



PH.D.-AFHANDLING

LINE KROGAGER ANDERSEN

Tværsproglighedens veje

Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

ISBN: 978-87-7507-468-6
DOI: 10.7146/aui.361

Denne afhandling publiceres elektronisk uden bilag. Indblik i bilagene kan opnås ved henvendelse til forfatteren.

Indhold:

| | |
|--|-----------|
| Dansk resumé..... | 4 |
| English summary..... | 6 |
| Forord..... | 8 |
| 1 Ind i sproget | 11 |
| 1.1 Hvorfor sproglig bevidsthed?..... | 11 |
| 1.2 Tværspørgligheds rolle..... | 15 |
| 1.3 Et didaktisk forandringsarbejde..... | 17 |
| 1.4 Forskningsspørgsmål | 18 |
| 2 Rum for udvikling af sproglig bevidsthed..... | 19 |
| 2.1 Forståelser af sproglig bevidsthed i teori og forskning | 22 |
| 2.1.1 Sproglig bevidsthed som frigørelse | 22 |
| 2.1.2 Sproglig bevidsthed som grammatisk terminologi..... | 24 |
| 2.1.3 Sproglig bevidsthed som en smutvej til bedre dansk og fremmedsprog | 25 |
| 2.1.4 Sproglig bevidsthed som synaptiske motorveje | 29 |
| 2.2 Bevidsthedsbegrebet | 31 |
| 2.3 Sproglig bevidsthed i klasserummet | 32 |
| 2.4 Didaktisk etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed..... | 36 |
| 3 Tværspørglige døre til rum for udvikling af sproglig bevidsthed | 38 |
| 3.1 Et tværspørgligt blik..... | 38 |
| 3.2 Tværspørglig læring..... | 39 |
| 3.3 Tværspørglighed i undervisningen | 42 |
| 3.4 En tværspørglig didaktik | 46 |
| 4 Kollaborativt didaktisk forandringsarbejde | 48 |
| 4.1 At vælge aktionsforskningen..... | 48 |
| 4.2 Deltagere & samarbejde..... | 50 |
| 4.2.1 Deltagende lærere | 50 |
| 4.2.2 Deltagende klasser | 51 |
| 4.3 Aktionsforskningens design | 52 |
| 4.4 Samarbejdets form og idé..... | 54 |
| 4.5 Om at skabe andet end bøger | 56 |
| 4.6 Sammen om sagen | 56 |
| 4.6.1 En voksen i rummet | 59 |
| 4.7 Aktionsforskning i et videnskabsteoretisk perspektiv..... | 61 |
| 4.7.1 Om validitet i et aktionsforskningsperspektiv | 62 |
| 4.8 Kollaborativ forandring og medforskerperspektiver | 64 |
| 4.9 Metoder og empiri..... | 67 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.9.1 | Afdækningsfasen | 67 |
| 4.9.2 | Opstartsworkshop | 68 |
| 4.9.3 | Refleksionsmøder | 70 |
| 4.9.4 | Tværsproglig undervisning | 70 |
| 4.9.5 | Afsluttende workshop | 75 |
| 4.10 | <i>Indsamling af empirisk materiale</i> | 75 |
| 4.10.1 | Undervisningsobservation i afdækningsfasen | 76 |
| 4.10.2 | Interviews | 76 |
| 4.10.3 | Elevinterviews | 78 |
| 4.10.4 | Empiri i interventionsfasen | 79 |
| 4.11 | <i>Noget at begribe med</i> | 81 |
| 4.12 | <i>Empiriens relation til forskningsspørgsmålet</i> | 82 |
| 4.13 | <i>Kodning og dataarbejde</i> | 84 |
| 4.14 | <i>Analysegreb</i> | 86 |
| 4.14.1 | Diskursanalytiske greb | 86 |
| 4.14.2 | Analyser af praksis | 87 |
| 5 | Didaktisk forandringsarbejde i et komplekst system | 89 |
| 5.1 | <i>Sprogundervisning som et komplekst system</i> | 90 |
| 5.1.1 | Organisatoriske dynamikker | 90 |
| 5.1.2 | Aktører i sprogundervisningen | 94 |
| 5.1.3 | Lærernes perspektiv | 95 |
| 5.1.4 | Et ressourceorienteret syn på engelsk | 105 |
| 5.1.5 | Tysk som et vindue mod verden | 106 |
| 5.1.6 | Perspektiver på lærerollen | 107 |
| 5.1.7 | Tværsproglighed og sproglig bevidsthed i et lærerperspektiv | 109 |
| 5.1.8 | Eksisterende undervisningspraksisser | 111 |
| 5.2 | <i>Nytænkning i skolens virkelighed</i> | 122 |
| 5.2.1 | Dynamisk forandringsarbejde | 123 |
| 5.2.2 | Aktørernes unikke perspektiv | 125 |
| 5.2.3 | Kompleksitet og uforudsigelighed | 127 |
| 5.2.4 | Lærernes roller | 135 |
| 5.2.5 | Forandringsarbejdets vilkår | 140 |
| 5.2.6 | Planlægning og virkelighed | 142 |
| 5.3 | <i>Et mødested mellem livsverdener</i> | 144 |
| 5.3.1 | Frustration & forandringsresistens | 147 |
| 5.3.2 | Didaktiske valg i et komplekst system | 149 |
| 5.3.3 | Perspektiver på sprog & sprogdidaktik | 151 |
| 5.4 | <i>Opsummering</i> | 153 |
| 5.5 | <i>Praksisbidrag og vidensbidrag</i> | 153 |
| 6 | Tværsproglige rum for udvikling af sproglig bevidsthed | 157 |
| 6.1 | <i>Det tværfaglige didaktiske niveau</i> | 160 |
| 6.1.1 | Samtidighedens mulighedsrum | 160 |

| | | |
|----------|---|--|
| 6.1.2 | Genkendelighedens mulighedsrum..... | 166 |
| 6.1.3 | Den holistiske orientering | 167 |
| 6.2 | <i>Det tværsproglige perspektiv i den enkeltfaglige undervisning.....</i> | <i>171</i> |
| 6.2.1 | Tværfaglige referencer..... | 172 |
| 6.2.2 | At bygge på sproglige ressourcer | 174 |
| 6.2.3 | Sprogsammenligning som didaktisk praksis | 176 |
| 6.3 | <i>Didaktisk etablerede mulighedsrum</i> | <i>177</i> |
| 6.4 | <i>Elevpraksis i flere dimensioner.....</i> | <i>178</i> |
| 6.4.1 | Sproglig opmærksomhed | 179 |
| 6.4.2 | Sproglig kreativitet | 186 |
| 6.4.3 | Metasproglig viden..... | 190 |
| 6.4.4 | Metasproglig refleksion..... | 198 |
| 6.4.5 | Sprogforståelse | 204 |
| 6.4.6 | Elevpraksis i didaktisk etablerede rum..... | 208 |
| 6.5 | <i>Legitimering af sprogligt bevidste elevpraksisser</i> | <i>210</i> |
| 6.6 | <i>Den komplekse undervisningssituation.....</i> | <i>211</i> |
| 6.7 | <i>Afrunding.....</i> | <i>215</i> |
| 7 | Konklusioner | 217 |
| 7.1 | <i>At blive forsker.....</i> | <i>217</i> |
| 7.2 | <i>Tværsproglighedens veje</i> | <i>219</i> |
| 7.3 | <i>Elevperspektiver.....</i> | <i>221</i> |
| 7.4 | <i>Rum for sproglig bevidsthed</i> | <i>222</i> |
| 7.5 | <i>En model for sproglig bevidsthed.....</i> | <i>224</i> |
| 7.6 | <i>Sammen om forandring.....</i> | <i>226</i> |
| 7.7 | <i>Potentialer og udfordringer i tværsproglig didaktik.....</i> | <i>228</i> |
| 8 | Litteratur | 230 |
| 9 | Bilag | Fejl! Bogmærke er ikke defineret. |

DANSK RESUMÉ

Tværsproglighedens veje.

Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst.

Denne afhandling undersøger potentialer og udfordringer knyttet til et tværfagligt didaktisk forandringsarbejde rettet imod tilvejebringelsen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed gennem tværsproglighed i sprogundervisningen på tværs af fagene dansk, engelsk og tysk. Undersøgelsen bygger på et socio-kognitivt syn på sprog og sproglig læring, og på en forståelse af undervisning som en social interaktion, hvori lærerens rolle består i den intentionelle etablering af specifikke mulighedsrum for elevers beskæftigelse med sproget, og hvor opnåelsen af det intendede læringsudbytte er afhængig af elevernes aktive involvering i disse mulighedsrum.

Den tværsproglige didaktik, der udvikles i dette projekt, sigter mod etableringen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed med udgangspunkt i et syn på elevers sproglige ressourcer som internt forbundne på tværs af sprog, og i tanken om, at de tværsproglige tilgange, der i andre forskningsprojekter har vist sig til gavn for to- og flersprogede elever, også kan være til glæde for fremmedsprogs elever. Projektet bygger desuden på et forventet potentiale for sproglig bevidsthed forbundet med tværsproglighed i sprogundervisningen i lyset af den sammenhæng mellem to- og flersprogethed og sproglig bevidsthed, der er påvist i tidligere forskning.

Afhandlingen tager sit teoretiske udgangspunkt i Leo van Liers (2004) niveaudelte definition af sproglig bevidsthed, og udvikler gennem analyser af det empiriske materiale i relation til eksisterende teoretiske modeller en ny, femdimensionel model for sproglig bevidsthed i klasserummet, der beskriver den sproglige bevidstheds kognitive dimensioner som sammenvævede med elevernes sproglige og metasproglige praksisser.

Undersøgelsen er baseret på et aktionsforskningsprojekt i tæt samarbejde med tre folkeskolelærere, der underviser i dansk, engelsk og tysk i de to deltagende femteklasser. Aktionsforskningsprojektet er inddelt i to faser. Afdækningsfasen bestod af indledende møder, undervisningsobservationer og interviews med lærere og elever. Ved begyndelsen af den 10 måneder lange interventionsfase lå en todages workshop for aktionsforskningsgruppen til etablering af et fælles udgangspunkt og påbegyndelse af den fælles planlægning af tværsproglige undervisningstiltag. Interventionsfasen bestod af iterative cyklusser af planlægning, undervisning og refleksion, hvoraf undervisningen foregik individuelt, idet hver lærer underviste sine egne klasser og fag, mens planlægning og refleksion foregik kollaborativt på refleksionsmøder hver 14. dag, hvor hele aktionsforskningsgruppen mødtes og reflekterede over de mellemliggende observationer og erfaringer, samt planlagde den følgende fase. Interventionsfasen afsluttedes med en fælles

workshop til evaluering og analyse af den tværsproglige undervisning. I løbet af interventionsfasen udførtes omfattende undervisningsobservation, der er dokumenteret ved hjælp af feltnoter og video, ligesom refleksionsmøderne er dokumenteret ved lydoptagelse.

Det empiriske materiale i indsamlet i løbet af aktionsforskningsprocessen er omfattende og mangfoldigt; det analyseres gennem en kompleksitetsorienteret tilgang i tre analytiske lag, der hver fokuserer på et af forskningsspørgsmålets tre centrale interessepunkter: kollaborativt didaktisk forandringsarbejde, tværsproglig didaktik og sproglig bevidsthed i klasserummet.

Analyserne viser kompleksiteten af og den gensidige forbundethed mellem lærernes og elevernes klasserumspraksisser på tværs af de tre sprogfag, og hvordan disse praksisser alle synes sammenflettede med systemdynamikker, der forbinder dem til hinanden såvel som til andre, større systemer og praksisser, der i et vist omfang sætter rammerne for, hvad sprogundervisning i denne kontekst kan og ikke kan være.

Det belyses, hvordan den tværsproglige didaktik kommer til udtryk gennem en række forskellige undervisningspraksisser, hvoraf nogle er tværfaglige og kollaborative, idet det tværsproglige potentiale her udfoldes gennem tværfaglig samtidighed og genkendelighed, og derfor er afhængigt af lærernes indbyrdes koordinering, mens andre er enkeltfaglige og kan udvikles og anvendes individuelt af hver lærer i hendes eget klasserum.

Undersøgelsen viser, at sprogligt bevidste elevpraksisser forekommer i både etsprogede og flersprogede kontekster, og at den tværsproglige didaktik med fordel kan anvendes til etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed. Når lærerne anvender den tværsproglige tilgang i sprogundervisningen, giver det mulighed for et holistisk blik på elevernes samlede sproglige ressourcer. Herved legitimeres elevernes inddragelse af alle deres sproglige ressourcer, hvilket åbner nye rum for sproglig kreativitet og metasproglig refleksion, og i sidste ende rum for nye måder at omgås sprog på.

ENGLISH SUMMARY

Plurilingual Paths to Language Awareness

A collaborative investigation of affordances for language awareness established in the context of a plurilingual approach to language teaching

This action research project explores the potentials and challenges related to a collaborative development of a plurilingual approach to language teaching aiming to create affordances for language awareness for students across the three subjects Danish (L1), English (L2) and German (L3). The study is based on a socio-cognitive perspective on language and language learning, and an understanding of teaching as a form of social interaction in which the role of the teacher is to intentionally establish specific affordances for students' engagement with language, and in which the students' active engagement with these affordances is prerequisite to the intended learning outcomes.

The plurilingual approach to language teaching developed in this project is intended to establish affordances for the development of students' language awareness, on the basis of a view of students' linguistic resources as interrelated, and on the idea that the plurilingual approaches successfully applied to bilingual and multilingual students in other research projects may also benefit students of foreign languages. Furthermore, the connection between bilingualism or multilingualism and language awareness seen in previous research contributes to the expectation of enhanced affordances for language awareness in plurilingual teaching.

The study takes as its theoretical point of departure Leo van Lier's (2004) multi-level definition of language awareness, and develops a five-dimensional model of language awareness in the classroom through the analysis of the empirical material in relationship to existing theoretical models. This model presents the cognitive dimensions of language awareness as interwoven with students' linguistic and metalinguistic practices.

Being an action research project, the study takes place in close collaboration with the participating three teachers: teachers of Danish, English and German in the two participating 5th grade classes. The action research itself is divided into two phases: an exploratory phase, comprised of initial meetings, initial classroom observations and teacher and student interviews. The 10-month intervention phase is kicked off with a collaborative two-day workshop, aiming to establish common ground and commence the planning of the plurilingual teaching. The intervention phase itself is cyclical, comprised of action phases of teaching and observation with each teacher teaching her own classes and subjects and fortnightly meetings for collective reflection and planning, where the teachers and the researchers meet and reflect on the observations and experiences gained, and proceed to plan the next phase. The intervention phase is completed by a final research group

workshop for collaborative evaluation and analysis. Throughout the intervention phase, classroom observations are conducted and documented using a combination of field notes and video recordings. Reflection meetings are documented by audio recording.

The empirical material collected throughout the action research project is diverse and extensive, and is analysed in a complexity-oriented three-tier approach focusing on each of the salient points of the research question respectively: the collaborative development of new teaching practices, a plurilingual approach to language teaching and language awareness in the classroom.

The analyses reveal the complexity and interconnectedness of the classroom practices of teachers and students across the three language subjects, and how these practices all seem intertwined with systems dynamics connecting them to each other and to other, larger systems and practices which to some extent define what language teaching can and cannot be in this context.

The plurilingual approach to language teaching is shown to manifest itself in a range of different classroom practices, some of which are collaborative and cross-curricular in the sense that they are dependent on the teachers' collective contribution for the plurilingual potential to unfold itself, whereas others are developed in the individual plurilingual practices of each teacher in their own classroom.

The study finds that students practice language awareness in both monolingual and plurilingual contexts and that the plurilingual approach offers students more affordances to do so. Integrating the plurilingual approach into their teaching allows teachers a more holistic view of students' linguistic resources, legitimizing students' use of all linguistic resources in the classroom and thus enhancing their possibilities to practice linguistic creativity and metalinguistic reflection, ultimately opening up new ways of engaging with language.

FORORD

Det er oktober, det er mørkt udenfor, og det regner. Således når en rejse sin ende, med fornemmelsen af ro, tryghed og hjemlighed – når rejsen har været god, som denne, med mange gode minder fra stunder med skønne mennesker, med glæden over at være blevet mange oplevelser klogere, og med en smule vemod. Når den også har været lang og trættende, som det gælder denne, ligeledes med en tilfredshed over endelig at være hjemme igen, at kunne nyde det nære og frem for alt de andre skønne mennesker, der i den sidste tid slet ikke har været nok til.

En særlig tak for turen går til mine tre medrejsende, der i afhandlingen går under pseudonymerne Lis, Sanne og Cecilie, og til jeres elever. Tak, fordi I kastede jer ud i dette projekt sammen med mig, og fordi I lukkede mig ind i jeres klasseværelser, jeres hverdag og jeres fællesskab. Det har været berigende, imponerende og morsomt, og det siger sig selv, at denne afhandling aldrig ville være blevet skrevet uden jer.

Til alle jer andre, der på forskellige måder har bidraget til rejsen, eller rejst en del af den sammen med mig: tak for samarbejde, samvær, hjælp, følgeskab, konstruktiv kritik og venlig opmuntring.

En stor tak til mine to vejledere, Helle Pia Laursen fra Institut for Pædagogik og Uddannelse, og Susana S. Fernández, Institut for Kommunikation og Kultur, begge på Aarhus Universitet. Særlig tak til Helle for din uforlignelige evne til at stille gode spørgsmål, der vækker eftertanke, og til Susana for at tage mig under vingerne med ind i den sprogidaktiske forskningsenhed på IKK. Tak til jer begge for berigende samtaler, ærlighed og tillid.

Den første destination på rejsen var et for mig hidtil ukendt hjørne af Århus Universitet, der viste sig at være befolket med skønne kolleger, der sikrer, at arbejde er et sted, man har lyst til at komme. Og frokost er noget, man spiser. Sammen. Tak til alle jer rare mennesker på DPU for at være dem, I er, og for at søge fællesskabet trods forskellighederne. Og ekstra mange tak til alle jer juniorforskere, for den strøm af samtaler om stort og småt i ph.d.-forløbet, der har betydet meget for, hvordan jeg i dag tænker om og beskriver mit projekt.

To Anne Pitkänen-Huhta and Maria Ruohotie-Lyhty at the University of Jyväskylä: kiitoksia paljon mielenkiintoisista keskusteluista, vieraanvaraisuudesta, luistimista, retkistä, avusta ja yhteistyöstä. Visiting you in Jyväskylä was a pleasure and a great experience, and I sincerely hope to continue working with you in the future.

Her ved rejsens afslutning glæder jeg mig til at se mere til de gode venner uden for DPU; lingvisterne, tolkene, gymnasiepigerne og Sol & Vind-veninderne. En stor tak til jer også – for gode

snakke og opmuntring både i ansøgningsprocessen og undervejs, og frem for alt for stadig at være der, selvom svaret på de sidste måneders mange gode ideer har været: "jeg skal liiiiige....."

Sidst, men ikke mindst: en kærlig tak til hele min store familie. Til mine forældre: tak for at have hjulpet mig på vej ud i sprogenes forunderlige verden, tak for opbakningen undervejs og særlig mange tak til Far for den utrættelige indsats med korrekturlæsningen af resultatet. Tak til Anders Kristian for at holde ud og hænge ved, hente og bringe, og sylte og kokkerere. Og for din hjælp til at bevare jordforbindelsen, når de videnskabsteoretiske diskussioner truede med at blæse mig bort. Tak til Ea Sofie for illustrationerne og for at tage en ekstra stor piges tårn i hverdagen, til Katinka for søde knus og opmuntrende ord til en træt mor, og til Liva for altid at være til stede lige nu, lige her.

En afsluttende tak til Aarhus Universitet, der finansierede mit ph.d.-stipendium, og til professor dr. phil. Viggo Brøndahls og Hustrus Fond, der bidrog med et legat på 40.000 til finansiering af udlandsophold.

Kære læser.

Før du begynder, vil jeg give dig et par ord med på vejen om de pejlemærker, jeg har lagt ud i teksten. Som det vil fremgå undervejs, indgår i teksten mange uddrag og citater fra, samt referencer til det empiriske materiale. Disse har jeg valgt at markere grafisk gennem citationstegn ved meget korte citater og **fremhævet skrift** ved længere citater og uddrag. Desuden er referencerne til det empiriske materiale forsynet med en efterfølgende parentes med angivelse af materialetype, og et tal (som fx IL1), der henviser til oversigten over empirien i bilag 3, ligesom uddrag af samtaler i klasserummet og på refleksionsmøderne er forsynet med linjenummerering af hensyn til referencer fra brødteksten.

Da meget af det empiriske materiale består af børns og læreres ord om ord, har jeg fundet det nødvendigt for at lette læsningen at markere brugen af fremmedsprog samt talte referencer til tekstord i eksemplerne med *kursiv*. Herudover anvendes kursiven til fremhævelse af nye begreber i selve afhandlingens tekst.

Del 1: Begyndelsen

1 Ind i sproget

Dette projekt tog sin begyndelse med en vision om at bidrage til, at børn i skolen kan opnå samme glæde ved sprog og sprog læring, som jeg selv har. Projektet afsøger veje i didaktikken, der kan tilbyde eleverne nye indfaldsvinkler til sprog og måder at engagere sig i sproget på. I den forbindelse bliver to begreber særligt centrale: sproglig bevidsthed og tværspøglighed. Sproglig bevidsthed er relevant, fordi dette begreb kan anvendes til at forstå og beskrive den udvikling og læring, som projektet sigter mod at fremme hos eleverne. Tværspøglighed er relevant, fordi det er et begreb, der betegner den vej, jeg fandt det relevant at gå for at nærme os dette mål.

Vejen var ikke min alene; jeg indbød tre lærere til at gå den sammen med de to deltagende klasser. Idet jeg valgte aktionsforskningen som tilgang til min udforskning af sprogdidaktikken, gik projektet fra alene at være mit ph.d.-projekt til at være et samarbejde mellem de tre deltagende lærere som medforskere og mig selv som initiativtager, aktionsforsker og følgeforsker. De erfaringer, jeg i det følgende vil berette om, er således opstået i en fortløbende vekselvirkning mellem vores fælles aktionsforskning og mine individuelle refleksioner herover.

