eller kun til nogle få. Den sjette parameter handler om hvorvidt sproget findes på skrift og hvorvidt man underviser i sproget. Findes der et hav af materialer, litteratur, medier osv. på sproget samt en veletableret grammatik, ortografi, ordbøger mv.? Undervises børn, unge og voksne i og uden for sprogfællesskabet i sproget?

Ud over de seks parametre, der fokuserer på hvor aktivt et sprog bruges og hvor mange det bruges af, er der yderligere tre parametre i UNESCO's levedygtighedsmål for sprog. De to af dem handler om holdninger til sproget, mens den tredje handler om hvor veldokumenteret sproget og sprogbrugen er. Parameter syv undersøger de institutionaliserede holdninger til sprog, altså fx den status som et sprog tilskrives gennem lovgivning, de resurser der tildeles opretholdelsen af sproget, og de politikker der påvirker sprogets brug og udbredelse. Man undersøger om alle sprog der knytter sig til en stats territorium, har samme eller forskellig status og rettigheder. Den ottende parameter vender blikket mod de holdninger som sprogbrugerne selv har. Anser alle sproget for vigtigt og promoverer det, eller synes de fleste at det ikke gør noget hvis sproget forsvinder? Holdninger til sprog er tæt knyttet til forestillinger om sprogets funktion i samfundets og den sociale status som brugen af dette sprog forbindes med.

Den niende og sidste faktor handler om hvilken slags dokumentation der findes om sproget eller sprogvarianten. Er sproget velbeskrevet? Findes der lydoptagelser eller videooptagelser af autentisk sprogbrug, skrevne materialer og oversættelser fra og til sproget, ordbøger, grammatikbeskrivelser?

Har vi så data om sprogbrug og holdninger til sprog?

Vi har altså en god idé om hvordan selve sprogbrugen skal undersøges, men har vi faktisk den her type sprogbrugsdata? Der er noget der tyder på at vi ikke har. Det er Danmark et godt eksempel på. Til trods for at Danmark er kendt for at være demografernes mekka, grundet de mange oplysninger om befolkningen der samles via Danmarks Statistik, og den høje grad af digitalisering af baggrundsoplysninger om personerne, så halter landet bagud med viden om befolkningens reelle sprogbrug fordi der bl.a. ikke føres en national sprogstatistik, hvilket jævnligt er blevet påpeget (Risager 2006) Det gælder også det meste af Europa hvor få stater indsamler sproglaterede census-data. Selv den Europæiske Unions store databank *Eurostat* er kun i mindre omfang behjælpelig, men byder dog på nogle undersøgelser af europæernes brug af visse sprog og en del data om elevers sprogkompetencer i uddannelsessystemet og i sprogfag.

Men hvordan kan der foreligge forudsigelser om sprog når man ikke grundlæggende indsamler data om befolkningens sprogbrug? Der må ligge nogle andre parametre til grund for prognoserne.

Sprogprognosernes andre data

At udtale sig om fremtidens brug af sprog må være et vovet projekt når man kun i begrænset omfang kan bygge på data om befolkningens *de facto* sprogbrug og sprogholdninger. I stedet er man nødt til at ty til alternative data der med en vis sikkerhed kan knyttes til sprogbrug. Andersen og Damkjærs kronik om de sprog vi i Danmark bør satse på, indeholder gode eksempler på hvordan man prøver at skabe sprogbrugsdata gennem andre tilgængelige data. Her har man skelet til befolkningsprognoser pr. land og ganget op med ét officielt sprog, som findes i landet, for at forudsige sprogets vækst. For eksempel forudses det i deres kronik at Nigerias befolkning vokser til 400 millioner indbyggere, og da engelsk er det officielle sprog, lægger man derfor de 400 millioner oven i estimatet over fremtidens engelskbrugere. Argumentet er bl.a. at børn bliver undervist i sproget i uddannelsessystemet, dvs. sproget videreføres til næste generation. Men det er en sandhed med modifikation. For at holde os til Nigeria så går kun cirka 60 % af børnene i skole, og der er høje frafaldsrater (UNICEF Nigeria u.å.). Der vil altså være en stor del af befolkningen der ikke møder engelsk ad denne vej. Herudover er der store forskelle mellem land- og bybefolkningen i brugen af engelsk.

Alt i alt vurderes det at cirka 10 % af befolkningen bruger engelsk som førstesprog, og at cirka halvdelen af befolkningen kan kommunikere nogenlunde på engelsk (Languages of Nigeria u.å.). Der skal altså skæres ned med 200 millioner engelskbrugere bare på prognosen for Nigeria. I landet med over 500 forskellige sprog konkurrerer engelsk med andre sprog om pladsen som fællessproget. Her har sprogene hausa og yoruba fx en vigtig status som fællessprog for en stor del af befolkningen med hver især over 40 millioner sprogbrugere. Derudover har engelsk mistet terræn som undervisningssprog i grundskolerne efter årtiers promovering af flersproget, modersmålsbaseret undervisning. Det samme billede gør sig gældende for andre lande med stort indbyggertal, høj sproglig diversitet og relativt lav skolegangsrate. På den måde kommer sprogprognoser som den i Andersen og Damkjær's kronik til at løbe de store sprogs ærinde fordi de udleder sprogbrugsdata ud fra få politisk vedtagne sprogpolitikker som kun svarer til én ud af UNESCO's ni parametre for at måle sprogbrug og sprogs levedygtighed.

Sprogprognosernes akilleshæl: *Lingua franca*-syndromet

Berettigelsen for at børn og unge i Danmark fortsat skal lære engelsk, tysk og fransk og til dels spansk som fremmedsprog i skoler i Danmark, bygger på argumentet om at der er virkelig mange andre der også kan disse sprog, og de derfor åbner døren til verden. Det virker dog også til at argumentet er indlejret i en form for *lingua franca*-syndrom, en grundantagelse om at store fællessprog er bedst for alle. Det er tydeligt at befolkningens sprogbrug og sprogholdninger er væsentligt mere mangfoldige og nuancerede end de statslige politikker, og det er derfor vigtigt at forstå de narrative og rationale som familier, sprogfællesskaber og individer drives af når de til- og fravælger sprog. Måske er det også derfor at der ikke igangsættes store indsats for at genoplive og styrke brugen af danske dialekter eller at kæmpe for brugen af flere sprog i EU-institutioner. Antagelsen om at det er bedre at satse på store, verdensomspændende fællessprog, som mange har lært, frem for en mosaik af mindre sprogfællesskaber eller en systematisk understøttelse af de flersprogede kompetencer i alverdens sprog som familier i Danmark og verden selv har satset på gennem generationer, virker som en dyr og ikke særligt bæredygtig strategi.

Litteratur

- Andersen, H. L. & Damkjær, L. (2015). Hvilke sprog skal vi tale i 2030? *Berlingske Tidende*, 10. december. Lokaliseret d. 10. august 2021 på berlingske.dk/kronikker/hvilke-sprog-skal-vi-tale-i-2030.
- Kuźelewska, E. (2020). *Quo Vadis, English?* The post-Brexit position of English as a working language of the EU. *International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique*.
- Languages of Nigeria (u.å.). Lokaliseret d. 2. september 2021 på en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_Nigeria.
- Nielsen, S. B. (2015). Danske dialekter forsvinder hurtigere end nogensinde. *DR*, 24. december. Lokaliseret d. 1. august 2021 på dr.dk/nyheder/kultur/danske-dialekter-forsvinder-hurtigere-end-nogensinde.
- Plougsgaard, H. (2016). Au revoir til engelsk som EU-sprog efter Brexit? Ikke sandsynligt. *Morgenavisen Jyllandsposten*, 2. juli.
- Rasmussen, T. (2021). Mit Englisch kommt man durch, mit Deutsch kommt man weiter. *Gymnasieskolen*, 3. maj. Lokaliseret d. 1. august 2021 på gymnasieskolen.dk/mit-engelsch-kommt-man-durch-mit-deutsch-kommt-man-weiter.
- Risager, K. (2006). Hvilke sprog tales der i Danmark? *Sprogforum*, 36, 13-14.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003). *Language vitality and endangerment*. Konferencedokument ved International Expert Meeting on the UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, Paris, 10.-12. marts. Lokaliseret d. 31. juli 2021 på unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699.
- UNICEF Nigeria (u.å.). *Education*. Lokaliseret den 15. oktober 2021 på <https://www.unicef.org/nigeria/education>.

Overgange og brobygning – teori og praksis

Denne artikel er baseret på en opsamling af erfaringer fra en række brobygningsprojekter støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF).¹ Artiklen indledes med en definition af begreberne *overgange* og *brobygning* med afsæt i transitionsforskning og relevante styredokumenter. I den centrale del opstilles der forskellige typer/kategorier af overgange og brobygning i fremmedsprogsgene. Derefter følger der en opsummering af analysen, og til sidst identificeres felter for videreudvikling.

Overgange og brobygning i forskningen

Begreberne *overgange* og *brobygning* er relateret til begrebet *transition* (overgang fra en tilstand/fase til en anden); dvs. overgange og bro-



ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Ph.d., projektkoordinator, projektleder
Det Nationale Center for Fremmedsprog (Vest), Aarhus
Universitet, European Centre for Modern Languages,
Kontakt punkt Danmark
aekakd@cc.au.dk



METTE SKOVGAARD ANDERSEN

Ph.d., centerleder
Det Nationale Center for Fremmedsprog (Øst),
Københavns Universitet
msandersen@hum.ku.dk



HANNE WACHER KJÆRGAARD

Ph.d., centerleder
Det Nationale Center for Fremmedsprog (Vest),
Aarhus Universitet
hwk@cc.au.dk

bygning kan ses som forandringsprocesser. Sådanne processer kan være kontinuerlige, med flere successive etaper, eller diskontinuerlige, med identificerede afbrydelser eller "huller".

Med afsæt i litteraturen om transition i andre fag som fx matematik (Gueudet m.fl. 2016) skelner vi her mellem to typer af overgange: *epistemologiske og kognitive overgange* og *sociokulturelle og institutionelle overgange*.

Epistemologiske og kognitive overgange refererer til begrebet *critical transition*; dvs. "[a] learning situation that is found to involve a noticeable change of point of view. This change could become apparent as an epistemological obstacle, as a cognitive discontinuity or as a didactical gap" (Yerushalmy 2005: 37). Disse overgange handler om viden og processering af viden. Det drejer sig om en proces, som kræver "[...] necessity for entering into a different type of discourse (in terms of the language, symbols, tools and representations involved) or more broadly as changing 'lenses' used to view the concept at hand" (ibid.). Med andre ord: Disse overgange betegnes som en kritisk transition, fordi man skal skifte perspektiv/synsvinkel, hvilket indebærer, at man skal indgå i en anden diskurs.

Epistemologiske og kognitive overgange er knyttet til den kognitive udvikling af den lærende og er specifikke for et bestemt stykke viden, fx viden om, hvordan man stiller spørgsmål på fransk. Derfor er disse overgange også tæt knyttede til den konkrete undervisning og didaktik.

Sociokulturelle og institutionelle overgange refererer til situationer, hvor den lærende bevæger sig fra én gruppe/ét uddannelsesniveau til en anden gruppe/et andet uddannelsesniveau eller fra uddannelses-systemet til arbejdspladsen (Gueudet m.fl. 2016: 4). Her sættes fokus på ligheder (kontinuitet) og forskelle (diskontinuitet) mellem praksis i forskellige grupper/på forskellige uddannelsesniveauer. Disse overgange kan også ses som en proces, som kræver forberedelse ikke blot fra institutionens og undervisernes side, men også fra den lærendes side.

Formålet med brobygning er at forberede den lærende på overgangen, det være sig den epistemologiske eller den sociokulturelle og derigennem at bane vejen for læreprocessen, dvs. videreudviklingen af fremmedsprogskompetencerne. Godt forberedte elever og unge er motiverede elever og unge, som vil udvikle sig fagligt og personligt.

Overgange og brobygning i styredokumenterne

I *Bekendtgørelse om introduktionskurser og brobygning til ungdomsuddannelserne* står der, at brobygningen “skal understøtte vejledningsindsatsen med baggrund i elevens faglige, personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger, og der skal indgå faglig undervisning og undervisningsformer fra den ungdomsuddannelse, der brobygges til. Brobygningen skal give eleven et repræsentativt indblik i krav og perspektiver i den pågældende uddannelse” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019a: § 5, stk. 4).

I faghæfterne for tysk, fransk, spansk og engelsk for grundskolen kan man fx læse, at målsætningerne i læreplanerne for tysk og fransk i ungdomsuddannelserne ligger i forlængelse af folkeskolens Fælles Mål, og at det derfor “[...] giver mening for folkeskolerne at samarbejde med erhvervsskoler og de gymnasiale uddannelser for at sikre kontinuitet i undervisningens form, indhold og sproglige progression” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019b: 77).

I vejledningen for fx fransk fortsættersprog stx findes brobygning i delen om “karierekompetence”. Brobygning, besøg på videregående uddannelsesinstitutioner, besøg af erhvervsfolk m.m. skal styrke “[e]levernes viden om og erfaring med faget, uddannelse og job, men også eleverne selv, deres egne handlinger, beslutninger og muligheder skal stimuleres gennem forskellige aktiviteter” (Regeringen 2017: 5).

Undervisningspraksis reflekterer dog ikke altid det, der står i styredokumenterne (se fx Andersen & Blach 2009: 165; Svarstad & Ulriksen 2015: 77). I *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (Regeringen 2017) nævnes også manglende sammenhæng i sprogundervisningen som en central udfordring: “Der mangler kendskab til sprogundervisning på tværs af uddannelsessystemets niveauer, hvilket bl.a. betyder, at sprogundervisningen ikke bygger videre på de unges opnåede sprogkompetencer, og at de unge oplever store forskelle i undervisningen i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse og til de videregående uddannelser” (s. 5). Med nærværende, dvs. de fund og praktiske eksempler, vi refererer nedenfor, håber vi at bidrage til en mere systematisk viden om brobygning og overgange i sprogfagene.

Typer/kategorier af overgange og brobygning

NCFF har støttet i alt 14 brobygningsprojekter t.o.m. januar 2021. Projekternes beskrivelser, rapporter og afrapporteringer repræsen-

terer den empiri, som danner baggrund for vores gennemgang nedenfor. På baggrund af disse data kategoriserer vi projekterne efter to kriterier (aktører og hovedformål) og fremlægger hermed forskellige typer af overgange og brobygning.

Ser man på de involverede niveauer, kan projekterne kategoriseres efter aktører, forstået bredt. Der er her primært tale om sociokulturelle/institutionelle overgange mellem grundskole og ungdomsuddannelse, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse, mellem forskellige sprog og mellem uddannelse og erhverv.

Mere interessant er det måske at se på projekternes indhold. Med dette udgangspunkt kan projekterne kategoriseres efter hovedformål, og der er ligeledes tale om sociokulturelle/institutionelle overgange, men også til tider, i hvert fald indirekte, epistemologiske/kognitive overgange. De forskellige identificerede formål er:

- sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at skabe netværk
- sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at skabe konkurrencer
- sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. erfaringsudveksling om, hvordan sprogfagene praktiseres, og hvilke krav og forventninger et sprogstudie/et næste uddannelsesniveau har
- sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at fremme flersproglighed
- sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at understøtte karrierelæring og overgange til erhvervslivet.

I det følgende gennemgår vi kort de forskellige typer og de afprøvede koncepter, mens vi også skeler til aktørerne. Beskrivelserne repræsenterer en syntetisering af projekternes beskrivelser, afrapporteringer og rapporter.²

Sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at skabe netværk

Projekterne i denne kategori omfatter brobygningsaktiviteter, hvor både undervisere og elever deltager. Underviserne fra forskellige skoleformer forventes at opnå viden om hinandens sprog-, kultur- og læringssyn. Desuden forventes de at få bedre kendskab til elevernes udgangs- og indgangsniveau som grundlag for refleksion og drøftelser af, hvad god fremmedsprogsundervisning er. Derfor er

der i denne type også et epistemologisk perspektiv, der dog ikke indrages systematisk. Der er også anvendt gensidige elevbesøg mellem grundskoleelever og gymnasieelever.

Andre projekter har etableret netværk mellem universitet, professionshøjskole, ungdomsuddannelse og grundskole gennem en tværinstitutionel fremmedsprogsdag. Underviserne har valgt et emne, fx ordforrådstilegnelse. Studerende har understøttet gymnasieelever i forberedelsen af undervisningssekvenser for folkeskoleelever med fokus på udvidelse af disses ordforråd. Aktiviteten har overvejende været elev-/studentestyret.

Erfaringerne fra disse projekter viser, at brobygningsaktiviteterne har bevidstgjort lærerne fra de forskellige skoleformer om hinandens undervisning og de fælles udfordringer. Dette har medvirket til, at indholdet af undervisningen i grundforløbet på gymnasiet nogle steder er blevet tilpasset. Aktiviteterne har endvidere medvirket til at gøre grundskoleeleverne mere bevidste om mulighederne for at vælge sprog på gymnasiet. Tilsvarende har projekterne medvirket til at skærpe gymnasieelevernes studie- og karrierespæktiv. Deltagerne rapporterer, at det tager tid at oparbejde brugbare og kontinuerlige kontakter og samarbejdsrelationer. Ligeledes påpeger de vigtigheden af at inddrage ledelsesrepræsentanter og fagansvarlige på de samarbejdende skoler for at sikre forankringen.

Sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at skabe konkurrencer

Projekterne her har afprøvet konkurrencer og sprogkamp på tværs af uddannelsesniveau ud fra en ide om, at dette kan vække eller fastholde interessen for sprog. Et eksempel er en sprogkamp for grundskolens udskolings elever, der blev afholdt på to-tre gymnasier i en kommune. Kampen bestod af en vifte af workshops og konkurrencer som fx produktion af små lommefilm, en "sprogrejse" på skolen, indkøb på et "marked", fremførelse af en italiensk arie m.v. Gymnasieeleverne fungerede som sprogassistenter og rollemodeller.

Projekterfaringerne er, at de involverede, både på elev-, lærer- og ledelsesniveau, fik et godt og motiverende udbytte. Eleverne mødte og fik anvendt flere fremmedsprog. Deltagerne anerkender, at de første udviklings- og planlægningsmøder er krævende, men ser stort potentiale i at arbejde med det vertikale samarbejde.

Sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. erfaringsudveksling

Disse projekter har afprøvet forskellige koncepter, der kræver viden om det foregående niveau og de kommende studerendes forventninger, oplevelser og motivationer. Et universitet har udviklet et forløb med surveys og fokusgruppeinterviews med sprogstuderende ved studiestart og ved udgangen af første semester samt overværelse af undervisning på gymnasiet (se Bundgaard, Dam & Haugaard i dette temanummer). Erfaringerne er, at dette kan give værdifuld indsigt i, hvordan den enkelte institution kan lette overgangen fra ungdomsuddannelse til universitet, og forløbet har resulteret i en række konkrete anbefalinger.³

Også for overgangen folkeskole-ungdomsuddannelse har der været lignende projekter, hvor sproglærerne i folkeskolens udskoling og gymnasiet har planlagt sprog dage som bidrag til faglig og pædagogisk varieret fremmedsprogsundervisning. Gymnasieelever har bl.a. ageret undervisere. En af erfaringerne har været, at den ændrede kontekst kan gøre folkeskoleeleverne mere seriøse, mere forpligtede og sprogprouderende. Også lærerne giver udtryk for, at de har kunnet inspirere hinanden både strukturelt og didaktisk.

Sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at fremme flersproglighed

Brobygningsprojekterne her har haft som formål at øge den sproglige opmærksomhed ved at trække på sprog, der normalt ikke undervises i i det danske uddannelsessystem. Et projekt har fx inddraget de sprog, eleverne allerede havde med sig, i faget Almen Sprogforståelse. For at forstå, hvilken sproglig baggrund eleverne kommer med fra folkeskolen, har folkeskole- og gymnasielærere samarbejdet i lærermakkerpar. De har besøgt hinandens undervisning og iværksat samarbejde mellem elever på tværs af niveau med flersprogethedsdidaktik som fokus. Projektet har hentet den nyeste viden på området gennem en oplægsholder – ekspert i emnet.

Erfaringerne er, at flersprogethedsdidaktikken er motiverende for både elever og lærere. Eleverne giver udtryk for at føle sig anerkendt og motiverede til at vælge at beskæftige sig med sprog, og lærerne giver udtryk for, at samarbejdet i lærermakkerpar tvinger dem til i endnu højere grad at reflektere over undervisningen, men at logistikken med at etablere de konkrete kontakter kan være udfordrende.

Sociokulturelle og institutionelle overgange mhp. at understøtte karrierelæring og overgange til erhvervslivet

Brobygning mellem uddannelse og erhverv er den sidste type, vi vil komme ind på. Lærere fra grundskole og gymnasium har her samarbejdet med lokale virksomheder og udviklet karrierelæringsaktiviteter. Formålet var at synliggøre og skærpe opmærksomheden på sprogs generelle erhvervsrelevans. Både grundskole- og gymnasieeleverne har oplevet, at brobygningsaktiviteterne har eksemplificeret veje til fremtidige studier, praktikker og erhverv. Et særligt vigtigt erfaringspunkt er den store interesse, der var hos virksomhederne, for at bidrage til forløbet med både faglige input og medarbejdere til gennemførelse af de konkrete aktiviteter ved virksomhedsbesøg.

Opsummering

I denne artikel har vi præsenteret forskellige typer af brobygning og overgange ud fra NCFF's bevilgede og afsluttede projekter. Samlet set er de beskrevne projekter primært aktivitetsbårne og kan kategoriseres som *sociokulturelle* og *institutionelle*. Aktiviteterne opleves generelt positivt af både undervisere og lærende. Projekternes erfaringer er samlet, at en klar kommunikation om, hvilke krav og forventninger der er på de forskellige uddannelsesniveauer, lader til at kunne føre til en succesfuld overgang for eleverne. Resultaterne viser også, at et solidt lærersamarbejde kan sikre gensidig viden om, hvordan fagene praktiseres, hvilke betydningsindhold der ligger i faglige og pædagogiske begreber, samt fælles læringssyn og fagsyn på tværs af niveauerne. Lærerne giver endvidere bredt udtryk for behov for netværk og regelmæssigt samarbejde på tværs af niveau. Endelig synes en væsentlig erfaring at være, at arbejdet med brobygning og overgange kræver, at ledelse og organisation understøtter indsatsen. Resultaterne indikerer imidlertid også, at der er behov for projekter, som har specifikt, systematisk fokus på *epistemologiske* og *kognitive overgange og brobygning*.

Noter

- 1 En udvidet rapport om brobygning og overgange i fremmedsprogfagene findes på NCFF's hjemmeside (ncff.dk/brobygning).
- 2 For mere udfoldede beskrivelser henviser vi til rapporten (ncff.dk/brobygning).
- 3 kortlink.dk/2adu

Litteratur

- Andersen, H. L. & Blach, C. (2009). Case 6: Fransk og tysk fra grundskole til universitet: en undersøgelse af læreplaner. I: Mathiasen, H. m.fl., *Overgangsproblematikker som udfordringer i uddannelsessystemet* (s. 132-166). Forskningsrapport. Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Bekendtgørelse om introduktionskurser og brobygning til ungdomsuddannelserne*. Lokaliseret d. 1. november 2021 på <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/1015>.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). *Tysk. Faghæfte 2019*. Lokaliseret d. 1. november 2021 på https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Tysk_2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Vejledningen for fransk fortsættersprog – stx*. Lokaliseret d. 1. november 2021 på <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>.
- Gueudet, G. m.fl. (2016). *Transitions in mathematics education*. Springer.
- Regeringen (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Svarstad, L. K. & Ulriksen, L. (2015). Det samme eller helt forskelligt? Lærer- og elevperspektiver på grundskole- og gymnasieengelsk. *Sprogforum*, 21, 70-78.
- Yerushalmy, M. (2005). Challenging known transitions: Learning and teaching algebra with technology. *For the Learning of Mathematics*, 25, 37-42.

Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk – et brobygningsperspektiv

Writing is at once a profoundly complex ability, a highly conventionalized mode of communication, and a uniquely personal form of individual expression. (Cumming 2006: 473)

Som angivet er skriftlig fremstilling i sig selv en meget kompleks aktivitet, og at skrive på et fremmedsprog udgør endnu et lag af kompleksitet, hvilket betyder, at L2-sprogbrugere oplever skrivning som den mest udfordrende af de fire færdigheder, hvilket også er understøttet af forskning inden for feltet, bl.a. Wolff (2000: 213-214), der samtidigt understreger, at “writing [...] is one of the most powerful means of promoting language learning.”

For at kaste lys over skrivning på fremmedsproget har vi med støtte fra Det Nationale Center for Fremmedsprog foretaget en undersøgelse af skrivning og læsning i gymnasiet og på universitetet, der dækker sprogene engelsk, fransk, spansk og tysk. I undersøgelsen er hovedfokus imidlertid på skrivning, og læsning inddrages kun i det omfang, det er nødvendigt for at udføre en skriftlig task. Man kan anlægge flere forskellige perspektiver på skriftlighed i sprogfagene.



JAN LINDSCHOUW

Ph.d., lektor

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

janl@hum.ku.dk



DORTE ALBRECHTSEN

Ph.d., lektor emerita

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

doralbr@hum.ku.dk

I denne artikel vil vi se på fagene ud fra begrebet *akademisk literacy*, som vi vil præsentere i afsnittet nedenfor. På gymnasieniveau har det skriftlige fået en central plads siden introduktionen af *Ny Skriftlighed* (Krogh 2010), der gav øget fokus på udviklingen af skrivekompetencen i alle fag som et centralt led i studiekompetencen såvel som et øget fokus på den rolle, som skrivning indtager i tilegnelsen af det faglige indhold:

Ny skriftlighed indebærer at to vinkler på det skriftlige arbejde fastholdes i et samlende og overordnet perspektiv, nemlig bekendtgørelsens elevvinkel med fokus på elevens udvikling af skrivekompetence som led i studiekompetencen, og læreplanernes fagvinkel med fokus på anvendelse af skriftlighed som led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence. (Krogh m.fl. 2009: 9)

For sprogfagene er der med *Ny Skriftlighed* lagt op til en integration af skrivning med andre aktiviteter i undervisningen.

Formålet med projektet er at undersøge overgangen for sprogfagene i gymnasiet (stx) til sprogfagene på universitetet (KU) bl.a. med henblik på at belyse spørgsmålet: Hvordan bør universitetsstudierne i sprog tage højde for det niveau, de nye studerende bringer med sig? Og hvordan kan den akademiske literacy i gymnasiets sprogfag styrkes med henblik på overgangen til universitetsstudier? Vi har



LARS BEHNKE

Dr.phil.

Universität Oldenburg og Københavns Universitet

lars.behnke@hum.ku.dk



JOYCE KLING

Ph.d., lektor

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,

Københavns Universitet

joyce@hum.ku.dk



SANNE LARSEN

Ph.d., adjunkt

Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,

Københavns Universitet

sannela@hum.ku.dk

valgt at fokusere på overgangen fra stx og ikke htx eller hf, da hovedparten af universitetsstuderende i fremmedsprog kommer fra stx.

I denne artikel vil vi først redegøre for undersøgelsens teoretiske ramme og design, samt for hvilke datatyper der indgår i den. Dernæst præsenterer vi resultaterne af analyserne på tværs af de fire sprog for til sidst at diskutere, hvordan vi kan hjælpe overgangen for nye studerende inden for læsning og skrivning. Efter denne oversigtsartikel følger fire artikler for hvert af de fire sprog, der udfolder resultaterne i de enkelte delprojekter.

Teoretisk ramme

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en forståelse af skrivning i fremmedsprogfagene som både et centralt færdighedsmål i sig selv og som et middel, hvormed sprogfagernes indhold – herunder sproglæring såvel som læring om samfundsforhold, historie og litteratur – tilegnes. I den fagdidaktiske litteratur om L2-skrivning (skrivefærdighed på fremmed/andetsproget) skelnes der således mellem tre dimensioner af skrivning, hvoraf den første repræsenterer et perspektiv på skrivning som en færdighed, der skal opøves, mens de to øvrige fanger skrivningens funktion som et middel til at lære med: 1) at lære at skrive (*learning to write*), 2) at skrive for at lære indhold (*writing to learn content*), og 3) at skrive for at lære sprog (*writing to learn*



NATALIA MOROLLÓN MARTÍ

Ph.d., ekstern lektor
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
nmm@hum.ku.dk



CILIA REEBIRK

Cand.mag. i fransk sprog og kultur, adjunkt
Lycée International à St-Germain-en-Laye
creebirk@gmail.com



ANNA SANDBERG

Ph.d., lektor
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
annas@hum.ku.dk

language) (Ortega 2011). Vi trækker på alle tre dimensioner i en udviklet forståelse af, hvad tilegnelsen af akademisk literacy indebærer i et brobygningsperspektiv i sprogfagene. Eftersom alle tre dimensioner er en del af sprogfagene, kan de vægtes forskelligt.

Med hensyn til *at lære at skrive* skelner litteraturen med fokus på skriveprocesser ofte mellem erfarne (*skilled*) og uerfarne (*unskilled*) skribenter (Bereiter & Scardamalia 1987). I denne distinktion ligger der implicit en mulighed for at ændre sin status som et resultat af tilegnelse af mere erfaring. De uerfarne skribenter siges at betjene sig af en vidensreproducerende skriveproces (*knowledge telling*), som kan karakteriseres som en associativ proces, hvor der genereres ideer løbende som svar på, hvad eleven efterfølgende kan skrive (*what's next approach*) uden forudgående planlægning af teksten. Processen fortsætter, til tiden er udløbet, det krævede antal ord er opnået, eller eleven er løbet tør for ideer. Via denne proces foregår ikke nogen tilegnelse af viden. Eleverne trækker på det, de allerede ved, og giver dette videre fx i form af referater. I modsætning hertil anvender de erfarne skribenter en videnstransformerende proces (*knowledge transforming*), hvor de lægger ud med at sætte mål for deres tekst og planlægger hovedindholdet. Processen er karakteriseret ved problemløsning med inddragelse både af viden om indhold og om udtryk. Via denne skriveproces tilegner man sig noget nyt – man transformerer med andre ord sin viden.

I forhold til *at skrive for at lære indhold* er det derfor afgørende, at skribenten har tilegnet sig noget, der nærmer sig den erfarne skriveproces, da denne proces muliggør en bevægelse mod de højere niveauer i Blooms taksonomi. At skrive for at lære indhold tager ofte sit udgangspunkt i det læsestof, eleverne præsenteres for og/eller selv udvælger. I litteraturen anvendes begrebet *at læse for at skrive* (*reading to write*), som ud over en erfaren skriveproces også kræver en veludviklet læseproces, hvor læserne evner at forholde teksten til deres baggrundsviden (Hirvela 2016). Selve skrivningen hjælper dem til at organisere viden fra teksterne, og hvis de har formuleringsproblemer, er der noget, de ikke har forstået, eller sammenhænge, de ikke har set. Gennem skriveprocessen lagres stoffet dybere og bliver lettere at genkalde sig. At læse for at skrive har den yderligere funktion, at eleverne præsenteres for forskellige genrer. Bevidstgørelse med hensyn til genrer giver eleverne indsigt i, hvordan de i en given situation kan strukturere deres egne tekster. Dette fører os til den tredje dimension, *at skrive for at lære sprog*, i og med at eleverne via deres læsning opbygger deres akademiske ordforråd, som hjælper med at danne kohærens (indholdsmæssig sammenhæng) og kohæsi

(sproglig sammenhæng) i deres egne tekster ved at udvikle grammatiske og leksikalske udtryksmidler.

Akademisk literacy dækker således både over skrivning og læsning samt en sprogbeherskelse, der sætter eleverne i stand til at formidle den faglige indsigt, de har opnået i overensstemmelse med de genrekonventioner og videnstraditioner, som kendetegner bestemte fag. Vi trækker dermed på en udvidet forståelse af akademisk literacy, som indbefatter evnen til at kunne kommunikere kompetent i bestemte faglige diskursfællesskaber (Wingate 2015). I et brobygningsperspektiv er det væsentlige, at eleverne kan siges at påbegynde en socialiseringsproces ind i sprogfagenes genre- og videnstraditioner i gymnasiet, som udvides og re-kontekstualiseres på universitetsniveau.

Undersøgelsens design

Undersøgelsen beskrives bedst som en række casestudier for hvert af de fire sprog, hvor analyse af en række datatyper indgår. Det drejer sig om dokumenter med fokus på læreplaner og vejledninger for gymnasiet og studieordninger for universitetet. Desuden har vi indsamlet elevers og studerendes skriftlige produkter og udført interviews med lærere og undervisere samt med elever og studerende. Disse uddybes nedenfor. Undersøgelsen blev gennemført med deltagere fra Roskilde Gymnasium og Københavns Universitet i løbet af forår og sommer 2020 og var påvirket af nedlukningen af samfundet på grund af COVID-19-pandemien i denne periode, hvilket bl.a. bevirkede, at nogle fysisk planlagte aktiviteter blev omlagt til et online-format med de konsekvenser, dette medførte.

Læreplaner, vejledninger og studieordninger

Læreplaner og vejledninger på stx og studieordninger på universitetsniveau blev analyseret med henblik på at vurdere, hvordan skriftlighed og læsning, herunder forholdet mellem læsning og skrivning, foreslås vægtet i den konkrete undervisning og i bedømmelsen af elevers og studerendes skriftlige produkter. I nærværende artikel vil vi kun tage højde for dokumentanalyserne i begrænset omfang.

Skriftlige produkter

Analysen af elevers og studerendes skriftlige produkter byggede på terminsstile fra 3.g i gymnasiet og eksamensopgaver fra 2. semester på BA-studierne inden for hvert af de fire sprog. Samtlige elever og studerende udfyldte samtykkeerklæringer og blev sikret anony-

mitet. De skriftlige produktioner fordeler sig som følger på de fire sprog:

- Engelsk: 26 terminsstile fra én stx-klasse med engelsk A og 15 eksamensopgaver fra flere hold på 2. semester.
- Fransk: 10 terminsstile fra én stx-klasse med fransk begynder A og 5 med fransk fortsætter A (15 terminsstile i alt) og 17 eksamensopgaver fra ét hold på 2. semester.
- Spansk: 12 terminsstile fra én stx-klasse med spansk begynder A og 7 eksamensopgaver fra ét hold på 2. semester.
- Tysk: 11 terminsstile fra én stx-klasse med tysk fortsætter A og 10 eksamensopgaver fra ét hold på 2. semester.

På gymnasieniveau fik vi adgang til stort set alle elevernes opgaver, da der som sagt var tale om terminsstile, som blev skrevet i skoleårets løb, og som lærerne kunne indsamle og videregende samlet til projektgruppen. På universitetsniveau var det derimod frivilligt for de studerende at deltage, og opgaven blev først skrevet efter kurssets ophør, hvorfor det var svært at få adgang til samtlige skriftlige produktioner på holdene.

I analysen af skriftlige produkter undersøgte vi dels rammesætningen af skriftlighed, dvs. undervisning og eksamenskrav, dels oplevelsen af at skrive og læse tekster på fremmedsprog hos elever og studerende, og endelig så vi på de skriftlige produkter. Nedenstående analysekategorier er med andre ord vokset ud af disse datatyper, der udgør fundamentet i vores analyse.

De engelske terminsstile og eksamensopgaver blev analyseret i forhold til, om eleverne og de studerende var i stand til at udtrække det essentielle af de udleverede tekster, om de besad viden om opbygningen af et analytisk essay, om de kunne integrere de specifikke krav fra opgaveformuleringen i en kohærent fremstilling af analysen af de udleverede tekster, samt om de demonstrerede viden om analysekategorier, der egner sig til fortolkningen af to genrer (fiktion vs. non-fiktion for terminsstilene samt litterære og historiske værker for hjemmeopgaverne). Vi så ligeledes på, om de havde et sprogfærdighedsniveau, der sætter dem i stand til at give en nuanceret akademisk fremstilling af a) analyse og diskussion for gymnasiet og b) analyse, fortolkning og syntese for universitetet.

I fransk, spansk og tysk analyserede vi opgaverne med henblik på tekststrukturering og sproglig korrekthed (grammatik og ordforråd, herunder transfer-fejl fra dansk og engelsk), og i hvor høj grad sprogbrugen passede til den krævede tekstgenre. Med henblik på det

akademiske så vi på, om opgaveforlæggene, tekstgenrerne og -emnerne tillod en akademisk tilgang til skrivning med argumentation og syntese, og hvorvidt pointerne var kontekstualiseret ved hjælp af referencer eller andet materiale, inkl. sekundærlitteratur.

Interviews

For alle fire sprog udførte vi semistrukturerede interviews på gymnasieniveau med de lærere, hvis elever skrev de omtalte terminsstile, og semistrukturerede fokusgruppeinterviews med eleverne (3-4 i hver gruppe). På universitetsniveau blev en til to undervisere for hvert sprog interviewet, og studerende blev interviewet i fokusgrupper (3-4 i hver gruppe). Hovedparten af interviewene foregik fysisk, men nogle af dem online.

Disse interviews blev transskriberet og analyseret i forhold til en række temaer: akademisk skrivning; læsefærdighed; forholdet mellem læsning og skrivning; feedback samt brobygning fra gymnasiet til universitetet.

Med dette design havde vi mulighed for fortolkning baseret på triangulering af analyserne af de forskellige datatyper.

Resultater af analyserne på tværs af sprog

I dette afsnit beskrives primært de forskelle og ligheder, som vi fandt på tværs af de fire sprog. Vi henviser til artikler for hvert af sprogene i dette nummer af *Sprogforum*. Vores undersøgelse viser overordnet set en klar forskel mellem engelsk på den ene side og sprogene fransk, spansk og tysk på den anden side. Forskellene ligger især i krav til akademisk skrivning og sprogfærdighedsniveau. Den sproglige korrekthed spiller en større rolle i stx for fransk, spansk og tysk, end den gør i engelsk. Der skrives kortere tekster i fagene fransk, spansk og tysk end i engelskfaget, hvor vi også finder, at kravene til tekstkohærens og det akademiske er større. Springet fra gymnasiets skriftlighed til universitetets tekstproduktion er derfor samlet set større for fransk, spansk og tysk end for engelsk, hvor forskellen ikke er helt så markant. Man kan spørge sig selv, om forskellene på de fire sprogs vægtning med hensyn til sproglig korrekthed skyldes forventede niveauforskelle eller forskellige fagtraditioner. Det er svært at svare på ud fra vores data, men man kunne forestille sig, at det var en kombination af begge dele. Eftersom elevernes niveau i engelsk generelt er væsentligt højere end i de øvrige fag kan man antage, at nogle sproglærere i fransk, tysk og spansk anser det for vigtigt at prioritere formaspektet og den sproglige korrekthed i undervisningen for at

løfte elevernes sproglige niveau. Ikke desto mindre påpeges det i styredokumenterne for alle fire fag på stx, at sammenhængende sprogbrug prioriteres højere end sproglig præcision, og at arbejdet med de sproglige aspekter tager udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn og et kommunikativt tilegnelsessyn.

Akademisk skrivning

Arbejdet med det akademiske er i fokus i alle fag, men mest eksplicit i engelsk på stx. Eftersom eksamensforlæggene på stx i andre sprogfag end engelsk ikke lægger direkte op til akademisk skrivning, fylder det heller ikke meget i undervisningen og bedømmelsen af elevernes opgaver.

De udfordringer, man ser i engelskfaget på stx med hensyn til akademisk skrivning (at få eleverne til at bevæge sig fra det refererende til det redegørende og analyserende niveau), afspejles dog også i de andre fag.

Underviseren fra engelsk giver udtryk for, at de studerende er rimeligt godt klædt på ved starten af engelskstudiet. For at lette overgangen for de studerende deltager de i et introduktionskursus i 1. semester, der har fokus på en kobling af metabevidsthed om genrer og skriveopgaver, som danner grundlaget for skrivning i resten af studiet. Kravene til skrivning i de kulturelle og litterære fag er, at de studerende viser, at de kan danne syntese fx mellem det litterære og det historiske på basis af et antal værker, som i eksamensopgaven efter 2. semester.

I de øvrige sprogfag har de studerende som angivet ringe erfaring med akademisk skrivning fra gymnasiet. Dette afspejles i de opgaver, vi har analyseret på universitetsniveau, hvor der er stor spredning i akademisk skrivefærdighed og genrebevidsthed. De studerende, der klarer sig bedst, angiver i interviewene, at de trækker på erfaringer fra dansk- og engelskfaget i gymnasiet, og de har generelt oplevelsen af, at de mangler baggrund for akademisk skrivning på fransk, spansk og tysk, og det på trods af at flere af underviserne har et fokus på centrale elementer inden for denne disciplin, fx tekststruktur og -sammenhæng samt forskellige kohæSIONSSKABENDE MARKØRER.

Forholdet mellem læsning og skrivning – reading-to-write

An illuminating experience in the professional lives of many L2 writing teachers is the recognition that their students' difficulties while writing in the L2 are not necessarily, or not predominantly, writing

problems per se. Upon closer examination, they can often be traced to problems in reading. (Hirvela 2016: 1)

Som angivet ovenfor har læsning i forbindelse med skriftlige opgaver forskellig vægtning i fagene. I engelsk på stx er det meget vigtigt, idet elever med dårlig læsefærdighed ofte ender med at producere overfladeskrivning og misforstår teksten. I tyskfaget er tekstforståelse en del af undervisningen og eksamen, men teksterne er korte og fordeler sig på få genrer (journalistik eller fiktion). I fransk og spansk arbejdes der ikke eksplicit med at udvikle denne kompetence hos elever og studerende hverken på stx eller universitet. Her spiller tekstforståelse en væsentlig mindre rolle i forhold til at kunne løse en skriftlig opgave. Læsning evalueres implicit i den skriftlige opgave, og en elev kan godt opnå en god karakter uden at inddrage materialet fra tekstforlægget i særligt stort omfang.

Sproglig korrekthed og grammatik

Arbejdet med grammatik og sproglig korrekthed adresseres i alle fag på stx, men fylder betydeligt mere i fransk, spansk og tysk end i engelsk, både i den konkrete undervisning og i bedømmelsen af elevernes opgaver. Der er divergerende opfattelser af, hvor godt de studerende er klædt på sprogligt, når de påbegynder universitetsstudierne i de nævnte fremmedsprog. I engelsk og spansk er det undervisernes oplevelse, at de studerende er klædt godt på sprogligt, når de kommer fra gymnasiet, mens det modsatte synes at gøre sig gældende for fransk og tysk – i hvert fald til en vis grad. Vurderingen af de studerendes sprogfærdighed synes imidlertid også at afhænge af det kursus, der undervises i. Således er der størst fokus på de studerendes sproglige udfordringer i fag, hvor der eksplicit undervises i sprogfærdighed, mens det er mindre udtalt i kulturelle og litterære fag, hvor sprogfærdighedsdimensionen fylder mindre, og hvor der i stedet kan fokuseres på tekststruktur og -indhold og dermed på oparbejdelsen af generelle akademiske færdigheder. Især på tyskstudiet opleves der er en stor spredning i de studerendes niveau, hvilket til dels hænger sammen med, at de studerende har forudsætninger i hhv. a- og b-niveauer fra gymnasiet. Man skal samtidig tage højde for, at nogle studerende tilegner sig sprogfærdighed mellem de to uddannelsesstrin (fx via studieophold og erhvervsarbejde), hvorved nogle har en fordel, når de påbegynder deres universitetsstudium i et sprogfag.

Analyserne af de tyske opgaver viser desuden, at en kontekstba-

seret funktionel tilgang til det grammatiske (Bock & Jacobsen 2020) vil være en frugtbar måde at koble sproglig kompetence og skrivekompetence på. Et forhold, som både elever og studerende selv gav eksempler på i deres interviews.

Sprog og kognition

Vores undersøgelse peger på, at sprog og kognition ikke nødvendigvis følges ad (gælder især for fransk og tysk). De studerende har svært ved at udtrykke sig på fremmedsproget, hvorfor skriveprocessen risikerer at blive todelt, hvor der først fokuseres på indholdet (på dansk) og dernæst omsættes til fremmedsproget (fx i form af regulær oversættelse eller ved hjælp af ordbøger og grammatikker). Den hyppige brug af interferens fra dansk er et tydeligt tegn på dette.

I den tyske og franske del af projektet giver både elever og studerende desuden udtryk for, at de ofte har behov for at oversætte de tekster, de skal læse på tysk og fransk, til dansk for at være sikre på, at de har forstået indholdet.

Hvilket sprogligt niveau: Progression og kriterierne

En vigtig problematik er niveukriterierne på de to uddannelsestrin på fransk, spansk og tysk, også set i forhold til Den europæiske referenceramme (CEFR) som præsenteret i udgaven fra 2008 og ikke den seneste fra 2020. Vores undersøgelse af skriftlighed viser her en ret stor divergens i formuleringen af faglige mål og kompetencer i forhold til CEFR. Dette gælder både for gymnasiet og universitetet. Nogle gange bliver samme deskriptorer anvendt til beskrivelse af forskellige niveauer, og desuden tyder nogle formuleringer af de sproglige kompetencemål i de danske uddannelser på, at ambitionsniveauet ligger højere end CEFR. Spørgsmålet er, om kompetencebeskrivelserne er realistiske og dækkende for det faktiske niveau. Dette gælder fx beskrivelsen af skrivefærdighed i fagstudieordningen i fransk (Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i fransk sprog og kultur 2019) og de ministerielle vejledninger for gymnasieuddannelsen i tysk (Børne- og Undervisningsministeriet 2020a/b). For eksempel er et "varieret" ordforråd først kendetegnende for niveau B2 efter CEFR, mens samme deskriptor bliver brugt i vejledningen for tysk som fortsættersprog B, der svarer til B1 efter CEFR. Det at kunne variere og dermed tilpasse sin sprogbrug til den pågældende situation er en vigtig forudsætning for at mestre et akademisk register, og dermed kan forskelle som disse blive ret afgørende både for læring i og tilegnelse af akademisk literacy.

Hvordan hjælper vi overgangen for nye studerende inden for læsning og skrivning?

I lyset af de manglende sproglige og akademiske kompetencer hos nye studerende i fransk, spansk og tysk er det universitetets opgave at støtte de studerende i opøvelsen af disse kompetencer. Især i forhold til tysk er dette særligt påkrævet, da nye studerende typisk kommer med en stx-eksamen på b-niveau, hvor eleverne ikke udprøves skriftligt, men det er også centralt for de øvrige sprogfag.