1.1 Hvorfor sproglig bevidsthed?

Sproglig bevidsthed er et komplekst begreb, der anvendes i mange forskellige betydninger. Dets centrale position i denne afhandling skyldes, at jeg mener, at det afgørende for sproglig udvikling og læring og glæde ved sprog ikke er en specifik færdighed eller kompetence, eller nogle bestemte, konkrete læringsmål, men derimod noget bredere – en tilgang til sprog, en måde at tænke og omgås sprog på. Denne måde at tænke og omgås sprog på kan hos den enkelte rette sig mod modersmålet, andetsprog eller fremmedsprog i varierende omfang og intensitet.

For Eric Hawkins, der anses for at være den oprindelige ophavsmand til begrebet og dermed grundlæggeren af forskningsfeltet (Garrett & Cots, 2018; Hawkins, 1984), var begrebet en slags sprogpædagogisk modsvar på udfordringen med at bryde den sociale arv i det daværende engelske skolesystem, og det var derfor forbundet med en aktivistisk dagsorden med sigte på forbedring af den enkeltes muligheder for livsudfoldelse.

I dette projekt er dette frigørende perspektiv mindre centralt, om end jeg ser selve det at lære et nyt sprog som en mulighed for at udvide sin livsverden, og dermed som forbundet med potentialer for den enkeltes livsudfoldelse.

Idet sproget er selve mediet for læring og tænkning, og idet den enkelte i tilegnelsen af nye sprog møder nye semiotiske systemer, der er forskellige fra det første, har selve kontrasten mellem det kendte og det ukendte sprog potentialet til at vende blikket mod mediet selv i en reflektiv proces, og derigennem rokke ved de rammer, førstesproget har udstukket.

Dette forhold beskrives af Claire Kramsch's tanker om fremmedsprogets *fremmedgørelsespotentialer* – altså det fænomen, at selve fremmedheden i det nye sprog kan fostre metasproglig refleksion (Kramsch, 2002). Det vil sige, at fremmedsproglæring kan give mulighed for en særlig sproglig opmærksomhed eller sensibilitet, der kan rette sig både i mod fremmedsproget og dets manifestationer såvel som imod førstesproget, idet sidstnævnte i kontrasten med fremmedsproget pludselig træder frem som et af flere mulige medier/semiotiske systemer.

Udfoldelsen af dette fremmedgørelsespotentialer forudsætter imidlertid sprogligt bevidste forholdemåder, for hvis det nye sprog tilegnes uden kreativ leg med sproget, sproglig opmærksomhed eller metasproglig refleksion, så kan bevidsthedsudvidelsen og frigørelsen fra modersmålets usynlige rammer næppe finde sted. I praksis er risikoen for en sådan form for sproglæring måske uanseelig – som vi skal se i empirien, beskæftiger sig børnene sig spontant med sproget på måder, der både viser opmærksomhed, kreativitet og refleksion. Ikke desto mindre er dette forholdemåder, der didaktisk både kan fremelskes og modvirkes.

Observation af og interaktion med børn i førskolealderen frembyder daglige eksempler på sproglig bevidsthed i form af sproglig kreativitet (Clark, 2003; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2000), og det er min overbevisning, at disse spontane eksempler er repræsentative for børns tilgang til sprog inden skolealderen, men at børnene i takt med indkultureringen i skolens formelle læringskontekster risikerer at miste denne tilgang, idet den falder uden for de færdigheds- og vidensmål, der gælder for sprogfagene (Undervisningsministeriet, 2016) og derfor kan fremstå irrelevant i undervisningen. Men hvis børnene i løbet af skolealderen aflægger sig deres grundlæggende nysgerrighed og opmærksomhed over for sproget, og hvis den metasproglige refleksion, de i skolen beskæftiger sig med, fokuserer udelukkende på det tekniske, så fragmenteres den sproglige bevidsthed. Derved svækkes den, for sproglig bevidsthed er et hele, som ganske vist har et kronologisk udviklingsperspektiv, men hvor den sofistikerede sprogforståelse forudsætter både sproglig opmærksomhed, sproglig kreativitet og metasproglig viden.

Det vil sige, at hvis man i skolen arbejder med sproglig analyse, så er der mulighed for at denne metasproglige refleksionsform kan virke fremmede for den sproglige bevidsthed som sådan, men såfremt analysen anvendes udelukkende instrumentelt til fx kommativering, uden kobling til sproglig opmærksomhed eller kreativitet, så kan den forblive et isoleret redskab til at løse en bestemt type opgaver, uden dog at bidrage til den enkeltes sproglige bevidsthed. Derfor er didaktisk arbejde med fokus på sproglig bevidsthed altid en udfordring, idet risikoen for instrumentaliserings og

fragmentering er løbende til stede. Netop i en kompleks skolekontekst er denne risiko udpræget, og det er derfor lærerens ansvar at skabe den sammenhæng og samtænkning, der er nødvendig for at undervisningens enkeltaktiviteter kan bidrage til udviklingen af sammenhængende sproglig bevidsthed hos eleverne.

Det didaktiske arbejde med henblik på sproglig bevidsthed stiller således nogle andre krav til læreren, end den læringsmålsstyrede undervisning og sprogfagernes læreplaner i øvrigt gør. Man kan sige, at det krav, arbejdet med sproglig bevidsthed stiller til læreren, er tættere beslægtet med dannesarbejdets fordringer end med målstyringens, selvom de enkelte undervisningsaktiviteter i praksis kan være sammenfaldende. Forskellen ligger således ikke blot i aktiviteterne, men i lige så høj grad i det samlede pædagogisk-didaktiske sigte: hvilke spørgsmål, svar, vidensformer og ressourcer er legitime og relevante i klasserummet i den enkelte time og hvorfor? Er det fx relevant at spørge til ords betydningsnuancer eller etymologi, når opgaven handler om ordets morfologi? Hvorfor, og hvorfor ikke? Hvornår kan vi rette blikket i mod sproget, på hvilke måder og på hvilke sprog?

Der findes næppe en lærer, der forsætligt arbejder imod at begrænse elevernes udvikling af sproglig bevidsthed, og begrebet nævnes da også i danskfagets kompetencemål, men hvis man overvejer skolehverdagens kompleksitet og sprogfagernes læreplaner, læremidler og struktur, er det let at se, hvordan en fragmentering desuagtet kan opstå, jf. kapitel 5. Undervisningsplanlægning og aktiviteter levner ikke altid plads til spontan udforskning af sproget. Dagsordenen om sproglig bevidsthed falder uden for læreplaner og forløbsplanlægning, og derfor vil den være afhængig af den enkelte lærers syn på faget, sproget og lærergerningen.

Når fragmenteringen opstår, eller når eleverne ikke oplever den sammenhængskraft, der skaber grobund for en flerdimensionel sproglig bevidsthed, så kan det for nogle elever blot betyde, at de ikke udvikler den sofistikerede sprogforståelse, som de ellers ville være i stand til, eller at de udvikler den ad andre veje end i sprogundervisningen. For andre elever kan det føre til frustrationer i forhold til sproglig læring. Når elever giver udtryk for at "jeg er bare dårlig til engelsk" eller for, at tysk er svært med "alt det grammatik" (som det ses hos Leth Andersen & Blach, 2010, s. 70), så maner det til eftertanke, idet sådanne udtalelser kan ses som udtryk for bestemte opfattelser af, hvad det vil sige at være god eller dårlig til sprog og af, hvad grammatik er for en størrelse.

Tanken om, at nogle sprog har særlig meget eller lidt grammatik kan umiddelbart synes meningsløs ud fra en forståelse af sprog som komplekse, emergente sociale og kognitive systemer, hvis meningskabelsespotentialer bæres af den dynamiske relation mellem form og funktion. Ikke desto mindre peger en sådan udtalelse på en opfattelse, der ifølge min personlige erfaring (og Leth Andersen & Blach, 2010) er udbredt hos både unge og ældre, nemlig at det vanskelige og kedelige ved sprog er grammatikken. Man får et indtryk af, at eleverne ikke rigtig har fanget, hvad de skal med grammatikken, og at selve grammatikken for mange udgør et fjernt og svært tilgængeligt

fremmedsprog i sig selv. Det er som om, grammatikken er en død ting, der findes i tørre bøger og på læringsportaler, men ikke i talesprog eller skønlitteratur. Det er som om, ingen har fortalt dem, at grammatik er en (om end til tider fattig og forenklet) beskrivelse af det levende sprog.

Grammatikken kan således komme til at stå for både lærere og elever som noget abstrakt og noget, der er løsrevet fra andre perspektiver på sproget (ordforråd, udtale, retoriske figurer eller litterær stil, fx). Imidlertid ses dens *raison d'être* i styredokumenter mv. ikke som grammatik for grammatikkens egen skyld, men derimod typisk som et redskab til sproglig læring og udvikling. Hvis grammatikken imidlertid skal kunne udfylde den rolle, er det centralt, at både lærere og elever ser den som det, den er, nemlig sprogbeskrivelse – en beskrivelse, der kan anvendes til at modellere sprogbrug på enten dansk eller et andet målsprog, snarere end som en lovsamling, der bestemmer sproget. Denne forståelse ser jeg som en væsentlig del af den sproglige bevidsthed. Sproglig bevidsthed er således både en bevidsthed, der retter sig i mod selve sproget, men samtidig også en refleksiv bevidsthed, der muliggør metasproglig refleksion og refleksion over metasproget (læs: typisk det grammatiske beskrivelsesapparat). Sproglig bevidsthed er, i dens forskellige tilsynekomster, forskellige måder at forholde sig til sproget på: opmærksomt, nysgerrigt, afprøvende, kreativt, analytisk, refleksivt eller holistisk. Disse forskellige forholdemåder kan være til stede enkeltvis eller parallelt, i stærkere eller svagere udprægning, men jeg vil i denne afhandling argumentere for, at de spiller en vigtig rolle for sproglig læring og udvikling.

Det, der interesserer mig, er, hvordan man didaktisk kan fremme den sproglige bevidsthed. Foreliggende forskning (Bialystok, 2008; Jessner, 1999, 2008) viser en sammenhæng mellem det at kunne og bruge flere sprog på højt niveau og at have en stærk sproglig bevidsthed (eller i hvert fald score højt på målinger, der indikerer forskellige tilsynekomster af sproglig bevidsthed), såvel som en sammenhæng i mellem sproglig bevidsthed og sproglig læring. Dette kunne synes en cirkulær argumentation: lær flere sprog og styrk den sproglige bevidsthed; styrk den sproglige bevidsthed og få lettere ved at lære flere sprog. Selvom argumentationen er cirkulær, er den dog ikke helt forkert, for det er en kendt sag, at det er noget andet at lære andet eller tredje fremmedsprog end at lære det første (Cenoz, 2001; Jessner, 1999), ligesom mange talere af flere sprog giver udtryk for, at det bliver lettere og lettere at lære det næste nye sprog. Imidlertid kan der ud over denne cirkulære argumentation også udledes en anden sammenhæng: nemlig at den sproglige bevidsthed kan udvikles i takt med flersprogetheden, og at flersproglig læring og udvikling og sproglig bevidsthed spiller sammen på en synergisk måde.

Derfor er der en didaktisk pointe i at koble arbejdet med sproglig bevidsthed til flere sprog gennem alle sprogfagene (og ikke blot til danskfaget, som det fremstår i fælles mål), idet jeg som Kramsch (2002) ser fremmedsprogenes potentiale til at fremme sproglig refleksion gennem fremmedgørelse af det kendte. Det, at eleverne får kendskab til mere end et sprog, giver dem således muligheden for at løfte sig ud af det kendte sprog og kaste nye blikke på det fra et fremmed perspektiv, ligesom selve processen med at nærme sig det nye sprog giver anledninger til refleksion over det nye sprogs

fremmedartethed og over sprog i al almindelighed. Jeg ser således et potentiale for en vekselvirkning i mellem de involverede sprog, der i sig selv kan give anledning til refleksion og derigennem udvikling af sproglig bevidsthed.

1.2 Tværsproglighedens rolle

Sproglig bevidsthed kan anskues i både et enkeltsprogligt og flersprogligt perspektiv. Som tidligere nævnt fokuserede Eric Hawkins i sit grundlæggende arbejde (Hawkins, 1984) på sproglig bevidsthed i relation til udvikling af modersmålet, hvorimod mange forskere i dag fokuserer på sproglig bevidsthed i et flersprogligt perspektiv. Denne ændring kan ses som en udmøntning af den sprogpædagogiske trend, Meier (2016) benævner *the multilingual turn*, eller som belæg for, at flersprogede kontekster og læringssituationer udgør optimale rammer for udvikling af og forskning i sproglig bevidsthed; nogle forskere går endda så langt som at tale om en særlig flersproget eller tværsproglig sproglig bevidsthed (Angelovska, 2018; Jessner, 2008).

Tilbage står så kun, hvordan koblingen mellem flersprogethed og sproglig bevidsthed kan udnyttes didaktisk. I dette projekt forsøger vi at udnytte den igennem *tværsproglighed i sprogundervisningen*. Tværsproglighed betyder her, at sprogfagene åbnes op på tværs og rækker ind i hinanden for på den måde at lade sprogene komme hinanden til gode i elevernes udvikling af sproglig bevidsthed og derigennem i deres sproglige læring.

Ideen om tværsproglighed i sprogundervisningen er båret af forskellige didaktiske og læringsteoretiske overvejelser. I et læringsteoretisk perspektiv er det en fordel, at den tværsproglige undervisning giver mulighed for, at eleverne kan koble ny viden til kendt viden (Illeris, 2007, 2015). Samtidig viser psykolingvistisk forskning (fx Bialystok, 2011; Paradis, 2004) at de forskellige sprog hos et flersproget individ rent kognitivt ikke er separate, men derimod udgør dele af et sammenhængende netværk med mange koblingspunkter. Tværsproglighed er altså kognitivt set udgangspunktet.

Didaktisk set udgør netop kontrasterne og lighederne mellem sprogene et nyttigt grundlag for metasproglig refleksion og derigennem udvikling af den sproglige bevidsthed (Kupferberg, 1999). Ved at fremhæve lighederne mellem de sprog, eleverne arbejder med, fx gennem arbejdet med transparente ord eller parallelle grammatiske termer, opnår læreren at give eleverne mulighed for at plukke de lavthængende frugter og nyde godt af de områder af det nye sprog, der er lettest at gå til. Ved at fremhæve forskelle i mellem sprogene, giver læreren eleverne mulighed for at blive særligt opmærksomme på de områder af sproget, det kræver en større indsats at tilegne sig. Når eleverne på denne måde arbejder kontrastivt med sprogene, giver det ydermere en lejlighed til at reflektere over, hvad sprog er og hvordan sprog kan være ens og forskellige (Laursen, 2018; Lundquist, 2008). Denne type refleksion vil jeg argumentere for fremmer den sproglige bevidsthed.

En anden didaktisk overvejelse er, at inddragelsen af elevernes samlede sproglige ressourcer kan give eleverne øget handlerum og muligheder for at udøve kompetence, fordi de ikke tvinges ind i en begrænsende ramme, men derimod kan udnytte hele deres sproglige repertoire, ligesom det er set i forskning med fokus på flersprogede elever (Daugaard, 2015; García, 2009; Laursen, 2019). Udvidelsen af det relevante sproglige repertoire i et klasserum kan give rum for kreativitet og for at indtage andre roller i sprogundervisningen end den som nybegynderen, der endnu ikke ved noget. For når eleverne i femte klasse påbegynder tyskundervisningen, er de netop ikke sproglige nybegyndere, men ved en del om sprog allerede.

Det er min påstand i denne afhandling, at tværsproglighed i et vist omfang er et naturligt udgangspunkt for den sproglærende. En lang tradition inden for forskning i tosprogethed og flersprogethed viser, at det i mange kontekster er meningsfuldt for sprogbrugere at "blande sprog" i form af sprogbrugspraksisser som kodeskift og translanguaging (García, 2009; Grosjean, Li & Bialystok, 2013; Quist, 2008). I mine observationer er der ligeledes en række eksempler på elever (som ellers i skoleforstand er 'etsprogede', dvs. de har dansk som modersmål, hjemmesprog og skolesprog), der inddrager andre sprog i deres private samtaler såvel som i det konkrete skolearbejde og i deres metasproglige refleksioner.

Jeg ser således tegn på, at elevernes samlede sproglige repertoire kontinuerligt finder anvendelse, ligesom det af empirien fremgår tydeligt, at deres refleksioner og sproglige engagement i den enkelte time i et sprogfag også påvirkes af tidligere sprogtimer i andre fag den samme dag eller uge. Dvs. at hvis man ser på faglig progression inden for et enkelt (sprog)fag og lukker øjnene for elevernes samlede skolehverdag, så ser man kun en lille del af elevernes virkelighed og en lille del af grundlaget for deres læring og udvikling. Dette kan være et argument for tværfaglighed generelt, men i forbindelse med sprogfagene bliver det endnu mere presserende, da det kan synes at være et spild af ressourcer ikke at bygge ovenpå det, eleverne allerede har arbejdet med. Desuden er det en pointe, der fremhæves af Wei (2018), at når elever lærer fremmedsprog, så er det netop for at blive tosprogede eller flersprogede, og ikke for at skifte en etsproget norm ud med en anden. Derfor kan det at isolere sprogene fra hinanden og opstille strengt etsprogede paradigmer for hvert enkelt i sidste ende vise sig at være kontraproduktivt i forhold til selve fremmedsprogsundervisningens overordnede formål.

Denne pointe har hos nogle forskere (Fukuta, Tamura & Kawaguchi, 2019; Jørgensen, 2008; Laursen et al., 2018; Normann Jørgensen, 2010) ført til en anden måde at tænke over og tale om sprog på vha. begreberne *linguaging* og *translanguaging*. Merrill Swain har beskrevet det utilstrækkelige i at benævne det, sprogbrugere og sproglærende gør med sproget vha. det traditionelle begreb *output*, der trækker på en maskinmetafor og dermed antyder en forståelse af ytringer som færdige produkter i en ensrettet produktionsproces, og argumenterer for at begrebet *linguaging* i stedet afspejler et syn på sproget som "a dynamic never-ending process of using language to make

meaning,” (Swain, 2009, s. 96) og fremhæver i den forbindelse sin forståelse af sproget som både en kognitiv ressource, en socialemiotisk ressource og et processuelt fænomen.

Med grobund i et lignende sprogbegreb foreslog Garcia i 2009 (García, 2009) begrebet *translanguaging* til betegnelse af en dynamisk, meningsskabende proces, der trækker på sprogbrugerens fulde sproglige repertoire, som kontrast til de tidligere anvendte begreber *kodeskift* og *kodeblanding*, der i nogles ører kunne have en klang af fastlåsning i forhåndsdefinerede koder (sprog) til trods for det forhold, at forskningen i høj grad beskrev dynamiske meningsskabende processer som netop sådanne (se fx Quist, 2008). Senest er translanguaging-begrebet blevet anvendt ikke blot om en sprogbrugspraksis, men også til betegnelse af en didaktisk praksis eller i hvert fald en sprogpædagogisk dagsorden (Wei, 2018), hvilket betyder, at det i princippet også kunne finde anvendelse i dette projekt.

Imidlertid har jeg i stedet valgt begrebet **tværsproglighed**, både fordi jeg ser translanguaging-begrebet som koblet til kombinationen af hjemmesprog og skolesprog (jf. García, 2009), modsat dette projekt, hvor det tværgående omfatter skolens sprog, og fordi jeg ønskede et dansksproget begreb, der nok trækker på tanken om elevernes sproglige repertoire og de samlede sproglige ressourcer, men ikke sætter spørgsmålstegn ved eksistensen af de tre sprog som selvstændige, om end forbundne og delvis overlappende systemer.

Tværsproglighed handler ligesom translanguaging altså i didaktisk sammenhæng om at få eleverne til at trække på deres samlede sproglige repertoire, men for eleverne i denne undersøgelse er dette repertoire anderledes sammensat end det typiske inden for tosprogethedsforskningen, idet der her er tale om elever, der næsten alle har samme hjemme- og skolesprog, og idet det bredere sproglige repertoire her skal opbygges primært i en skolekontekst.

1.3 Et didaktisk forandringsarbejde

Ambitionen om at skabe tværsproglighed i sprogundervisningen var udgangspunktet for at dette forskningsprojekt kom til at omhandle didaktisk praksis (her forstået som en praksis, der både omfatter planlægning, undervisning og refleksion over denne). Projektets komplekse forskningsfelt, der ligger i grænselandet mellem lingvistik, sprogpædagogik og skoleforskning og dermed ud over grænserne mellem skolens sprogfag også krydser ind over grænserne mellem flere forskellige forskningsfelter, gør det utvetydigt, at ethvert valg af forskningsdesign samtidig er et fravalg. For denne undersøgelses vedkommende er forholdet til praksis et centralt kriterium, dels pga. min forståelse af læring som en kompleks social og kognitiv proces, der finder sted i samspillet mellem læringssituationens aktører (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, s. 240), og dels pga. min forståelse af viden som noget, der skabes i en dialog mellem praksis og teori (Cummins, 2000). Et ønske om at bedrive virkelighedsnær forskning med forandringspotentialer gjorde således, at jeg valgte aktionsforskningen som tilgang (jf. afsnit 4.1). Helt centralt for aktionsforskningen står

anerkendelsen af, at forskeren måske nok er eksperten inden for sit specifikke fagområde, men at det er praktikerne, der er eksperter i praksis (som beskrevet fx af Greenwood & Levin 2007). Det vil sige, at man som aktionsforsker har en grundlæggende tillid til praktikernes forståelse af deres egen situation og praksis.

I det omfang, forskningsinteressen som her ikke udelukkende drejer sig om at undersøge praktikernes perspektiv, kan den imidlertid ikke hvile udelukkende på deres fremstillinger af praksis, omend disse tages med i betragtning som relevante perspektiver. I stedet for at forsøge at betragte praktikerne objektivt udefra, går aktionsforskeren i dialog og i samarbejde med praktikerne. Det betyder bl.a., at deltagerne i et forskningsprojekt også har indflydelse på, hvilken retning projektet tager, og som forsker må man så holde sig åben over for, at der kan opstå helt uventede drejninger i processens forløb. Derfor er aktionsforskning ikke noget dovent valg – man må som forsker hele tiden holde sig på tæerne og forholde sig reflekterende til processen og de forskellige deltagers indspark til den.