Særlige fagelementer, der understøtter overgange for de nye studerende som det førnævnte introduktionskursus på engelskstudiet, eller oprettelsen af et skriveværksted, som det er tilfældet på spanskstudiet, har vi gode erfaringer med. Herudover synes der at være et behov for at styrke samarbejdet mellem de sprogligt og kulturelt orienterede fag, så arbejdet med at udvikle de studerendes skriftlige og akademiske kompetencer ikke kun påhviler sprog- og grammatikundervisningen, men også indholdsundervisningen (gælder både fransk, spansk og tysk). Især er det vigtigt, at der arbejdes med disse kompetencer, når eksamensformen er en skriftlig hjemmeopgave skrevet på fremmedsprog.

Endelig har projektet vist, at læsning som forberedelse til (akademisk) skrivning er en forsømt disciplin, som alle fire sprogfag bør fokusere på både på gymnasie- og universitetsniveau, dels som forbedring af læseforståelsen, dels bevidstgørelse med hensyn til det sproglige og strukturelle i akademiske tekster.

Litteratur

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bock, K. & Jacobsen, S.K. (2020). På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus. *Viden om Literacy*, 27, 98-104.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Tysk fortsættersprog A, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsættersprog-A-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Tysk fortsættersprog B, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsættersprog-B-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Cumming, A. (2006). Teaching writing: Orienting activities to students' goals. I: Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (red.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (s. 473-491). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og*

- evaluering (2008). København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på Den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog.pdf.
- Fagstudieordning, Bacheloruddannelsen i fransk sprog og kultur (2019). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_sprog_og_kultur_ba.pdf.
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading and writing in second language writing instruction* (2. udg.) Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Krogh, E. (red.) (2010). *Videnskabsretorik og skrivedidaktik*. Gymnasiepædagogik nr. 77. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Krogh, E., Christensen, T.S. & Hjemsted, K. (2009). *Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen*. Gymnasiepædagogik 73. Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Ortega, L. (2011). Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. I: Manchón, R. M. (red.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (s. 237-250). Amsterdam: John Benjamins.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wolff, D. (2000). Some reflections on the importance of writing in foreign language learning. I: Plag, I. & Schneider, K.P. (red.), *Language use, language acquisition and language history* (s. 213-226). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Akademisk literacy i engelsk i et brobygningsperspektiv

I denne artikel præsenterer vi resultaterne af et casestudie af skriftlig fremstilling i engelskfaget fra et brobygningsperspektiv. Undersøgelsen repræsenterer et delstudie af en samlet undersøgelse af skriftlighed i overgangen mellem gymnasium (stx) og universitet (KU) i sprogfagene engelsk, tysk, fransk og spansk (se Lindschouw m.fl. i dette temanummer). For engelskfaget er undersøgelsen baseret på analyser af terminsopgaver fra 3.g i gymnasiet og hjemmeopgaver fra 2. semester på BA-uddannelsen med det mål at undersøge, hvordan gymnasiet klæder eleverne på til at studere engelsk på universitetet. Derudover indgår dokumentanalyser¹ og interviews med elever/studerende samt med en gymnasielærer og en universitetsunderviser. I undersøgelsen spørger vi om, hvilke kompetencer der synes at være i fokus i gymnasiet, og hvilke der er i fokus på universi-



JOYCE KLING

Ph.d., lektor

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

joyce@hum.ku.dk



SANNE LARSEN

Ph.d., adjunkt

Center for Internationalisering og Parallelsprogighed,
Københavns Universitet

sannela@hum.ku.dk



DORTE ALBRECHTSEN

Ph.d., lektor emerita

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet

doralbr@hum.ku.dk

tetsniveau i engelskfaget. Vi undersøger skriftlighed ud fra begrebet *academic literacy*, som defineret i oversigtsartiklen (Lindschouw m.fl. i dette temanummer). Vi vil derfor i det følgende fokusere på, hvad der forstås ved akademisk skrivning i faget engelsk på de to uddannelsesniveauer såvel som på forholdet mellem læsning og skrivning på fremmedsproget.

Akademisk skrivning: Analyse af elevers og studerendes skriftlige produktion

Opgaveformuleringerne lægger for begge uddannelsesniveauer op til akademisk skrivning. For gymnasieopgaverne er der tale om analyse og fortolkning af et tekstforlæg, typisk en novelle, med integration af sproglige observationer. Kravene er naturligvis større på universitetet, hvor opgaverne kræver analyse, fortolkning og syntese af en række tekstforlæg, der dækker både litterære og historiske emner.

På trods af disse forskelle i niveau og opgavetype ser vi i vores analyser af elever og studerendes tekster, at de gode skribenter viser evner, der er sammenlignelige. Begge niveauer viser fx evnen til at strukturere en tekst. Desuden viser de universitetsstuderende evnen til at danne syntese i tolkningen af de forskellige teksttyper, som opgaven lægger op til. Gymnasieeleverne bevæger sig på et passende abstraktionsniveau reflekteret i, at de går ud over resumering til fortolkning. Dette kan ses som en forudsætning for på et senere tidspunkt at kunne danne syntese på basis af forskellige tekstuelle input og er dermed et godt udgangspunkt for at kunne klare akademisk skrivning på universitetsniveau.

Med hensyn til de problematiske opgaver er der også visse lighedspunkter mellem de to niveauer. Både gymnasieeleverne og de universitetsstuderende har problemer med at strukturere deres tekster. Derudover bevæger gymnasieteksterne sig udelukkende på det refererende plan, ved at der kun er tale om resumeer af novellens handling. Universitetsteksterne har problemer på et andet niveau, i og med at der er problemer med fokus, hvilket gør syntesedannelse vanskelig. Med andre ord karakteriserer evnen til at integrere kravene i de stillede opgaver i en sammenhængende og argumenterende fremstilling de gode besvarelser, men den savnes i større og mindre grad ved de problematiske besvarelser afhængigt af uddannelsesniveau.

Interviews med gymnasielærere og gymnasieelever

Gymnasielæreren fremhæver i interviewet, at eleverne ved overgangen til gymnasiet møder et andet taksonominiveau (se Lindschouw m.fl. i dette temanummer). Der arbejdes derfor på at føre eleverne fra redegørende til analyserende tilgange til skrivning, samtidig med at der sættes fokus på et register til at udtrykke sig vurderende. Det analyserende niveau og de teoretiske begreber kræver, at eleverne kan se overordnet på teksten og kan understøtte deres pointer. De skal væk fra deres tendens til at fremhæve, om de kan lide teksten eller ej. Med lærerens ord:

Det er vigtigt at tvinge dem [eleverne] op på det analyserende niveau, for ellers kan de godt lide at skrive om, hvad historien handler om. Det er en af vores opgaver på gymnasiet at få dem til at skrive analyserende. Det lykkes for mange, og ved de svage elever kan det ende med at blive et kommenterende referat, som ikke kun er redegørende, men heller ikke analyserende, det er mere en mellemting.

Ud fra denne lærers udtalelser lægges der stor vægt på at oparbejde en akademisk tilgang til at skrive på engelsk. Der gøres meget ud af at støtte elevernes udvikling af skriveprocessen gennem en nøje tilrettelagt progression. Gymnasielæreren anvender differentieret feedback i forhold til sprog, indhold og struktur. Skriftlig feedback understøttes af rettelser i klassen for at sikre, at eleverne bider mærke i deres afvigelser fra målsproget. Læreren har også gode erfaringer med mundtlig feedback til de svage elever. Det giver ofte anledning til den form for metarefleksion og dialog, der kan føre eleverne hen imod det rette taksonomiske niveau.

Læreren peger på, at konteksten for skrivning i engelskfaget har ændret sig med introduktionen af Ny Skriftlighed, hvilket har betydet, at skriftlighed er kommet meget i fokus og skal integreres i den øvrige undervisning. De mange skriftlige opgaver inkl. studieretningsopgaven (som dog skrives på dansk) giver eleverne kompetencer, der er vigtige i et brobygningsperspektiv, og som ifølge læreren er “relevant[e] for den generelle studieforberedelse, uanset om de skal på ENGEROM [Institut for Engelsk, Germansk og Romansk] eller et andet sted hen”.

Da eleverne bliver spurgt om, hvad de har lært i gymnasiet i forhold til skrivning, som kunne være særligt vigtigt i forhold til videregående uddannelse, nævner de “den generelle tekstanalyse”, “det

at kunne læse en tekst og derefter udlede, hvad der er relevant og vigtig”, og viden om, “hvilke ting man opstiller i en tekst for at få den til at være interessant”. Deres svar på spørgsmålet om, hvad de forbinder med akademisk skrivning, peger også på, at de oplever at tage relevant viden og færdigheder med sig i forhold til at kunne skrive. I lighed med deres lærer forbinder de akademisk skrivning med “noget med taksonomiske niveauer”, uddybet som en “balance” mellem det redegørende og diskuterende, samt med metodebevidsthed og en kildekritisk tilgang. Eleverne nævner, at de her særligt trækker på større opgaver såsom studieretningsprojektet.

Udviklingen i skrivekompetence beskrives ofte som en overgang fra vidensreproduktion til transformation af viden. Reproduktion af viden ses fx, når eleverne kun bevæger sig på det refererende plan, og transformation af viden ses fx, når eleverne bevæger sig på højere taksonomiske niveauer. Især på gymnasieniveau er lærerens opgave således at hjælpe eleverne væk fra en *knowledge telling* og frem mod en *knowledge transforming* (Bereiter & Scardamalia 1987) tilgang til skrivning på fremmedsproget, som vil blive udviklet yderligere på universitetet.

Interviews med universitetsunderviser og studerende

Konteksten for underviserens udtalelser er et introduktionskursus i 1. semester, hvor fokus ligger på at forberede de studerende til akademisk læsning og skrivning på engelsk, som er essentielle kompetencer for succes med engelskstudiet.

Underviseren fremhæver, at da de studerende kun kender til de genre- og teksttyper, de har mødt i gymnasiet, er det afgørende, at de hjælpes til at forstå akademisk skrivning som disciplin ved at skabe større metabevindthed om genrer inden for engelskfagets forskellige fagspor og akademiske tekster. De studerende kommer med god sprogfærdighed og god mundtlighed, men de skal støttes i forhold til at skabe tekstsammenhæng både på mesoniveauet (*paragraphing*) og på makroniveauet. Denne kompetence i tekstproduktion er lige så vigtig i tekstreception.

I lighed med underviseren peger de studerende på det at skulle gå i dybden med en tekst og det argumenterende som væsensforskelle i forhold til gymnasieniveauet. De oplever, at de bliver godt klædt på til at tackle akademisk skrivning gennem kurserne i det første studieår. Her opnår de en genrebevidsthed gennem læsning og analyse af forskningsartikler, som de ser som model for deres egen skrivning både i forhold til argumentation og det sproglige udtryk. Desuden

fremhæver de, at førstesemesterkurset i sprog og kultur har givet dem en forståelse af, hvordan skrivning udformes forskelligt fra disciplin til disciplin, og hvordan tilgange til skriveprocessen dermed også kan være forskellige.

Forholdet mellem læsning og skrivning

På både gymnasie- og universitetsniveau indgår læsning og skrivning centralt i engelskfagets arbejde med at analysere, fortolke og formidle tekster, og de to færdigheder hænger tæt sammen (fx Hirvela 2016). Læsekompetence kan ses som en udvikling fra læsning for resumering (*text model*) til bearbejdning af det læste i relation til ens baggrundsviden (*situation model*) (se fx Grabe 2009). Dette er afgørende for den dimension af akademisk skrivning, som handler om at skrive for at lære indhold (jf. Lindschouw m.fl. i dette temanummer), dvs. for tilegnelse af viden og indsigt gennem skrivning. Nedenfor kigger vi nærmere på denne sammenhæng i forhold til at læse for at skrive på de to niveauer.

Som beskrevet ovenfor arbejder læreren i gymnasiet med at føre eleverne fra en redegørende til en analyserende tilgang til skrivning ud fra en nøje tilrettelagt progression. I forhold til at læse for at skrive så involverer dette særligt, at eleverne lærer at læse med henblik på at understøtte deres pointer med evidens fra teksten snarere end ud fra personlige holdninger. Eleverne skal med andre ord lære at se mere overordnet på en tekst og ikke bare fortælle, om de kan lide den eller ej. En anden væsentlig udfordring er at få eleverne til at læse tekstforlæggene i dybden ifølge læreren:

Der skal skabes en kultur, hvor man læser grundigt, helst med en blyant i hånden, og gerne flere gange. Dem, der nogle gange får lavet nogle ikke så stærke analyser, der vil jeg påstå, at det nogle gange er, fordi det går for stærkt, det hele. Søndag aften, hvor de skimmer en novelle, og så forsøger de at skrive noget med nogle temaer, hvad ved jeg. Men ligesom der skal sættes tid af til korrekturlæsning, så skal der også sættes tid af til at læse. Og de skal tænke over, hvad karakteren gør i novellen, der er jo ikke nogen ting, der er tilfældige i en novelle, de skal stille nogle flere spørgsmål undervejs.

Særligt elever, som er svage læsere, er ifølge læreren dårligt stillede i forhold til at skrive, og ender ofte med at producere overfladeskrivning. En dårlig læsefærdighed kan føre til deciderede misforståelser af teksten, eller at de ikke fanger vigtige nuancer, hvilket påvirker

deres mulighed for at skrive i forhold til et overordnet mål med egen tekst. Selvom læreren tydeligvis udviser en forståelse for sammenhængen mellem læsning og skrivning, påpeger læreren også, at der ikke er samme grad af fokus på at understøtte læsefærdighed i undervisningen som skrivefærdighed. Som nævnt er der med Ny Skriftlighed lagt op til en større grad af integration af færdigheder, hvilket betyder, at læreren fremover vil søge at give eleverne mere træning i at integrere læsning og skrivning. Dette synes vigtigt, ikke mindst fordi eleverne ser læsning af faglige tekster på engelsk som en vigtig kompetence i deres videre studier. For de elever, som ender med at læse engelsk på universitetet, er relationen mellem læsning og skrivning helt central.

På universitetsniveau sættes tekstreception og tekstproduktion i tæt relation af både universitetsunderviseren og de studerende. På førstesemesterkurset, som universitetsunderviseren blev interviewet om, trænes de studerende eksplicit i, hvordan de kommer fra at læse en tekst til at anvende den som input til egen tekstproduktion. Dette forhold har de studerende som regel en overfladisk og ureflekteret forståelse af i underviserens optik:

[En særlig udfordring med læsning er] det at få læst teksterne, så de forstår dem og kan bruge dem til noget bagefter. Det virker, som om mange har en vane med bare at læse det, fordi de skal læse det, og ikke nødvendigvis prioriterer det, så de også får læst for at forstå, hvad der står.

Eftersom de studerende mangler forudsætninger for at læse tekster med et bestemt formål, er dialog om forskellige læsemåder vigtig for at give metabevisthed med hensyn til måder at læse på, såsom at skimme eller at læse grundigt. Ifølge universitetsunderviseren handler det også i høj grad om at lære de studerende “at kunne gennemskue en tekst ud fra strukturen” og “forstå, hvilke genrekonventioner der er inden for de forskellige akademiske tekster, så de også kan bruge dette i deres læsning og forståelse”.

De universitetsstuderende giver udtryk for, at de gradvist opbygger færdigheder til at nærlæse og dybdeanalysere tekster igennem diskussion af tekster i undervisningen i forskellige fag på studiet. De nævner, at deres evne til at analysere tekster i dybden underbygges af den mere dybdegående viden, som de får om historie, samfundsforhold osv. gennem engelskstudiet. At læse for at skrive understøttes også af skriveopgaver, der knytter an til arbejdet i timerne med nærlæsning og tolkning af litteratur. Den genreviden, som de universi-

tetsstuderende har brug for til at skrive deres opgaver, synes også til dels at komme gennem læsning og analyse af forskningsartikler, der fungerer som en model for deres egen skrivning med hensyn til både indhold (argumentation) og form. Gennem udbredt brug af peerfeedback får de god øvelse i at forholde sig til, hvorledes tekstforlæggene integreres i deres egne tekster, og svage studerende får ad den vej ekstra hjælp via input fra medstuderende. Der er dermed tegn på den metabevindstthed om genre, som universitetsunderviseren fra førstesemesterkurset peger på som essentiel for både opbygningen af læse- og skrivefærdigheder på universitetsniveau.

Konkluderende bemærkninger

Som svar på spørgsmålet om, hvilke kompetencer der synes at være i fokus i gymnasiet og på universitetsniveau, viste vores casestudie, at akademisk skrivning kræves på begge niveauer, om end der er tale om forskel i manifestation. På gymnasieniveau arbejdes der på, at eleverne når et taksonomisk niveau, der sætter dem i stand til at præsentere en analyse og fortolkning, medens kravet på universitetsniveau herudover er at kunne præsentere en syntese. Det ser det ud til, at gymnasiet klæder eleverne godt på til de udfordringer, de møder på engelskstudiet. Dog synes læsning i forbindelse med skrivning at være et område, som kunne være mere i fokus i gymnasiet, end tilfældet er i dag. Vores casestudie har fokuseret på forholdet mellem engelsk i gymnasiet og engelsk på BA-niveau på universitetet. Engelskfaget i gymnasiet har en meget bredere opgave end at føre eleverne frem til et sprogstudium. Man kunne antage, at læsedimensionen som beskrevet her ville være afgørende for studerende generelt, da megen litteratur på universitetet er engelsksproget. Det ville derfor være interessant at undersøge, hvorvidt engelsk i gymnasiet klæder eleverne på til andre universitetsstudier, hvilket eleverne i ovenstående interview antager, vil være tilfældet.

Noter

- 1 Vi har hovedsageligt anvendt gymnasiet og studieordningen for læreplanen for stx engelsk i engelsk BA (se referencelisten).

Litteratur

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Læreplan Engelsk stx*. A. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-a-stx-august-2017.pdf.
- Fagstudieordning bacheloruddannelsen i engelsk (2019). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/engelsk/engelsk_ba/.
- Grabe, K. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading and writing in second language writing instruction* (2. udg.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lindschouw, J. m.fl. (2021). Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk – et brobygningsperspektiv. *Sprogforum*, 73, 23-34.

Akademisk literacy i fransk i et brobygningsperspektiv

I denne artikel præsenterer vi resultaterne af et casestudie om skriftlig fremstilling og læsefærdigheder i franskfaget ud fra et brobygningsperspektiv, der er en del af et større projekt, der har til formål at undersøge overgangen i forhold til akademisk literacy mellem 3.g på stx og første år på universitet inden for fremmedsprogfagene engelsk, fransk, spansk og tysk. De overordnede rammer for projektet som helhed samt dets hovedresultater præsenteres i Lindschouw m.fl. (2021) i dette temanummer. Undersøgelsen er baseret på analyser af terminsopgaver fra 3.g (10 opgaver fra elever med fransk som begynderprog (FBA) og 5 med fransk som fortsættersprog (FFA)) og 17 hjemmeopgaver fra 2. semester på BA-uddannelsen i fransk. Her til kommer interviews med to gymnasielærere, to universitetsundervisere og en række franskelever og -studerende. Som nævnt i Lindschouw m.fl. (2021) skriver projektet sig teoretisk ind i feltet *akademisk literacy*, der både dækker over skrivning og læsning samt en sprogbeherskelse, der sætter eleverne i stand til at formidle den faglige indsigt, de har opnået, i overensstemmelse med de genrekonventioner og videnstraditioner, som kendetegner bestemte fag. Vi trækker med andre ord på en udvidet forståelse af akademisk literacy som evnen



CILIA REEBIRK

Cand.mag. i fransk sprog og kultur, adjunkt
Lycée International à St-Germain-en-Laye
creebirk@gmail.com



JAN LINDSCHOUW

Ph.d. i fransk sprog, lektor
Københavns Universitet
janl@hum.ku.dk

til at kunne kommunikere kompetent i bestemte faglige diskursfællesskaber (Wingate 2015). Projektets primære fokus er skrivning, og læsning inddrages som udgangspunkt kun i det omfang, det er relevant for at kunne udføre en skriftlig task, bedre kendt som forskningsfeltet *reading to write* (Delaney 2008). I nærværende artikel og projektet som helhed trækker vi på de tre dimensioner i skrivning, som beskrives i den fagdidaktiske litteratur om L2-skrivning: 1) at lære at skrive (*learning to write*), 2) at skrive for at lære indhold (*writing to learn content*) og 3) at skrive for at lære sprog (*writing to learn language*) (Ortega 2011). For en mere detaljeret indføring i projektets teoretiske ramme henvises til Lindschouw m.fl. (2021) i dette temanummer. Som det vil fremgå af det følgende, viser den franske del af undersøgelsen, at der er en diskrepans mellem gymnasie- og universitetsniveau i fransk og således et behov for brobygning inden for akademisk literacy, både hvad angår akademisk skrivning, skriftligt sprogfærdighedsniveau og læsefærdigheder, primært forbundet til feltet *reading to write*. Undersøgelsen foreslår til sidst en række konkrete tiltag på begge niveauer med henblik på at skabe en mere naturlig overgang inden for akademisk literacy for de franskelever, der vælger at studere faget på universitetsniveau.

Akademisk skrivning

Ikke overraskende bliver akademisk skrivning vægtet forskelligt på de to uddannelsesniveauer. På stx er det kun til stede i begrænset omfang. Læreplan og vejledning omtaler ikke akademiske færdigheder eksplicit, om end man for FFA kan se spor af akademisk kompetence, når der i vejledningen står, at “eleverne trænes [...] til at kunne skrive i forskellige genrer og være bevidst om disses sproglige karakteristika, herunder afsender- og modtagerforhold” (Børne- og Undervisningsministeriet 2020: 12-13). Derudover indebærer prøveformen for både FBA og FFA, at eleverne inddrager kildetekster. Eksamensforlægget lægger imidlertid ikke op til akademisk skrivning, hverken for FBA eller FFA. For FBA er opgaven at lave et blogindlæg, hvor en række verber skal bøjes i nogle bestemte tider, og for FFA har eleverne valgt mellem at lave dagbogsrefleksioner, skrive en e-mail eller digte en afslutning på en historie. Selvom det er et krav, at visse af teksterne fra opgaveforlægget, der både tæller prosatekster, billeder og sange, skal inddrages, inviterer opgaveformuleringen til, at eleverne holder sig til de lavere taksonomiske niveauer med fokus på vidensfortælling (Bereiter & Scardamalia 1987) og uden krav til analyse og fortolkning. En vidensfortællende elev baserer sin skrivning på en associativ pro-

ces, hvor der genereres ideer løbende som svar på, hvad eleven efterfølgende kan skrive, uden forudgående planlægning af teksten og med minimale ændringer undervejs. Dette står i modsætning til den modne skribent, der anvender en videnstransformerende tilgang i skriveprocessen, hvor skribenten lægger ud med at sætte mål for sin tekst, planlægger hovedindholdet og løbende løser skrivemæssige udfordringer med inddragelse af viden om både indhold og udtryk. Det manglende fokus på akademisk skrivning i fransk på stx giver de studerende visse problemer på universitetsniveau, og her oplever de ikke at blive ordentligt indført i akademiske konventioner. I interviewet med de studerende kommer det frem, at de hovedsageligt trækker på deres viden fra dansk- og engelskundervisningen på stx, når de skal formulere sig akademisk på fransk, og at de mangler viden om, hvordan de skal omsætte denne viden til fransk. Alligevel overholdes konventionerne for akademisk stil i mange af de studerendes eksamensbesvarelser. Således inddrages der løbende referencer i opgaveteksten, ligesom der ses hyppig brug af citater fra forskellige kilder (romaner, tegneserier, kritisk litteratur, internetsider), der oftest bruges til at underbygge udsagn i selve opgaven. Hovedparten af opgaverne er velstrukturerede og med en tydelig progression, oftest understøttet af tematisk baserede overskrifter samt indledning og konklusion. Mange opgaver bevæger sig på de højere taksonomiske niveauer med fokus på analyse, fortolkning og syntese, om end der også ses eksempler på opgaver, der befinder sig på det mere redegørende niveau. Dette vidner om, at der er en diskrepans mellem de studerendes oplevede og reelle færdigheder, måske fordi der ikke er eksplicit fokus på akademisk opgaveskrivning i begyndelsen af deres universitetsstudium.

Sprogfærdighed, sproglig bevidsthed og sproglig korrekthed

Sprogfærdighedsniveauet i fransk fylder generelt meget både på stx og universitetsniveau. I læreplanen for FBA står der, at eleven skal kunne "udtrykke sig skriftligt på et ukompliceret og sammenhængende fransk" (Børne- og Undervisningsministeriet 2017a: 1), men der er alligevel også et fokus på grammatiske kompetencer inden for morfologi, syntaks og leksis. På FFA er kravene til den sproglige korrekthed ikke overraskende større, idet der også stilles krav om sikkerhed i den relevante syntaks og morfologi og udvikling af elevernes sproglige præcision (Børne- og Undervisningsministeriet 2017b: 2).

Af de to lærerinterviews fremgår det også, at arbejdet med det sproglige fylder meget i den daglige undervisning, hvilket bekræftes af eleverne, der oplever at blive klædt godt på sprogligt i franskundervisningen. Lærerne understreger desuden, at det sproglige har forrang i bedømmelsen af elevernes opgaver og er vigtigere end fx deres tekstforståelse.

På universitetsniveau står det sproglige niveau inden for skriftlighed også centralt, og i Fagstudieordningen for fransk (FF) er ambitionsniveauet højt angående skriftlighed, idet en franskstuderende efter afsluttet BA-uddannelse opnår et niveau svarende til B2 i henhold til Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) (FF 2019: 3). På dette niveau kan en studerende bl.a. “skrive en klar, detaljeret tekst om en bred vifte af emner” og “formidle oplysninger eller give begrundelser for eller imod et bestemt synspunkt” (CEFR 2008: 48). Niveauet for skriftlighed i FF er imidlertid på et væsentligt højere niveau, der snarere svarer til C1 i henhold til CEFR. Ifølge studieordningen skal en franskstuderende kunne “[f]ormidle faglige problemstillinger i velstruktureret form på et korrekt og nuanceret sprog” (FF 2019: 4) og “formidle et kompliceret stof målrettet og hensigtsmæssigt på skrift” (FF 2019: 12). Man kan med rette komme med den indvending, at der her er tale om slutmål for bacheloruddannelsen i fransk, og at de studerende løbende arbejder hen imod dette niveau, men det ændrer ikke ved, at disse slutmål er på et væsentligt højere niveau end B2.

Denne diskrepans forklarer formentlig den frustration, som visse af de studerende udtrykker over ikke altid at kunne formidle det indhold på fransk, som de ønsker, et forhold, der også italesættes af læreren i FBA. Der er således diskrepans mellem det faglige indhold og den sproglige formåen, i hvert fald i de studerendes selvpfattelse, hvilket for nogle resulterer i en todelt skriveproces, hvor der først fokuseres på det faglige indhold på dansk og dernæst på omsætningen af dette til fransk, hvilket bevirker en uhensigtsmæssig opdeling af indhold og sprog og som følge heraf en del interferens med dansk i den skriftlige sprogproduktion på fransk. Alligevel udtrykker mange studerende sig på et højt grammatisk og leksikalsk korrekthedsniveau i eksamensbesvarelserne og kommunikerer situationstilpasset i et standardnært fransk med en vis syntaktisk kompleksitet i form af ledsætninger, infinitte verbalsyntagmer og kohæSIONSSkabende markører. Der ses dog samtidig visse tilbagevendende målsprogsafvigelse hos de studerende, og mange af disse er af basal karakter, hvilket en af universitetsunderviserne italesætter som et problem. De hyppigste afvigelse i de studerendes besvarel-

ser er knyttet til kongruens, verbalbøjning og artikelbrug, herunder substantivers genus. Hertil kommer sammenblanding af ordklasser, problemer med homonymer, ledstilling, *consecutio temporum*, gloser, konstruktioner samt stavning og tegnsætning.

Reading to write

På stx prioriteres kompetencer i læsefærdighed højt. Ifølge læreplanerne for både FBA og FFA arbejdes der med forståelse, analyse og fortolkning af forskellige teksttyper og tekstgenrer, men der er også et eksplicit fokus på læsestrategier. I vejledningen for FFA nævnes konkrete strategier: hurtiglæsning, skimning, normallæsning, studielæsning (FFA vejledning 2020: 6). De to lærere arbejder begge med læsestrategier i deres undervisning og er især optagede af at få eleverne til at lære at læse ekstensivt. Læreren på FBA arbejder også med gloselister, korte skriftlige introduktioner til teksterne og arbejdsspørgsmål, der hjælper til at sikre tekstforståelsen.

Reading to write, dvs. det at skulle læse et tekstmateriale for at kunne udføre en skriftlig opgave (Delaney 2008: 140), er primært relevant for udførelsen af den skriftlige eksamensopgave, idet eleverne skal inddrage nogle kildetekster i deres besvarelser, hvilket analysen af elevstilen viser, at de kun i varierende grad formår at gøre. Imidlertid fortæller læreren fra FFA, at en elev godt kan opnå en god karakter uden at have forstået alle detaljer i teksten, hvilket betyder, at *reading to write* ikke vurderes særligt højt i bedømmelsen af opgaven.

Læsning indgår også på universitetsniveau, men er omtalt mere implicit end skrivning. Nogle steder står læsning dog eksplicit omtalt, fx i kompetencebeskrivelsen: “En bachelor i fransk sprog og kultur opbygger i løbet af sit studium kompetencer i kritisk og analytisk læsning af tekster [...]” (FF 2019: 4) og i flere af fagene, fx “forstå hovedpunkterne i en kompleks tekst om både konkrete og abstrakte emner” (FF 2019: 8). Andre steder er læsning som færdighed omtalt mere implicit, især i de fagelementer, hvor formålet er at tilegne sig viden om litterære perioder og/eller kulturelle/historiske forhold, bl.a. det fag, der danner grundlag for de studerendes eksamensbesvarelse i denne undersøgelse. Ingen steder i studieordningen omtales redskaber, der skal hjælpe de studerende til at læse og forstå tekster, som det var tilfældet for stx, og *reading to write* synes også fraværende.

Ved læsning på universitetsniveau møder vi, ligesom ved skrivning, en diskrepans mellem det niveau (B2), som en bachelor forventes at opnå i læsning på fransk efter endt uddannelse, og de konkrete

te faglige mål i Fagstudieordningen. Ifølge CEFR (2008: 47) kan en studerende på B2 “læse artikler og rapporter om aktuelle problemer, hvori skribenterne giver udtryk for bestemte holdninger og synspunkter” og “forstå samtidig litterær prosa”, men de ovenfor nævnte mål ligger på et væsentligt højere niveau. Dette kan formentlig forklare den frustration, de studerende udtrykker i interviewet, over at skulle læse svære akademiske tekster af filosofisk, historisk og litteraturteoretisk art ved indgangen til deres studium.

Hvordan hjælper vi overgangen for studerende inden for læsning og skrivning i fransk?

Ovenstående analyse peger på en række udfordringer inden for skrivning og læsning både i overgangen mellem stx og universitetsniveau inden for fransk og på de enkelte uddannelsesniveauer.

Arbejdet med det akademiske er generelt underprioriteret på begge niveauer. På stx arbejdes der ikke specifikt med det i franskfaget, og eksamensforlæggene inviterer ikke til, at man skal skrive akademisk. På universitetsniveau tages det mere eller mindre for givet, at de studerende kan skrive akademisk, når de begynder, og de studerende må ofte trække på deres viden fra dansk- og engelskundervisningen i gymnasiet, når de skal skrive akademisk på fransk. Det er for så vidt positivt, at elever og studerende trækker på deres viden fra andre fag, når de skal skrive og læse akademiske tekster, men der synes at være et behov for, at overgangen fra engelsk- og danskundervisningen bliver tydeligere artikuleret i franskundervisningen både på stx og universitetet. Man kunne ydermere overveje at revidere eksamensformen på stx, så den i højere grad end nu inviterer til akademisk skrivning, samtidig med at der sættes større fokus på akademisk skrivning og læsning i løbet af det første studieår på franskstudiet. Selvom det langt fra er alle franskelever på stx, der skal læse fransk på universitetet, vil alle elever have gavn af at få styrket deres akademiske kompetencer som en del af gymnasiets bestræbelser på at forberede eleverne til videregående uddannelse i al almindelighed.

Endvidere synes studieordningens krav til både skrivning og læsning at være på et væsentligt højere niveau end B2, og udfordringerne med henblik på disse to kompetencer blev også adresseret for stx. Dette kalder først og fremmest på realistiske læringsmål både i studieordningerne og i den konkrete undervisning, men der er også behov for en ændret didaktik, hvor man hjælper de studerende til at forstå hovedindholdet i teksterne, fx ved et øget fokus på læsestra-

tegier, tekstresuméer og en åbning af teksterne, før de studerende giver sig i kast med at læse dem. Samtidig er det vigtigt, at også indholdsundervisningen bliver ansvarlig for at løfte de studerendes skrivekompetencer ved at arbejde eksplicit med skriftlighed sideløbende med indholdsdelen af kurset. Dette ville samtidigt kunne styrke forholdet mellem læsning og skrivning og dermed *reading to write*.

Endelig er der spørgsmålet om, hvor meget arbejdet med den sproglige korrekthed og grammatik skal fylde. Der synes at være et stort fokus på dette på stx, men samtidig oplever universitetsunderviserne, at flere studerende ikke er klædt godt nok på sprogligt, når de påbegynder franskstudiet. Dette tyder på, at der ikke skal slækkes på dette element på stx, men samtidig er det vigtigt at påpege, at opøvelse af akademiske skrivekompetencer ikke kun handler om grammatisk korrekthed, men også om tekstkompetence, herunder genrekendskab og afsender- og modtagerforhold, situationstilpasset kommunikation, og arbejde med akademisk ordforråd, hvilket ovenstående analyse viser. Det er vigtigt, at der arbejdes systematisk videre med alle disse områder både i begyndelsen og i løbet af franskuddannelsen, så de studerende kan honorere de ambitiøse faglige krav inden for (akademisk) skrivning, som de er formuleret i studieordningen.

Litteratur

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017a). *Læreplan i Fransk begyndersprog A – stx*. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på Fransk-begyndersprog-A-stx-august-2017%20(2).pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017b). *Læreplan i Fransk fortsættersprog A – stx*. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på Fransk-fortsættersprog-A-stx-august-2017%20(1).pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Vejledning for Fransk fortsættersprog A – stx*. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på 200810-Fransk-fortsættersprog-A-stx-vejledning-juni-2020%20(1).pdf.
- Delaney, Y.A. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 140-150.
- Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: *Læring, undervisning og evaluering* (2008). København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Lokaliseret d. 6. januar 2021 på Den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog.pdf.
- Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i fransk sprog og kultur* (2019). Lokaliseret d. 6. januar 2021 på hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_sprog_og_kultur_ba.pdf.

- Lindschouw, J. m.fl. (2021).
Akademisk literacy i engelsk,
fransk, spansk og tysk – et
brobygningsperspektiv. *Sprog-
forum*, 73, 23-34.
- Ortega, L. (2011). Reflections on the
learning-to-write and writing-
to-learn dimensions of second
language writing. I: Manchón,
R.M. (red.), *Learning-to-write and
writing-to-learn in an additional
language* (s. 237-250). Amsterdam:
John Benjamins.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and
student diversity: The case for inclusive
practice*. Bristol: Multilingual
Matters.

Akademisk literacy i spansk i et brobygningsperspektiv

Med afsæt i begrebet *akademisk literacy*, forstået som evnen til at kunne kommunikere kompetent i bestemte faglige diskursfællesskaber (Wingate 2015), hvilket dækker både skrive- og læsefærdigheder, har denne artikel til formål at undersøge overgangen for spanskfaget fra gymnasiet til universitetet (se Lindschouw m.fl. (2021) i dette temanummer for en teoretisk diskussion af begrebet *akademisk literacy*). Undersøgelsen bidrager til at skabe en dybere forståelse for, (1) hvordan universitetsstudierne i sprog bør tage højde for det niveau, de nye studerende bringer med sig, og (2) hvordan den akademiske literacy i gymnasiets sprogfag kan styrkes med henblik på overgangen til universitetsstudier. Artiklens teoretiske forankring ligger inden for forskningsfeltet *reading to write*, akademisk literacy, herunder akademisk skrivning, samt ny skriftlighed, som belyses i oversigtsartiklen (Lindschouw m.fl. 2021) i dette temanummer.

Undersøgelsen bygger på kvalitative analyser af følgende datatyper: læreplan og vejledning for spansk på stx og Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i spansk sprog og kultur (2019) på Københavns Universitet, 12 elevers og syv studerendes skriftlige produkter og fem forskellige interviews lavet hhv. med en gymnasielærer, to universitetsundervisere samt fokusgruppeinterviews med hhv. tre elever og tre studerende. Analyserne bidrager til at skabe overblik over udfordringerne i at undervise i skriftlige færdigheder på stx- og universitetsniveau og belyser desuden de specifikke behov, der skal imødegås for at arbejde koordineret med at forbedre de akademiske



NATALIA MOROLLÓN MARTÍ

Ph.d., ekstern lektor

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,

Københavns Universitet

nmm@hum.ku.dk

skriftlige færdigheder på begge uddannelsesniveauer. Baseret på analysen af disse data vil denne artikel præsentere de væsentligste resultater med fokus på akademisk skrivning, sprogfærdighed, feedback og læsning.

Akademisk skrivning

Begrebet *akademisk skrivning*, forstået i rammen af begrebet *akademisk literacy* (Wingate 2015) som færdigheden til at formidle faglig indsigt og kommunikere faglige emner, anvendes forskelligt i læreplanen for spansk på stx og Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i spansk sprog og kultur (2019) på Københavns Universitet. På trods af at begge dokumenter refererer til den skriftlige kompetence, er graden af detaljering forskellig på de to uddannelsesniveauer. Den interviewede gymnasielærer angiver, at begrebet *akademisk skrivning* ikke anvendes på gymnasieniveau i spanskundervisningen, da den skriftlige eksamen på stx ikke har fokus på dette område. Selvom spansk som fag kan indgå i studieretningsprojektet (SRP), som er den sidste af de tre store skriftlige, tværfaglige opgaver i gymnasiet, kan denne opgave skrives på dansk, og begrebet anvendes i spanskundervisningen på dette niveau kun til at henvise til noget, som eleverne har lært i andre fag, fx i forhold til genrer. Dette vil sige, at selvom det ikke forventes, at gymnasieeleverne har kompetencer i akademisk skrivning, er samarbejdet mellem fagene relevant i udviklingen af denne kompetence, der således ikke udvikles isoleret i de forskellige fag. Det er derfor nødvendigt at udviske grænsen mellem fagene og samtidig inddrage de akademiske kompetencer og færdigheder, som eleverne udvikler i andre fag, i spanskundervisningen.

Gymnasielæreren fortæller, at han med henblik på udviklingen af elevernes skrivekompetencer prioriterer den grammatiske dimension i sin undervisning, da han vurderer, at det er her, eleverne primært har udfordringer. Andre elementer som tekststruktur, kohærens og kohæsion inddrages kun i undervisningen, når det anses for nødvendigt, og der arbejdes kun med genrerrelaterede aspekter i forbindelse med de formelle krav, der skal opfyldes, fx at tilføje en underrubrik i en artikel. I forbindelse med dette er det nødvendigt at huske på, at eleverne ikke starter spanskundervisning som en *tabula rasa*, men snarere med en tekstlig forforståelse og viden, der bruges implicit i undervisningen.

I modsætning til gymnasiet, hvor der arbejdes med alle sproglige kompetencer på en integreret måde, er der på universitetsniveau i løbet af det første år forskellige fag, hvor de studerende arbejder med

de sproglige og kulturelle kompetencer enkeltvis. De to interviewede lærere, både den underviser, som normalt underviser i fagene om kultur og historie, og den underviser, som normalt underviser i de sproglige fag, angiver, at akademisk skriftlighed er en nødvendighed på universitetet. Selvom underviserne ikke betragter skrivning som et problem i første semester på universitet, viser analysen tilstedeværelse af grundlæggende sproglige fejl i nogle af de skriftlige universitetsopgaver (fx kongruens, verbalbøjning, artiklers anvendelse). De hyppige forekomster af disse fejltypen i nogle af opgaverne gør læsningen vanskelig og hindrer nogle gange forståelsen af den idé, der skal formidles.

Begge undervisere påpeger, at det er vigtigt, at de studerende kan skrive akademisk, da det også er en del af deres faglige sprogkompetencer, men de nævner også vigtigheden af, at de studerende desuden skal opnå skriftlige kompetencer, som kan anvendes i andre professionelle situationer, som fx at skrive på en organisations Facebookside eller Twitterprofil.

Sprogfærdighed, sproglig bevidsthed og sproglig korrekthed

Som nævnt i det foregående afsnit er graden af detaljering i forhold til sprogfærdighedsdimensionen forskellig i de to analyserede dokumenter, hhv. læreplanen og vejledning for spansk på stx og Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i spansk sprog og kultur (2019). Således findes der mere eksplicite og detaljerede henvisninger til den sproglige dimension på gymnasieniveau, end der er på universitetsniveau. I vejledningen til spansk begynderprog A-niveau på stx fokuseres der i højere grad på den sproglige præcision, og det fremføres som evalueringskriterier, at eleverne skal “udtrykke sig skriftligt på et sammenhængende spansk, besvare en opgave, disponere og fremstille et indhold klart og selvstændigt”, og at eleverne skal vise “sikkerhed i den relevante syntaks og morfologi og beherske[r] et alment ordforråd samt idiomatik”. I fagstudieordningen nævnes det, at de studerende i løbet af studiet vil opnå sproglige kompetencer svarende til B2 i Den Europæiske Referenceramme (Council of Europe 2001), og at bacheloruddannelsen vil give de studerende “viden om det spanske sprog, herunder dets struktur og variation i sprogbrugen” og “kompetencer i at tale og skrive, læse og forstå spansk på højt niveau”. Specifikt i forbindelse med faget Kultur 2, et fag, hvor prøveformen er en bunden hjemmeopgave på 6-10 sider på spansk, angives det i fagstudieordningen, at de studerende skal opnå fær-

digheder i at “skrive en sammenhængende og argumenteret fremstilling af en problematik på spansk”, og kompetencer i at “reflektere kritisk over forskelle og ligheder mellem forskellige kulturer og samfund, f.eks. mellem det danske og de latinamerikanske” og “opsøge og vurdere information og litteratur ved brug af opslagsværker samt faglige ressourcer, herunder digitale”.

Forskellen mellem beskrivelserne af udviklingen af den akademiske skriftlige kompetence i disse dokumenter viser, at fokus i undervisningen i skrivning varierer på de to uddannelsesniveauer, hvilket analysen af interviewene med gymnasielæreren og universitetsunderviserne bekræfter.

Mens der på gymnasieniveau er stort fokus på den grammatiske kompetence, lægges der på universitetsniveau mere vægt på tekststruktur, indhold, stilistiske aspekter, kohærens og kohæsjon. I den forbindelse, og med hensyn til skriftlighed i forhold til læringsmål, angiver gymnasielæreren, at der hovedsagelig er fokus på den grammatiske dimension (bøjning af substantiver og verber, forskellen på imperfektum og præteritum og præpositioner). Omvendt ses det, at den skriftlige sprogfærdighed ikke er central det første år på universitetet i fagene Spansk sprog og kultur 1 og Kultur 2, hvor skriftligheden ifølge underviserne er en sekundær færdighed i den forstand, at den ikke evalueres direkte, da fokus primært er på indholdet. Universitetsunderviserne, som normalt underviser i disse to fag, anerkender, at det kunne være en fordel at fokusere mere på skriftlige færdigheder i undervisningen i disse fag, da det er en væsentlig eksamenskompetence. Ligeledes nævner de universitetsstuderende, at de godt kunne tænke sig at have flere timer med fokus på skrivning i løbet af uddannelsen i form af et skrivestue, som allerede tilbydes på 2. semester, og som kunne inddrages parallelt med kulturfagene. De studerende nævner også, at de værdsætter den grammatiske viden, som de har med sig fra gymnasiet, da den har dannet et godt grundlag og har været væsentlig for at klare sig på universitetsniveau, hvor fokus på fagene Spansk sprog og kultur 1 og Kultur 2 mest ligger på indholdet. Studerende har også på 1. år fagene Spansk sprog og tekst og Sprog 2: spansk grammatik og tekst, men de spørgsmål, der blev stillet i interviewet om skriftlighed, havde fokus på faget Spansk sprog og kultur 1 og Kultur 2. De studerendes udtalelse skal forstås i relation til det spørgsmål, der blev stillet: “Hvilke færdigheder har du været mest glad for at have med fra gymnasiet?” Det skal også nævnes, at de studerende på deres 1. år også har fagene Spansk sprog og tekst og Sprog 2: spansk grammatik og tekst, hvor der ar-

bejdes med grammatik, hvorimod det kun er til Kultur 2-eksamen, at der stilles krav til akademisk skrivning på spansk.

Feedback

Analysen af svarene opnået i interviewene med gymnasielæreren og universitetsunderviserne viser klare forskelle både i opmærksomhedsfokus for den feedback, der gives, og i den måde, den gives på. Mens fokus på gymnasieniveau hovedsageligt ligger på grammatik, ligger fokus på universitetsniveau mest på indholdet i fagene Spansk sprog og kultur 1 og Kultur 2: Spanien og Latinamerikas historie og kultur, men også på den sproglige dimension i andre fag som Skriveværksted. På denne måde bemærkes det også i interviewet med gymnasielæreren, at fokus i feedback på gymnasieniveau i 3.g hovedsageligt er på de grammatiske områder, der undervises i, da det betragtes som den mest hensigtsmæssige måde at forberede eleverne til prøve. Som fremgangsmåde angiver gymnasielæreren, at han bruger indirekte feedback ved at markere fejlene inden for nogle bestemte kategorier afhængigt af opgavetype og studieår, sammen med en afsluttende kommentar med fokus på, hvad eleverne skal være særligt opmærksomme på. Gymnasielæreren vurderer, at denne form for feedback fungerer godt og er nyttig, fordi eleverne kan se de mest hyppige fejltyper og kan tjekke gamle opgaver, når de skal skrive en ny. Ferris (2006) nævner, at indirekte feedback hjælper de studerende med at gøre fremskridt over tid i skriftlighed i højere grad end direkte feedback gør.