Respekten for lærerne som medforskere og praktikere, en overbevisning om den merværdi, der kunne ligge i en fælles udforskning af tværsproglighedens potentialer såvel som et ønske om, at vi alle fik ligeværdigt ejerskab over projektet og den udviklede didaktik fik mig at vælge den dialogiske aktionsforskning (Billund & Alrø, 2017) som ramme for dette forskningsprojekt. Dette overordnede valg medførte en række refleksioner over lærernes og min egen rolle i forhold til forskningsprojektet, undervisningen og hinanden (se afsnit 5.2.3-5.2.4). Det var en central tanke, at jeg bød ind med den overordnede retning, et teoretisk grundlag og løbende refleksionspunkter, mens det var den enkelte lærer, der satte dagsordenen for den konkrete udmøntning af de fælles refleksioner i sit eget klasserum.

Disse ambitioner om didaktisk forandring i kraft af fælles refleksion og handling på baggrund af en teoretisk motiveret udforskning af praksis lå til grund for den empiriske undersøgelse, der skal beskrives i løbet af de kommende kapitler. Afhandlingen retter sig på denne baggrund mod behandlingen af følgende forskningsspørgsmål:

1.4 Forskningsspørgsmål

Hvilke udfordringer og potentialer knytter sig til et tværfagligt didaktisk forandringsarbejde, der sigter imod tilvejebringelsen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed igennem tværsproglighed i sprogundervisningen?

Dette forskningsspørgsmål åbner mod undersøgelsens aktionsforskningsspiral, hvori spørgsmålets tre hovedbegreber **tværsproglighed**, **sproglig bevidsthed** og **kollaborativt didaktisk forandringsarbejde** belyses gennem en kombination af teoretiske overvejelser, metodologiske refleksioner og analyser af empiri.

2 Rum for udvikling af sproglig bevidsthed

Denne afhandling beskriver et kollaborativt didaktisk forandringsarbejde, der sigter på at skabe rum for sproglig bevidsthed. I dette kapitel vil jeg beskrive den sproglige bevidsthed som et socialt og kognitivt fænomen, samt præsentere de forskningstrends og –resultater, der har haft indflydelse på min forståelse af begrebet.

Indledningsvis beskrev jeg i sidste kapitel sproglig bevidsthed som en række forskellige måder at forholde sig til sproget på, samt som ”en reflektiv bevidsthed, der muliggør metasproglig refleksion og refleksion over metasproget”. Disse ganske vidtrækkende beskrivelser afspejler det brede spænd, begrebet dækker over, både i forskningsverdenen og udenfor. På forskellige tidspunkter og inden for forskellige videnskabelige traditioner ses begrebet repræsentere såvel **en kognitiv evne** (Bialystok, 2015; N. C. Ellis & Wulff, 2014), **en social praksis** (A. M.-L. Svalberg, 2009), **en bestemt type metasproglig viden** (Roehr & Gánem-Gutiérrez, 2009), **en vej til sproglig frigørelse** (Fairclough, 1992; Hawkins, 1984) og **en smutvej til bedre fremmedsproglæring** (Cummins, 2000, 2007).

Sproglig bevidsthed er altså et begreb med en mangfoldighed af anvendelser, hvilket kan ses som en konsekvens af feltets transdisciplinære karakter, der både bidrager til dets frugtbarhed og fører til løbende diskussioner om begrebets kerne og definition. Begrebet har i løbet af sin historie bevæget sig fra en slags sprogpedagogisk græsrodsbevægelse med berøringsflader til undervisningspolitikker (Bullock, 1975; Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a; Undervisningsministeriet, 1992) gennem alsidige forskningsfelter som neuro- og psykolingvistik (Bialystok, 2011; Grosjean et al., 2013; Paradis, 2004), flersprogethedsforskning (Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016) og sprogtilegnelsesforskning (Horst, White & Bell, 2010). De mange forskelligartede berøringsflader har ført til forskelligartede teoretiseringer over og operationaliseringer af begrebet.

Disse har hver især deres egen berettigelse, men gennem tiden har flere forskere problematiseret mangfoldigheden og efterlyst en højere grad af entydighed i definitionerne, herunder James & Garrett (1992), James (1999) Svalberg (A. Svalberg, 2012; 2007, 2016) og Leo van Lier (2010). Aktuelt diskuterer Frijns, Sierens, Avermaet, Sercu & van Gorp i en oversigtsartikel med titlen *Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners* muligheden for at nå frem til en fælles og evidensbaseret definition, hvilket de anser for en forudsætning for fremdrift inden for forskningsfeltet (2018, s. 87).

I forsøget på at skabe en sådan definition trækker de på James & Garrets (1992, s. 12 ff) kategorisering af sproglig bevidsthed som opdelt i fem domæner: det performative, det kognitive, det affektive, det sociale og magtdomænet, og anskueliggør hermed begrebets forskningsmæssige berøringsflader til sprogpedagogik, neuro- & psykolingvistik, andetsprogs- og

flersprogethedsforskning samt kritisk teori. Man kan derfor med rette tale om en interdisciplinær anvendelse af det samme (og beslægtede) begreber; et forhold, der både bidrager til feltets frugtbarhed og til den ovennævnte definitionsdiversitet (A. M. L. Svalberg, 2007).

I den kontekst finder jeg det relevant dels at præcisere min egen tilgang til fænomenet og begrebet, og dels at diskutere, hvad de forskelligartede trends inden for feltet kan bidrage med til vores viden herom.

Denne afhandling hviler på en kompleksitetsorienteret, socio-kognitiv forståelse af både sprog og sproglig bevidsthed, idet jeg ser sproget som et komplekst socialt og kognitivt system, situeret i både tid og rum, jf. også Larsen-Freeman og Cameron (2008a). Med udgangspunkt i dette blik på sproget må også den sproglige bevidsthed forstås socio-kognitivt, idet den kommer til syne og udvikles i social interaktion, og samtidig hos den enkelte er underlagt konkrete kognitive processer og begrænsninger.

Forståelsen af sproget som et komplekst socialt og kognitivt system nødvendiggør et blik herpå, som hverken udelukker det kognitive eller det sociale aspekt, for som det pointeres af Larsen-Freeman & Cameron:

the dichotomizing leaves open the issue of how the two, cognitive and social, are connected – an issue of enormous importance when dealing with language development, language teaching and language use. (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, s. 93)

Med denne tilgang til sprog og sproglig bevidsthed bliver det centralt for mit blik på forskningsfeltet at se den kognitivt orienterede og den socio-kulturelt orienterede forskning på området som komplementære vidensbidrag, der hver især kan belyse dele af sprogets komplekse system, og af de hermed forbundne socio-kognitive systemer, der udgør elevernes sproglige bevidsthed.

Kontrasten mellem den kognitivt orienterede og den socialt orienterede forståelse af sprog og sproglig bevidsthed er både teoretisk og metodologisk, idet den kognitive lingvistik anser sprog og sproglig bevidsthed for at være primært kognitive fænomener, der bedst kan undersøges eksperimentelt (se fx Bialystok, 2015; N. C. Ellis & Wulff, 2014; Grosjean et al., 2013; Jessner, 1999), hvorimod den socialt og socio-kulturelt orienterede sprogforskning typisk ser sprog og sproglig bevidsthed som sociale, interaktionelle fænomener - noget der *gøres* snarere end noget der *er*, og derfor undersøger interaktion og sproglig praksis (se fx Dufva & Alanen, 2005; Laursen et al., 2018; Thorne & Lantolf, 2006; van Compernelle, 2015).

Som det fremhæves af Hulstijn (2014), ses sprogforskningens kognitive og sociale forskningstraditioner derfor ofte som hinandens modsætninger, men bør i stedet betragtes som komplementære, hvilket kan skabe grobund for nye indsigter inden for begge traditioner. Hvis man

derfor tænker sproglig bevidsthed som både kognitiv og social, kan man heri inkludere både den situerede sproglige praksis, og den kognitive udvikling, der betyder at det sprogligt bevidste individ over tid kan opnå et stærkere og stærkere beredskab inden for den sproglige bevidstheds forskellige facetter. Således forstås fænomenet som en kontinuerlig vekselvirkning mellem det kognitive og det sociale plan.

Heri ser jeg en parallel med Larsen-Freeman & Camerons (2008a, s. 223) forståelse af sproglige ressourcer i et kompleksitetsteoretisk perspektiv: "language resources, however, are only latent potential until realised in the particular discourse environment." Forfatterne forstår altså de sproglige ressourcer som et kognitivt potentiale, der først realiseres i det øjeblik, det udfoldes i sproglig praksis. Inspireret heraf ser jeg den sproglige bevidstheds kognitive side som et kognitivt beredskab, og den sociale side som en situeret sproglig praksis.

En sådan forståelse af sproglig bevidsthed indebærer imidlertid et epistemologisk paradoks i relation til empirisk klasserumsforskning, idet kun den sociale side af fænomenet kan undersøges empirisk i klasserummet, hvorimod den kognitive i min optik må forblive en teoretisk abstraktion. Vi kan nok ønske at undersøge empirisk, hvad elever *kan* rent sprogligt, men det, vi kan få svar på, er efter min mening blot, hvad de *gør*, hvilket vil være afhængigt af den situerede kontekst.

Denne forståelse af forholdet mellem kognition og praksis gør det centralt for mig empirisk at undersøge sprogligt bevidste praksisser situeret i sprogundervisningen, snarere end adskilt herfra. Idet jeg ser både sprog og sproglig bevidsthed som komplekse systemer, der sammenvæver det kognitive og det sociale, bliver det uomgængeligt samtidigt at se dem som situerede og kontekstafhængige, hvorfor en meningsfuld undersøgelse af fænomenerne i henhold til det didaktiske sigte må gå så tæt på deres sædvanlige kontekst som muligt, dvs. ind i skolens hverdag.

Dette er ikke den mest udbredte forskningstilgang inden for forskningen i sproglig bevidsthed, idet begrebet ofte operationaliseres gennem forskellige former for testning (se fx Bérubé & Marinova-Todd, 2014; Jessner, 1999; Roehr & Gánem-Gutiérrez, 2009). Sådanne forskningsdesigns implicerer dog i min optik en rent kognitiv konceptualisering af begrebet, fordi en meningsfuld anvendelse af tests alene til afdækningen af sproglig bevidsthed forudsætter, at denne ikke er situeret og kontekstafhængig, men derimod kan måles hos individet uden for den sædvanlige kontekst (jf. diskussionen af testning i et kompleksitetsorienteret perspektiv hos Larsen-Freeman & Cameron, 2008a).

Ikke desto mindre findes der inden for feltet ligeledes klasserumsbaseret forskning, som fx Horst et al. (2010) og Gunning, White og Busque (2016), ligesom sociokulturelt orienterede forståelser af sproglig bevidsthed jf. Svalberg (2016) har vundet gradvis indpas i feltet. Den socio-kulturelt orienterede forskning i sproglig bevidsthed trækker på arven efter Vygotsky og Bakhtin (Dufva & Alanen, 2005; Kalaja & Barcelos, 2018, 2003) og ser interaktion og dialogicitet som centrale

begreber i forståelsen heraf. Dette har betydning både for de teoretiske fremstillinger af begrebet og dets operationaliseringer som et interaktionelt og situeret fænomen.

2.1 Forståelser af sproglig bevidsthed i teori og forskning

Som ovenfor beskrevet bygger denne afhandling på en kompleksitetsorienteret, sociokognitiv forståelse af sproglig bevidsthed, men trækker på en bred interesse i hele forskningsfeltet på tværs af forskellige videnskabsteoretiske positioner og interesser.

Forskningen inden for feltet er som nævnt alsidig, og de forskellige retninger har gennem tiden hver især bidraget til udviklingen af begrebet sproglig bevidsthed, og har deres egen forståelse af, hvori dets kerne består. Ved at samle de bidrag, der på forskellig vis har inspireret mig i min tænkning om fænomenet under metaforiske overskrifter, ønsker jeg i de følgende afsnit at fremhæve de særlige kendetegn, jeg ser for de forskellige retninger, og hvordan disse kendetegn både bidrager til vores forståelse af fænomenet sproglig bevidsthed, og samtidig hver især har deres blinde vinkler.

Jeg vil starte fra det punkt, jeg ser som den naturlige begyndelse på forskningen i sproglig bevidsthed, nemlig Eric Hawkins' udgivelse i 1984 af bogen *Awareness of Language*. Herefter vil jeg bevæge mig gennem metaforerne i en rækkefølge, der kun delvis afspejler et tidsligt forløb; fra *frigørelse over grammatisk terminologi* til *smutveje* og *motorveje*. Afslutningsvis vil jeg med hjælp fra Schmidt (1995), van Lier (2004) og Larsen-Freeman og Cameron (2008a) diskutere, hvordan sproglig bevidsthed kan ses som et flerdimensionelt fænomen, og hvordan det som sådant kan finde anvendelse i didaktisk forskning.

I lyset af den førnævnte terminologiske og definatoriske uklarhed, ser jeg her bort fra de enkelte studiers valg mellem begreberne *language awareness* og *metalinguistic awareness*. Anvendelsen af de to begreber synes knyttet til forskellige forskningstraditioner, hvor førstnævnte stammer fra den sprogdidaktiske tradition og sidstnævnte fra psykolingvistikken, men da begge begreber anvendes om en bevidsthed OM sproget, kan de begge anses for at være metasproglige, og jeg ser derfor ingen grund til at skelne i mellem dem i oversættelsen, hvor jeg som en spejling af *language awareness* (ofte forkortet *LA*) har valgt den korte form *sproglig bevidsthed*, selvom bevidstheden altså er metasproglig af natur.

2.1.1 Sproglig bevidsthed som frigørelse

I et historisk perspektiv tillægges oprindelsen af begrebet *language awareness* ofte Eric Hawkins, der med sin bog *Awareness of Language* i 1984 (Hawkins, 1984) stillede skarpt på sprogets og den sproglige bevidstheds rolle for børns muligheder i skolen. Hawkins tog her udgangspunkt i de udfordringer, det britiske skolesystem havde med at bryde elevernes sociale arv og argumenterede for, at dette var forbundet med elevernes forskellige sproglige forudsætninger.

Elever fra højere sociale lag havde ifølge Hawkins en umiddelbar adgang til skolens diskurser og sprogbrug, mens disse for elever fra lavere sociale lag var utilgængelige, med den forudsigelige konsekvens at disse elever var bagud allerede fra skolestart. Hawkins ønskede, at alle elever gennem særlige bevidsthedsfremmende aktiviteter skulle have mulighed for at tilegne sig de akademiske registre (for eksempler, se Hawkins, 1984, s. 186ff). Hans argumentation var rettet mod en forbedring af elevernes resultater i henhold til de gældende kriterier, herunder brugen af relevante akademiske registre, og sproglig bevidsthed udgjorde således et middel til at opnå de ønskede akademiske resultater. Samtidig lå der imidlertid i ideerne et emancipatorisk fokus; et ønske om at skabe lige muligheder for alle elever, uafhængig af social baggrund.

Denne vinkel på den sproglige bevidsthed videreudviklede Fairclough (1992) under overskriften *critical language awareness – kritisk sproglig bevidsthed*. De emancipatorisk orienterede forståelser af sproglig bevidsthed sætter fokus på den sproglige bevidstheds rolle for den enkelte elev og for hans/hendes muligheder for livsudfoldelse.

Traditionen efter Fairclough italesætter den enkeltes frihed til at leve sit liv uden de begrænsninger, sproget kan sætte for dem, der enten formenes adgang til bestemte diskurser og dermed fratages muligheden for at komme til orde (eller ultimativt til at uddanne sig i bestemte retninger), eller som blændes af mediernes og andres retorik, fordi de ikke har haft mulighed for at udvikle kritisk sproglig bevidsthed (se fx Bartlett, Montessori & Lloyd, 2018; Padilla & Vana, 2019).

Det emancipatoriske perspektiv, der var centralt for Hawkins og Fairclough, er i størstedelen af LA-feltet i dag et mindre tydeligt aspekt. Ikke desto mindre ser jeg i den hermed beslægtede *flersprogethedsforskning*, der lægger vægt på elevers udvikling af sproglig identitet og *agency* (Daugaard, 2015; Kolstrup, 2015; Marshall & Moore, 2018) ligeledes en dagsorden, der handler om at øge elevers sproglige handlerum og muligheder. Modsat strømmingen *kritisk sproglig bevidsthed* (herefter *CLA*), der trækker på kritisk teori og et magtperspektiv, anlægger disse tilgange ikke et syn på de flersprogede elever/sprogbrugere som undertrykte, men derimod et resourcesyn, og fokus bliver således ikke på en frigørelse gennem kritisk sproglig bevidsthed, men derimod som i nærværende projekt på at skabe udfoldelsesmuligheder for elevers/sprogbrugerens sproglige bevidsthed.

Flersprogethedsforskningen, som jeg vil vende tilbage til i afsnit 3.2, er altså ikke som forskningen inden for *CLA* en kritisk forskningstradition, men som det beskrives af Marshall & Moore (2018) er selve begrebet *plurilingualism* (her oversat til *flersprogethed*) forbundet med en kritisk holdning til sproglig purisme og mangelfokuserede diskurser om tosprogethed (se også K. Lund, 2019), og af den årsag ser jeg de to forskningstraditioner som beslægtede i deres forandringsorienterede tilgang til feltet.

Med denne forandringsorientering adskiller de sig grundlæggende fra det mere distancerede blik, der er forbundet med de tilgange, der først og fremmest ser sproglig bevidsthed som en bestemt form for metasproglig viden. Dette er tilgange, der ud fra en overfladisk betragtning kan få sproglig bevidsthed til at synes lig grammatisk terminologi, idet de gennemgående fremhæver grammatikundervisningens nytteværdi.

2.1.2 Sproglig bevidsthed som grammatisk terminologi

I løbet af arbejdet med dette forskningsprojekt er jeg af og til blevet mødt med spørgsmål og kommentarer, der sidestillede projektets fokus på sproglig bevidsthed med et fokus på grammatik eller metasprog, hvilket bygger på en forståelig misforståelse, idet eleverne i projektet blandt andet beskæftiger sig med grammatik, herunder grammatisk terminologi (se afsnit 4.9.4).

At se sproglig bevidsthed som grammatisk terminologi er en grov forenkling, men det er sandt, at forskningen i sproglig bevidsthed fokuserer på det metasproglige niveau, idet et fællestræk for alle definitioner af sproglig bevidsthed, som James & Garrett (1992) gør opmærksom på, er at de indebærer en form for metasproglig refleksion og metasproglig viden, og ofte også et egentligt metasprog. Set fra nutidens kommunikative sprogundervisnings perspektiv (som fx beskrevet af Fristrup & Fernández, 2014; Kumaravadivelu, 2006; Larsen-Freeman, 2000) kan dette særlige fokus på det metasproglige niveau synes forældet, idet det trækker tråde tilbage til den gamle kontrovers inden for sprogtilegnelsesteori vedrørende forholdet mellem implicit og eksplicit sproglig viden. Denne kontrovers har sit udspring i Stephen Krashens (1982) brud med den dengang fremherskende *grammar-translation method*, der netop fokuserede ensidigt på metasproglig viden (for en beskrivelse af denne, se fx Larsen-Freeman, 2000).

Krashens erfaring var, at elever gennem den traditionelle fremmedsprogundervisning nok tilegnede sig metasproglig viden, men ikke den eftertragtede sprogfærdighed. På den baggrund (og antagelig under indflydelse af Chomskys dengang fremherskende tanker om *The Language Acquisition Device*, se fx Lyons, 1991) argumenterede han for, at fremmedsprogstilegnelse udelukkende fandt sted ved hjælp af input på målsproget, og at al metasproglig undervisning derfor var overflødig.

Tanken om input som den eneste relevante faktor i sprogtilegnelse, og afledt heraf også i fremmedsprogundervisning, underbyggede Krashen (1982) teoretisk ved at antage, at sproglig viden og sproglige læringsprocesser kan deles op i 2 slags: de bevidste/eksplicitte og de ubevidste/implicitte. Han argumenterede herefter for, at den bevidste/eksplicitte viden ikke spiller ind på den praktiske sprogfærdighed, men kun kan anvendes til reproduktion i samme modus – dvs. har man lært en grammatisk regel, kan man nok reproducere den grammatiske regel, men ikke anvende den i praksis til outputproduktion.

Selvom bl.a. Bialystok (1981a, 1981b) stillede spørgsmålstegn ved Krashens argumentation om de to videnstyper, ligesom Long (1981) og Swain og Suzuki (2008) påpegede betydningen af både interaktion og output for fremmedsprogstilegnelsen, fik Krashens fokus på input en afgørende indflydelse på udviklingen inden for fremmedsprogsundervisningsområdet, og blev startskuddet til den kommunikativt orienterede sprogundervisning.

Dette betød, at metasproglig viden i en lang periode blev anset for irrelevant for fremmedsprogstilegnelsen (K. Lund, 2019), og som det beskrives af Myhill (2018) har dette i den anglofone verden også længe været tilfældet for modersmålsfaget, hvor man har anset grammatikundervisning for unyttig. Som Myhill (2005, 2018) påpeger, er spørgsmålet om grammatikkens nytteværdi dog tæt forbundet med, hvad det er for en grammatik, der undervises i, og hvordan den forbindes til undervisningens øvrige indhold. Denne nuancering af forståelsen af grammatikundervisningens rolle og nytteværdi i fremmedsprogstilegnelsen sås først med *Focus on Form*-tilgangen (Long, 1991; Ranta & Lyster, 2018) og er i princippet en integreret del af moderne kommunikativ sprogundervisning, som den fx beskrives af Fristrup og Fernández (2014) samt Lund (2019).

Arbejdet med det metasproglige niveau er altså ikke et ensidigt grammatisk fokus, men det er måske ofte tilfældet, at den metasproglige viden, elever kan tilegne sig i mellemtrinnets skolekontekst netop er grammatisk, ligesom det udover ortografien er denne form for metasproglig viden, der typisk evalueres i skolesammenhænge (Kabel, 2017; Kabel, Christensen & Brok, 2019).