På universitetsniveau ses en forskel mellem de to interviewede undervisere, der kan skyldes de specifikke fag, de hver især underviser i. Den ene underviser, som hovedsageligt underviser i de kulturelle og historisk relaterede fag, angiver, at fokus i feedbacken primært ligger på det indholdsmæssige, mens den anden, som hovedsageligt underviser i de sproglige fag, angiver at fokusere mest på den sproglige dimension (ordforråd, konnektorer, stilistiske fejl, tekststruktur). Med hensyn til den måde, der gives feedback på, er det interessant at bemærke, at ingen af uddannelsesniveauerne gør brug af peerfeedback i deres undervisning.

Specifikt i forhold til fagene Spansk sprog og kultur 1 og Kultur 2 angiver underviseren, at der i henhold til studieordningens fagbeskrivelse og de ressourcer, der er afsat, ikke indgår skriftlige øvelser i løbet af semesteret som eksamensforberedelse. I den forbindelse vurderer underviseren, at man som eksamensforberedelse burde

overveje en formaliseret koordinering mellem fagene Kultur 2 og Skriveværksted, som også er placeret på 2. semester. På denne måde kunne de studerende øve deres skriftlige fremstilling med udgangspunkt i en tekst fra Kultur 2 og få sproglig feedback. Som tidligere nævnt foreslår universitetsstuderende også dette samarbejde mellem fagene. De påpeger også, at de savner feedback i deres skriftlige opgave i Kultur 2, og nævner, at det ville være gavnligt for dem at få feedback både på det indholdsmæssige og det sproglige, da den samlede karakter alene ikke siger noget om formidling af indholdet og deres skriftlige kompetencer.

Dette viser de studerendes ønsker om at forholde sig til deres egne skriveprocesser, forbedre deres skriftlighed på fremmedsproget og udvikle deres handlekompetence (Cumming 2012).

Læsning

Som tidligere nævnt dækker begrebet *akademisk literacy* i denne undersøgelse færdigheder inden for både skrivning og læsning, og derfor anses det for relevant at analysere referencerne til læsning i de indsamlede data som en nødvendig færdighed til udvikling af den akademiske skriftlige kompetence.

Læsning og skrivning nævnes i samme åndedrag både i læreplanen for spansk A på stx og Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i spansk sprog og kultur (2019). I læreplanen for spansk A på stx påpeges under punkt 2: Faglige mål og fagligt indhold, at de studerende skal kunne “læse og forstå ubearbejdede spansksprogede fiktive og ikke-fiktive tekster” og “analysere og fortolke tekster inden for forskellige genrer”. Henvisninger til læsning og skrivning går også hånd i hånd i Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i spansk sprog og kultur (2019), hvor det nævnes, at “[e]n bachelor i spansk sprog og kultur opbygger i løbet af sit studium kompetencer i kritisk og analytisk læsning af tekster”. Hvis man specifikt undersøger hvert af de moduler, der udbydes i 1. og 2. semester af bacheloruddannelsen, kan man se en næsten lige fordeling af referencer til læsning og skrivning. Det ser dog ud til, at balancen forskubber sig mod skrivning i modulerne, der udbydes på 2. semester, hvor prøveformen i faget Kultur 2 er en bunden hjemmeopgave (6-10 normalsider) på spansk, hvor de studerende skal vise færdigheder i at analysere, argumentere og reflektere over de væsentligste temaer og problemstillinger i Spaniens og Latinamerikas historie, kultur og litteratur (Fagstudieordning Bacheloruddannelsen i spansk sprog og kultur 2019). På trods af de referencer til læsning, der findes i læreplanen

og studieordningen, som er nødvendige for udviklingen af skriftlige kompetencer, betragtes denne færdighed ikke som et centralt element i eksamensformen.

I de gennemførte interviews ses en forskel i den måde, hvorpå gymnasielæreren og universitetsunderviserne forstår behovet for og vigtigheden af læsning i deres undervisning, og hvordan de arbejder med udvikling af læsefærdigheder i spanskfaget. På gymnasieniveau er læreren bevidst om sammenhængen mellem læsning og skrivning, og han nævner, at han minder eleverne om, at de skal anvende og inddrage formuleringer, som de læser andre steder, i deres skriftlige opgaver. Den største udfordring ved læsning er, ifølge læreren, at eleverne har svært ved at skimme tekster, da de er meget grundige og vil forstå hver eneste detalje i sætningerne. Selvom læsekompetencen ikke evalueres til eksamen på stx, mener læreren, at den skal trænes, da der altid vil foregå en implicit evaluering af den i deres skriftlige eller mundtlige opgave. Vedrørende undervisningsmetoder er rollelæsning, forstået som en gruppeaktivitet, hvor en elev læser, en anden elev oversætter, og en tredje elev uddrager de væsentligste ord fra teksten, ifølge denne lærer den mest anvendte øvelse til at træne læsning på gymnasieniveau. Desuden henviser læreren igen i denne sammenhæng til vigtigheden af at inddrage grammatiske aktiviteter i rollelæsning, fx ved at nedskrive alle verber, der optræder i teksten, og hvilken tid og person de er bøjet i. Overordnet vurderer han, at eleverne ikke har nogen udfordringer med læsning, og at de læser varierede typer af tekster som lektier.

På universitetsniveau, i fagene Spansk sprog og kultur 1 og Kultur 2, skal de studerende læse historiske og litterære tekster, som underviserne anser for svære. Læsekompetencer indgår ikke direkte i evalueringen af disse fag, men underviserne mener, at man kan tale om en indirekte vurdering af læsefærdigheder, da de studerendes skriftlige arbejde vil afspejle, om de har forstået teksten. Underviseren i disse fag angiver, at det er svært at gennemskue, hvilke udfordringer der kan opstå i klasseværelset i forbindelse med læsning.

For at kunne hjælpe de studerende i tekstforståelsesprocessen inddrages forskellige læseaktiviteter i undervisningen (underviseren læser et stykke op og taler om indholdet eller stiller nogle spørgsmål, som guider de studerende i læseprocessen). Set fra de studerendes perspektiv fremgår det af interviewene, at de mener, at udfordringen i læsning hovedsagelig ligger i ordforrådet, da der er mange nye ord, som de ikke kender.

I forbindelse med skrive- og læsestrategier er det interessant at se, at både gymnasielæreren og universitetsunderviserne nævner

i interviewene, at de ikke arbejder eksplicit med det i deres undervisning, men derimod inddrager det implicit og fortløbende i arbejdet med teksterne. På gymnasieniveau introduceres eleverne fx til forskellige tekster, som omhandler det samme emne, så de kan øge deres ordforråd og bliver bevidstgjort om vigtigheden af at uddrage hovedpointer og ikke oversætte alle ord i teksten. På universitetsniveau introduceres studerende til læsestrategier i deres introuge, hvor de bliver gjort opmærksomme på mængden af tid, de bruger på læsning, skimmelæsning og baggrundsviden, men de studerende anerkender, at det er ikke noget, de bruger i praksis. De nævner til gengæld, at det i praksis har gavnet dem at få kendskab til diskursive markører, som de er blevet introduceret til i faget Skriveværksted, at få adgang til ordbøger og at bruge en tjekliste med nogle verber og adjektiver, som de kan bruge i deres skriftlige opgaver.

Konklusion

Overstående analyse peger på, at der er forskel på, hvordan man forstår begrebet *akademisk literacy*, og hvordan man arbejder med skriftlighed på gymnasie- og universitetsniveau. Som forventet viser undersøgelsen, at akademisk skrivning ikke betragtes som værende i fokus på gymnasieniveau, da eksamensformen på stx ikke kræver det. Da der som oftest er tale om et begyndersprog, er fokus i undervisningen på gymnasieniveau hovedsagelig på den sproglige præcision i forbindelse med skrivning. Alligevel gør eleverne også indirekte brug af deres tekstlige viden og akademiske kompetencer, der er udviklet i andre fag. Forventningerne på universitetsniveau er anderledes, idet de studerende allerede på 2. semester skal være i stand til at skrive akademiske opgaver på spansk. I den henseende angiver de universitetsstuderende at være tilfredse med den grundlæggende sproglige viden, de har opnået i gymnasiet, men også at de har brug for at styrke deres akademiske skrivefærdigheder på universitetsniveau.

På trods af at det ikke forventes, at eleverne skal træne og udvikle deres akademiske skrivefærdigheder på gymnasieniveauet, ses der et behov for at udvikle et samarbejde mellem disse to uddannelsesniveauer med henblik på udvikling af akademisk skrivning på universitetsniveau, men også for at koordinere og etablere et samarbejde mellem fagene med hhv. et sprogligt og et kulturelt fokus, der udbydes på 1. år på universitet.

Afslutningsvis skal det nævnes, at dette kvalitative casestudie er baseret på et lille datagrundlag, og at interviews med andre gymna-

sielærere og gymnasieelever, undervisere og universitetsstuderende betragtes som nødvendige for at kunne nuancere resultaterne yderligere.

Litteratur

- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Spansk begyndersprog A, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 24. juni 2021 på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017.
- Cumming, A. (2012). Goal theory and second-language writing development, two ways. I: Manchón, R. (red.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (s. 135-164). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering* (2008). København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Lokaliseret d. 17. august 2021 på Den-faelles-europaeiske-referenceramme-for-sprog.pdf.
- Fagstudieordning, Bacheloruddannelsen i spansk sprog og kultur* (2019). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 24. juni 2021 på hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/spansk/spansk_sprog_og_kultur_ba.pdf.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects on written error correction. I: Hyland, K. & Hyldan, F. (red.), *Feedback in second language writing. Contexts and issues* (s. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindschouw, J. m.fl. (2021). Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk – et brobygningsperspektiv. *Sprogforum*, 73, 23-34.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Akademisk literacy i tysk i et brobygningsperspektiv

At skrive er svært – og regnes som en af de sværeste kompetencer i tilegnelsen og beherskelsen af et fremmedsprog. Skrivning kræver en samtidig aktivering af viden om indhold, sprog og tekstmønstre (jf. Mohr 2010: 993). Især i et formrigt sprog som tysk kan skriveprocessen blive bremset på grund af nødvendige overvejelser om den sproglige form. En af udfordringerne i et perspektiv på tysk skriftlighed som akademisk kompetence er forholdet mellem sproglig form og fagligt indhold, der tenderer til at blive adskilt. Vores centrale spørgsmål er, hvordan tilegnelsesprocessen af tysk skriftlighed kan anskues som en helhed af sprog og indhold og forbedres for elever og studerende. Desuden vil vi gerne argumentere for, at akademisk literacy ses som en kompetence, der både er sprogligt og indholdsmæssigt forankret.

Denne artikel, som afrapporterer resultaterne fra den tyske del af projektet om akademisk literacy i et brobygningsperspektiv (se Lindschouw m.fl. 2021 i dette temanummer), er teoretisk forankret inden for forskningsfeltet *reading to write*, akademisk literacy, herunder akademisk skrivning, samt ny skriftlighed, som belyses i nævnte oversigtsartikel i dette temanummer.



LARS BEHNKE

Dr.phil.

Universität Oldenburg og Københavns Universitet

lars.behnke@hum.ku.dk



ANNA SANDBERG

Ph.d., lektor i tysk

Københavns Universitet

annas@hum.ku.dk

I vores casestudie indgik der data fra stx-fortsætter a-niveau og et fagmodul i tysk kultur- og litteraturhistorie på tyskstudiets 2. semester på KU. Den repræsentative værdi skal ses i det lys, at kun 5,9 % af en studenterårgang har tysk fortsættersprog på a-niveau. Langt de fleste studiestartere på tysk på KU har forudsætninger på et b-niveau, som omfatter 51 % af en stx-studenterårgang (Børne- og Undervisningsministeriet 2020c). Denne fordeling mellem a- og b-niveau er en vigtig problematik, der hører til analysen af brobygning: at der arbejdes i dybden med skriftlighed på a-niveauet, mens det ikke udprøves på b-niveau (hvor det er en dimension af undervisningen, der skal understøtte det mundtlige). Der er således i vores undersøgelse ikke en direkte (kausal) forbindelseslinje mellem de to undersøgte niveauer. Det skal bemærkes, at vi naturligvis er klar over, at kun et fåtal studenter indskrives sig på tyskstudiet. Vi mener imidlertid, at en styrkelse af stx-tyskfagets akademiske potentiale kan knytte faget og sproget bedre sammen med de andre sprog og andre fag, både på gymnasiet og på universitetet.

Vores stx-informanter har trænet skriftlighed i 3.g med henblik på den nye skriftlige eksamen på fortsættersprog a (der på grund af COVID-19 kun blev afprøvet i begrænset omfang til sommerekamen), som tester tre områder: 1) læsning og præcis tekstforståelse, 2) sproglig viden og kunnen og 3) selvstændig skriftlig sprogproduktion. Tidligere omfattede prøven oversættelse, som nu er udgået. Udprøvningen af sproglig viden er ny: Her kræves ikke blot produktiv beherskelse af grammatik, men også metasproglig viden, fx om grammatiske kategorier, som ikke umiddelbart synes at stå i sammenhæng med fremmedsprogsundervisningens funktionelle og kommunikative sprogsyn. Hvad angår den frie skriftlige sprogproduktion nævnes i ministeriets evaluering af den skriftlige prøve, at eleverne har problemer med at sondre væsentligt fra uvæsentligt og at skabe struktur i teksten (Børne- og Undervisningsministeriet 2020d). Disse kompetencer: at prioritere og fremstille informationer vil vi kalde "tekstkompetencer", der både kræver sproglig og indholdsmæssig viden og hører til akademisk literacy.

Ser vi nu på tyskstudiets BA-studieordning 2019 for det undersøgte modul, hører "at disponere og skrive en mindre opgave på tysk" til færdighederne (Københavns Universitet 2019). Eksamen består i en skriftlig opgave på 8-10 sider på tysk, som skal besvare to spørgsmål inden for historie og litteratur. Der står intet eksplicit om skriftlighed i læringsmålene under modulet, men under kompetencer er nævnt at "præsentere et emne på akademisk tysk", dvs. her er det akademiske underforstået som del af det sproglige. Eksemplet

demonstrerer et meget typisk problem i de universitære studieordninger, nemlig at det sproglige kun specificeres i fagene/disciplinerne lingvistik, oversættelse og sprogfærdighed. At hverken skriftlighed eller det sproglige indgår som specificerede læringsmål i dette kulturmodul, kan ses som en opsplitning mellem sprog og indhold – med fare for, at de sproglige færdigheder og den sproglige progression i uddannelsen ikke bliver tydelig nok og ikke bliver integreret i alle studiets discipliner.

Skrivning på tysk: Oplevelse af en sproglig barriere

De undersøgte tyskelever og -studerende på begge niveauer oplever det at skrive en længere tekst på tysk meget anderledes end tekstproduktion i andre fag. På dansk og engelsk er der ikke nogen stor sproglig barriere at overvinde for at “kaste sig ud i indhold”, men denne refleks er hæmmet, når tankerne skal formuleres på tysk. Ifølge elevernes og de studerendes udsagn er deres skriveproces ofte opdelt i en indholdsmæssig del, hvor de skriver, uanset om den sproglige form er passende, nogle gange endda på dansk, og en sproglig del, hvor teksten bliver “fortysket”, dvs. enten oversat eller rettet ved hjælp af fx ordbøger eller grammatiske hjælpemidler. Det indikerer, at sprog og faglig erkendelse ikke udgør en helhed i tilegnelsen af tyske skrivekompetencer.

Akademiske kompetencer og tekstkompetencer

At skrive en akademisk tekst kræver a) at uddrage essentielle pointer af tekster baseret på relevant baggrundsviden ved hjælp af passende analysekriterier og b) at organisere og præsentere sine tanker i en meningsfuld tekststruktur (jf. også Niederdorfer, Ebner & Schmölder-Eibinger 2018). Imidlertid mener de undersøgte tyskelever og -studerende ikke, at disse er sprogspecifikke kompetencer. I stedet overfører de både analytiske kompetencer og viden om eksempelvis tekstkohærens fra andre tekstbaserede fag og udnytter dermed en slags transfaglig progression i stedet for en tyskfaglig progression.

På begge niveauer hersker der hos eleverne og de studerende en bevidsthed om, at opgaveformuleringen kræver en “akademisk” tilgang, selvom den skriftlige opgaves akademiske karakter divergerer. Uanset niveauet består opgaverne i en behandling af tekstmateriale, men tekster og analyserammer er meget forskellige. På gymnasiets A-niveau skal en nutidig litterær tekst analyseres meget tekstnært (med parafrase, karakterisering osv.) uden at kontekstualisere og ci-

tere fra sekundærlitteratur. På andet semester er tekstgrundlaget litterære tekster og historiske kildetekster fra tidsrummet 1780-1945, der skal sættes i historisk kontekst og perspektiveres til et større tekstpensum af forsknings- og sekundærlitteratur, hvilket kræver et referenceapparat med henvisninger til eksterne kilder.

Selvom de undersøgte BA-studerende følte sig godt klædt på til at skrive en akademisk opgave rent videns- og kognitions-mæssigt, så var den høje grad af frihed i udformningen af opgaven for nogle af dem et stort spring. Et særligt problem er, at den skriftlige opgaves form og krav ikke trænes i løbet af undervisningen. Det medfører også en stor variabilitet blandt de studerende i valg af struktur og genre. Hvor nogle tekster opfylder kravene til en typisk universitetsopgave, viser andre ikke nogen særlig genrebevidsthed, mens en tredje gruppe vælger at skrive forholdsvis stringent i en helt anden tekstgenre, fx en avisartikel. Set fra et brobygningsperspektiv bør akademisk skriftlighed praktiseres og bedømmes i en genkendelig tekstgenre og kræver skriveøvelser i undervisningen som en del af BA-uddannelsen.

Sproglig bevidsthed og sproglig korrekthed

Mens kravene om akademisk selvstændighed vokser fra gymnasiet til universitetet, så forsvinder – paradoksalt nok – de eksplicite sproglige kriterier i læringsmålene i fag, der ikke er sprogpraktiske eller lingvistiske. En løsning kunne være at tillade dansk som eksamenssprog i de kulturelle og litterære fag. Men hvis den sproglige uddannelse i tysk skal betragtes som knyttet til den akademiske uddannelse i en helhed, så kræver det træning i tysk videnskabssprog omfattende ordforråd, idiomatik, sætningskonstruktioner og gener, der burde indgå i de faglige mål på første studieår, evt. som del af et decideret "skrivecurriculum" (Jf. Mohr 2010: 997).

Vores analyse af de skriftlige eksamensopgaver viser et bredt spektrum af forskellige sproglige niveauer, fejltyper og fejlkilder inden for sprogfærdigheden. Her fokuserer vi på sætningsbygning, som viser, at parataktiske konstruktioner, bisætninger eller infinitivkonstruktioner er gymnasieelevernes foretrukne måde at binde to propositionelle indhold sammen. På BA-niveauet stiger sætningens kompleksitetsgrad, om end med meget stor variation. Hvor en del opgaver viser næsten hele spektret af videnskabssproglige konstruktioner (fx nominaliseringer, participiale konstruktioner, relativsætninger, komposita osv.), forbliver kompleksitetsgraden hos andre på et relativt lavt niveau. En kompleks syntaks kan gøre, at elever og

studerende mister overblik over sætningens struktur, hvilket øger sandsynligheden for grammatiske fejl, fx markering af kongruensforhold eller fejl i ordstillingen. Flere fejl og øget variabilitet kan dog også ses som tegn på, at den studerende er ved at udvikle sit sprog til et mere udbygget niveau.

For at undgå, at grammatiske fejl spiller en alt for stor rolle ved vurderingen, skelnes der i ministeriets vejledning mellem fænomener, der hindrer opfattelsen af indholdet, og “mindre betydningsbærende” fænomener (jf. Børne- og Undervisningsministeriet 2020a: 24 f.). Dermed er det modtagerens perspektiv, der er afgørende for bedømmelsen her. Men vores interviews med eleverne og de studerende viser, at også mindre betydningsbærende fænomener kan hæmme skriveprocessen. Dette kan ses som tegn på et højt ambitionsniveau i begge grupper, som ikke blot gerne vil gøre deres tekster forståelige, men også korrekte.

Læsning

At der er en sammenhæng mellem læsning og skrivning som hhv. receptiv og produktiv kompetence i tilegnelsen af fremmedsprog, er en indsigt i den empiriske forskning (jf. Klinger m.fl. 2019, der dokumenterer en sammenhæng mellem læseforståelse og leksikalsk diversitet i skriftlighed). Af vores interviews fremgår det, at både elever og studerende ofte oplever behovet for at oversætte tyske tekster i deres helhed til dansk for at være sikre på forståelsen. Sprogbeherkelsen er altså langt fra så automatiseret, at denne oversættelsesoperation kan undgås. Der er således tale om den samme todeling som i skrivningen. På tyskstudiet er “forståelse” nævnt som et fagligt mål i det første fagmodul på første semester (Københavns Universitet 2019: 7 ff.), men der indgår ikke decideret læsetræning eller læsetests i undervisningen. Den skriftlige stx-eksamen kræver læseforståelse, og det fremgår af vores interviews, at der arbejdes med både stilladsering og forskellige former for læsepraksis i undervisningen, såvel en målorienteret (der kan kaldes reading-to-write, jf. fællesartiklen) til eksamensbrug som en mere universel for at “få indsigt, perspektiv på livet, for at reflektere” (lærerens ord), dvs. opnå viden om verden.

Diskussion og perspektivering

På baggrund af vores casestudie kan man stille forskellige spørgsmål, især 1) om det akademiske i højere grad kan integreres i tyskfaget på stx via arbejde med tekstkompetence og læsning, sådan at fokus i

skriftligheden ikke kun ligger i den snævert definerede sprogfærdighed? 2) om der bør arbejdes med en større sproglig bevidsthed i de ikke-sproglige fagelementer på BA-niveauet for at tydeliggøre progression i sprogfærdigheden? og 3) om BA-uddannelsen mere tydeligt burde skelne mellem almensproglige skriftkompetencer og videnskabssprog? Man kan som en start udnytte vores data til at komme med nogle forslag til en forandret sprogformidlingsstrategi uden en opsplnitning mellem indhold og form, hvor tænke- og analysearbejdet først sker på dansk og derefter oversættes til tysk. De talrige transferfejl i de undersøgte tekster er et yderligere symptom på denne omvej. For at mindske aktiviteten af dansk i skriveprocessen kunne man koble udviklingen af tekstkompetence og det sproglige arbejde sammen, især ved at styrke grammatikundervisningens tekstbaserede øvelser, inkl. genreanalyse. På denne måde tilegner de studerende sig et repertoire af sproglige midler, der tillader den ønskede varierede og situationsadækvate sprogbrug. Denne bevidsthed kan også opøves via læsning.

Undervisere på begge niveauer bemærker, at elevernes og de studerendes evne til læse er blevet ringere, men ikke desto mindre vil vi pege på læsning som en måde at slå bro mellem indhold og sprog og dermed øge det akademiske i tyskfaget. Formålet med læsningen af de autentiske, ubearbejdede tekster er ifølge stx-vejledningerne for a- og b-niveau både en tilegnelse af ordforråd og viden om kultur, og denne synergi kunne godt udfoldes i et systemiseret tekstarbejde med fx kildekritik og genreanalyse, der evt. kunne indgå i den skriftlige udprøvelse.

Et andet resultat fra vores undersøgelse er, at erkendelsen af de grammatiske formers semantiske eller kommunikative funktion faktisk også kan være motiverende for skriveprocessen. Et eksempel var konjunktiv I med mulighed for at markere talegengivelse med grammatiske midler, der af eleverne blev opdaget som en særlig udtryksmulighed på tysk. Med en forståelse af grammatikkens kommunikative funktion kan form motivere indhold og ikke kun omvendt. Dette kalder på kontrastive læringsmetoder, der øver grammatiske og leksikalske forskelle samt ligheder mellem dansk og tysk i enkelte funktionelle kategorier. Der er behov for at udvikle metoder til en funktionel, tvær sproglig sprogiagttagelse, som understøtter elevernes forståelse af formens funktion på dansk og samtidig tilegnelsen af de funktionelt tilsvarende tyske former (jf. forslag til funktionel grammatikundervisning i Bock og Jacobsen (2020)).

Der er brug for, at retningslinjer og studieordninger tilpasses og bedre synliggør forventningerne til forholdet mellem indhold og

det sproglige samt tydeliggør “det akademiske” som en kategori, der spænder over begge. Vores undersøgelse har vist, at brobygning ikke kun skal ske mellem niveauerne fra gymnasium til studium, men også mellem sprog og indhold på hvert niveau.

Litteratur

- Bock, K. & Jacobsen, S.K. (2020). På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus. *Viden om Literacy*, 27, 98-104.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Tysk fortsaettersprog A, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsaettersprog-A-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Tysk fortsaettersprog B, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsaettersprog-B-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020c). *Uddannelsesstatistik*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 26. februar 2021 på uddannelsesstatistik.dk/Pages/main.aspx.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020d). *Evalueret af den skriftlige prøve i tysk STX, maj-juni 2020 ved fagkonsulent Bente Hansen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Klinger, T., Usanova, I. & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 75-103.
- Københavns Universitet (2019). *Fagstudieordning. Bacheloruddannelsen i tysk sprog og kultur*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Lindschouw, J. m.fl. (2021). Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk – et brobygningsperspektiv. *Sprogforum*, 73, 23-34.
- Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. I: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd (s. 992-998). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.
- Niederdorfer, L., Ebner, C. & Schmölzer-Eibinger, I. (2018). Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von Schülerinnen in der Zweitsprache. I: Griefhaber, W., Schmölzer-Eibinger, S., Roll, H. & Schramm, K. (red.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Writing in German as a Second Language. A Handbook* (s. 121-134). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.

Brobygning til sproguddannelser på universitetet: Fem praksisanbefalinger

Den nationale sprogstrategi *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet* (Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet 2017) indeholder bl.a. en målsætning om, at “sproguddannelserne skal være fagligt stærke og relevante uddannelser, der tiltrækker og fastholder de dygtigste studerende”. Flere studier peger på, at den første tid på en videregående uddannelse har stor betydning for, om de studerende bliver godt integreret på det nye studie og dermed fastholdes (fx Tinto 1993; Leese 2010 og Danmarks Evalueringsinstitut 2017). Sprogstrategien lægger desuden op til et øget fokus på, hvordan overgangen mellem de forskellige uddannelsestrin målrettes bedst, herunder overgangen fra ung-



KRISTINE BUNDGAARD

Ph.d., cand.ling.merc., adjunkt
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
kbundgaard@hum.aau.dk



LOTTE DAM

Ph.d., cand.ling.merc., lektor
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
ldam@hum.aau.dk



RIKKE HARTMANN HAUGAARD

Ph.d., cand.ling.merc.
rikke_haugaard@hotmail.com

domsuddannelse til videregående uddannelse. En litteratursøgning har imidlertid vist, at overraskende få studier, heriblandt Mathiasen m.fl. (2009), adresserer overgangen til sproguddannelser. Med afsæt i sprogstrategien gennemførte vi i perioden august 2019-februar 2020 en undersøgelse af overgangen til et sprogstudium på universitetet, der har mundet ud i et brobygningstiltag i form af fem praksisanbefalinger i relation til studiestarten. I denne artikel vil vi efter en kort præsentation af vores undersøgelse præsentere og redegøre for disse anbefalinger, som sproguddannelserne på danske universiteter kan lade sig inspirere af med henblik på at lette overgangen til deres uddannelse. Da en anden af strategiens målsætninger er, at flere elever og studerende skal opnå solide sprogkompetencer ud over engelsk, gennemførte vi undersøgelsen med udgangspunkt i tysk og spansk, men det er vores vurdering, at den også har relevans for andre fremmedsprog, og at nogle af praksisanbefalingerne endda også har relevans for overgangen til videregående uddannelser generelt. Vores undersøgelse indgår i projektet *Overgangen til et sprogstudium på universitetet – en undersøgelse af spansk- og tyskstuderendes studiestart*, der har modtaget støtte fra Det Nationale Center for Fremmedsprog, og en projektrapport med samme navn er offentliggjort på centrets hjemmeside, <https://ncff.dk/>. I projektrapporten kan interesserede finde en mere uddybende beskrivelse af undersøgelsen, bl.a. i forhold til den anvendte metode og det empiriske materiale, end denne artikels rammer giver mulighed for.

Vores undersøgelse

Om overgangen fra gymnasium til universitet taler Tinto (1993: 95) om *separation* fra det kendte, hvor nye studerende skal “tage afsked” med bl.a. bestemte normer og adfærdsmønstre. Efter separationen begynder selve overgangen (*transition*) til det ukendte (Tinto 1993: 97), hvor de studerende tilsvarende forventes at tilpasse sig nye normer og adfærdsmønstre. Dette fokus på ikke kun det nye, men også på det tidligere, tog vi afsæt i i vores undersøgelse, hvor vi bl.a. ønskede at få større kendskab til, hvilken undervisningsmæssig bagage de studerende bringer med sig fra deres ungdomsuddannelse. Vi foretog således i august 2019 en række observationer af tysk- og spanskundervisning i 2. og 3. g på tre nordjyske almene gymnasier, der alle leverer studerende til Aalborg Universitet, hvor forfatterne af denne artikel alle var ansat og involveret i såvel forskning som undervisning på det tidspunkt. I alle tilfælde havde vi desuden nogle uformelle samtaler med elever og lærere om undervisningen, bl.a.

om elevernes interesse for fremmedsprog, undervisningsmetoder og lærernes didaktiske overvejelser. Dernæst afholdt vi to runder gruppeinterviews med nye studerende på tysk- og spanskuddannelserne på Aalborg Universitet (Bacheloruddannelsen i Tysk, Bacheloruddannelsen i International Virksomhedskommunikation i tysk og i spansk og Bacheloruddannelsen i Sprog og Internationale Studier, Spansk) i hhv. september 2019 og februar 2020 med henblik på at undersøge deres motivation for og forventninger til deres nye fremmedsprogstudium samt de studerendes oplevelser af modtagelsen og starten på det nye uddannelsestrin, herunder den eksisterende undervisningspraksis. Ligeledes ønskede vi at identificere elementer i overgangen til universitetet, som de nye studerende finder udfordrende eller ligefrem hæmmende. Interviewene blev optaget på video og efterfølgende transskriberet og analyseret.

Et brobygningsforslag til studiestarten: Fem praksisanbefalinger

Med udgangspunkt i den nationale sprogstrategis fokus på en mere målrettet overgang mellem de forskellige uddannelsestrin, herunder fra gymnasieuddannelser til sproguddannelser på universitetet, har vi på basis af vores undersøgelse skitseret fem praksisanbefalinger, der kan være med til at lette overgangen til et fremmedsprogstudium på universitetet. I det følgende vil vi motivere, udfolde og eksemplificere de fem anbefalinger.

Bevidstgørelse om overgangen til nye undervisningsformer

Observationerne og samtalerne med elever og lærere på gymnasieuddannelserne viste bl.a., at undervisningen er præget af en høj grad af sekvensering, dvs. mange skift i aktiviteter. Den er desuden ofte planlagt som par- eller gruppearbejde og er kun i korte intervaller lærerstyret. Undervisningen synes at afspejle en funktionel tilgang til sprog, dvs. med fokus på sproget som kommunikationsmiddel. Vi observerede, at undervisningen er anvendelsesorienteret med fokus på at træne den mundtlige sprogfærdighed og i mindre grad på korrekthed, og at grammatikken tager udgangspunkt i en kommunikativ kontekst, nemlig i de tekster, der aktuelt bliver arbejdet med. Desuden så vi en høj grad af induktiv metode i arbejdet med grammatikken på baggrund af teksterne. Eleverne gav generelt udtryk for, at de sætter stor pris på den høje grad af variation samt på en blanding mellem den elev- og lærerstyrede undervisning. Ifølge flere

af lærerne er variation og korte sekvenser nødvendige for, at eleverne kan holde fokus.

I den første runde fokusgruppeinterviews udtrykte de studerende en forventning om, at undervisningen på universitetet ville bære præg af forelæsninger og en høj grad af envejskommunikation. I den anden runde var der dog bred enighed om, at de generelt havde oplevet en god variation i undervisningen, om end nogle påpegede, at der indimellem var for lidt variation, og at flere praktiske øvelser ville være godt. En del studerende havde oplevet overgangen fra ungdomsuddannelsen til universitetet som flydende, men en del andre studerende fremhævede elementer, som gjorde overgangen svær, bl.a. faget grammatik, herunder den hurtige progression, fremmedsproget som undervisningssprog, faglitteratur på fremmedsproget samt kompleks og omfangsrig litteratur. Desuden var der blandt de studerende delte meninger om, hvorvidt sproglig korrekthed er vigtig i en professionel sammenhæng. Nogle mente, at korrektheden ikke er så vigtig, bare man forstår hinanden, hvorimod andre opfattede sproglig korrekthed som vigtigt.

Vores undersøgelse har således tydeliggjort, at de studerende er bevidste om, at overgangen medfører nye undervisningsformer, men samtidig at de ikke er klar over, hvad disse indebærer. Vi foreslår derfor, at underviserne i højere grad italesætter over for de studerende, hvordan undervisningen på universitetet vil være forskellig fra det, de studerende har været vant til på deres ungdomsuddannelse. Formålet med denne bevidstgørelse er at forberede de studerende, så de hurtigere bliver fortrolige med de nye undervisningsformer, og frustrationer og tvivl kommes i forkøbet.

Vi forestiller os, at bl.a. følgende kan italesættes:

- at de forskellige fagelementer (fx grammatik, skriftlig tekstproduktion og kultur og samfundsforhold) varetages i en række selvstændige kurser frem for som på ungdomsuddannelsen, hvor de indgår i samme kursus
- at grammatikundervisningen, selv med en funktionel tilgang til grammatik, hvor der bl.a. arbejdes med autentiske eksempler, bærer mere præg af at være en systematisk gennemgang af grammatiske emner med en relativt hurtig progression, end de studerende har været vant til
- at der er stort fokus på sproglig korrekthed på en videregående sproguddannelse

- at undervisningen indebærer færre skift i aktiviteter
- at en større del af faglitteraturen vil være på fremmedsproget.

Struktureret forløb med studiegrupper på første semester

I fokusgruppeinterviewene gav en del studerende udtryk for, at de forventede, at deres universitetsstudium ville kræve en højere grad af selvstændighed end deres ungdomsuddannelse. Samtidig nævnte en hel del studerende, at en af udfordringerne i overgangen til universitetet er, at de skal planlægge og prioritere deres egen tid. I begge interviewrunder var vi desuden interesserede i at undersøge, hvad de studerende ville gøre eller gjorde, når de stødte på udfordringer i fx undervisningsmaterialet. Her gav flere studerende udtryk for, at der godt nok var dannet studiegrupper, men at de ikke i nogen særlig grad brugte hinanden som sparringspartnere, når de stødte på udfordringer.

Vi foreslår derfor et struktureret og skemalagt forløb med studiegrupper i det første semester, som bl.a. skal understøtte de studerendes brug af hinanden som aktive sparringspartnere samt organiseringen af deres studiearbejde. De studerende inddeles i grupper, som mødes i to skemalagte lektioner i hver uge af undervisningssemestret. Forløbet tilrettelægges i forhold til semestrets kurser, og underviserne byder ind med relevante aktiviteter til de enkelte uger, gerne i dialog med de studerende. Det er vigtigt, at underviserne forsyner de studerende med udførlige instrukser til de aktiviteter, der skal foregå i de enkelte uger.

Vi forestiller os, at studiegrupperne fx kan:

- diskutere læsestof til ugens undervisning, eksempelvis ved at gennemføre en *jigsaw*-aktivitet, hvor de enkelte studerende i gruppen forbereder centrale pointer og diskussionspunkter til hver deres del af en faglig tekst
- samarbejde om løsning af en opgave til ugens undervisning (fx tekstproduktion og cases)
- diskutere planlægning af studiearbejde også i forhold til studiejobs
- give *peerfeedback* på hinandens skriftlige opgaver.

Forløbet har dels til formål at lette overgangen fra ungdomsuddannelsen til universitetet rent fagligt, dels at etablere en produktiv studiekultur, hvor de studerende i højere grad bruger hinanden som aktive sparringspartnere og føler sig som del af et fællesskab.

Organiseret træning af mundtlig sprogfærdighed

I fokusgruppeinterviewene interesserede vi os også for de studerendes oplevelser af arbejdsbelastningen på deres studium. Her var de studerendes oplevelser noget forskellige, og mens nogle gav udtryk for, at de brugte mere end en almindelig arbejdsuge på studiet, gav andre udtryk for, at de ikke udnyttede en arbejdsuge. Udfordringer i forhold til at træne mundtlig sprogfærdighed uden for rammerne af den skemalagte undervisning blev fremhævet som en grund til, at arbejdsugen ikke blev fuldt udnyttet.

Vi foreslår derfor et systemiseret forløb, hvor de studerende træner deres mundtlige sprogfærdighed i grupper. Forløbet skal, ud over at styrke de studerendes mundtlige sprogfærdighed, bidrage til at gøre dem trygge ved at kommunikere på fremmedsproget. Forløbet kunne fx være organiseret sådan, at de studerende mødes med en underviser i tre skemalagte dobbeltlektioner i hhv. starten, midten og slutningen af semestret til en workshop, og at de studerende desuden mødes i de etablerede studiegrupper imellem disse workshops.

Vi forestiller os, at indholdet fx kunne omfatte:

- diskussion af aktuelle nyheder i fremmedsprogsområdet
- diskussion af en fremmedsproglig streamingserie
- træning i at tale om specifikke fagområder, herunder teorier og metode
- diskussion af fremmedsproglige podcasts udvalgt i samarbejde mellem studiegruppen og underviseren.

Det er fælles for ovenstående forslag, at de studerende skal give hinanden konstruktiv feedback på deres mundtlige sprogfærdighed. Det er vigtigt, at underviserne giver de studerende de nødvendige redskaber til at give feedbacken bl.a. ved at udvælge fokusområder, fx udtale, ordforråd og gambitter. Man kunne overveje at lade ældre studerende supervisere. Tanken er, at den første workshop igangsætter det samlede forløb, og at de to næste workshops tager udgangspunkt i de aktiviteter, de studerende har lavet i studiegrupperne.

Tydeliggørelse af underviserens praksis på den digitale læringsplatform

Et af de elementer, som de studerende påpegede som frustrerende i overgangen til deres studium, var den digitale læringsplatform, som bruges på Aalborg Universitet. De studerende sammenlignede den med den, som de var vant til fra ungdomsuddannelsen, og som de

fandt mere intuitiv. De fremhævede bl.a., at de havde svært ved at gennemskue underviserens forskellige praksisser i forhold til angivelse af forberedelse, herunder hvad der var obligatorisk og valgfri forberedelse. Også mapestrukturen på platformen blev fremhævet som forvirrende. Vi foreslår derfor, at den enkelte underviser ekspliciterer over for de studerende, hvordan han/hun bruger den digitale læringsplatform i det enkelte kursus, herunder:

- hvordan underviseren angiver de enkelte kursusganges indhold og læringsmål, fx ved at uploade en separat semesterplan eller ved at anvende den skabelon for semestrets undervisning, som den digitale læringsplatform indeholder
- hvordan underviseren angiver forberedelse til undervisningsaktiviteter, fx om uploadet/angivet faglitteratur er obligatorisk eller supplerende læsning, og om uploadede øvelser skal forberedes hjemme eller først skal arbejdes med i en kursusgang
- hvordan skriftlige opgaver afleveres til underviseren, samt hvordan de returneres til de studerende (fx igennem den digitale læringsplatform eller på e-mail).

Formålet med dette er at gøre de studerende fortrolige med den enkelte underviser brug af læringsplatformen og på den måde komme frustrationer og tvivl i forkøbet. Dette ville til dels også kunne opnås gennem en strømlining af underviserens praksis på den digitale læringsplatform.

Eksplicitering af uddannelsens opbygning og kursernes relevans

I interviewene gav de fleste studerende udtryk for, at de fandt det faglige indhold på studiet relevant, men samtidig havde flere studerende undret sig over nogle af uddannelsens elementer, bl.a. over relevansen af specifikke fag og det faglige fokus på det første semester. En studerende fremhævede fx også det forhold, at mange undervisere selv sammensætter deres undervisningsmaterialer frem for at bruge en bestemt lærebog, som en udfordring, idet vedkommende mente, at det gjorde det svært at finde en rød tråd i uddannelsen.

Vi foreslår derfor, at uddannelsens opbygning og de enkelte kursers relevans tydeliggøres over for de studerende, herunder fx:

- at de studerende får en samlet introduktion til uddannelsens opbygning og hensigten med denne

- at underviserne tydeliggør relevansen af det enkelte kursus i forhold til uddannelsens samlede faglighed
- at de studerende bliver gjort bevidste om, at der dels er kurser, som er meget specifikt relevante for det fremmedsprog, de har valgt at studere, dels kurser, som knytter sig mere generelt til det at studere på en videregående humanistisk uddannelse.

Praksisanbefalingernes perspektiver i forhold til brobygning: Opsamling og diskussion

Vi har på baggrund af vores undersøgelse skitseret fem praksisanbefalinger, som sproguddannelserne på danske universiteter kan lade sig inspirere af med henblik på at understøtte brobygningen mellem ungdomsuddannelse og et sprogstudium på universitetet. Flere steder har vi foreslået, at praksisser på studiet, som vi – med vores viden om, hvad de studerende har med sig i bagagen – ved, vil være nye for dem, italesættes over for dem. På den måde bliver det tydeligere, hvad de skal tage afsked med, og hvad de skal integreres i, jf. Tinto (1993). Det gælder fx nye undervisningsformer, at underviserens forskellige praksisser på den digitale læringsplatform er mindre strømlinet, og at det at studere et fremmedsprog på universitetet omfatter mere end blot sprogfærdighed, fx at lære akademiske metoder med henblik på at løse problemstillinger inden for uddannelsens faglighed. Derudover er samarbejdsaspektet og den faglige rammesætning centrale i anbefalingerne og indebærer en potentielt stor gevinst i forhold til både social og faglig integration af de studerende, hvilket kan føre til en bedre fastholdelse, jf. også Tinto (1993) og Qyortrup m.fl. (2018). Også i tidligere studier er det påpeget, at en god introduktion til uddannelsens faglige indhold og relationsskabende aktiviteter kan have denne effekt (Danmarks Evalueringsinstitut 2017 og 2018). Det bør nævnes, at undersøgelsen, som anbefalingerne er baseret på, er gennemført ved Aalborg Universitet, og at der kan være dels institutionelle forskelle, dels forskelle i studentermassen, som kan gøre, at de enkelte anbefalinger ikke har helt samme relevans på andre sproguddannelser. Nogle af tiltagene kan desuden formentlig implementeres inden for rammerne af den eksisterende undervisning, hvorimod andre vil kræve ekstra ressourcer. Forskellige uddannelser kan derfor lade sig inspirere af anbefalingerne og tilpasse dem deres egen praksis og institutionelle rammer. Vores håb er desuden, at anbefalingerne også kan tjene som inspiration for uddannelser inden for andre fagområder samt på an-

dre uddannelsesinstitutioner som fx læreruddannelsen, selvom de er udviklet til brug på universitetet.

Flere steder i sprogstrategien påpeges det, at de enkelte uddannelsestrin mangler viden om hinanden, hvad angår undervisningsformer og elevernes/de studerendes faglige forudsætninger. I den kontekst vil vi gerne fremhæve mødet med eleverne og lærerne på gymnasieuddannelserne og den indsigt, det medførte for os som undervisere på et universitet, som særligt berigende i vores projekt.

Vi betragter det som en større diskussion, hvor meget hhv. de studerende og universitetet skal "tilpasse" sig hinanden, og vi anser det i alle tilfælde ikke som et enten/eller. Med anbefalingerne mener vi imidlertid at vise, at man fra universitetets side med en relativt lille indsats ved at kende til de studerendes "kendte" kan lette overgangen til det ukendte. Med andre ord kan vi understøtte brobygningen ved at vide, hvad de har taget afsked med, og ved at give en udstrakt hånd i overgangen til det nye.

Litteratur

- Bundgaard, K., Dam, L. & Hartmann Haugaard, R. (2020). *Overgangen til et sprogstudium på universitetet. En undersøgelse af spansk- og tyskstudierendes studiestart*. Aalborg: Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet. Lokaliseret d. 9. september 2021 på ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/AAU_Rapport_Overgangen_til_et_sprogstudium.pdf.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 27. oktober 2021 på <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/studiestartens-betydning-frafaldet-paa-videregaaende-uddannelser>.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Fastholdelse af studerende på videregående uddannelser. Videnopsamling om forskning i indsatser til at mindske frafald*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret d. 27. oktober 2021 på <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/fastholdelse-studerende-uddannelse/fastholdelse-studerende-paa-videregaaende-uddannelser>.
- Leese, M. (2010). Bridging the gap: Supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34 (2), 239-251. DOI: 10.1080/03098771003695494.
- Mathiasen, H., Søndergaard, B. D., Ågård, D., m.fl. (2009). *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet. Forskningsrapport 2009*. Aarhus: Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 6. juli 2020 på [gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/10/Udfordringer-i-overgange.pdf](https://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/10/Udfordringer-i-overgange.pdf).
- Qyortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E. & Rasmussen, F. (2018). *Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og*

social integration. *Dansk
Universitetspædagogisk Tidsskrift*,
13(25), 151-178.

Tinto, V. (1993). *Leaving college:
Rethinking the causes and cures of
student attrition*. Chicago/London:
University of Chicago Press.

Undervisningsministeriet
og Uddannelses- og
Forskningsministeriet (2017).
*Strategi for styrkelse af fremmedsprog
i uddannelsessystemet*. København:
Regeringen. Lokaliseret d.
3. februar 2020 på [ufm.dk/
publikationer/2017/strategi-for-
styrkelse-af-fremmedsprog-i-
uddannelsessystemet](http://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet).