Også på forskningssiden nyder den metasproglige viden nyder stor interesse (Bartlett et al., 2018), og jeg ser her en gruppe studier, der operationaliserer sproglig bevidsthed udelukkende som metasproglig viden, eksempelvis Roehr og Gánem-Gutiérrez (2009) Ferman og Karni (2014), Wistner (2014) og andre. At undersøge metasproglig viden er en forskningsambition i sin egen ret; blot er det vigtigt for mig at skelne mellem denne smallere forskningsinteresse og så den bredere interesse i sproglig bevidsthed.

Som jeg forstår den sproglige bevidsthed, er den sammensat af flere aspekter end blot metasproglig viden, hvilket både har den didaktiske konsekvens, at undervisningsaktiviteter med ensidigt fokus på opbygning af metasproglig viden ikke kan anses for tilstrækkelige til at fremme den (jf. også K. Lund, 2019, s. 137), samt den forskningsmæssige konsekvens, at en operationalisering, der udelukkende undersøger den metasproglige viden er for smal til at dække min forskningsinteresse.

2.1.3 Sproglig bevidsthed som en smutvej til bedre dansk og fremmedsprog

Et andet perspektiv, der driver megen forskning i sproglig bevidsthed, er dens nytteværdi i forhold til sproglig læring (Simard & Gutiérrez, 2018); dette er et perspektiv, der ligeledes spiller ind på min egen interesse i fænomenet. Hawkins' (1984) oprindelige argument for at arbejde didaktisk med

sproglig bevidsthed var jf. ovenfor at forbedre elevernes akademiske præstationer bl.a. gennem arbejdet med de akademiske registre (en tilgang, der siden er blevet videreudviklet af bl.a. Cummins (2000, 2007)), og han argumenterede løbende for, at sproglig bevidsthed både kunne fremme elevernes resultater i modersmålsfaget engelsk og i fremmedsprogfagene (Hawkins, 1984, s. 88 ff; 1999).

Denne antagelse om den sproglige bevidstheds positive indvirkning på elevers øvrige sproglige udvikling ligger til grund for megen forskning på området, ligesom der findes en del forskning, der retter sig mod en empirisk be- eller afkræftelse af denne for feltet centrale antagelse (Simard & Gutiérrez, 2018; A. M. L. Svalberg, 2016). I praksis belyser denne forskning typisk sammenhænge mellem specifikke former for metasproglig viden eller analyse og forskellige typer sprogfærdighed, som fx læseforståelse, fremmedsproglig produktion af syntaktiske konstruktioner eller udviklingen af semantiske kategorier på fremmedsproget (se fx Ammar, Lightbown & Spada, 2010; Bérubé & Marinova-Todd, 2014; Zheng, 2014). Der er altså tale om en lang række studier, der hver især belyser specifikke hjørner af den sproglige bevidsthed og af elevernes sproglige læring og udvikling.

I en dansk kontekst er den hidtil kvantitativt største undersøgelse med fokus på belysning af en sådan sammenhæng Undervisningsministeriets store lodtrækningsforsøg med modersmålsbaseret undervisning, der bl.a. undersøgte effekter af tværfaglig undervisning i almen sprogforståelse målt på elevresultater i læsning og matematik (Calmar Andersen, Humlum & Nandrup, 2014; Calmar Andersen, Knøth Humlum & Rambøll, 2017). Her anvendtes et til lejligheden udviklet materiale (Glerup & Bruhn Kristensen, 2013), der i udformningen synes velegnet som grundlag for at arbejde med elevernes sproglige bevidsthed.

Desværre viste studiet ikke den håbede effekt af dette arbejde med almen sprogforståelse. Indsatsen var rettet mod børn med andre hjemmesprog end dansk, og da disse ikke forbedrede deres resultater entydigt, konkluderer forfatterne, at der ikke kan påvises nogen effekt af indsatsen (Calmar Andersen et al., 2017). Imidlertid lider undersøgelsen af visse metodologiske svagheder, som også forfatterne selv påpeger – herunder problemer med gruppestørrelser og med niveauet i det valgte undervisningsmateriale, og desuden det forhold, at elevresultaterne for læsning og matematik trækkes fra de nationale tests, som ifølge en nylig rapport af Jeppe Bundsgaard og Svend Kreiner (2019) har vist sig at være behæftet med stor usikkerhed i målingerne¹. På den baggrund mener jeg, at sammenhængen mellem sproglig bevidsthed og sproglig læring i en dansk kontekst stadig er utilstrækkeligt belyst; se dog Laursen (1999) og Andersen (2004).

Imidlertid findes i et internationalt perspektiv en række undersøgelser af denne sammenhæng; disse bidrager hver især med forskellige brikker til et endnu ufærdigt puslespil. Brikernes størrelse

¹ Bundsgaard & Kreiners analyse vedrører læsning på 8. klasses niveau, men de sår ligeledes kraftig tvivl om de nationale tests præcision generelt.

og indbyrdes tilpasning påvirkes af de meget forskelligartede sproglige kontekster og begrebsoperationaliseringer, de enkelte undersøgelser er forbundet med. I det følgende vil jeg komme ind på en udvalgt skare.

En stor del af undersøgelserne beskæftiger sig specifikt med flersprogede elever, fx mente David Lasagabaster allerede i 1998 at kunne konkludere, at tosprogedes generelt gode resultater inden for fremmedsproglæring² kunne ses som en direkte konsekvens af deres stærkere sproglige bevidsthed sammenlignet med etsprogede (Lasagabaster, 1998).

I en mere nutidig kontekst tester Rauch, Naumann og Jude (2012a) i deres undersøgelse af 299 tyske og tysk-tyrkiske elevers den samme grundlæggende hypotese som Lasagabaster (1998), nemlig at den positive sammenhæng, mange undersøgelser (se fx Cenoz, 2001; Haenni Hoti et al., 2011) har vist mellem tosprogethed og fremmedsprogstilegnelse, kan tilskrives de tosprogedes stærkere sproglige bevidsthed, som bl.a. beskrives af García (2009, s. 95ff) og Bialystok (2008) med henvisning til en stor mængde eksperimentelle studier.

Rauch et al. (2012a) måler de tosprogede elevers læsefærdighed på tyrkisk, engelsk og tysk samt tester deres sproglige bevidsthed gennem en standardiseret kognitiv test. På baggrund af testresultaterne gennemfører de trinvis regressionsanalyser af sammenhængene mellem elevernes læsefærdigheder på L1 og L2, deres sproglige bevidsthedsscore og deres læsefærdighed på L3, og konkluderer på den baggrund, at stærke læsefærdigheder på L1 og L2 i sig selv bidrager til stærk læsefærdighed på L3, og desuden, at der er en selvstændig positiv effekt forbundet med en høj score på sproglig bevidsthed.

Parallelt hermed ser Bérubé & Marinova-Todd (2014) en konkret sammenhæng mellem sproglig bevidsthed og mundtlig sprogfærdighed og læseforståelse på både andet- og tredjesprog. De vurderer elevernes sproglige bevidsthed gennem en test af morfologisk forståelse - en derivationstest på engelsk, som er elevernes skolesprog og L2, hvilket betyder, at elevernes generelle færdigheder på L2 må antages at spille ind. Denne operationalisering er uproblematisk i relation til forfatterens forskningsspørgsmål, der handler om sammenhænge mellem L2 og L3, men i forhold til den sproglige bevidstheds betydning, må konklusionerne anses for at være behæftet med en vis usikkerhed.

I relation til denne undersøgelses sproglige kontekst ser jeg to undersøgelser som særligt relevante, da de beskæftiger sig specifikt med tværsproglig bevidsthed, altså bevidstheden om ligheder og forskelle i mellem L1 og L2, samt med sammenhængen mellem denne tværsproglige bevidsthed og fremmedsprogstilegnelsen. Det drejer sig om Ammar et al. (2010) og Zheng (2014). Ammar et al. (2010) undersøger en gruppe elevers tilegnelse af en bestemt syntaktisk konstruktion på L2

² En sammenhæng, der desværre ikke gælder tosprogede i Danmark som overordnet kategori, jf. Holmen (2019)

gennem opgaver til hhv. aktiv produktion af korrekt ordstilling og bedømmelse af syntaktisk korrekthed, og sammenholder disse med elevernes tværsproglige bevidsthed, som denne kom til udtryk i interviews med *stimulated recall*. På den baggrund konkluderer de, at der er en tydelig sammenhæng mellem tværsproglig bevidsthed og korrekt fremmedsproglig produktion. Samtidig ser de en tydelig modersmålspåvirkning af elevernes fremmedsproglige produktion (transfer fra L1 til L2), som netop modvirkes af tværsproglig bevidsthed, men ikke af metasproglig viden om den pågældende konstruktion på L1 alene. På den baggrund argumenterer forfatterne for fremhævelse af forskelle og ligheder mellem syntaks på L1 og L2 i fremmedsprogsundervisningen.

Zheng (2014) undersøger sammenhængen mellem tværsproglig bevidsthed og tilegnelsen af semantiske kategorier på fremmedsproget. Gennem et velgennemtænkt forsøg med flere tests over en længere periode, anvendelse af en kombination af leksikonrelaterede opgaver (synonym- og kollokationsudvælgelse) og think-aloud protocols, er hun i stand til klart at vise indflydelsen fra L1 til L2, og hvordan manglende bevidsthed om forskellene mellem de semantiske kategorier på de to sprog får selv avancerede sprogbrugere til at træffe målsprogsforkerte L1-baserede valg. Herved fremstår den tværsproglige bevidstheds betydning også for den semantiske udvikling tydeligt.

Også Angelovska (2018) og Schluer (2018) undersøger tværsproglig bevidsthed, og argumenterer begge for, at netop bevidstheden om ligheder og forskelle mellem hhv. L2 & L3 (Angelovska, 2018) og L1 & L2 (Schluer, 2018) er af stor betydning for fremmedsprogsudviklingen, her undersøgt hhv. i relation til skriftsproglig udvikling på L3 og udvikling af leksikon på L2.

I deres bidrag til *The Routledge Handbook of Language Awareness* (Garrett & Cots, 2018) giver Simard og Gutiérrez (2018) et overblik over forskning i sammenhænge mellem forskellige aspekter af sproglig bevidsthed og sproglig læring (forfatterne kigger her på undersøgelser med fokus på hhv. *metasproglig viden*, *metasproglig bevidsthed*, *metasproglig refleksion og aktivitet*, *metasproglig evne* og *metasprog*), og konkluderer på den baggrund at der generelt synes at være en positiv sammenhæng mellem sproglig bevidsthed og fremmedsproglig læring. I kraft af sammenhængens komplekse karakter samt de forskellige operationaliseringer af begrebet sproglig bevidsthed, er det dog vanskeligt at drage entydige konklusioner om kausaliteten i dette forhold.

Eftersom nogle studier undersøger korrelationer mellem specifikke former for metasproglig viden og fremmedsproglig produktion, og andre mere overordnede sammenhænge mellem flersproglighed og sproglig læring under forudsætning af, at flersproglighed er forbundet med sproglig bevidsthed, er det samlede billede stadig noget uskarpt, og kompliceres yderligere af de sprogpedagogiske studier, der som dette projekt integrerer en intervention til fremme af sproglig bevidsthed og dermed fjerner yderligere kompleksitet til forklaringsmulighederne.

De ovenfor nævnte undersøgelser (undtagen Calmar Andersen et al., 2017) giver dog alle anledning til at forvente en sammenhæng mellem sproglig bevidsthed og fremmedsprogstilegnelse, og tyder

endog på, at udvikling af den sproglige bevidsthed netop kan udgøre om ikke en smutvej, så dog en god vej til udviklingen af et rigere modersmål og styrkede fremmedsprog. Hvis man tager højde for kompleksiteten i fremmedsprogstilegnelsen såvel som begrebernes sammenfiltrering og delvise overlap inden for LA-feltet, er det tydeligt, at den sammenhæng, man kan forvente, er af en kompleks karakter, og at dens tilsynekomst i forskningens resultater vil være afhængig af det valgte blik på såvel sproglig bevidsthed som sproglig læring. Med henblik på at præcisere det her valgte sociale OG kognitive blik, vil jeg i det følgende afsnit vende blikket mod den gren af LA-forskningen, der går tættest på den kognitive side af fænomenet sproglig bevidsthed.

2.1.4 Sproglig bevidsthed som synaptiske motorveje

Den forskning, der i de foregående afsnit er blevet repræsenteret gennem metaforene *frigørelse*, *grammatisk terminologi* og *smutvej til sproglig læring* har det fællestræk, at de interesserer sig for den sproglige bevidstheds nytteværdi for elever og lærere i sprogundervisningen, hvorimod den kognitivt orienterede forskning kan karakteriseres ved en primær interesse i sproglig bevidsthed som kognitivt fænomen.

Forskningsgrenen kan ses som udsprunget af et møde mellem psyko- og neurolingvistikken og forskning og teoridannelser inden for andetsprogstilegnelse og tosprogethed. Efter Krashen (1982) blomstrede diskussionen om *implicit* og *eksplicit sproglig viden* inden for det sprogpedagogiske felt, men den blev ligeledes genstand for stor opmærksomhed inden for psyko- og neurolingvistikken (Paradis, 2004) og for teoridannelsen inden for andetsprogstilegnelsesforskningen (R. Ellis, 2009b). Dikotomien implicit/eksplicit er af forskere med forskellige perspektiver blevet defineret på mange måder, herunder sidestillet med hhv. hverdagssprogets *bevidst/ubevidst* og neurolingvistikkens *deklarativ/procedural* (DeKeyser, 2003; R. Ellis, 2009a, 2009b; Ferman & Karni, 2014; Rogers, Rèvès & Rebuschat, 2016).

Sidstnævnte beskriver i grove træk forskellen i mellem at *kunne* (fx cykle) og at *vide* (fx at 2+2 er 4), og parallellen med metasproglig viden overfor aktiv sprogfærdighed kan derfor synes tillokkende. Imidlertid betyder godtagelsen af en sådan definition af begreberne i følge Michel Paradis (2004), at den implicitte sproglige viden må bestå primært af fonetik og fonologi, hvorimod alle øvrige sproglige niveauer må falde inden for den eksplicitte sproglige viden, og på den vis bliver distinktionen irrelevant for spørgsmålet om sproglig bevidsthed, idet dette begreb kun er interessant, såfremt dets indhold adskiller sig fra generel sprogfærdighed.

Ellen Bialystok beskæftigede sig ligeledes med dikotomien implicit/eksplicit (Bialystok, 1981a, 1981b) ved at udvikle en model ikke blot over disse typer viden og deres tilegnelse, men også over forholdet mellem dem. Modsat Krashen antog hun i kraft af sin såkaldte *interface-model* en vekselvirkning mellem de to vidensformer. Bialystoks model skelnede ligesom Krashens mellem implicit og eksplicit viden, og mellem to adskilte læringsprocesser – en implicit og en eksplicit. Hun

argumenterede dog samtidig for to processer til videnstransformation: *inferencing*, der omdanner implicit til eksplicit viden, og *automatisering*, der omdanner eksplicit til implicit.

Bialystoks (1981a, 1981b) inklusion af transformationsprocesser i modellen for sproglig læring gør, at jeg stadig i dag anser den relevant for vores forståelse af sproglig bevidsthed, idet jeg netop ser samspillet mellem forskellige sproglige vidensformer og praksisser som centralt for forståelsen af den sproglige bevidsthed og dennes relation til de sproglige ressourcer.

Sidenhen (Bialystok, 1986) definerede hun sproglig bevidsthed (her benævnt både *linguistic awareness*, *metalinguistic awareness* og *metalinguistic ability*) som en *evne*, der kræver et højt niveau af to forskellige generelle kognitive evner (*skills*), der ses som nødvendige for al sproglig processering i forskelligt omfang. Det drejer sig her om en analytisk komponent (*analysis of linguistic knowledge*), der beskrives som evnen til at omdanne implicit til eksplicit sproglig viden (dvs. evnen til *inferencing*), samt en kontrolkomponent (*control of linguistic processing*), der er en evne til at styre den sproglige processering, dvs. rette opmærksomheden mod bestemte sproglige fænomener.

Bialystoks definitioner hviler på en kognitionsorienteret forståelse af bevidsthedsbegrebet (hvilket også gælder hendes senere værker, se fx Bialystok, 2009, 2011, 2015), ligesom hendes empiriske arbejde er baseret på psykolingvistiske eksperimenter, og fra en sociokulturelt orienteret vinkel kan synes langt fra den sociale virkelighed, sproglig læring finder sted i. Ikke desto mindre viser hun med sine resultater de generelle kognitive evners funktion i udviklingen af sproglig bevidsthed, og med sin pointering af samspillet mellem de to delkomponenter samt sin stringente operationalisering heraf (Bialystok, 1986), bidrager hun med et kognitivt orienteret blik til et komplekst billede af sproglig bevidsthed som fænomen.

Bialystoks forskning (1981a, 1981b, 1986, 2008, 2009, 2011) viser betydningen af de kognitive forbindelser mellem forskellige videnstyper og kognitive delkomponenter på en overbevisende måde, der ud fra en rent kognitiv forståelse af begrebet ville kunne give et billede af sproglig bevidsthed som en slags styrkede synaptiske forbindelser, eller måske ligefrem synaptiske motorveje.

Også i et kompleksitetsteoretisk perspektiv (se afsnit 5.1) er forbindelserne centrale. I den kompleksitetsorienterede forståelse er det dog nødvendigt at bevæge sig ud over det kognitive niveau, og se de kognitive processer som en del af noget større, både på det individuelle og det sociale plan. Derfor vil jeg i de følgende afsnit først med Schmidt (1995) diskutere bevidsthedsbegrebets rækkevidde og flertydighed, og derefter præsentere et mere sociokulturelt blik på sproglig bevidsthed.

2.2 Bevidsthedsbegrebet

Valget af begrebet *sproglig bevidsthed* som omdrejningspunkt for denne afhandling bygger på en oversættelse af de engelsksprogede begreber *language awareness* og *metalinguistic awareness*, der ligeledes ville kunne oversættes til dansk som *sproglig opmærksomhed* og *metasproglig opmærksomhed*. Herudover finder man begreber som *consciousness-raising* (se fx James & Garrett, 1992) og *metacognition* (Haukås, Bjørke & Dypedahl, 2018; Jessner, 2018), såvel som den tidligere nævnte distinktion mellem *implicit* og *eksplicit viden* og læring. Fælles for alle disse begreber er, at de anvendes til at beskrive bevidsthedens rolle i sproglig læring og udvikling. Brugen af de forskellige termer illustrerer for mig at se den centrale rolle, forståelsen af selve bevidsthedsbegreberne spiller for diskussion om sproglig bevidsthed.

Selve begreberne *consciousness* og *awareness* er prægede af en flertydighed i forståelsen, hvilket bl.a. fremgår af forskellen mellem de neurolingvistiske og andre positioner (se fx uenigheden mellem Ellis og Paradis: R. Ellis, 2009b; Paradis, 2004) og som jeg ser som udsprunget af en kombination af begrebets transdisciplinære udvikling og det forhold, Richard Schmidt allerede i 1995 påpegede: at *bevidsthed* (her: *consciousness*) ikke bare betyder én ting, men derimod er et begreb, der anvendes i flere betydninger, også ud over de rent kognitive (Schmidt, 1995). Schmidt tager i sin diskussion af bevidsthedens rolle i sproglig læring udgangspunkt i hverdagssprogets brug af begrebet.

Med sit bidrag påpeger Schmidt (1995) begrebets mangetydighed i daglig tale og diskuterer på den baggrund dets anvendelighed inden for fremmedsprogsforskningen, og gennem inddragelse af viden om bevidsthedens rolle i læring fra eksperimentel psykolingvistik og kognitionsforskning og dens implikationer for fremmedsprogtilægnelse og –undervisning, skaber han en nuancering af begrebet og præciserer dets relevans for sprogundervisningen.

Schmidt (1995) skelner mellem fire hverdagsbetydninger af bevidsthedsbegrebet *consciousness*, nemlig *intention*, *attention*, *noticing* og *understanding*. Herved opnår han en afgrænsning af begrebet fra dets dagligdags anvendelse og kan præcisere, hvilke af hverdagsbetydningerne, han ser som relevante for sproglig læring.

Schmidt (1995) fremhæver fx det forhold, at det er muligt at lære sprog uden *intention*, altså uden en aktiv viljeshandling. De tre øvrige former; *attention*, *noticing* og *understanding* ser han som tre grader af sproglig bevidsthed, der alle har relevans for fremmedsprogstilægnelsen. I Schmidts terminologi er *attention* den minimale grad af opmærksomhed forbundet med at lytte til eller læse sprogligt input, hvorimod *noticing*, der måske bedst oversættes *bemærkelse* betegner det at bemærke specifikke sproglige træk ved et sprogligt input. Schmidt argumenterer med udgangspunkt i egne oplevelser for, at *noticing* er nødvendig for tilegnelsen af nye sproglige former og funktioner, dvs. at selvom en sproglærende udsættes for et givent sprogligt input et antal gange,

finder tilegnelsen ikke automatisk sted, hvis ikke vedkommende bemærker de træk, der skal tilegnes.

Understanding beskriver Schmidt som en dybere eller mere abstrakt forståelse af et givent sprogligt input, der gør det muligt for sprogelven at se forbindelsen mellem det konkrete input og det abstrakte system og derigennem generalisere fra et sprogligt eksempel til andre. *Understanding* er ifølge Schmidt ikke en forudsætning for sproglig læring, ligesom *noticing* er det, men den tilføjer et vigtigt aspekt, idet den gør det muligt for den enkelte på baggrund af koblingen mellem det abstrakte og konkrete niveau selv at skabe ny sproglig viden.

Grundlæggende er Schmidts typologi et forsøg på både at gøre op med vores hverdagsbrug af ordet *bevidsthed* (*consciousness*), og en diskussion af hverdagsbegrebets relevans i lyset af de videnskabelige trends på området. Man kan ud af typologien drage den slutning, at bevidsthedsbegrebet er noget, vi både i daglig tale og til dels også i videnskabelig diskurs anvender til at beskrive variation på hele tre forskellige skalaer: en intentionalitetsskala, en opmærksomhedsskala og en abstraktionsskala.

Schmidts typologi over bevidsthedens rolle i sproglig læring udgjorde for mig en indledende åbning til den kompleksitet, der gemmer sig i begrebet, idet den tydeliggør, hvordan sproglig bevidsthed kan variere i flere dimensioner. Med sin insisteren på vigtigheden af den sproglærendes subjektive sprogoplevelse (Schmidt, 1995, s. 5) flytter han desuden fokus fra det rent kognitive til også at inkludere det psykologiske plan. Beskrivelsen rækker dog ikke ud over individets grænser, og han inddrager derfor ikke den sproglige bevidstheds sociale side.

I kraft af afhandlingens socio-kognitive forståelse af begrebet er det nødvendigt også at belyse den sociale side af fænomenet, da jeg ser de to aspekter som vekselvirkende, sammenvævede, uadskillelige. Den sociale side belyses af den sociokulturelt og socialsemiotisk orienterede forskning på området, og hos Leo van Lier (1997, 2004; 1995) finder jeg en gennemtænkning af begrebet, der i nogen grad formår at bygge bro i mellem de forskellige aspekter.

2.3 Sproglig bevidsthed i klasserummet

At sproglig bevidsthed i form af særlige sproglige praksisser udøves i klasserummet, herunder i sprogundervisningen, findes der mange eksempler på i den sociokulturelt og socialsemiotisk inspirerede litteratur på området (Daugaard, 2015; Dufva & Alanen, 2005; Laursen, 2001; Laursen & Mogensen, 2016; Laursen et al., 2018). Læsningen af disse undersøgelser giver et mangfoldigt billede af (især tosprogede) elevers kreative, reflekterede og kompetente sproglige og metasproglige praksisser. Derigennem fremhæves det forhold, at "Børnene er aktører, der også med metasproglige ressourcer agerer i og er medskabere af et socialt rum" (Laursen, 2019, s. 63).

Denne forskning repræsenterer hermed et andet blik på sproglig bevidsthed. Her er sproglig bevidsthed ikke blot som hos Bialystok en kognitiv evne, eller som Schmidt en mental forholdemåde, men tillige en social praksis. Med udgangspunkt i forskningsambitionen om at undersøge sproglig bevidsthed i klasserummet, ser jeg det som afgørende at etablere et perspektiv på begrebet, der ud over de i de tidligere afsnit skitserede kognitionsrelaterede betragtninger også indfanger sådanne sprogligt bevidste sociale praksisser, idet jeg som van Lier (2004, s 123) forstår de kognitive og sociale aspekter af sproglig bevidsthed som uløseligt forbundne.

Van Lier (2004) beskriver som Schmidt sproglig bevidsthed som et spektrum af bevidsthedsgrader og genspejler dermed en kompleksitet, vi ser også i Bialystoks kognitivt orienterede analyser af begrebet. Samtidig tilføjer van Liers model i *The Ecology and Semiotics of Language Learning* (Lier, 2004) imidlertid en sproglig praksisdimension. Modellen arbejder med fem bevidsthedstyper, der i van Liers terminologi forkortes til C1-C4 (C står her for *consciousness*), og omfatter hermed næsten hele spektret af hidtil nævnte forståelser af begrebet. Alligevel er der ikke blot tale om en samlebetegnelse, eller om en gentagelse af Garret & James' (1992) domænebeskrivelse, men derimod om en model, der præciserer en række forskellige måder, hvorpå individet kan forholde sig til sprog, og heri medtænker forholdemådernes sociale situerethed, idet van Lier eksplicit indtænker både et socialemiotisk og et økologisk perspektiv (2004, kap. 1). Niveauerne er gengivet i stikordsform i tabel 1.

Tabel 1

| Bevidsthedsniveauer i følge van Lier | Nøgleord |
|--|-------------------------------------|
| C1 – affordance | Implicit opfattelse, sprogoplevelse |
| C2 – awareness, attention, focussing | Sproglig opmærksomhed |
| C3a – practical awareness, control, creativity | Sproglig kontrol og kreativitet |
| C3b – discursive awareness, metalinguistic knowledge, formal analysis, technical control | Metasproglig viden |
| C4 – critical awareness | Kritisk sproglig bevidsthed |
| | (Frit efter van Lier 2004: 99-101) |

I denne afhandling vil jeg ikke benytte van Liers typologi uændret, men først forholde mig til den kompleksitet i sproglig bevidstheds-begrebet, som han anskueliggør, og herigennem bevæge mig hen imod en definition, der kan bruges i den empiriske kontekst, jeg arbejder i.

Van Liers **kategori C1** har overskriften *affordance*. Med brugen af dette begreb fremhæver han forholdet mellem det sproglige input og oplevelsen heraf som et symbiotisk hele. C1 omfatter de implicite, umedierede former for sprogoplevelse – det, man i daglig tale kalder ubevidst, men som udgør et essentielt grundlag i meningskabelsen, idet det omfatter sprogbrugerens opfattelse af sproglige udtryk som kommunikative hensigter, såvel som de umedierede medbetydninger, sprogbrugereren oplever i en kommunikationssituation. Denne sprogoplevelse er en forudsætning for enhver sproglig praksis, men i dette projekts forståelse utilstrækkelig i sig selv og vil derfor ikke udgøre en del af afhandlingens fokus.

Kategoriene C2, C3a, C3b og C4 benævnes alle *awareness*, og falder alle ind under forskellige af de hidtil nævnte forståelser af begrebet sproglig bevidsthed. Det interessante ved van Liers model er således differentieringen mellem dem som forskellige niveauer, såvel som de enkelte niveauers kobling til bestemte former for sproglig praksis.

Kategori C2 vil jeg kalde *sproglig opmærksomhed*, dvs. det "at rette blikket mod sproget." Dette niveau kalder van Lier både *awareness* og *attention*, og i hans terminologi er det en intentionel aktivitet, mens niveauet i Schmidts terminologi snarere ville svare til *noticing*, selvom dette jf. afsnit 2.2 kan dække over noget der både er intentionelt og ikke. Schmidts *attention*-begreb dækker altså ikke over det samme som van Liers, men ville snarere passe ind under van Liers kategori C1, *affordance*. Schmidts og van Liers typologier indfanger således forskellige aspekter af begrebet, men anvender til dels sammenfaldende begreber i forskellige betydninger.

Kategori C3a og C3b udgør det, der ofte (se fx Garrett & Cots, 2018; Gunning et al., 2016; Horst et al., 2010; A. M.-L. Svalberg, 2009) ses omtalt under et som sproglig bevidsthed, jf. fx James' & Garretts samlende beskrivelse af de mange forskelligartede forståelser af sproglig bevidsthed, idet de anfører, at alle typer involverer:

at the very least thinking about language, and probably also learning to talk about it. [...] Whether this talk is to be conducted in a standard 'received' metalanguage, or in a non-technical one, is a further issue to be resolved someday. James og Garrett (1992, s. 7)

Van Liers opdeling af dette felt i to forskellige kategorier fremhæver en skelnen, som jeg i en sprogdidaktisk kontekst ser som central. Hvor kategorien C3b synes koblet til et specifikt metasprogligt begrebsapparat, som beskrives som skolelærdom, ser van Lier C3a som en del af den naturlige sprogudvikling på førstesproget og fremhæver dermed det aspekt af sproglig bevidst praksis, der af Laursen et al. (2018) beskrives som *metalanguaging*; en metasproglig praksis, der er knyttet til selve sprogets reflektive funktion og udgør en integreret del af børns sproglige praksis. Van Lier fremhæver, at denne reflekterende omgang med sproget kan give sig udtryk i leg med

sproget, sproglig kreativitet og udvikling af argumenter, men at den modsat C3b ikke forudsætter et formelt metasprog eller analytiske redskaber.

Van Lier beskriver forholdet mellem de to kategorier sådan, at den skolebaserede metasproglige viden C3b bygger oven på barnets naturligt udviklede metasproglige praksis C3a, men forholder sig ikke eksplicit til samspillet mellem dem. Dette samspil er imidlertid det sted, jeg ser størst didaktisk potentiale, for som det beskrives af Myhill (2018), er det fuldt ud muligt for børn i skolen at udvikle et formelt metasprog og metasproglige analytiske redskaber uden at disse synes at bygge oven på den naturligt udviklede metasproglige praksis (van Liers niveau C3a). Derfor ser jeg koblingen af de to som et centralt sigte for en didaktik, der orienterer sig mod udviklingen af sproglig bevidsthed.

Børn udviser, uafhængigt af, om de er et- eller flersprogede spontant både sproglig opmærksomhed og sproglig kreativitet i deres omgang med sproget (for eksempler herpå, se Amrani, Hvidtfeldt Lorentzen & Krogager Andersen, 2019; Clark, 2003, kap. 11; Daugaard, 2015, s. 188-192; Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2000, s. 222ff). Jeg ser opmærksomhed og kreativitet som typiske træk ved børns sproglige forholdemåder i førskole- og indskolingsalderen. Spørgsmålet er dog, om de risikerer at gå bort fra disse forholdemåder, efterhånden som de tilegner sig de sproglige praksisser, der er kendetegnende for skolens formelle læringskontekster? Hvis barnet oplever, at sproglig opmærksomhed og kreativitet er irrelevant i undervisningen, kan det meget vel være tilfældet.

Hvis eleverne i løbet af skolealderen fralægger sig de nysgerrige, afprøvende, kreative forholdemåder over for sprog til fordel for mere formaliserede analytiske forholdemåder, ser jeg en risiko for, at den sproglige bevidsthed fragmenteres og svækkes derved. Jeg ser således samspillet mellem van Liers bevidsthedstyper C2, C3a og C3b som centrale for forståelsen af sproglig bevidsthed i en didaktisk kontekst – hvis eleverne udvikler sproglig opmærksomhed, kontrol og kreativitet som en del af den naturlige sproglige udvikling, er det for mig at se afgørende, at deres tilegnelse af formel metasproglig viden bygger videre på disse dimensioner, og integreres med dem.

Ud over de ovenfor beskrevne kategorier (sprogoplevelse, sproglig opmærksomhed, sproglig kontrol og kreativitet og metasproglig bevidsthed) opererer van Lier med et fjerde niveau: kritisk sproglig bevidsthed (C4). Herved tilføjes en kritisk dimension i Faircloughs (1992) ånd; i en sprogdidaktisk kontekst ville det betyde, at sprogelven ikke bare reflekterer over og gennem sproget, men også stiller spørgsmålstejn ved sproget og de magtstrukturer, som det ifølge diskursteorien skaber og genskaber. For denne afhandling er dette aspekt ikke centralt, selvom begrebet kan anses for relevant i folkeskolen i forbindelse med elevernes udvikling af deres egne stemmer i dialog med andres såvel som for udviklingen af en mediekritisk sans, ikke mindst i den medievirkelighed, de lever i i dag.

Elevens sproglige praksis i klasserummet er mangfoldig (Daugaard, 2015; Dufva & Alanen, 2005; Laursen et al., 2018; Pietikäinen & Pitkanen-Huhta, 2013; Thorne, Sauro & Smith, 2015), og jeg ser det som karakteristisk for børns omgang med sprog, at den ikke let lader sig putte i kasser som de her beskrevne niveauer, men at børnene løbende forholder sig til sproget mere eller mindre eksplicit, mere eller mindre abstrakt og konkret, som en del af en leg eller som en målrettet skoleaktivitet. Som Dufva og Alanen (2005) mener jeg desuden, at sproglig bevidsthed kan anses for at være et paradoksalt og fluktuerende fænomen; det gælder for såvel voksne sprogbrugere som børn, at vi bevæger os frem og tilbage i mellem forskellige bevidsthedsniveauer eller –dimensioner, og praktiserer forskellige former for sproglig bevidsthed i forskellige situationer. Med Dufva & Alanens ord:

By saying that awareness is multivoiced we mean that the children do not have a unified theory of language and of foreign language learning; rather, their awareness consists of various elements and features involving several perspectives – sometimes competing, sometimes disharmonious and contradictory (2005, s. 101)

Denne komplekse beskrivelse af børns omgang med sproget anser jeg for rammende, og af den årsag ser jeg det som hensigtsmæssigt at bevare en udforskende tilgang til den, jf. også Larsen-Freeman & Camerons (2008a, s. 95) bemærkning om kompleksitetens vilkår: "Tempting as it is, it is not helpful to analyze our data with ready-made categories." Jeg anlægger derfor en eksplorativ tilgang til elevernes sproglige praksis, men går samtidig ind i klasserummet med et blik informeret og inspireret både af Bialystoks, Schmidts og van Liers tanker om den sproglige bevidstheds forskellige niveauer eller dimensioner og af Larsen-Freeman & Camerons (2008a, 2008b) kompleksitetsteoretiske blik. På baggrund af denne teoretisk inspirerede udforskning af elevernes sproglige praksis ønsker jeg at udvikle en model for sproglig bevidsthed, der indfanger mønstrene i den virkelighed, jeg ser, og samtidig bidrager til den teoretiske diskussion af sproglig bevidsthed som begreb og fænomen. En sådan model må kunne efterprøves i klasserummets virkelighed og samtidig udgøre en abstraktion over den, samt muliggøre generaliseringer, der rækker ud over de konkrete, situerede erfaringer, jeg kan gøre mig. I kapitel 6 udvikles mit bud på en sådan model.

2.4 Didaktisk etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed

Forskningsambitionen for denne afhandling er at opnå en forståelse af, hvordan rum for udvikling af sproglig bevidsthed kan etableres didaktisk gennem integration af et tværsprogligt perspektiv i sprogundervisningen. Med udgangspunkt i et sociokognitivt syn på læring (Dysthe, 2003, s. 57-58; K. Lund, 2019, s. 142) og en forståelse af didaktik som refleksion over og planlægning af undervisning ud fra en intention om, at eleverne lærer noget bestemt (inspireret af Schnack som gengivet i Fibæk Laursen og Kristensen (2017) og Kruse og Wistoft (2011)), ser jeg lærerens rolle som den aktør, der ud fra en didaktisk intention gennem social interaktion bidrager til etableringen af specifikke læringsrum for eleverne, og eleverne som aktører, der igennem meningsfulde

deltagelsesformer i interaktionerne enten engagerer sig i de af læreren intenderede mulighedsrum eller i andre socialt meningsfulde praksisser (Rasmussen, 2017).

Det didaktisk etablerede læringsrum er i denne forståelse et intersubjektivt rum, hvor læreren gennem sin interaktion med eleverne åbner muligheder for elevdeltagelse på et passende udfordringsniveau (inden for elevernes nærmeste udviklingszone, jf. van Compernelle, 2015, s. 18ff). Et didaktisk etableret rum for udvikling af sproglig bevidsthed er således et *metalingvistisk mulighedsrum* (Daugaard, 2013), der tilbyder eleverne relevante muligheder for at praktisere sproglig bevidsthed gennem legitimering af disse praksisser som relevante, og ved at stille specifikke *affordances* (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a; Thibault, 2011; Van Lier, 2004) til rådighed for denne praksis. Det er et intersubjektivt rum, hvor mulighederne for (meta)sproglig praksis er af en sådan karakter, at udviklingen af sproglig bevidsthed gennem udøvelse af sprogligt bevidst praksisser kan finde sted.

Et rum for udvikling af sproglig bevidsthed kan opstå eller etableres i undervisningen gennem beskæftigelse med sproget på forskellige måder. Det kan være forbundet til grammatisk arbejde eller sproglig analyse, men denne typer aktiviteter sikrer ikke i sig selv etableringen af mulighedsrummet. Hvis analysen udelukkende anvendes instrumentelt til at løse specifikke typer opgaver, og ikke åbner mulighed for sproglig opmærksomhed eller refleksion, så kan der ske det, at det, der læres, blot er at løse denne typer opgaver på netop denne måde (jf. Hundeide, 2003).

Den didaktiske etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed er derfor en krævende opgave, der i min forståelse ikke kan løses udelukkende gennem anvendelse af bestemte undervisningsmaterialer eller bestemte undervisningsaktiviteter. Den kræver i stedet en bredere orientering mod muligheder for udøvelse af sproglig bevidste praksisser på relevante udfordringsniveauer. Hvis man tænker dette sammen med skolens organisering, er det let at se, at en fragmentering kan opstå, fordi planlægningen af undervisningen og fastlæggelse af undervisningsaktiviteter og læringsmål ikke altid kan give rum til spontan udforskning af sproget i form af sproglig opmærksomhed eller refleksion. Og hvis læringsmålene for en time eller et forløb er nogle helt andre, er sproglig kreativitet heller ikke altid velkommen.

Etableringen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed er derfor en didaktisk opgave, der stiller store krav til den enkelte lærer, fordi hensynet til sproglig bevidsthed ikke kan stilles ved at sætte emnet på skemaet hver fredag ml 8 og 9, men derimod må integreres i lærerens overordnede pædagogisk-didaktiske orientering. I dette projekt forsøger vi at anvende det tværsproglige perspektiv som et middel til at fremme denne orientering og til i konkrete undervisningssituationer at etablere de eftertragtede rum for udvikling af sproglig bevidsthed. I analysens anden del (kap 6) vil jeg undersøge, hvad der karakteriserer den didaktiske etablering af disse rum i den undersøgte empiri.

3 Tværsproglige døre til rum for udvikling af sproglig bevidsthed

Sproglig bevidsthed kan udvikles i mange sammenhænge – i skolen, i familien, på legepladsen, i mødet med modersmålet eller et andet sprog, i forbindelse med mundtlig interaktion eller med læsning eller skrivning. Kort sagt i enhver sproglig sammenhæng, etsproget eller flersproget.

Udviklingen af sproglig bevidsthed er ligesom sproglig læring variabel fra person til person (Bialystok, 1986; Dörnyei & Ryan, 2015), hvorfor det synes indlysende, at ikke alle sproglige kontekster og interaktioner giver lige mulighed for at udvikle den sproglige bevidsthed. På den baggrund anser jeg det for et meningsfuldt didaktisk sigte som beskrevet i afsnit 2.4 at arbejde på etablering af rum for denne udvikling.

Valget af den tværsproglige vej til etablering af disse rum skal ikke forstås sådan, at jeg anser sproglig bevidsthed for et udelukkende tværsprogligt fænomen, eller tværsproglig didaktik som den eneste mulige vej hertil. Det er et valg blandt flere mulige, motiveret af både personlige erfaringer som sproglærende, sproglærer, specialestuderende, tolk og oversætter, og af indsigter fra hidtidig forskning i sammenhængen mellem tværsproglighed, flersprogethed og sproglig bevidsthed.

3.1 Et tværsprogligt blik

Min personlige oplevelse af det tværsproglige perspektivs bidrag til udviklingen af sproglig bevidsthed stammer fra gymnasietidens undervisning i tysk og latin. Her var et klassisk fokus på morfologi- særligt i form af kasus- og personbøjninger. Modsat mange af mine klassekammerater oplevede jeg disse grammatiske kategorier som logiske og lettilgængelige, hvilket jeg fandt tankevækkende. Retrospektivt ser jeg en sammenhæng mellem denne oplevelse og det forhold, at jeg på det pågældende tidspunkt netop havde tilbragt et udvekslingsår i Ungarn og tilegnet mig et sprog af høj morfologisk kompleksitet, der besad tilsvarende bøjningstyper³, og i den kontekst forekom både den tyske og den latinske morfologi overskuelig, ligesom den genetiske og typologiske nærhed mellem dansk og tysk var iøjnefaldende.

Jeg oplevede altså i situationen, at ungarsk hjalp mig. Eller rettere, at mit kendskab til ungarsk gjorde det lettere for mig at tilegne mig de grammatiske kategorier på de andre sprog, at se forskelle og ligheder mellem sprogene, samt at reflektere over sprogene og altså udøve sproglig bevidst praksis, hvilket i min forståelse af sproglig bevidsthed som et både kognitivt og socialt fænomen er tæt forbundet med den videre udvikling af den sproglige bevidsthed.

³ Ungarsk har ifølge Törkenczy (2002) 22 kasus og anvender 13 forskellige personsuffixer i nutid.

Denne oplevelse i gymnasietiden såede det første frø til tanken om, at det tvær sproglige spiller en rolle i fremmedsprogstilegnelsen, ikke blot for tilegnelsen af specifikke sproglige færdigheder eller vidensområder, men også for evnen til metasproglig refleksion og dermed sproglig bevidsthed.

Fra et mere teoretisk perspektiv kan man sige, at min subjektive oplevelse spejler flere af de konklusioner, flersprogethedsforskningen er kommet frem til. Nemlig for det første, at selve det at lære et sprog, og her et sprog, der i både leksikon og typologi adskiller sig radikalt fra de kendte, kan åbne for nye perspektiver på verden og på de hidtil kendte sprog (Pavlenko, 2014), og for det andet det forhold, at tilegnelsen af nye sproglige kategorier lettes af tilstedeværelsen af tilsvarende kategorier i de allerede eksisterende sproglige systemer (Omlin, 2010), idet individets sprog er kognitivt forbundne (Bialystok, 2011; Grosjean et al., 2013; Paradis, 2004; Zheng, 2014).

Aneta Pavlenko (2014) argumenterer for, at megen lingvistisk forskning ser bort fra det konkrete sprogs betydning; at lingvistikken og andetsprogtilegnelsesforskningen i sin søgen efter universalier og abstraktioner overser det, hun benævner *whorfian effects*; den tosprogedes eller sproglærendes oplevelse af, at et nyt sprog også kræver et nyt syn på verden, eller stiller et nyt perspektiv til rådighed. Dette nye perspektiv rettes også mod modersmålet, som dermed afnaturaliseres og kan anskues som et ud af flere mulige semiotiske systemer.

Denne fremmedgørelse af det kendte beskrives rammende af Claire Kramsch: "learning another language puts into question one's usual frames of reference, one's well-known universe of signs" (Kramsch, 2002, s. 69). Dette ser jeg som en tidløs oplevelse, først beskrevet af Whorf (1972), siden mere indirekte af fx Lakoff & Johnson (1991; 2003). At lære et nyt sprog giver altså mulighed for et nyt perspektiv på det/de kendte, og hvis dette sammenholdes med det forhold, at transfer fra eller kobling til eksisterende sproglige systemer kan støtte selve sprogtilegnelsen (Rauch, Naumann & Jude, 2012b) og med den sammenhæng mellem flersprogethed og metasproglig refleksionsevne, der påvises af Bialystok (1986, 2008, 2011), bliver tvær sproglighedens potentiale for udviklingen af sproglig bevidsthed tydeligt.