Brobygning mellem videregående uddannelse og erhvervsliv i tysk og fransk – en behovsanalyse

Denne artikel præsenterer resultater fra en undersøgelse, der har haft til formål at afdække danske virksomheders og institutioners behov for tysk- og/eller franskkompetencer (Simonsen m.fl. 2020). Undersøgelsen skal ses som et første skridt mod en brobygning mellem videregående uddannelse og erhvervsliv, idet den vil inspirere virksomheder og institutioner generelt til at være mere eksplicite om deres fremmedsprogbehov samt inspirere uddannelsessystemet og de politiske beslutningstagere til at lytte til praksis. Undersøgelsen er delvis støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCF) og bidrager til den målsætning i den tidligere regerings fremmedsprogstrategi, som har de fagligt stærke og relevante uddannelser



IRENE SIMONSEN
Ph.d., studielektor
Institut for Design og Kommunikation, SDU
simonsen@sdu.dk



LENE DREISIG SØRENSEN
Cand.ling.merc., videnskabelig assistent
Institut for Design og Kommunikation, SDU
dreisig@sdu.dk



LISE LOTTE WEILGAARD CHRISTENSEN
Ph.d., lektor
Institut for Design og Kommunikation, SDU
lotte@sdu.dk

som mål (Regeringen 2017). I undersøgelsen er der blevet gennemført kvalitative interview med private virksomheder og offentlige institutioner i Danmark, Tyskland, (det tysktalende) Schweiz og Frankrig. Undersøgelsen viser, at der er et behov for både fransk og tysk i forskelligartede arbejdsfunktioner.

Brobygning og behov

I definitionen af brobygning tager vi udgangspunkt i den type af transition, som af NCCF (2021: 6 f.) beskrives som sociokulturel og institutionel, uden at vi dog udelukker det epistemologiske og kognitive aspekt. Formålet med den beskrevne brobygning mellem uddannelse og erhverv er at understøtte den gnidningsfri overgang for studerende og erhvervsliv, idet vi ser brobygning som en proces, der involverer tre parter, nemlig både uddannelsesinstitutionerne, de lærende selv og aftagerne (NCCF 2021: 5, 9).

Undersøgelsen overtager både definition og operationalisering af begrebet *behov* fra Vandermeeren (2016). Vandermeeren differentierer mellem adaptation, standardisering og ikke-adaptation, når en virksomhed kommunikerer med en ekstern kommunikationspartner. Det vil sige, at en virksomhed kan tilpasse sig sin kommunikationspartner ved at anvende dennes førstesprog, anvende engelsk som lingua franca eller vælge at anvende sit eget førstesprog i forhold til kommunikationspartneren (Vandermeeren 2016: 2.1). Vandermeeren (2016: 2.2) medtænker kulturel viden som del af sproglig viden og påpeger, at det (salgs-)psykologisk er mest optimalt at kunne anvende modpartens sprog, hvilket forklares med, at mange mentale processer, og især de, der hænger sammen med motivation, finder sted på førstesproget (Rehbein 1995: 98). Samtalepartnerens førstesprog beskrives således hos Rehbein (ibid.) som middel til at få adgang til de mentale processer i fx den beslutningstagning, der sker i en køb-salg-situation. Hos Hellekjær (2010: 30) nævner en respondent, at det på grund af et fagligt svagt niveau i engelsk hos en fransk eller tysk modpart er lettere at formidle afsenderens synspunkter på modpartens førstesprog (eller andetsprog). Kirilova og Lønsmann (2020: 50) giver herudover et eksempel på, at en ideologisk betinget faktor som "tryghed" kan forbindes med anvendelse af førstesprog.

Vandermeeren (2016: 2.2) definerer fremmedsprogsbehov som det behov, virksomheden har for medarbejdere, der til sammen taler et tilstrækkeligt stort antal fremmedsprog på et tilstrækkeligt højt niveau til at kunne etablere og opretholde kontakten med fremmedsprogede på deres førstesprog eller på engelsk som lingua franca. I

tråd med denne definition afdækker undersøgelsen fem typer af behov: et objektivi t behov, et subjektiv t behov, et ubevidst behov, et objektivi t merbehov og et subjektiv t merbehov. Et objektivi t behov afdækkes ved at spørge til, hvor ofte respondenterne har kontakt med tysk-/fransktalende samarbejdspartnere; et subjektiv t behov afdækkes ved at spørge til respondenternes egen opfattelse af behovet for tysk/fransk. Ved at kombinere disse to spørgsmål med spørgsmål om de forhåndenværende sprogkompetencer i tysk og fransk og respondenternes faktiske sprogbrug kan et ubevidst behov, et objektivi t merbehov og et subjektiv t merbehov fremanalyseres. Et ubevidst behov for tysk noteres fx ved danske respondenter, der har regelmæssig eller meget hyppig kontakt til tyskere og samtidig giver udtryk for den subjektive opfattelse, at der aldrig eller kun sjældent 'er behov for' tysk i virksomheden, mens et objektivi t merbehov noteres, når virksomheder med regelmæssig eller meget hyppig kontakt til tyskere oplyser, at de faktisk aldrig eller kun sjældent 'anvender' tysk. Hvis respondenterne meddeler, at der er regelmæssig eller hyppig kontakt med tysk-/fransktalende, og at behovet for tysk/fransk i virksomheden er udækket, tolkes det som subjektiv t merbehov. Undersøgelsen spørger til behov for funktionelt specifikt definerede fremmedsprogskompetencer i tysk og fransk, og herudover til behovet for opkvalificering, respondenternes forventninger om kompetencer i tysk og fransk ved rekruttering af medarbejdere samt evt. holdningsbarrierer eller strukturelle og/eller økonomiske forhold, der begrænser eller fremmer anvendelsen af tysk og fransk.

Respondentprofiler

Der indgår 41 respondenter i undersøgelsen: 30 danske virksomheder og institutioner, seks, der repræsenterer et tysksproget perspektiv, og fem, der repræsenterer et fransksproget perspektiv. De 30 danske respondenter fordeler sig ligeligt på fem brancher, nemlig 1) maskin- og metal-, 2) sundheds- samt 3) fødevarer virksomheder og herudover 4) museer (turisme) og 5) jobcentre. Geografisk er 15 placeret i Region Syddanmark og 15 i Region Sjælland. Størrelsesmæssigt har undersøgelsen haft specifikt fokus på små og mellemstore virksomheder (10-249 ansatte), som udgør 27 af de danske respondenter. Det tysksprogede perspektiv repræsenteres af en fødevarer koncern i Bayern, et museum i Hamborg, to jobcentre i Flensborg og Lübeck, et oversættelsesbureau i Basel og en respondent, der arbejder som salgschef for en danskejet koncern i Sydty skland. Det fransksprogede perspektiv baserer sig på hhv. en eksportstøttevirksomhed

og en multinational virksomhed i Paris, dens danske afdeling i København, et museum i Saint Etienne og en dansk forening under en fransk organisation.

Resultater

1) Objektivt behov. 26 (86 %) af de danske virksomheder har regelmæssigt eller ofte (minimum en gang om ugen) kontakt med tysktalende, mens kun 12 (40 %) regelmæssigt eller ofte har kontakt med fransktalende. Det objektive behov hos de tysk-/franksprogede respondenter er lige stort i forhold til de to sprog, idet 80 % i hver gruppe svarer, at de regelmæssigt eller ofte har kontakt med danske samarbejdspartnere.

2) Subjektivt behov. På spørgsmålet om egen opfattelse af behov tilkendegiver 7 (23 %) af de danske respondenter et subjektivt behov for tysk, og 6 (20 %) meddeler, at de mangler fransk i virksomheden. Én tysk virksomhed og tre franske oplyser, at der i kommunikationen med danskere er et udækket sprogbehov. Her ses altså størst behov for fransk.

Vigtigst af de funktioner, situationer og arbejdsopgaver, der kræver tysk eller fransk, er salg, opstart på nyt marked og førstekontakten med en tysk/fransk samarbejdspartner. Især den ikke-rutineprægede kommunikation og (potentielle) konfliktkommunikation, som fx reklamation eller retssag, kræver tysk og fransk på højt niveau. Gennemgående og generelt i forhold til opgaver betones den affektive effekt, det har at anvende samarbejdspartnerens førstesprog, herunder at beherske de kulturelle koder.

3) Ubevidst behov. Hos en tredjedel af virksomhederne kan konstateres et ubevidst behov for tysk eller fransk. I interviewene kommer disse ubevidste behov fx til udtryk i beskrivelser af a) opgivet kommunikation, b) mislykket kommunikation, c) kommunikation, der kræver ekstra arbejdsgange, fx i form af at flere medarbejdere inddrages i løsning af en opgave, eller d) kommunikation, der er tidskrævende og træg.

4) Et objektivt merbehov, dvs. en regelmæssig og hyppig kontakt kombineret med en sjælden eller ikke-forekommende brug af tysk/fransk, viser sig især i forhold til fransk. Kun én dansk virksomhed anvender konsekvent fransk i kommunikationen med L1-fransktalende; ellers anvendes engelsk (50 %) eller en kommunikation, der inddrager både fransk og engelsk (45 %). Til sammenligning anvender lidt over en femtedel (23 %) af de danske respondenter tysk i kom-

munikation med L1-tysk talende, mens en både-og-kommunikation, der inddrager både tysk og engelsk (69 %), er dominerende.

5) Subjektive merbehov, som meddeles af respondenterne, er tysk virksomhedssprog, tysk til turismebranchen, tysk forvaltningsprog, fransk virksomhedssprog og alment fransk.

Ved rekruttering anses begge sprog af lige mange virksomheder (27 %) for en bonuskompetence, men der stilles kun eksplicit krav om fransk af to (7 %) af virksomhederne, mens ni (30 %) stiller eksplicit krav om tysk. Samtidig er der en større implicit forventning om, at ansøgere kan tysk (20 %) end fransk (7 %).

Som vigtige fremmede faktorer for brugen af tysk og fransk fremhæves EU og den europæiske harmonisering, store anlægsprojekter, som Odense Letbane, Storstrømsbroen og Femern Bælt-forbindelsen, samt bibeholdelse af tysk eller fransk originalsprog i danske medier. Uddannelsespolitiske udfordringer er omvendt ifølge respondenterne bl.a. status for sprogfagene i folkeskole og gymnasium samt manglende eller for få krav om sprogkundskaber i andre videregående uddannelser end sproguddannelser.

Både efter-/videreuddannelse og udvikling af uddannelser

Det er fortrinsvis sprogkompetencer i tysk, som respondenterne i en efter-/videreuddannelsessituation ville efterspørge, idet seks af de otte mest efterspurgte kursusindhold har fokus på tysk. Størst interesse tilkendes gives for mundtligt tysk til turismebranchen samt mundtligt og skriftligt virksomhedstysk til bl.a. salg, markedsføring, produktdokumentation og -service. På jobcentrene i undersøgelsen efterspørges både mundtligt og skriftligt tysk forvaltningsprog til vejledning af jobsøgende og rådgivning om det danske arbejdsmarked. Specifikke ønsker er derudover læseforståelse af teknisk tysk samt tysk til administration, ledelse og forhandling, men også alment konversations-tysk. I forhold til fransk efterspørges et undervisningstilbud, der kombinerer mundtligt alment fransk med virksomhedsfransk og kulturforståelse. Også fransk forvaltningsprog og sagsbehandlingssprog ses som relevant.

Med hensyn til udvikling af eksisterende uddannelser tilkendes gives generelt om både grundskole- og ungdomsuddannelserne, at en styrkelse af sprog er ønskværdig. En respondent udtrykker det således i forhold til tysk:

Jeg synes, det er lidt uheldigt, at man har skabt en situation, hvor man ikke har nok, der tager tysk. [...] Det ville jeg gerne have, at man prioriterede i folkeskolen. Mit indtryk er også, at der er flere og flere gymnasier, der ikke udbyder det mere. [...] De bliver for få, og jeg tror, det er en udfordring, som rammer os som industri, og som man ikke er opmærksom på, hvor stor betydning har. (Maskin- og metalvirksomhed)

Fra fransksproget perspektiv udtrykkes der ønske om tidligere sprogstart i fransk: “Man skal starte tidligere, i folkeskolen. Det gør en stor forskel. [...] Hvis du har lært fransk i Tyskland, så har du syv år bag dig, når du tager studentereksamen, imod 2½ her” (lokal dansk forening under en fransk organisation). Selvom dette udsagn ikke harmonerer med, at fransk nogle steder starter i 5. klasse og kan tages som fortsætterfransk i gymnasiet, afspejler udsagnet den virkelighed, at kun “312 af 1114 folkeskoler [udbyder] fransk. Det svarer til, at det kun er muligt at vælge fransk i lidt flere end hver fjerde skole” (Bjerril 2020; Verstraete-Hansen og Kanareva-Dimitrovska 2020: 18).

Endelig betones den motiverende faktor, der kan ligge i en tydeliggørelse af de beskæftigelsesmuligheder, som sprog åbner for:

Jeg synes, det er megagodt at få fokus på det her. Især hvis det kan blive formidlet ud til gymnasier og unge, når de træffer valg i forhold til uddannelse, hvad der er af muligheder. Hvis det kan gøres mere motiverende at søge ind på sproguddannelser for eksempel. Så man har en ide om, at man kan blive andet end gymnasielærer, hvis man læser et sprog. Også det her med, at faglighed faktisk er vigtigt. Sprog er mere end noget, man bare tillærer sig. Det er vigtigt at have den faglighed med sig. Den betyder noget. (Sundhedsvirksomhed)

I forhold til de videregående uddannelser efterspørges sprog stadig som en selvstændig kompetence, men især sprog som kompetence ved siden af et andet fag. Der tilkendes således behov for den dybe fagindsigt, der indebærer, at ansatte i salg og kundeservice fx kender det tyske og franske sprogs varieteter så godt, at de kan forstå dialekter og vælge rigtigt register at kommunikere inden for, men samtidig understreges det, at tysk og fransk med fordel kunne indtænkes i økonomi- og marketing-, i ingeniør- og *tech*- samt i sundhedsuddannelser som tillægskompetence.

Brobygningstiltag og -ansvar

Centrale emner i et første skridt mod en brobygning er klar kommunikation, herunder videndeling, samt gensidig involvering og samarbejde. I forhold til de tre parter, som vi i indledningen fremhævede som centrale for denne undersøgelses brobygningsperspektiv, nemlig uddannelsesinstitutionerne, de lærende og aftagerne, aftegner der sig nogle anbefalinger til ansvarsfordeling.

Den “klar[e] kommunikation om krav og forventninger” (NCFE 2021: 24) er et fælles ansvar. Aftagernes klare kommunikation af behov for sprogfærdigheder i bl.a. stillingsannoncer og ved ansættelse i rekrutteringsprocessen (jf. også Hellekjær 2010: 34, 44) og over for uddannelsesinstitutioner anses for helt central. I forhold til efter-/videreuddannelse er de (potentielt) lærendes kommunikation af behov og forhåndenværende kompetencer imidlertid også vigtig. Endelig har uddannelsesinstitutionerne et ansvar for at formidle uddannelsernes indhold og perspektiver for karriereveje. Undersøgelsen, som er udført af en uddannelsesinstitution, men baserer sig på de interviewede virksomheders og institutioners beredvillighed til at øse af deres viden og tanker om tysk- og franskkompetencer i praksis, er i sig selv et stykke videndeling, som synliggør forskelligartede jobfunktioner, der kræver tysk- og franskkompetencer mange forskellige steder i samfundet. En videndelingsopgave for uddannelsessystemet, som undersøgelsen desuden synliggør, er at bevidstgøre respondenterne om deres ubevidste behov for sproglige og interkulturelle kompetencer, fx for at modvirke situationer med miskommunikation.

“[N]etværk og regelmæssigt samarbejde på tværs af niveau” (NCFE 2021: 24) er en opgave for uddannelsesinstitutioner og aftagere, som fx kan realiseres gennem aftagerpaneler og seminarer. Eksempelvis har Regionskontoret i Padborg og SDU i forlængelse af nærværende undersøgelse afholdt et virksomhedsseminar med deltagelse af erhvervs- og brancheorganisationer, private virksomheder, offentlige aktører og forskellige uddannelsesniveauer (Kulturfokus.de 2021). Employabilitetstiltag som gensidige besøg og business brunch-arrangementer med henblik på fx praktik- eller projektaftaler er eksempler på samarbejde, hvor aftagerne og de lærende er de centrale aktører.

Et eventuelt næste skridt i et brobygningsarbejde, som undersøgelsen lægger op til, kan ligge i realisering af øget udbud af dels uddannelser med dobbeltkompetencer, herunder uddannelser med

en CLIL-tilgang, eller egentlige valgfagsudbud, som det ses i RUC's sprogprofiler (Bojsen 2018), dels tilbud på de videregående uddannelser, som giver muligheder for træning af differentierede fremmedsprogfærdigheder, som fx lytning og læsning. Det er nemlig tankevækkende, at kommunikation i undersøgelsen altovervejende meddeles at foregå som ikke-ensproget kommunikation. En større vægtning af receptive kompetencer kan indtænkes i uddannelsesudviklingsøjemed, fx i forhold til uddannelser, der har brug for forståelse til videntilegnelse, men ikke nødvendigvis for at kunne producere sprog. Tiltag i denne sammenhæng kunne være faguafhængig, obligatorisk inddragelse af fremmedsprogede (ikke engelske) tekster i pensum, supplerende kurser (fx på egentlige fremmedsprogcentre), men også valgfagstilbud, som de ovennævnte hos RUC. For at sådanne brobygningstiltag kan lykkes, kræver det dog i høj grad forbedrede rammebetingelser, ikke mindst fra politisk side.

Litteratur

- Bjerril, S. (2020). Det helt store overblik: Sådan står det til med sprogene i uddannelsessystemet. *Folkeskolen.dk*, 10. november. Lokaliseret d. 1. juli 2021 på kurzelinks.de/8z4x.
- Bojsen, H. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget...* Roskilde: Roskilde Universitets Forlag.
- Hellekjær, G. O. (2010). *Fokus på språk 25. Språkmakt og avmakt: Bruk av og behov for fremmedspråk i statsforvaltningen*. Halden: Universitetet i Oslo/ Fremmedspråksenteret. Lokaliseret d. 1. juli 2021 på <https://kurzelinks.de/lfyr>.
- Kirilova, M. & Lønsmann, D. (2020). Dansk – nøglen til arbejde? Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejds kontekster i Danmark. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 15(1), 37-57. doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-03.
- Kulturfokus.de (2021). *Seminar om livs-lang læring af nabosprogene – Region Sønderjylland-Schleswig DK*. Kulturregion Sønderjylland-Schleswig. Lokaliseret d. 1. juli 2021 på <https://www.kulturfokus.de/dk/blog/2021/05/18/seminar-om-livs-lang-laering-af-nabosprogene/>.
- NCFF (Det Nationale Center for Fremmedsprog) (2021). *Overgange og brobygning i fremmedsprog fagene – en vifte af muligheder. Vidensnotat*. Aarhus/København: Det Nationale Center for Fremmedsprog. Lokaliseret d. 1. juli 2021 på kurzelinks.de/ccxl.
- Regeringen (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. København: Undervisnings- og Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Rehbein, J. (1995). International sales talk. I: Ehlich, K. & Wagner, J. (red.), *The discourse of business negotiation* (s. 67-102). Berlin: De Gruyter.
- Simonsen, I., Dreisig Sørensen, L. & Christensen, L.W. (2020). *Fremmedsprog i og til et arbejdsliv*. NCFF-støttet projekt. Kolding: Institut for Design og Kommunikation, Syddansk

- Universitet. Lokaliseret d. 1. juli 2021 på kurzelinks.de/aucc.
- Vandermeeren, S. (2016). Dänisch oder Deutsch? Die Ergebnisse einer Fragebogenaktion unter norddeutschen und dänischen Manager_innen zum Sprachgebrauch und -bedarf ihrer Unternehmen. *Linguistik Online*, 79(5). doi: <http://dj.doi.org/10.13092/10.79.3347>.
- Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). *Rapport. Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk*. Aarhus/København: Det Nationale Center for Fremmedsprog. Lokaliseret d. 1. juli 2021 på kurzelinks.de/mpij.

Queering af sprog- og kulturundervisningen – behovet for at arbejde imod den heteronormative dominans i engelskundervisningen

Med læreruddannelsesreformen af 2012 blev interkulturel kompetence et af de tre obligatoriske moduler for fremmedsproglæring i folkeskolen (Svarstad 2020: 2). Intet kompetenceområde eller færdigheds- og vidensmål taler dog om kritisk kulturel bevidsthed/normkritik. Hvordan kan det være, at der på trods af den ellers store fokus på kritisk literacy i engelskundervisningen mangler fokus på herskende normer, repræsentationer, kønsidentitet og seksualitet i læremidlerne? Seksualitetsstudier med fokus på kønsidentitet bliver ofte kun berørt overfladisk i sprog- og kulturundervisningen, hvilket kan ses i sprogfagernes kompetenceområder, som har fokus på identitet, men ikke kønsidentitet (Undervisningsvejledning Engelsk, UVM). I sommeren 2020 skrev jeg mit BA-projekt om netop dette. Det tager udgangspunkt i det identitetspolitiske aspekt af læremidler og viser vigtigheden af et diversitetsundervisningsmateriale gennem en kritisk diskursanalyse af forløbet *First love* på Gyldendals Engelsk onlineportal til 7.-10. klasse. Analysen udforsker, i hvilken grad forløbet er inkluderende for diverse kønsidentiteter, og hvilke aspekter der er vigtige at have in mente i arbejdet med interkulturalitet, køn og seksualitet i kultur- og fremmedsprogsundervisningen.



PAULA TEBBENS

Folkeskolelærer

Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole

Paula.tebbens@gmail.com

Her bruges Risagers analytiske spørgsmål (Risager 2018) i forhold til en cultural studies-læsning samt queer-teorien, som kritiserer den herskende opfattelse af det binære kønssystem og argumenterer for kritisk bevidsthed gennem aktiv udfordring af stereotype forestillinger om identitet og køn.

På trods af at undersøgelsen handler om materiale til engelskundervisningen, er artiklens budskab relevant for alle fag, særligt fremmedsprogfagene og dansk (som første- og andetsprog).

Mine overvejelser om forløbet kan knyttes til større emner, som er relevante for engelskfaget i 7.-10. klasse. Her drejer det sig om engelsktalende lande, den engelsktalende verden mere generelt og livet i Danmark. Samfundsmæssige emner som magtdiskurser, minoritetsgrupper, kritisk kulturel bevidsthed, såvel som problematikker i Danmark, udtrykt på engelsk, bliver italesat. Der arbejdes desuden med kønsidentitet, seksualitet, den identitetspolitiske debat og normer.