Disse tvær sproglige potentialer nød jeg godt af i gymnasietiden, men spørgsmålet er, hvordan de kan bringes til udfoldelse i sprogundervisningen i femte klasse i dag?

3.2 Tvær sproglig læring

Ideen om tvær sproglig læring, dvs. tanken om, at elevers eksisterende sproglige ressourcer kan spille en positiv rolle i sproglig læring på tvær af sprog, stammer fra tosprogethedsforskningen, der har bevæget sig fra en historisk forståelse af flersprogethed som noget, der havde en negativ effekt på udviklingen af det enkelte sprog (som det beskrives fx af Bialystok, 2008; Holmen, 2011; Meier, 2016), til et resourcesyn på tosprogethed og flersprogethed (Daugaard, 2015; Laursen, 2019; Marshall & Moore, 2018). Denne tænkning om tvær sproglig læring mener jeg med fordel kan

anvendes også i relation til majoritets eleverne, der ikke er flersprogede hjemmefra, men derimod sigter på at blive det gennem skolens sprogundervisning.

De tidligere negative konnotationer til minoritets elevers flersprogethed bundede i en etsprogethedsnorm, der gav anledning til at fokusere på de sproglige begrænsninger hos fremmedsprogs elever og flersprogede elever i form af fx domænebetingede begrænsninger af ordforråd, negativ transfer i andetsprogstilegnelsen, og et syn på kodeskift/translanguaging som uhensigtsmæssig blanding af sprog (Holmen, 2019). Denne forståelse af flersprogethed, der af Ofelia Garcia beskrives som *subtraktiv*, har gennem tiden globalt været forbundet med uddannelsepolitikker der sigtede mod etsprogethed (García, 2009, s. 50-51), og forstås bedst ud fra et homogent sprogsamfunds perspektiv, hvor myter om to- og flersprogethedens skadelige virkning kan overleve gennem manglende kendskab til en flersproget virkelighed (R. Ellis, 2004).

I dag argumenterer forskere som Bialystok og Jessner (Bialystok, 2008, 2011, 2015; Jessner, 2016) i stedet for flersprogethed som en kognitiv fordel, både generelt og specifikt i forhold til udviklingen af den sproglige bevidsthed, ("M-Factor" eller "Multilingualism Factor", Jessner, 2018), hvilket giver anledning til at overveje, hvad sprogdidaktikken kan lære af flersprogethedsforskningen.

At anlægge et resourcesyn på flersprogethed betyder, at alle former for sprogfærdighed og sproglig viden anerkendes som sproglige ressourcer (Bialystok, 2011; Daugaard, 2015; Holmen, 2019; Laursen, 2019; Pavlenko, 2014), hvilket skaber et nyt perspektiv på flersprogede sprogbrugerers sproglige systemer – i stedet for at vurdere sprogene enkeltvis ud fra en modersmålsstandard kan man i stedet se dem som en samlet pulje af sproglige ressourcer (se også Jessner, 2018). Andetsprogforskning viser, at sprogelevers eksisterende sproglige ressourcer spiller ind på deres tilegnelse af andet- og fremmedsprog inden for mange områder af sproget, heriblandt fonetik, fonologi, morfologi, syntaks, semantik og pragmatik (Horst et al., 2010; Odlin, 2010; Zheng, 2014); denne tværsproglige indflydelse gælder uafhængigt af, om eleverne hjemmefra er flersprogede eller etsprogede.

Ressourcesynet kan forstås som forankret i de bredere sociokulturelle læringsteorier, der fremhæver identitetens rolle for motivation for sprog og sproglig læring (Dysthe, 2003; Norton Peirce, 1995; Ushioda, 2009). Sprogidentiteten får nemlig ganske andre udviklingsmuligheder, hvis den enkelte sprogbruger legitimt kan anvende alle sine sproglige ressourcer frem for hvis vedkommende pålægges begrænsninger, når 'kun et sprog gælder'.

Tosprogethedsforskningen og forskningen i andetsprogstilegnelse har vist os igennem mange år, at to- og flersprogede spontant anvender forskellige tværsproglige praksisser, gennem tiden benævnt bl.a. kodeskift, kodemix, etnolekt og translanguaging (García, 2009; Grosjean et al., 2013; Jørgensen, 2008; Normann Jørgensen, 2010). Fælles for studierne af disse tværsproglige praksisser er det forhold, at undersøgelserne viser praksissernes særlige funktionalitet, dvs. at de forskellige

tværspøglige varianter for de flersprogede sproglbrugere tjener bestemte formål og dermed udgør intentionel sproglbrug snarere end lemfældig omgang med sproget eller en manglende evne til at skelne. Der er således tale om sofistikeret sproglig praksis, der af fx Jessner et al. (2016) anses for at fremme sproglig bevidsthed.

Disse indsigter i tværspøglig praksis stammer fra forskning, der beskæftiger sig med tosprogede, der udgør sproglige minoriteter i undersøgelsesernes nationale eller regionale kontekst, og hvis tværspøglige praksis ikke har rod i skolens sproglundervisning, selvom den får konsekvenser for denne, jf. Holmen (2019). Dette forskningsprojekt søger imidlertid at bringe tværspøgligheds potentiale i spil i en ganske anderledes kontekst i relation til børn, der er medlemmer af den sproglige majoritet, og hvis møde med engelsk og tysk finder sted i skolens fremmedsproglundervisning. Tværspøgligheds potentiale i denne kontekst er et endnu underbelyst felt, om end udviklingsprojektet *Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018) gennem samarbejde med lærere og udvikling af undervisningsmaterialer med udgangspunkt i et flersprogethedsorienteret, ressourcebaseret sproglsyn undersøger samspelet mellem fremmedsproglundervisning og flersprogethed, og med baggrund heri kommer med konkrete praksisanbefalinger til sproglundervisningen i folkeskolen.

Det 10-årige forskningsprojekt *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive* (Laursen, 2013; H. P. Laursen, 2014; Laursen, 2019; Laursen & Mogensen, 2016; Laursen et al., 2018) undersøger ligeledes tværspøglig praksis i en folkeskolekontekst, om end dette projekt beskæftiger sig specifikt med tosprogede børns møde med skriftsproget og udvikling af skriftsproglig praksis og sproglforståelse, og altså ikke med majoritetsbørn. Ikke desto mindre bidrager projektets analyser til en forståelse af, hvordan tværspøglige elevpraksisser kan udfolde sig i folkeskolens kontekst. Forskerne har fulgt fem folkeskoleklasser fem forskellige steder i landet fra 0. til 9. klasse, og der er således tale om en omfattende og righoldig empiri, der bl.a. belyser hvordan "tværspøgede processer og praksisser er en integreret del af børnenes liv, hvor sproglene kaster lys over hinanden, og hvor nye sproglige praksisformer udvikles" (Laursen, 2019, s. 184).

Projektets analyser viser blandt andet, hvordan det fortsatte tværspøglige møde bidrager til elevernes metasproglige refleksion, og hvordan det tværspøglige arbejde i undervisningen åbner op for en udforskning og konstruktion af sproglige identiteter i klassen og dermed destabiliserer det sproglige hierarki. For den enkelte elev kan det betyde, at de sproglige positioneringer i klassen forrykkes – når alle sprogl ses som ressourcer, bliver positionerne mere dynamiske, hvilket kan give den enkelte elev bedre mulighed for at gøre sine egne ressourcer gældende, samt muliggøre et nyt syn på egne og andres sproglige ressourcer og evner.

I konteksten af dette projekt er spørgsmålet om det sproglige hierarki, der både omfatter skolesprog, hjemmesprog og andre sprogl umiddelbart ikke så afgørende, da projektet ikke omfatter

så mangfoldig en sprogkombination, som den vi ser i *Tegn på sprog*. Ikke desto mindre ser jeg den tvær sproglige åbning, der beskrives i projektets mange udgivelser (for projektets bibliografi, se Laursen, 2019) som central også for sigtet i dette projekt, idet den som beskrevet af Daugaard (2013) åbner op for *det metalingvistiske mulighedsrum*.

Selvom der altså i nærværende projekt er fokus på majoritetselever, der ikke hjemmefra er flersprogede, ser jeg den tvær sproglige åbning som en vej til etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed også for disse elever.

3.3 Tvær sproglighed i undervisningen

Før jeg i afsnit 3.4 vil beskrive den tvær sproglige didaktik, der finder anvendelse i dette projekt, vil jeg i dette afsnit kort præsentere udvalgt forskning, der belyser forskellige former for tvær sproglig undervisning, samt diskutere relevansen af de pågældende forskningsresultater for vores variant af tvær sproglig didaktik.

I *Tegn på sprog* avendes en række forskellige tvær sproglige undervisningsaktiviteter som grundlag for udforskningen af det tvær sproglige potentiale; herved belyses også den tvær sproglige didaktiks betydning for elevernes sproglige praksis. Ligesom langt størstedelen af forskningen indenfor flersprogethedsdidaktik, undersøger projektet en kontekst, hvor eleverne har et andet hjemmehold skolesprog, og flersprogetheden opstår da i mødet mellem hjemmets og skolens sprog. Forskningen peger på, at elever i sådanne kontekster kan have stor glæde af en form for flersprogethedsdidaktik (fx Daryai-Hansen 2015; Laursen 2013, 2014), og i den forbindelse fremhæves ofte modersmålenes rolle.

I international forskning belyser en lang række studier specifikt forholdet mellem tvær sproglighed i undervisningen og sproglig bevidsthed. Den stærkeste repræsentation af denne type undersøgelser kommer fra to sprogede områder, som fx sprogbadprogrammerne i Canada (Ammar et al., 2010; Bérubé & Marinova-Todd, 2014; Gunning et al., 2016; Horst et al., 2010; Lightbown & Spada, 2000; Ranta & Lyster, 2018), Baskerlandet (Cenoz, 2001) og Tyrol (Jessner et al., 2016).

Göbel, Vieluf og Hesse (2010) har dog undersøgt tvær sproglighedens rolle i en kontekst, der er mere sammenlignelig med dette projekts; nemlig på tværs af de tyske skoleformer. I deres kvantitative studie af 11.000 elever og 440 lærere undersøger de sammenhængen mellem tvær sproglighed i sprogundervisningen som angivet af lærerne i spørgeskemaer og elevresultater i tests af tysk og engelsk. Her er tale om et solidt datagrundlag, der ifølge forfatterne er repræsentativt for det tyske uddannelsessystem, og om en overbevisende beskrivelse af den statistiske metode og de fundne korrelationer.

Imidlertid finder forfatterne både en umiddelbart nedslående signifikant korrelation mellem lærernes angivelse af tværspørglig undervisning og resultaterne i tysktests for elever med andet hjemmesprog end tysk. De tolker dog ikke korrelationen som tegn på, at tværspørglig undervisning er negativ for andetsprogsudviklingen for disse elever, men på at lærerne i højere grad arbejder tværspørgligt, når der er mange elever med svagere tyskkundskaber i klassen.

Samtidig finder Göbel et al (ibid.) en klar og positiv korrelation mellem lærernes angivne anvendelse af tværspørglighed i undervisningen og elevresultaterne i engelsk. Denne sammenhæng er ifølge forfatterne uafhængig af elevernes sproglige baggrund og gælder altså for elever med både majoritets- og minoritets-L1. Dette resultat er særlig relevant i konteksten af denne undersøgelse, i det de tysksprogede majoritets elever må antages at ligne de dansksprogede majoritets elever i Danmark, der udgør fokus for denne undersøgelse.

Hvor forskningen ellers ofte fokuserer på, hvordan tværspørgligheden kan være til fordel for elever med forskelligt hjemme- og skolesprog, giver Göbel et al.'s undersøgelse os altså anledning til at antage, at denne sammenhæng også kan gælde for majoritets elevernes fremmedsprogstilfældighed i skolen.

Som tidligere nævnt, bygger forskningen i tværspørglighed på en fælles antagelse af, at det er fordelagtigt at bygge på elevernes eksisterende sproglige ressourcer i sprogundervisningen. Denne antagelse bygger for forskere fra forskellige videnskabsteoretiske positioner på forskelligt grundlag: for den psykologisk orienterede forskning drejer det sig om sprogenes kognitive forbundethed (Bialystok, 2015; Jessner, 2008) og for den sociokulturelt og socialesemiotisk orienterede forskning blandt andet om investeringsperspektivet (Norton Peirce, 1995), idet elevernes oplevelse af anerkendelsen og værdsættelsen af eksisterende sproglige ressourcer for eleverne skaber grobund for investering i hele deres sproglige repertoire (Laursen, 2019).

Jeg deler disse antagelser, og ser samtidig som bl.a. Horst, White & Bell (2010) en pædagogisk pointe i eksplicit at vise eleverne de tværspørglige ligheder og forskelle, de måske ikke af sig selv er opmærksomme på, dvs. at skabe en tværspørglig didaktik, der etablerer rum for tværspørglig elevpraksis og derigennem for udvikling af sproglig bevidsthed.

Etableringen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed finder jf. Orluf et al. (2012, s. 13) med henvisning til Daugaards (2013) analyser af *det metalingvistiske mulighedsrum* ikke automatisk sted, når blot flere sprog er tilstede i undervisningen samtidig, men er derimod "et potentiale, som kan aktiveres, og det etableres, udfyldes og transformeres af børn og voksne" – i *Tegn på sprog* specifikt i literacyundervisningen; men jeg mener, det samme må gælde for sprogundervisningen generelt.

I *Tegn på sprog* anvendes igennem elevernes skoletid en række undervisningsaktiviteter med det formål at åbne op for dette *metalingvistiske mulighedsrum*, bl.a. gennem sammenligninger af sprog,

inddragelse af elevernes modersmål og kendskab til andre sprog, og aktiviteter med fokus på *at strække sproget* (for en definition, se fx Orluf et al., 2012).

Ovennævnte forskningsprojekt udgør et eksempel på, hvordan indsigten i den tværsproglige praksis' funktion og potentialer igennem en årrække har bevæget sig fra rent deskriptive undersøgelser inden for to- og flersprogethedsforskningen (Firth & Wagner, 1997; Jørgensen, 2008; Quist, 2008) til forskning med et vist eller i nogle tilfælde udpræget didaktisk fokus. Det didaktisk orienterede felt er kendetegnet ved en mangfoldighed af delvis overlappende begreber, der både anvendes til beskrivelsen af forskningsretninger og didaktiske tilgange, herunder bl.a. *plurilingual* og *multilingual approaches* (Marshall & Moore, 2018; Meier, 2016), såvel som *translanguaging*; et begreb, der har bevæget sig fra oprindeligt at være en betegnelse for en bestemt sproglig praksis (García, 2009), til også at have en pædagogisk anvendelse i forbindelse med inddragelse af hjemmesprog i en skolekontekst (for en diskussion af begrebssætningen, se fx Marshall & Moore, 2018; Wei, 2018).

Wei (ibid.) anvender *translanguaging*-begrebet om en specifik tværsproglig didaktisk praksis, hvor eleverne kan tale ét sprog, mens læreren taler et andet, for på den måde at gøre det muligt for elever, der endnu ikke mestrer skolesproget at agere kompetent i klasserummet. Som det fremhæves af Wei, er *translanguaging* i denne betydning en tværsproglig undervisningspraksis, der rykker ved magtfordelingen og øger handlerummet for lærere og elever i en flersproget skolekontekst.

Andre forskere undersøger andre former for tværsproglig undervisning rettet mod udviklingen af specifikke sproglige kompetencer, som fx Gunning (2016) om læsning på tværs af sprog, der konkluderer, at en tværsproglig indsats giver mulighed for at plukke lavthængende frugter i undervisningen, idet eleverne uden videre kan udnytte de samme læsestrategier på L1 og L2, når de får støtte til det i undervisningen.

Mere specifikt tværsproglige didaktikker undersøges fx i en dansk kontekst i DELA-NOBA-projektet (Daryai-Hansen, Meister & Tonello, 2015), der arbejder med en ECML-baseret tilgang til tværsproglighed (Candelier, Daryai-Hansen & Schröder-Sura, 2012). Her kategoriseres pluralistisk sprogundervisning i 4 forskellige typer; integrativ sprogdidaktik (en tilgang, der som nærværende projekt fokuserer på at skabe sammenhæng mellem skolesprogene), forståelse på tværs af beslægtede sprog, interkulturel forståelse (se fx Byram, Holmes & Savvides, 2013; Byram & Zarate, 1996) og 'Éveil aux Langues'- en tilgang, der fokuserer på at skabe sproglig opmærksomhed. Det beskrevne pilotprojekt (Daryai-Hansen et al., 2015) fokuserer på det sidstnævnte, og anvender i den forbindelse fælleseuropæisk udviklede undervisningsmaterialer oversat til dansk. Det drejer sig her om en undervisningstilgang, som har et klart fokus på at vække børnenes opmærksomhed i mod de sprog, de omgives af – dvs. dansk og skolens fremmedsprog, klassens hjemmesprog, sprog, de hører på gaden, og nabosprog som norsk og svensk. Formålet hermed synes

integrationsorienteret, idet det pointeres, hvordan bevidsthed fordrer nysgerrighed og tolerance etc., men samtidig er der ingen tvivl om, at projektet også spiller ind på børnenes sproglige udvikling, idet det åbner op for en række metasproglig refleksioner (Daryai-Hansen et al., 2015).

En anden tværsproglig didaktik i form af et forløb i *almen sprogforståelse* med anvendelse af Lisbeth Glerups (2013) til formålet udviklede materiale undersøges i Undervisningsministeriets tidligere nævnte lodtrækningsforsøg (Calmar Andersen et al., 2017). De nedslående konklusioner fra dette forsøg peger dels på vanskeligheden i at undersøge kausale sammenhænge i en klasserumskontekst (der kan være mange ukendte variable, der spiller ind), dels på det forhold, at der ikke er nogen direkte, entydig kausalitet mellem tværsproglig undervisning og elevresultater i nationale tests, og sidst, men ikke mindst på lærerens rolle.

Denne diskuteres ikke af Calmar et al., men både Horst et al. (2010) og Daryai-Hansen og Henriksen (2017) påpeger, at de tværsproglige tilgange til sprogundervisning er nye, og at sådanne sprogpedagogiske innovationer stiller store krav til læreren. Horst et al. konkluderer direkte, at en positiv holdning til tværsproglighed samt tilgængeligheden af tværsproglige undervisningsmaterialer ikke i sig selv er tilstrækkelige forudsætninger for en reel udfoldning af det tværsproglige perspektiv: "for a pedagogical innovation to be accepted, teachers may need to take ownership of it and implement it in a way that is compatible with their beliefs and practices." (Horst et al., 2010, s. 346).

Tilsvarende finder Göbel et al. (2010) en sammenhæng mellem lærernes egne erfaringer med det engelsksprogede udland og deres tilbøjelighed til at anvende tværsproglige tiltag i undervisningen; denne sammenhæng kan de ikke forklare, men den illustrerer for mig at se betydningen af lærernes egne erfaringer og overbevisninger om sprog og læring i udviklingen af en tværsproglig didaktik; en betydning, der ligeledes fremhæves af (Haukås, 2015), og som vil blive diskuteret yderligere i afsnit 5.1.3. Fremhævelsen af lærerens rolle føjer et yderligere aspekt til kompleksiteten i det billede, den foreliggende forskning tegner af sammenhængen mellem tværsproglig undervisning og sproglig bevidsthed.

Som tidligere nævnt, er der i minoritetskonteksten ofte fokus på fordelagtigheden i at inddrage elevernes modersmål, men hvordan forholder det sig med dette i en fremmedsprogsundervisningskontekst? Anne Holmen har tidligere (2011) argumenteret for, at modersmålet allerede er tilstede i fremmedsprogsundervisningen, men spørgsmålet er, om der derfor er tale om tværsproglig undervisning? Jeg mener ikke, det er en selvfølge, at alle majoritetslevers sproglige ressourcer tages i betragtning i fremmedsprogsundervisningen i dag, eller at alle sproglige ressourcer er lige legitime i alle fag.

I en skandinavisk kontekst tyder forskning på, at der i hvert fald i engelskundervisningen primært fokuseres på at tale engelsk, (Kabel et al., 2019; Källkvist, Gyllstad, Sandlun & Sundquist, 2017;

Källkvist & Sundquist, 2019), en tilgang der er i overensstemmelse med det, andetsprogstilegnelsesforskningen gennem årtier har anbefalet, som bl.a. beskrevet af Cummins (2007) og Moore (2013). En rent målsprogsfokuseret tilgang til engelsk åbner imidlertid ikke umiddelbart op for et tværsporgligt læringsrum eller lægger op til at eleverne kan udnytte deres sproglige ressourcer på tværs af sprogfag.

Set i dette lys er det ikke overraskende, når Kabel et al. (2019) i deres studie af grammatikundervisning i dansk, tysk og engelsk konkluderer, at der "stort set ikke er etableret dialog mellem fagene." Dette svarer til den forventning, jeg havde ved indgangen til det empiriske arbejde, nemlig at tværsporgligheden forstået som en aktiv tværsporglig didaktik ville være stort set fraværende i de tre fags undervisning.

3.4 En tværsporglig didaktik

I afsnit 2.4 beskrev jeg den didaktiske etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed som en didaktisk intentionel praksis, hvor læreren gennem sin interaktion med eleverne i et intersubjektivt rum åbner muligheder for elevdeltagelse på et passende udfordringsniveau. For at dette rum kan blive et mulighedsrum for sproglig bevidsthed, må elevdeltagelsen bestå i en form for beskæftigelse med sproget, der kan karakteriseres som sproglig bevidst elevpraksis.

I de foregående afsnit har jeg beskæftiget mig med relationen mellem tværsporglighed og sproglig bevidsthed og præsenteret forskningslitteratur og erfaringer, der har inspireret mig til at se tværsporgligheden som et didaktisk redskab i etableringen af disse rum for udvikling af sproglig bevidsthed. Det er på denne baggrund, at dette aktionsforskningsprojekt fokuserer på udviklingen af en tværsporglig didaktik, hvor vekselvirkningen mellem de tre berørte sprog og fag og de tre deltagende lærere skal bidrage til etableringen af rum for sproglig opmærksomhed, refleksion og kreativitet.

Det er kendetegnende for projektets aktionsforskningsbaserede tilgang, at det ikke omhandler afprøvningen af en specifik, foruddefineret tværsporglig didaktik, som fx *translanguaging* (Wei, 2018), *éveil aux langues* (Daryai-Hansen et al., 2015) eller *almen sprogforståelse* (L. Andersen, 2004; Calmar Andersen et al., 2017). Her er i stedet tale om en tværsporglig didaktik, som udvikles igennem det kollaborative forandringsarbejde, beskrevet i kapitel 4. Præmisserne for dette fælles udviklingsarbejde var, at den tværsporglige undervisning skulle integreres i de tre fags øvrige undervisning og ikke udgøre et separat koncept eller forløb.

Derfor er den tværsporglige undervisningspraksis i denne afhandlings forståelse en intentionel didaktisk praksis, der eksplicit eller implicit bygger bro i mellem sprogene med henblik på at fremme elevernes muligheder for sproglig læring og udvikling af sproglig bevidsthed.

I dette projekt er den tværsproglige undervisningspraksis endvidere karakteriseret ved at være tværfaglig, idet hvert sprog stadig har sit eget fag, sine egne timer og sin egen lærer, sådan at det tværsproglige perspektiv ikke opstår gennem projektarbejde med opløsning af faggrænserne, men derimod igennem en gensidig fagperspektivering (Niss, 2019) og indholdsbaseeret åbning mellem fagene. Tværsprogligheden i undervisningen er her en holistisk tilgang, der finder sin form gennem fælles refleksion og individuel undervisningspraksis. Fokus er på at finde punkter i fagundervisningen, hvor faggrænserne kan blødes op med henblik på at inddrage de andre sprog og derigennem åbne op for tværsproglig sammenligning og refleksion.

Del 2: Tværsproglighed i folkeskolen – fra tanke til handling

4 Kollaborativt didaktisk forandringsarbejde

Forandringsarbejdet i dette projekt sigter gennem udviklingen af en tværsproglig didaktik på etableringen af nye undervisningspraksisser og nye mulighedsrum i sprogundervisningen. At jeg forstår undervisningens praksis som en, der samskabes af elever og lærere i situerede kontekster i klasserummet har betydet, at jeg har søgt efter en praksisnær forskningstilgang, der både muliggør forskning med en forandringsdagsorden og som gør det muligt at gå helt tæt på denne praksis og den meningskabelse, jeg ser heri. På den baggrund er projektet udformet som et aktionsforskningsprojekt.

Dette valg har ført til en række metodologiske og videnskabsteoretiske overvejelser, som jeg vil behandle i dette kapitel. Da de metodologiske overvejelser er flettet tæt sammen med både de metodiske valg og med empirien som sådan – forstået sådan, at de har konsekvenser for metoden, men også er befrugtet af mine erfaringer med empirien og dermed dialektisk udviklet – har jeg valgt ganske kort at præsentere projektets design (i afsnit 4.2 og 4.3) inden jeg fra afsnit 4.4 begiver mig ud i mere metodologiske diskussioner, og i afsnit 4.8 diskuterer, hvordan indsigter fra ganske andre forskningstraditioner kan spille ind i min forståelse af det didaktiske forandringsarbejde.

I kapitlets afsluttende del fremlægger jeg projektets metoder, empiri og analyseapparat.

4.1 At vælge aktionsforskningen

Med udgangspunkt i ambitionen om at kaste lys over tilvejebringelsen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed gennem tværsproglighed i sprogundervisningen og at gøre dette inden for en aktionsforskningsbaseret ramme, udviklede jeg et overordnet forskningsdesign, der har tjent som grundlag for aktionsforskningsprocessen, men samtidig er blevet ændret mange gange undervejs.

Som Torbert (2013) mener jeg, at de forskellige forskningstilgange inden for samme felt ikke bør ses som hinandens modsætninger, men som forskellige blikke på det samme genstandsfelt, og jeg mener, at disse blikke med fordel kan supplere og berige i stedet for at underminere og bekrige hinanden. Jeg er således ikke i tvivl om, at en anden metodisk tilgang til det samme empiriske rum, fx brugen af tests (som vi ser den hos fx Bérubé & Marinova-Todd, 2014; Jessner, 1999; Roehr & Gánem-Gutiérrez, 2009) eller standardiserede observationsprotokoller (som vi ser fx hos Klette,

2007; Klette & Blikstad-Balas, 2018; Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017) ville kunne have bidraget med andre, ligeledes interessante vinkler herpå.

Som jeg ser det, er det imidlertid af afgørende betydning, at de forskellige forskningstraditioner og –metoder spiller sammen på en frugtbar måde, så vi i fællesskab kan belyse genstandsfeltet med flest mulige lysstråler af forskellig farve og styrke, for på den måde at skabe os det bedst mulige billede og den bedst mulige forståelse af feltet. Der er ingen tvivl om, at den lommelygte, jeg i dette projekt har valgt, er en af de mindre, men til gengæld håber jeg, at den kaster et lys med så fint et spektrum, at det bærer en værdi i sig selv.

For denne undersøgelses vedkommende er der jf. afsnit 4.4 både etiske og andre forhold, der gør, at jeg har valgt aktionsforskningen til, herunder min forståelse af videnskabelse som noget, der finder sted i en dialog mellem praksis og teori (Cummins, 2000), samt mit syn på læring som en kompleks social og kognitiv proces, der finder sted i et samspil mellem elever, lærere og kontekst (jf. afsnit 2.4).

Samspillet mellem lærer og elever er altså centralt for udviklingen af den tværsproglige undervisningspraksis, og som det beskrives af Hundeide (2003), er deltagerstrukturen i det intersubjektive rum afgørende for den praksis, der opleves som mulig af både elever og lærere. Med Lea Lunds ord er ”klasserummets virkelighed og lærernes måder at håndtere denne kompleksitet på i praksis [...] mangfoldig og kan ikke sættes på manual” (L. Lund, 2017, s. 341), hvilket betyder, at sammenhængen mellem den didaktiske refleksion og planlægning og undervisningens praksis ikke er så forudsigelig, som man umiddelbart kunne tro.

Ikke desto mindre går aktionsforskningsvejen til didaktisk forandring netop gennem den kollektive didaktiske planlægning og refleksion. Det grundlæggende design for denne undersøgelse er baseret på aktionsforskningens cykliske struktur, og empiriindsamlingen er integreret i denne cyklus, hvorved det indledende analysearbejde har kunnet føde ind i refleksionsprocesserne undervejs. Dette analyse- og refleksionsarbejde var en kollektiv proces (jf. afsnit 4.10), der rettede sig konkret mod det didaktiske forandringsarbejde.

Det efterfølgende analysearbejde har været en rekursiv proces, der både tog den indsamlede empiri samt det indledende analysearbejde og mine egne løbende refleksioner som sine genstande. I og med analysen blev påbegyndt allerede første dag i felten og stadig udvikler sig, består rekursiviteten både i den gentagne tilbagevenden til specifikke empiriske materialer, bestemte timer, bestemte lærerrefleksioner eller elevkommentarer, og i en tilsvarende tilbagevenden til og refleksion over egne tidligere refleksioner og analyser.

Der er i projektet en foranderlighed forbundet med selve aktionsforskningens væsen og forandringsarbejdets karakter, og en tilsvarende foranderlighed i mit blik på processen, empirien og

deltagerne. Ved projektets begyndelse var jeg en anden, end jeg er i dag, hvor jeg skriver disse linjer, og derfor har det været nødvendigt igen og igen at vende tilbage til mine indledende indtryk og genoverveje dem i lyset af alt det nye, jeg har lært undervejs. Det er mit håb, at denne rekursive proces har ført til en mere flersidig og rigere fortolkning af empirien, end jeg ville have opnået gennem en mere lineær analyseproces.

4.2 Deltagere & samarbejde

Aftalen om skolens deltagelse i forskningsprojektet blev indgået på baggrund af en henvendelse til et antal skoleledere først på skoleåret 2016/17 (bilag 7), og ledelsen på den deltagende skole gennemførte på den baggrund en sondering for at finde interesserede sproglærere. Lærerne fik udleveret et informationsbrev (bilag 12) forfattet af mig med invitation til deltagelse i projektet, og der blev udarbejdet en aftale om ansvarsfordeling mellem skolen, forskeren og lærerne (bilag 4), såvel som en procedure for forældresamtykke (bilag 8). Deltagerne i projektet er tre lærere i henholdsvis dansk, tysk og engelsk i to femteklasser på samme skole, såvel som eleverne i de to berørte klasser.

4.2.1 Deltagende lærere

De tre lærere, der deltog i projektet, varetog i fællesskab al sprogundervisning i de berørte klasser, og havde jf. ovenfor selv tilvalgt deltagelse i projektet. Deres udgangspunkt for deltagelsen var forskelligt på den måde, at de havde forskellige grader af undervisningserfaring, både generelt og i forbindelse med de konkrete fag og klassetrin. Desuden var deres involvering i de to klasser og deres fagsammensætning og linjefagsuddannelser ligeledes forskellige, som det fremgår af skemaet nedenfor.

Tabel 2 Lærere

| Pseudonym | Linjefag | Skemafag | Klasser |
|-----------|---------------------------------|---|-------------|
| Sanne | Dansk, madkundskab, kristendom | Dansk, madkundskab, kristendom, matematik | 5. Ø |
| Lis | Dansk, engelsk, historie, musik | Dansk, engelsk, historie | 5. Ø & 5. Å |
| Cecilie | Musik, kristendom | Musik, kristendom, tysk, matematik | 5. Ø & 5. Å |

Lærerne, klasserne og de enkelte elever omtales af hensyn til beskyttelse af privatlivet under pseudonym, ligesom de tre lærere omtales i samme køn⁴. En fuld anonymisering er i projektets kontekst ikke er mulig.

Som det vil fremgå af analyserne i afsnit 5.1.3, skulle det vise sig, at de også havde ret forskellige perspektiver på sprog, sprogfag og aktionsforskningsprojektets formål. I aktionsforskningsprocessen såvel som i undervisningen er lærerne centrale aktører, hvorfor jeg vil beskæftige mig med deres rolle i afsnit 5.1.6 og 5.2.4.

4.2.2 Deltagende klasser

De to deltagende femteklasser (her kaldt 5.Ø og 5.Å) er udvalgt ud fra det kriterium, at det var de to klasser, hvor de tre lærere i fællesskab dækkede både dansk, tysk og engelsk. Klasserne er således ikke udvalgt ud fra akademiske kriterier med elever, der klarer sig særlig godt eller dårligt, og ej heller ud fra en særlig sproglig sammensætning. I modsætning til megen anden forskning inden for sproglig bevidsthed og tværsproglighed er der i dette projekt et fokus på elever med majoritetsbaggrund, og altså med samme hjemme- og skolesprog. Disse udgør langt størstedelen af klasserne, omend der også er et par elever, der taler både dansk og et andet sprog derhjemme. Der er imidlertid ingen elever, der ikke har mindst en dansktalende forælder, og eleverne ses derfor af skolesystemet som etsprogede (Holmen, 2019), og deres danskundervisning anses for at være modersmålsundervisning.

Bortset fra en enkelt elev, hvis mor er engelsktalende (og en, der kommer til en måned inden projektets afslutning), kan vi altså i princippet gå ud fra, at både tysk og engelsk er reelle fremmedsprog, samt at eleverne primært møder dem i en skolekontekst, inden for bestemte fags rammer, inden for hvilke der traditionelt har hersket en etsprogethedsnorm – dvs. vi taler dansk i danskundervisningen, og i fremmedsprogsundervisningen taler vi så vidt muligt det pågældende målsprog (Jacobsen & Olsen, 2019) Man kunne derfor forvente, at eleverne ikke i udgangspunktet praktiserer andre former for tværsproglig praksis end oversættelse (for yderligere overvejelser om rammerne for tværsproglighed i skolens sprogfag, se Krogager Andersen, 2019).

Elevernes et- eller flersprogethed kan dog ikke ses som et isoleret skolefagligt fænomen, for på trods af det danske sprogsamfunds vedvarende homogenitet i sammenligning med andre sprogsamfund, er det ubestrideligt, at særligt engelsk har en stigende synlighed og anvendelighed også uden for klasselokalet. Engelsk har en stærk tilstedeværelse på de digitale og sociale medier, og anvendes aktivt i samfundet, bl.a. som concernsprog i store virksomheder og som uddannelsessprog på videregående uddannelser og profilerede gymnasielinjer. Flere forskere stiller derfor spørgsmål ved tanken om engelsk som et fremmedsprog i Skandinavien i dag, idet sproget har en stærkere position i samfundet, end fremmedsprog traditionelt har haft det, og idet det er

⁴ De tre var fordelt på de to køn, men ved at omtale dem i samme køn, ønsker jeg at mindske deres genkendelighed.

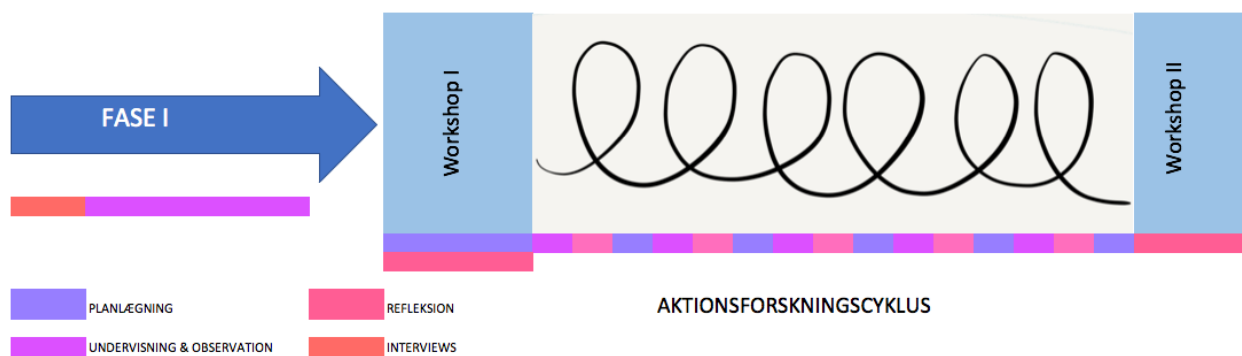
langt mere tilgængeligt uden for sprogundervisningen, end det var for ti, tyve eller tredive år siden (Källkvist & Sundquist, 2019; Phillipson, 2007).

I relation til de deltagende klasser kommer dette til udtryk gennem en voldsom variation i elevernes sprogfærdigheder på engelsk. Engelsklæreren er selv inde på det allerede i det indledende interview, hvor hun taler om, at de drenge, der *gamer*, er langt foran. Denne observation fra lærerens side stemmer ganske klart overens med mine observationer; der er en elevgruppe, der har et relativt stort og aktivt ordforråd, og som er i stand til at udtrykke sig mundtligt i reel kommunikation, og flere af disse elever refererer netop til fritidsaktiviteter, der foregår online, herunder *gaming*. At onlinespil kan være en ressource for elevers engelsktilegnelse, påvises af Thorne, Fischer og Lu (2012), og de nævnte elever anvender tilsyneladende engelsk uden for skolen i et omfang, der sætter tanken om at undervise dem som fremmedsprogs elever uden andet kendskab til engelsk end det fra undervisningen, i et nyt perspektiv. Hvis man i stedet tænker disse elever som en særlig form for successivt tosprogede (Grosjean et al., 2013), giver dette anledning til en refleksion over undervisningens vilkår og formål.

I den samme klasse er der en anden gruppe elever, for hvem det engelske sprog tydeligvis stadig er meget fremmed, og som kæmper med det basale ordforråd, og har store udfordringer med både tekstforståelse og mundtlig sprogfærdighed. Denne elevgruppe lader ikke til at have så mange erfaringer med det engelske sprog ud over engelskundervisningen (de har dog nogen, hvilket ses af de fælles referencer til engelsksproget popkultur og anvendelsen af engelske udtryk, der næppe stammer fra sprogundervisningen). Tilstedeværelsen af disse to elevgrupper i den samme undervisningssituation skaber et behov for differentiering i et omfang, der måske er vanskeligt at rumme inden for den almindelige fremmedsprogspædagogik.

4.3 Aktionsforskningens design

Aktionsforskningens grundlæggende design er som nævnt cyklisk forstået på den måde, at processen består af iterative cyklusser af planlægning, undervisning og refleksion, jf. figur 1. Samtidig er den opdelt i 2 overordnede faser: en afdækningsfase og en interventionsfase. Afdækningsfasen havde til formål at beskrive "den almindelige sprogundervisning" i de to klasser. Set fra et klassisk positivistisk perspektiv, kan man sige, at denne fase skulle beskrive situationen *før* interventionen. Ser man i stedet undervisningen som et komplekst system (Larsen-Freeman, 2016), kan man sige, at fasen skulle beskrive systemets tilstand i det øjeblik, aktionsforskningsprocessen tog sin begyndelse.



Figur 1. Aktionsforskningens cykliske design

Den oprindelige tanke med empiriindsamlingen i afdækningsfasen var at få et grundlæggende indblik i sprogundervisningens praksis, der både skulle tjene som udgangspunkt for min planlægning af den videre proces og som en slags sammenligningsgrundlag for den videre udvikling. Jeg var i den forbindelse forberedt på, at min tilstedeværelse i undervisningen helt uundgåeligt ville påvirke denne (jf. klassisk Observer's Paradox, beskrevet fx af Szulevicz, 2017), men ikke på, hvor tydeligt dette ville fremgå. Lærerne var indforståede med, at jeg blot skulle observere, og at de skulle undervise "som de plejede", og det er min vurdering, at de to af lærerne bevidst holdt sig dette for øje, og aktivt forsøgte at give mig adgang til den "ubesmittede" praksis.

Den tredje lærer var imidlertid allerede i den indledende observation tydeligt påvirket af min tilstedeværelse og af vores indledende møder, hvilket hun også klart gav udtryk for, da hun fx sagde: "jeg kan bare mærke, at efter at dig og mig mødtes [...] jeg kan bare mærke, at jeg har tænkt rigtig meget over en masse ting." (IC1, bilag 3⁵). Denne tidlige påvirkning havde jeg forsøgt at undgå ved at henlægge alle interviews og uddybende møder til tiden efter den indledende observation, men i sagens natur måtte lærerne informeres om projektets formål med videre for at kunne vælge at deltage i det, og denne indledende information var altså efter min bedste vurdering tilstrækkelig til at påvirke Cecilies undervisning tydeligt, som det belyses i afsnit 5.1.8.

Afdækningsfasen var kortvarig, og udgjorde blot en indledende fase før påbegyndelsen af det kollaborative didaktiske forandringsarbejde. Overgangen mellem de to faser fandt sted gennem en to-dages opstartworkshop, hvor aktionsforskningsgruppen (de deltagende lærere og jeg selv) påbegyndte den fælles refleksion over forandringsarbejdets muligheder og udfordringer.

Den fælles opstartworkshop blev grundlaget for vores videre arbejde, der strakte sig fra september 2017 til og med maj 2018, og således udgjorde et relativt langvarigt forskningssamarbejde. Dette

⁵ Alle referencer til empirien angives med numre, der refererer til bilag 3. For yderligere forklaring samt oversigt over empirien, se afsnit 4.10.

arbejde var struktureret i 14-dages cyklusser med planlægning, undervisning og refleksion. Den fælles refleksion og planlægning foregik på refleksionsmøder, der var rammesat med to lektioner hver 14. dag; på disse møder skulle der således foregå både refleksion over den hidtidige proces og fremadrettet undervisningsplanlægning med deltagelse af alle tre lærere samt mig som forsker. Undervisningen fandt sted i de mellemliggende perioder, og fulgte det normale skema i de tre fag. Ved forløbets afslutning rundede vi af med en fælles dobbeltlektion om sproglig mangfoldighed samt et evaluerende møde. Efter sommerferien afholdt vi en endagsworkshop til fælles opfølgning på processen.

Aktionsforskningsprocessen kan altså karakteriseres som sammensat, idet der både indgik enkeltstående elementer som afdækningsfasen og de to lærerworkshops, og genkommende elementer som undervisning og refleksionsmøder. Jeg vil i afsnit 4.9 beskrive de enkelte elementer lidt nøjere i kronologisk rækkefølge; først vil jeg dog træde et skridt tilbage og vise, hvad aktionsforskningstilgangen har betydet for projektets tilblivelse og vidensbidrag.

4.4 Samarbejdets form og idé

Aktionsforskning er en betegnelse, der dækker over mange forskellige forskningstraditioner (Coghlan & Jacobs, 2005; Thingstrup, 2018) – fælles for dem alle er praksisforankringen, ambitionen om ligeværdig forskningsdeltagelse, og forandringsdagsordenen. Før projektets påbegyndelse var det overvejelser af både videnskabsteoretisk og etisk karakter, der gjorde, at jeg valgte aktionsforskningen som tilgang. De etiske overvejelser var bl.a. grundet i en forventning om, at lærerne i lyset af den skolepolitiske udvikling med skolereformen 2013, lov 409's fastsættelse af lærernes arbejdstid, inklusions- og digitaliseringsdagsordenen, såvel som det stigende frafald af lærere fra professionen, var en gruppe fagprofessionelle under pres. Jeg forventede således en vis frustration med arbejdsvilkårenes og folkeskolens udvikling, hvilket gjorde det centralt for mig, at lærerne ikke skulle opleve min forskning som endnu et topstyret tiltag, men derimod gå ind i det som et jævnbyrdigt samarbejde.

I den kontekst så jeg aktionsforskningstilgangen med dens orientering mod forandring, forbedring og ligeværdig forskningsdeltagelse (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003) som en vej til at bedrive empatisk forskning (Billund & Alrø, 2017), der samtidig kunne gøre en umiddelbar forskel for både de involverede børn og lærere. Det var min forventning, at projektdeltagelsen kunne give de involverede lærere nye handlemuligheder i deres arbejdsliv, og ved at sikre mig, at lærerne deltog af egen drift og blev frikøbt til deltagelsen, sådan at tidsforbruget ikke blev lagt oveni i deres øvrige arbejdsbyrde, ønskede jeg at skabe rammerne for, at forskningsdeltagelsen kunne bidrage ikke blot til konkrete praksisforandringer, men også til nye fremadrettede muligheder for de involverede lærere.