Queer-teori og repræsentation

Den hidtidige forskning om læremidler udført på dette område vedrører primært generelle kulturelle repræsentationer i undervisningsmaterialer (Risager 2018), men jeg undersøger, hvordan specifikke kulturelle identiteter med fokus på køn, seksualitet og etnicitet præsenteres i forløbet *First love* med fokus på udvalgte underemner. I mit BA-projekt har jeg analyseret underliggende diskurser, normer og magtstrukturer i Gyldendals materiale, samt hvorvidt forløbet indskrænker eller muliggør udviklingen af en divers kønsidentitet. Det har jeg gjort ved at se på centrale begreber inden for queer-teori: *andetgørelsesprocesser*, *diskurs*, *narrativer* og *positionering* såvel som *repræsentationer* og *intersektionalitet*. Queer-teorien, introduceret af Judith Butler, anser identiteter som dynamiske og køn som performativt og socialt konstrueret. Individuer anses som subjekter, der påvirkes og ændres gennem sociale kontekster (Kirk 2010: 19). Queer-teorien er central i projektet, fordi den kritiserer den herskende opfattelse af det binære kønssystem og argumenterer for kritisk bevidsthed gennem aktiv udfordring af stereotype, forudfattede forestillinger om køn og identitet. Dette kobler sig til Fred Dervins teori om *queering* og *andetgørelse*, som beskæftiger sig med manglen på seksualitetsstudier i sprog- og kulturundervisningen og argumenterer for dens *queering* ved at udforske monoseksualiserende tendenser (Dervin 2015: 23). Gennem anerkendelse af bestemte fænomener, stereotyper, kategoriseringer, eksistens af minoritetsgrupper og magtforhold åb-

nes der for diskussioner om misrepræsentation af bestemte grupper, såvel som diskussioner om diskrimination. I projektet undersøges det, hvilke narrativer og diskurser der præsenteres eller udelades i forløbet, og hvilken rolle intersektionalitet spiller. Det indsamlede materiale analyseres ved brug af en analysemodel, som består af en blanding af Risagers tre analysetilgange: tematisk analyse, analyse af power- og empowerment og interkulturel analyse (Risager 2014). Analysen foretages ved brug af en tilpasset version af hendes analytiske spørgsmål (Risager 2018) i forhold til en cultural studies-læsning (se tabel 1).

Positionering og repræsentation af aktørerne	Hvordan er forlag, forfatter, undervisere og studerende positioneret og repræsenteret, særligt i forhold til deres subjektiviteter og kulturelle identiteter?
Repræsentation af kultur, samfund og verden	Hvilke kulturelle identiteter er repræsenteret og hvordan? (arbejdet med eller kun nævnt) (fokus på køn, seksualitet, race, etnicitet) Hvilke sociale identiteter er repræsenteret og hvordan? (arbejdet med eller kun nævnt) (fokus på skolebørn, voksne personer) Hvordan forstås kultur og identitet i materialet? (essentialistisk/ikke-essentialistisk, statistisk/dynamisk)
Tilgang til interkulturel læring	Fremmer tilgangen til kulturel læring opmærksomhed omkring subjektivitet og kulturel identitet? (invitation til at reflektere over egen subjektivitet og kulturelle identiteter, invitation til at reflektere på tværs af identiteter, understøttelse af kritisk bevidsthed om processer som andetgørelse, minorisering, racialisering).

Tabel 1. Analysespørgsmål i forbindelse med cis-heteronormativ dominans i forløbet om *First love* (Nicolaisen u.å.).

Repræsentation af kultur, samfund og verden

I bachelorprojektet ses ‘kvinder’ og ‘mænd’ ikke som biologiske kategorier, men som sociale positioneringer i et patriarkalsk samfund. I Gyldendals materiale er det ikke tydeligt, hvad de præsenterede personer identificerer sig som, og derfor bruges der i denne artikel ‘_’, baseret på de associationer, som materialet lægger ud med. Materialet nævner ingen andre kønsidentiteter end ‘kvinder’ og ‘mænd’,

og derfor kan læseren antage, at de personer, som præsenteres, kun tilhører disse to grupper, udgående fra bestemte normative kønsmarkører som udseende, tøj osv. (Tebbens 2020: 15). Billedmaterialet understøtter tekstindholdet, nemlig et cis-heteronormativt syn på verden, og repræsenterer dermed en binær kønsdiskurs.

Visuel repræsentation

Alt billedmateriale viser kaukasiske/hvide mennesker, med undtagelse af et indisk ægtepar i underemnet *Arranged marriages*. Der bruges kun pronominerne *he/she* uden andre tiltag eller informationer om, at der findes andre mulige pronominer. Allerede banneret til *First love*, på hovedsiden af forløbet, starter ud med en binær kønsdiskurs og en heteronormativ forståelse af, hvad kærlighed er: et par under en paraply, den ene klædt i jeans og sneakers og den anden i røde ballerinaske og gul kjole. På basis af den præsenterede kønsnormative beklædning bliver det tydeligt, at Gyldendal understøtter den cis-heteronormative forståelse af, at kærlighed forekommer mellem en feminin 'kvinde' og en maskulin 'mand'. Hvilket billede formidler det til eleverne, hvis forløbet allerede starter ud med denne yderst ensidige repræsentation? At alt, der ikke passer ind i dette verdensbillede, afviger fra normen. Dette er gældende for hele forløbet, da kærlighed præsenteres mellem 'kvinde' og 'mand', og der ikke bliver talt om andre ægteskaber end det heteroseksuelle.

En enkelt undtagelse

Det eneste underemne, som adskiller sig fra den heteroseksuelle norm, er *I think I might be gay*, hvorfor emnets måde at repræsentere minoritetsgruppen på er af stor vigtighed. Visuelt præsenteres homoseksualitet dog meget ensidigt, nemlig kun gennem et narrativ: voksne hvide 'mænd', uden funktionsvarianser' (fx med forskellige grader af psykiske eller fysiske handicap) på *The New York Gay Pride March* med regnbueflag. Homoseksuelle mennesker med funktionsvarianser, personer med anden hudfarve end hvid, queer- eller transpersoner præsenteres ikke. Her mangler det intersektionelle aspekt altså fuldstændigt. Introduktionsteksten tydeliggør, at der er fokus på homoseksualitet som det 'særlige' i forhold til seksualitet: "[...] But for some teenagers, that first innocent fascination with a person of the same sex turns into crushes – maybe even love – and then what?" (Nicolaisen u.å.). Spørgsmålet er, hvorfor emnet har fået sit eget underemne og bliver efterfulgt af *Arranged marriages*, hvilket implicerer en sidestilling af homoseksualitet og arrangerede ægteskaber, som med stor sandsynlighed er et mere kontroversielt og fremmed emne

for eleverne. Narrativet er dermed, at homoseksualitet 'forekommer' og dermed skal nævnes, hvorimod heteroseksuelle narrativer dominerer resten af forløbet og gør heteroseksualitet gældende.

Never a good time to come out?

Underemnet indeholder desuden et brev fra en homoseksuel ung mand til en *agony aunt*, som indeholder bekymringer om at komme ud til venner og familie. Svaret på brevet er temmelig tvivlsomt og tager ikke emnet alvorligt på trods af brevets bestemthed:

It can be difficult to figure out whether a crush is about friendship or if it is about love. A good friendship can sometimes feel a lot like a relationship [...]. I do think, however, that you should wait to tell your friends and family until you feel ready. There is probably never a "good time" to come out, but maybe you need to feel a little more sure and comfortable before you let the world know how you feel. (Nicolaisen u.å.)

Her ses narrativet om homoseksualitet som en fase og tages ikke alvorligt. Der er fokus på personens 'forvirring' med hensyn til seksualiteten, og det at springe ud ikke er noget, der skal fejres. Selvfølgelig kan undervisningsmateriale, hvis det bruges korrekt, benyttes til spændende og konstruktive samtaler om emnet. Dette fund er dog meget chokerende, hvis man har in mente, at der sandsynligvis sidder mindst én queer-elev i klasseværelset.

Interkulturel læring

I diskussionsopgaven bliver eleverne bedt om at udtrykke deres mening om brevets svar, og hvordan de ville reagere, hvis en af deres venner sprang ud til dem, og de skal dermed reflektere over deres egen subjektivitet. Derimod gives intet reelt incitament til kritisk tænkning omkring processer som 'andetgørelse', 'stereotypisering' eller 'minorisering', eller hvilke andre minoritets-/samfundsgrupper som ikke nævnes, og hvad det betyder. Den tilstedeværende magtdimension og spørgsmålet om privilegier tages ikke i betragtning, og der bliver heller ikke sat spørgsmålstegn ved den herskende seksualitets- og kønsdiskurs. Seksualitet eller køn som en social dimension af samfundet mangler her og bliver reduceret til en individuel 'udfordring'. Hvad betyder det, at næsten alle citater og digte er blevet skrevet af heteroseksuelle 'mænd', og at *Romeo & Julie*, såvel som *Twilight*, der omhandler cis-heteroseksuelle kærlighedshistorier, bruges som repræsentation af 'rigtig' kærlighed?

BA-projektets centrale fund og konklusion

Det kan konkluderes, at materialet hovedsagelig indeholder indskrænkninger med hensyn til udviklingen af en divers kønsidentitet, fordi det reproducerer den herskende binære kønsdiskurs ved kun at præsentere cis-heteroseksuelle perspektiver, med en enkelt undtagelse, og dermed udviser en underforstået majoritetsnormalitet og en heteronormativ dominans. Selvom der sprogligt ikke altid eksplicit tales om 'kvinder' eller 'mænd', understøttes den binære kønsdiskurs af billedmaterialet, de præsenterede perspektiver og manglen på kritisk kulturel bevidsthed. *First love* udfordrer ikke forudfattede narrative forestillinger om køn, seksualitet og identitet i samfundet og belyser ikke samfundets rolle i skabelsen af diskurser og narrativer. Manglen på incitament til kritisk tænkning i materialerne og deres aktiviteter er yderst tydelig.

Normkritik som en naturlig del af undervisningen

Hvordan arbejder man så med interkulturalitet, køn og seksualitet i kultur- og fremmedsprogsundervisningen? Det er vigtigt at huske, at undervisningsmaterialer formidler det billede af verden, som gælder. Det er derfor underviserens ansvar at arbejde imod en cis-heteronormativ dominans i undervisningen, og ved at inkludere LGBTQI+-perspektiver skabe plads for diverse seksualiteter og kønsidentiteter. Lærers viden om normkritisk pædagogik er uomgængelig for at skabe incitamenter til kritisk tænkning i undervisningen, men mange undervisere mangler værktøjer og viden til at kunne iværksætte det. Kritisk bevidsthed er afgørende både for elever og undervisere, så samfundets narrativer og diskurser kan analyseres kritisk med henblik på at forstå sammenhænge mellem privilegier, magtforhold, ulighedsstrukturer og diskurser i samfundet.

En cis-heteronormativ form for tænkning

Vi taler her om et forudbestemt mulighedsrum for elevernes identitetsdannelse:

What I am capable of imagining myself to be, or what I am capable of saying, is bounded and constrained by the discourses I have access to and the discourses those others whom I interact with have access to.

(Davies i Khawaja 2005: 40)

Vores diskurs indskrænker vores forståelsesramme for, hvad vi kan være. Som undervisere bærer vi ansvaret og magten, fordi vi enten kan fratage eller give eleverne muligheder og perspektiver om, hvad de kan være, og hvordan de kan leve deres liv.

Betydning for lærerens praksis – bud på udvikling af konkret skolepraksis

For at kunne øge den kritiske kulturelle bevidsthed og deraf følgende tilgange til eksisterende normer i folkeskolen er der behov for at implementere kritisk kulturel bevidsthed og normkritiske pædagogiske tilgange som nøglebegreber i uddannelseskonteksten og i Fælles Mål for fremmedsprogsundervisningen. Der skal investeres i yderligere ressourcer til allerede praktiserende undervisere, i form af normkritiske repræsentanter/konsulenter på skolerne eller obligatoriske efter-/videreuddannelser. Eksplicitte praktiske manualer til queering af sprog- og kulturundervisningen kan fungere som hands-on-værktøj ved udvælgelse af materiale og i undervisningen.

Queering af kultur- og fremmedsprogsundervisningen – en tjekliste

Det følgende er en vejledning, som undervisere kan bruge til at generere deres egne behovsbaserede, situationspecifikke mikrostrategier eller undervisningsteknikker.

Ved valg af undervisningsmateriale/til hjælp ved en analyse i fællesskab med klassen:	
Positionering og repræsentation af aktørerne	<p><i>Hvad ved vi om forlag og forfatter til materialet?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad er deres baggrund, perspektiver og privilegier?
Repræsentation af kultur, samfund og verden	<p><i>Hvilke kulturelle identiteter er repræsenteret og hvordan?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke køn, seksualiteter eller etniciteter findes i materialet? • Understøtter materialet den binære kønsdiskurs (dvs. 'mænd' og 'kvinder'), eller omtales der andre mulige kønsidentiteter? • Er LGBTQI+-personer repræsenteret? (Findes der flere perspektiver, eller måske kun en 'token gay'-person? Hvordan omtales personerne og med hvilke narrativer?) • Formidler materialet en heteronormativ dominans, dvs. præsenteres hovedsageligt cis-heteroseksuelle perspektiver, eller præsenteres der andre seksualiteter? • Bliver der præsenteret intersektionalitet? (fx queer-personer med anden hudfarve end hvid, homoseksuelle med funktionsvarianter osv.) <p><i>Hvordan forstås kultur og identitet i materialet? (essentialistisk/nonessentialistisk, statisk/dynamisk)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bliver en bestemt kultur præsenteret tilhørende en bestemt samfundsgruppe?
Tilgang til interkulturel læring	<p><i>Fremmer tilgangen til kulturel læring opmærksomhed om subjektivitet og kulturel identitet?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bliver eleverne inviteret til at reflektere over deres egen subjektivitet og kulturelle identitet? • Bliver eleverne inviteret til at reflektere på tværs af identiteter? • Bliver der arbejdet kritisk med processer som andetgørelse, minorisering og racialisering? • Hvad er lærerens rolle?

Tabel 2. Vejledning til analyse af kultur- og fremmedsprogsundervisning.

Det er vigtigt at anerkende, at seksuel literacy er en del af den sproglige og kulturelle fluency.

Tag queer-emner og -perspektiver op i klassekontekst, og brug dilemmaer eller en mulig form for ubehag (for andre eller en selv) som et værktøj til at analysere og tale om kommunikationens socioseksuelle dimensioner. Planlæg diskussioner og klasseaktiviteter på en måde, så de kan fungere som ventil for queer-synsvinkler og -positioner i forbindelse med social interaktion inden for og uden for klasserummet. Overvej, hvordan heteronormativ praksis påvirker kommunikationen i skolekonteksten, og hvordan dette bringer andre seksualiteter til tavshed og muligvis gør dem 'unormale'/'forkerte'.²

Noter

1. Se LGBT Danmarks hjemmeside. (2009: 206-217) og Dervins artikel "Queering af sprog- og kulturundervisningen?" (2015: 24).
2. Tjeklisten trækker på Risagers analytiske spørgsmål i forhold til en cultural studies-læsning (2018: 136), Nelsons fem mikrostrategier

Litteratur

- Dervin, F. (2015). Queering af sprog- og kulturundervisningen? *Sprogforum*, 60, 21-27.
- Khawaja, I. (2005). Det selvkonstruerende menneske. *Nordiske udkast*, 33(1), 35-59.
- Kirk, A. (2010). Køn – teoretisk set. I: Kirk, A., Scott, K. & Siemens, K. (red.), *Åbne og lukkede døre – en antologi om køn i pædagogik* (s. 13-38). København: Frydenlund.
- LGBT Danmark (u.å.). *Funktionsvarians*. Lokaliseret d. 21. juni 2021 på lgbt.dk/ordbog/funktionsvarians/.
- Nelson, C. D. (2009). *Sexual identities in English language education*. New York: Routledge.
- Nicolaisen, M. M. (u.å.). *First love* på Gyldendal Engelsk (7.-10. klasse). *Gyldendals fagportaler*. Lokaliseret d. 20. december 2020 på engelsk.gyldendal.dk/topics/8_10_klasse/first-love.
- Risager, K. (2014). Om at analysere kultur i læremidler. *Sprogforum*, 59, 78-86.
- Risager, K. (2018). *Representation of the world in language textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Svarstad, L. (2020). Cultural studies and intersectionality in English language education: Exploring students' engagement in issues of celebrity, identity, gender and sexuality. *The Language Learning Journal*, 1-13.
- Tebbens, P. (2020). Queering af sprog- og kulturundervisningen – behovet for at arbejde imod den heteronormative dominans i engelskundervisningen. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 28. januar 2021 på backend.folkeskolen.dk/-/9/5/bachelorprojekt-paulatebbens.pdf.
- Undervisningsministeriet (u.å.). *Vejledning for faget engelsk*. Lokaliseret d. 28. januar 2021 på Downloads/200813-engelsk-Vejledning-engelsk.pdf.

Temanyt 73 – Brobygning

Nyere bøger (udgivet mellem 2010 og 2021) på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek) udvalgt til temanummeret.

- Al-Mahrooqi, R. & Denman, C. (2015). *Bridging the gap between education and employment: English language instruction in EFL contexts*. Pieterlen: Lang, Peter Bern.
- Alvermann, D.E. & Hinchman, K.A. (2012). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives: Bridging the everyday/academic divide* (3. udg.). New York: Routledge.
- Andersen, H.L. (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Auður, H. & Hauksdóttir, A. (2012). *Dansk som fremmedsprog i en akademisk kontekst: Om islandinges behov for danskkundskaber under videreuddannelse i Danmark*. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Barfod, S. & Bojsen, H. (2018). *Hvis du ikke kan sproget: Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2013). *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe. Research perspectives on policy and practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Buhl, R. (2010). *At bygge bro i vejledning: Perspektiver på relation, metode og samarbejdes betydning i vejledningssammenhænge*. Aarhus: Via Systeme.
- Dreijers, G., Šiliš, J., Svike, S. & Veckrācis, J. (2020). *Bridging languages and cultures II: Linguistics, translation studies and intercultural communication*. TRANSÜD, Band 111. Berlin: Frank et Timme.
- Ebbensgaard, A.B., Jacobsen, J.C. & Ulriksen, L. (2014). *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. København: Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.
- García-Sánchez, I.M. & Orellana, M.F. (2019). *Language and cultural practices in communities and schools: Bridging learning for students from non-dominant groups*. New York: Routledge.
- Green, B. (2017). *Engaging curriculum: Bridging the curriculum theory and English education divide*. London: Routledge.
- Gregersen, A.S. (2019). *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Harder, P. (red.) (2009). *Angles on the English-speaking world: English in Denmark; Language policy, internationalization and university teaching*. København: Museum Tusulanum.

- Haastrup, L. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Sammenfattende rapport*. København: KORA.
- Jensen, N. H., Kristensen, K. S. & Daugaard, L. M. (2018). *Nyankomne elever i skolen: Sprogpedagogiske perspektiver på basisundervisning i dansk som andetsprog*. Aarhus: Kvan.
- Jensen, U. H. (2017). *Muligheder for karrierelæring: Om eksperimenterende obligatorisk brobygning og brobygningsrelaterede aktiviteter på efterskolerne*. København: Efterskolerne.
- Krogh, E. (2010). *Videnskabretorik og skriveidaktik. Rapport om et forsknings- og udviklingsprojekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2011). *Sprog er nøglen til verden: Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.
- Mishan, F. & Chambers, A. (2010). *Perspectives on language learning materials development*. Oxford: Peter Lang.
- Park, G., Widodo, H. P. & Cirocki, A. (2010). *Observation of teaching. Bridging theory and practice through research on teaching*. Muenchen: LINCOM Europa.
- Rydén, M.-M. (2017). *Fart på dansk – håndbog: Undervisning af flersprogede elever*. København: Alinea.
- Skjøth, K. (2018). *IBO-modellen: Innovations-brobygnings-opgaven: En nytænkning af Obligatorisk Selvvalgt Opgave i 10. klasse: 10. klasse som starten på en ungdomsuddannelse – og hvordan sikres det, at flere unge får den bedst mulige motivation i overgangen fra efterskolen til ungdomsuddannelserne?* Rødding: Karin Skjøth.
- Syddjurs Kommune (2017). *Syddjurs sprogkanon for børn mellem 0 og 8 år: Brobygning mellem dagplejen, dagtilbud, skoler og SFO i Syddjurs Kommune*. Ebeltoft: Syddjurs Kommune.
- Verstraete-Hansen, L. & Øhrgaard, P. (2017). *Sprogløse verdensborger: Om en uddannelsespolitik, der forsvandt*. København: Jurist- og Økonomforbundet.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Bristol/Bufalo: Multilingual Matters.

Søg flere bøger og e-bøger om emnet på AU Library (Det Kgl. Bibliotek): library.au.dk.

Bibliotekets database indeholder en stor mængde e-bøger og elektroniske rapporter, læreplaner, faghæfter, undervisningsvejledninger, bekendtgørelser osv. – enkelte er frit tilgængelige, andre kræver registrering som låner og fysisk tilstedeværelse på biblioteket.

Læs mere om Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>.

Andet nyt

Udvalgte nye bøger på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek)

- Alatalo, T. (2021). *Högläsning: Didaktik för språk-, läs- och skrivutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, K.M. (2020). *Teaching and listening and speaking in second and foreign language contexts*. London: Bloomsbury Academic.
- Banerjee, J. & Tsagari, D. (2019). *Contemporary second language assessment*. London: Bloomsbury Academic.
- Bernstein, K.A. (2020). *(Re)defining success in language learning: Positioning, participation and young emergent bilinguals at school*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bond, B. (2020). *Making language visible in the university: English for academic purposes and internationalisation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2. udg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Diamantidaki, F. (2019). *Teaching literature in modern foreign languages*. London: Bloomsbury Academic.
- Dypedahl, M. & Lund, R.E. (2020). *Teaching and learning English interculturally*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goulah, J. & Katunich, J. (2020). *TESOL and sustainability: English language teaching in the Anthropocene era*. London: Bloomsbury Academic.
- Herrero, C. & Vanderschelden, I. (2019). *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Kramsch, C.J. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, C. & Oliver, R. (2020). *Using tasks in second language teaching: Practice in diverse contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Malinowski, D. & Tufi, S. (2020). *Reterritorializing linguistic landscapes: Questioning boundaries and opening spaces*. London: Bloomsbury Academic.
- Marr, T. & English, F. (2019). *Rethinking TESOL in diverse global settings: The language and the teacher in a time of change*. London: Bloomsbury Academic.
- McLelland, N. (2018). *Teaching and learning foreign languages: A history of language education, assessment and policy in Britain*. London: Routledge.
- Natoli, B. & Hunt, S. (2019). *Teaching classics with technology*. London: Bloomsbury Academic.
- Rose, H., McKinley, J. & Baffoe-Djan, J.B. (2020). *Data collection research methods in applied linguistics*. London: Bloomsbury Academic.

- Rudolph, N., Selvi, A. F. & Yazan, B. (2020). *The complexity of identity and interaction in language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Straszler, B. & Wedin, Å. (2020). *Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Oslo: Gyldendal.
- Weinreich, U. & Ipsen, M. B. (2020). *Sprog på grænsen: Sprog o a græns = Grenzsprachen*. København: Modersmål-Selskabet.
- Wulff, L., Knudsen, S. K. & Christensen, M. V. (2021). *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisning* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Xia, C. M. (2020). *Acquiring metaphorical expressions in a second language: Performance by Chinese learners of English*. London: Bloomsbury Academic.

Se flere bøger og elektroniske ressourcer fra AU Librarys sprogsamling i Emdrup og læs mere om Sprogpædagogisk Informationscenter på: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>.

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 74 Motivation
- 75 Evaluering
- 76 Undervisningsplanlægning

Bemærk: Ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet
- 28 Æstetik og it

2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer og -indhold

2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik
- 61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
- 63 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og kulturmøder
- 65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde
- 67 Innovation og kreativitet

2019

- 68 Læringsrum
- 69 Dannelse

2020

- 70 Mundtlighed og performativitet
- 71 FN's verdensmål

2021

- 72 Digitale ressourcer

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag. Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.