Visionen om at skabe tværsproglighed i sprogundervisningen indebar en vision om et lærersamarbejde af en særlig beskaffenhed, da sprogene i folkeskolens organisatoriske kontekst råder over hvert deres skemalagte fag, jf. afsnit 5.1.1. Netop lærersamarbejdets afgørende betydning for tværsprogligheden bidrog til mit valg af aktionsforskningen, idet denne tilgang giver plads til integration af et praktisk orienteret forandringsperspektiv med en kollaborativ forskningsmetode (L. Phillips, 2012), og altså sætter samarbejdet i centrum.

Undervejs i processen er det imidlertid blevet tydeligt, at en aktionsforskningsproces af denne karakter trods den tilgrundliggende respekt for lærernes faglighed samt intentionerne om medejerskab og empatisk forskning, samtidig kan være en hård proces for lærerne (Launsø & Rieper, 2008, s. 33), særligt når forskningsdagsordenen tørner sammen med skolehverdagen, hvilket vi skal se eksempler på i kapitel 5.

Aktionsforskningen er grundlæggende politisk og værdibåren af natur (Brydon-Miller et al., 2003; Coghlan & Jacobs, 2005), hvilket også er tilfældet for dette projekt i det omfang, at jeg er gået ind i projektet med en vision om at skabe forandringer i sprogundervisningen. Det gælder særligt for den del af aktionsforskningen, der foregår inden for et samfundsfagligt problemfelt, at den ofte sigter på demokratisering og *empowerment* af specifikke, marginaliserede eller underprivilegerede samfundsgrupper (Burns, 2015b; Egmose, 2015). For dette projekt er forandringsambitionen dog ikke samfundspolitisk, men fagdidaktisk; det sigter således ret specifikt på etableringen af rum for sproglig bevidsthed gennem inddragelsen af tværsproglige tiltag i en konkret og situeret skolekontekst.

Som nævnt findes aktionsforskning i utallige varianter, men i en dansk kontekst falder den i dag hovedsageligt inden for to retninger: den kritisk-utopiske (se fx Egmose, 2015; Gleerup, 2010; B. S. Nielsen & Nielsen, 2016; K. A. Nielsen & Nielsen, 2006) og den dialogiske (se fx Billund & Alrø, 2017; Borup Jensen, 2017; Frimann & Hersted, 2017; L. Phillips, 2012). Begge disse er inspireret af Kurt Lewins arbejdsmarkeds- og minoritetsforskning (Coghlan & Jacobs, 2005; Lewin, 1967), men adskiller sig i øvrigt både videnskabsteoretisk og metodologisk. Den kritisk-utopiske retning er kendetegnet ved sin kobling til kritisk teori og brugen af fremtidsværkstedet som metode, hvorimod den dialogiske er tættere knyttet til socialkonstruktivismen (Collin, 2010) og brugen af dialogkonferencen og andre former for refleksiv dialog som metodegreb. Da dette projekt trækker på en socialkonstruktivistisk epistemologi (Hersted, Ness & Frimann, 2020) og en kompleksitetsteoretisk ontologi (Larsen-Freeman, 2016; Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, 2008b), og da forandringsdagsordenen her er mere pragmatisk (Dewey, 2014) end kritisk (Gleerup, 2010), har jeg her valgt en tilgang, der trækker på aktionsforskningens dialogiske tradition (Billund & Alrø, 2017; Pålshaugen, 2014) i kombination med Danny Burns tænkning om aktionsforskning i komplekse dynamiske systemer (Burns, 2014, 2015a, 2015b).

4.5 Om at skabe andet end bøger

Aktionsforskning er som tilgang forankret i nogle tydeligt socialt orienterede værdier (jf. fx Borup Jensens (2017) beskrivelser af aktionsforskningens *sociale forandringskraft*), der betyder, at forskningen stræber efter en dobbelt merværdi: et forskningsbidrag, der tilføjer nye indsigter til det relevante forskningsfelt, og et praksisbidrag, der skaber forbedringer i hverdagen for de involverede parter. Denne dobbeltrettethed er central og har været et konstant kendetegn for aktionsforskningen siden Kurt Lewin, der allerede i 1946 formulerede det ganske klart: "En forskning, der ikke skaber andet end bøger, er utilstrækkelig." (Lewin, 1967, s 203, min oversættelse). Denne dobbeltrettede ambition lægger op til spørgsmålet om, hvad kriterierne i en aktionsforskningsoptik må være for henholdsvis praksis- og forskningsbidraget.

Dette projekt sigter imod udforskningen af det tværsproglige potentiale i sprogundervisning i folkeskolen. Det forskningsbidrag, der her efterstræbes, er en viden om, hvorvidt og hvordan de teoretiske potentialer for sproglig bevidsthed og læring forbundet med tværsproglig undervisning kan indfris i en konkret skolevirkelighed. På den vis er det tilsigtede forskningsbidrag både koblet til de rent teoretiske spørgsmål, der undersøges igennem vekselvirkningen mellem teori og empiri, men samtidig indlejret i aktionsforskningens forståelse af forandring i en situeret skolevirkelighed, og må derfor bedømmes i henhold til de for aktionsforskningen særlige kvalitetskriterier behandlet i afsnit 4.7.1.

Aktionsforskningens praksisbidrag skal forstås som mere end et bidrag til vidensgrundlaget for en given praksis; her er således tale om en anden form for bidrag til praksis, end fx den evidensproducerende forsknings bidrag til evidensbaseret praksis. Aktionsforskning er således ikke udelukkende *handlingsanvisende*, men derimod *handlende* forskning, hvilket betyder, at bidraget til praksis samtidig allerede ER praksis. Forandringsambitionen tilsiger aktionsforskerne at skabe forandringer i praksis, der fører til en egentlig transformation af denne (McNamee, 2020), hvilket betyder, at aktionsforskningen ikke udelukkende bidrager til nye akademiske erkendelser, der kan føde ind i praksis, men i ligeså høj grad igennem den reflekserive praksisforandring bidrager til nye levede erfaringer og praksisviden hos de involverede. Det er i den forbindelse vigtigt at pointere, at disse forskellige videnstyper ikke systematisk er knyttet til de forskellige deltageres forskellige roller (sådan at kun praktikere kan opnå praksisviden og kun akademikere akademisk viden), men at den involverende aktionsforskningsproces indebærer forskellige typer læringspotentialer for forskellige deltagere, uafhængig af deres formelle rolle i processen.

4.6 Sammen om sagen

Aktionsforskningen sætter både den udefrakommende forsker og forskningsdeltagerne i andre positioner, end mere deskriptive forskningstilgange gør. Phillips & Kristiansen (2012) fremhæver dog, at også ikke-kollaborative kvalitative forskningstilgange med socialkonstruktivistisk forankring ofte ser forskningsdeltagerne som medskabere af mening snarere end passive informanter, hvorfor

man bør anskue deltagerinvolveringen i de forskellige forskningstilgange som et gradsspørgsmål snarere end et enten-eller.

Deltagerne i både danske og internationale aktionsforskningsprojekter er meget forskelligartede, og deres relative magtpositioner og problemer af meget forskellig karakter, fra adgangen til sanitet eller uddannelse (Burns, 2015a), til en lav jobtilfredsstillelse eller manglende meningsfuldhed i arbejdslivet (Billund & Alrø, 2017; Glerup, 2010). Det er for mange aktionsforskere (fx Burns, 2015b; Greenwood & Levin, 2007) en selvstændig pointe at definere problemet og forandringsdagsordenen i tæt samarbejde med deltagerne, bl.a. for at imødegå den ulighed i magtpositioner, der kan være mellem en gruppe socialt udsatte borgere og en udefra kommende aktionsforsker, men også for at lade forandringsønsket vokse nedefra, hvilket sikrer dets relevans for deltagerne og derigennem i disse forskeres forståelse forandringsønskets legitimitet.

Nogle aktionsforskere (fx Greenwood & Levin, 2007) vil endda sige, at denne fælles definition af projektets indhold er et af de afgørende kendetegn ved aktionsforskningen, hvilket dog ikke er min position. Ikke desto mindre ser jeg en grundlæggende forskel mellem aktionsforskning og andre forskningsparadigmer i forholdet mellem forsker, projekt og deltagere; som det beskrives af Beinum, Faucheux & van der Vlist, er kernen heri anerkendelsen af forholdets intersubjektive karakter: "Recognizing the empirical object first and foremost as subject has ethical as well as epistemological implications" (1996, s. 182).

Dette forhold mellem forsker og deltagere er derfor særlig vigtigt i en aktionsforskningssammenhæng, hvorfor deltagerne i aktionsforskningsprojekter også ofte benævnes medforskere, og hvorfor nogle, særligt større, aktionsforskningsprojekter i høj grad drives af disse medforskere, i hvilket tilfælde den udefra kommende forsker indtager en mindre aktiv, mere faciliterende rolle. Dette gælder særligt for tilgange som *participatory action research* og *systemic participatory action research* (Burns, 2015b; Reason & Bradbury, 2008). Som det fremhæves af Hilary Bradbury Huang (2010), er også forsker-deltagerforholdet i aktionsforskning imidlertid noget, der findes i mange udmøntninger; dette kan anskueliggøres på en skala fra deltagelse og medinddragelse til fuld medforskerstatus, eller endog forskning i egen praksis (for eksempler, se Bernild, Liveng & Overgaard, 2018; Kildedal & Laursen, 2014, s. 83; Tresselt, Andreassen & Lund, 2018)

I dette projekt er samarbejdet mellem lærerne som deltagere og mig som udefra kommende forsker inspireret af dialogtraditionens centrale antagelse, at forandringer i praksis skabes igennem dialog mellem praktikere, og at forskerens rolle består i at facilitere denne dialog gennem en reflektiv tilgang med fokus på skabe en tæt kobling mellem diskurs og praksis (jf. Bernild et al., 2018). Ifølge Pålshaugen (2014) er denne facilitering essentiel, da praksisviden ofte er tavs viden ("tacit knowledge", se Argyris & Schön, 1992), og dermed ikke nødvendigvis kommer til udtryk i dialogen.

Lærernes praksisviden må antages at være funderet i et intimt kendskab til praksis, men ifølge Pålshaugen (2014) kan en sådan viden være vanskelig at ekspliciteres i refleksioner om praksis, hvilket fører til det, han kalder "simple words about complex deeds" (Pålshaugen, 2014). Derfor må forskeren i dialogen bidrage med det, E. Laursen (2014) kalder *spejling af praksis* gennem beskrivelse af denne; dette er altså min opgave.

Deltagelsen i et forskningsprojekt af denne karakter stiller særlige krav til deltagerne: de har et delansvar for forandringsdagsordenen og for projektets vellykkethed, og hvis de skal løfte dette ansvar, må de både bedrive refleksiv praksis og refleksiv dialog. I et etisk perspektiv kan dette ses som en balancegang, idet denne form for forskningsdeltagelse er en temmelig krævende proces for de deltagende lærere (Launsø & Rieper, 2008). Phillips & Kristiansen (2012) påpeger da også, at der i kollaborativ forskningslitteratur kan ses en tendens til romantisering af det jævnbyrdige forhold mellem udefrakommende forskere og forskningsdeltagere, hvorved de spændinger, problemer og ambivalenser, der er knyttet til denne form for forskning, falder uden for betragtning. Dette billede er genkendeligt for mig, idet jeg gik ind i samarbejdet med forventninger, der retrospektivt betragtet nok var lidt naive. Imidlertid blev jeg ganske snart opmærksom på processens iboende ambivalenser, og undersøgelsen af disse kom til at spille en vigtig rolle for min forståelse af potentialerne og udfordringerne knyttet til det kollaborative didaktiske forandringsarbejde, jf. kapitel 5.

Rollefordelingen i dette projekt kan bedst beskrives ved analytisk at adskille det, der i praksis er sammenvævet: forandringen og forskningen. Forandringsdagsordenen er i dette projekt knyttet til de ændringer, lærerne gennemførte i deres undervisning, såvel som vores konkrete samarbejde, herunder den refleksive dialog. Her havde lærerne og jeg delt initiativret og kunne på den måde anses som ligeværdige samarbejdspartnere. Samtidig var det mig, der var igangsætter af projektet og dermed havde en vis autoritet og legitimitet i forhold til at sætte retningen, hvorimod lærernes ret til at gøre det, de anså for rigtigt og nødvendigt i deres eget klasserum, stod uanfægtet. Her havde de altså større indflydelse end jeg. (For en diskussion, se dog afsnit 5.3.1.)

Også forskningsdelen af projektet er kollaborativ, men her er rollefordelingen tydeligt anderledes. I relation til den tidligere nævnte skala fra medforsker til medinddragelse falder dette projekt ca. samme sted på skalaen som det, der af Pålshaugen (2014) benævnes den skandinaviske tilgang, idet han her beskriver, at mens ansvaret for forandringsarbejdet er kollektivt i aktionsforskningsgruppen, må ansvaret for akademisk analyse og formidling ligge hos den udefrakommende forsker alene. Det gælder således for dette projekt, at ansvaret for denne afhandling ikke er kollektivt, men mit alene. Lærerne har dog bidraget til analysearbejdet på flere måder: først og fremmest gennem den tilbagevendende refleksion over praksis og de genkommende diskussioner af retninger, rationaler og muligheder, og desuden igennem diskussioner af specifikke analyser fra min hånd.

En af de deltagende lærere beskrev undervejs i forløbet deres rolle som *subforskere* – dette afspejler i min optik det forhold, at lærerne havde teten på de konkrete didaktiske tiltag, at det var deres refleksioner, der dannede udgangspunkt for forløbets udvikling og deres didaktiske valg i de konkrete undervisningssituationer, der blev afgørende for det faktiske forløb. Samtidig var det mig, der såede frøene til nye veje at gå, stillede spørgsmålstejn ved de etablerede praksisser, forsøgte at løfte refleksionerne op til et højere abstraktionsniveau og udfærdigede de samlende analyser.

I lyset af den ovenfor beskrevne arbejdsdeling var det mig magtpåliggende, at den afrundende analysefase efter afslutningen af selve aktionsforskningsprocessen ikke løsrev sig for meget fra den fælles proces, og at de deltagende lærere blev sikret så stærkt et ejerskab som muligt også over forskningsresultaterne og formidlingen heraf. Derfor inviterede jeg i forbindelse med den afsluttende workshop lærerne til en fælles analyse- og skriveproces, som mandede ud i publikationen af en fælles formidlingsartikel i Sprogforum (Amrani et al., 2019). I den forbindelse arbejdede vi sammen om at definere de læringsrum, der var opstået for lærere og elever i det tværsproglige arbejde samt om at beskrive de didaktiske tiltag på en måde, der kunne skabe overblik. Herigennem sikrede vi ud over det fælles ejerskab over en del af forskningsformidlingen også et skriftligt overblik, der forhåbentlig i fremtiden kan gøre det lettere for lærerne både at holde fast i de didaktiske forandringer, de har gennemført og at dele dem med andre lærere på skolen.

4.6.1 En voksen i rummet

Spørgsmålet om forskerroller i dette projekt begrænser sig ikke til arbejdsdelingen mellem lærerne og mig. Langt størstedelen af den tid, vi tilbragte sammen, foregik således ikke i refleksiv dialog om undervisningens praksis og formål, men derimod i undervisningen, hvor jeg deltog som observatør. I undervisningssituationerne indtog jeg i udgangspunktet en anden forskerrolle end på refleksionsmøderne. På refleksionsmøderne var min rolle den engagerede, deltagende og aktive aktionsforskerrolle, mens den i undervisningen var en mere tilbagetrukket observatørrolle.

Det ligger i aktionsforskningstilgangen, at en observatør altid er deltagende observatør (Skjervheim, 1996), men hvori består deltagelsen? Vi havde ingen forventninger om, at min tilstedeværelse i undervisningen kunne foregå ubemærket, idet både lærerne i kraft af deres erfaring og jeg selv i kraft af min videnskabsteoretiske position havde en forventning om, at min tilstedeværelse i sig selv ville udgøre en forandring af klasserummets socialitet. Ikke desto mindre havde vi en forestilling om, at jeg kunne indgå som en 'neutral voksen', der blot var tilstede på linje med de praktikanter, vejledere, pædagoger, der fra tid til anden sidder med i undervisningen. Pointen var, at jeg skulle **observere** lærernes undervisning for siden at kunne diskutere den med dem, og dermed ikke deltage aktivt i undervisningen. Lærerne introducerede mig derfor for eleverne uden at gøre noget

stort nummer ud af min tilstedeværelse. Som ventet var eleverne nysgerrige, men vendte alligevel hurtigt opmærksomheden mod tavlen igen.

Allerede i løbet af den første dobbeltlektion blev det imidlertid klart, at min positionering som 'den neutrale voksen, der blot observerer', var utilstrækkelig. Da læreren kort gik ud af rummet for at hente noget, begyndte nogle elever straks at råbe op. I udgangspunktet var jeg travlt optaget af at følge med i de forskellige gruppers arbejde, men det gik hurtigt op for mig, at de råbende elever kastede slet skjulte blikke i min retning. Derfor tog jeg en hurtig beslutning og bad dem om at sætte sig ned og arbejde i ro ligesom de øvrige, og trådte derved ud af den rent observerende forskerrolle. Denne beslutning gav efterfølgende anledning til refleksion. For det første måtte jeg tjekke med læreren, at det var i orden at jeg greb ind. For det andet måtte jeg tænke over, om det var det, jeg skulle gøre i lignende situationer fremover eller ej. Min konklusion i samråd med den relevante lærer blev, at jeg i de situationer, hvor jeg blev alene med eleverne, ikke kunne forholde mig passivt og observerende, men derimod blev nødt til at forholde mig aktivt. For eleverne var jeg tydeligvis ikke en neutral udenforstående, men derimod en voksen i rummet, hvilket i den senere empiri skulle vise sig at blive et gennemgående træk, jf. kap. 5.

Disse overvejelser betød ikke, at jeg skulle overtage undervisningen, når læreren ikke var til stede, men for mig betød de, at jeg blev nødt til at vise eleverne, at jeg interesserede mig for, hvad de gjorde. Dvs. ikke blot for deres faglige arbejde, men for deres adfærd i det hele taget. At være en voksen i rummet blev pludselig et etisk anliggende, idet jeg er af den overbevisning, at en voksen i samværet med børn altid bærer et ansvar som social rollemodel, hvilket betyder at også ikke-handling er en handling, der signalerer accept af den adfærd, børnene udøver, og at man som voksen i rummet derved igennem sin blotte tilstedeværelse sanktionerer en given adfærd, såfremt man forholder sig passivt. Som det formuleres af Skjervheim: "We cannot choose to be engaged" (1996, s. 35) – er vi tilstede, er vi en del af den sociale virkelighed.

Som deltagende observatør i klasserummet er man samtidig tilstede som menneske, og ens faglige emneafgrænsninger afgrænser ikke en fra det mellemmenneskelige møde, der opstår i denne type arbejde. I den situation anser jeg det for en styrke ved aktionsforskningstilgangen, at den anerkender forskersubjektiviteten, og dermed levner plads til forskerens menneskelige tilstedeværelse med alt hvad det indebærer af fysisk fremtræden, personlige karaktertræk og etiske overbevisninger (Billund & Alrø, 2017). Samtidig forpligter det dog aktionsforskeren til vidtrækkende etiske refleksioner over sin egen deltagelse i forskningsfeltet og konsekvenserne heraf (se afsnit 5.2.3).

4.7 Aktionsforskning i et videnskabsteoretisk perspektiv

Aktionsforskning defineres ofte i en moddiskurs ved alt det, den ikke er: (post-) positivistisk, objektiv, reproducerbar, evidensbaseret osv. (Brydon-Miller et al., 2003; Torbert, 2013). Begreber og metoder med træk fra aktionsforskningen som fx aktionslæring, professionelle læringsfællesskaber (Albrechtsen & Ahrenkiel, 2016) og lektionsstudier (Mogensen, 2015) vinder frem i popularitet på professionshøjskoler, i kommuner og i erhvervslivet, men samtidig står aktionsforskningen lidt isoleret i universitetsverdenen, idet den bl.a. i sine epistemologiske grundantagelser og sine metodevalg adskiller sig fra megen anden forskning (Gergen, 2020; Groundwater-Smith & Campbell, 2010).

Inden for de mange former for aktionsforskning anvendes dog forskellige metodegreb, der kan være mere eller mindre sammenfaldende med de metoder, der anvendes inden for andre forskningstraditioner. Dette aktionsforskningsprojekt har en grundlæggende kvalitativ orientering, der kommer til udtryk i det gennemgående fokus på lokal, situeret praksis og forandring, såvel som i brugen af kvalitative metoder.

Jane Ege Møller (2015) argumenterer for, at kvalitativ forskning bør vurderes på særligt kvalitative præmisser: på muligheden for at skabe indsigt i det partikulære, for gennem eksemplets magt og det fortolkende møde mellem en pluralistisk teoriforståelse og en kvalitativ empiri at skabe erkendelser af en anden art end dem, der kan opnås gennem kvantitativ forskning. Hun kritiserer, anvendelsen af klassiske almene gyldighedskriterier (som den diskuteres af fx Brinkmann & Tanggaard, 2017, s. 522) i kvalitativ forskning for at føre til beskrivelser af kvalitativ forskning gennem den kvantitative forsknings optik, som en slags spejlbillede heraf, og mener at dette skaber "en form for usynligt aflejret kvantitativ standard." (Møller, 2015, s. 27)

Disse overvejelser anser jeg for berettigede, men spørgsmålet er, med hvilke begreber man i stedet bør beskrive kvalitetskriterierne for kvalitativ forskning generelt og for aktionsforskning specifikt? I forhold til den kvalitative forskning som sådan, har Smedegaard Ernst Bengtsen og Munk (2015) samt Brinkmann & Tanggaard (ibid.) nogle interessante bud. I forhold til aktionsforskningen specifikt, er der formentlig lige så mange bud herpå, som der er aktionsforskere. Jeg vil her fremhæve de overvejelser om spørgsmålet, jeg selv anser for mest relevante for dette projekt.

Dette projekt er som mange andre aktionsforskningsprojekter inden for dialogtraditionen (Frimann & Hersted, 2017; Hersted et al., 2020) funderet i en socialkonstruktivistisk epistemologi, der grundlæggende forstår viden som socialt konstrueret og tillægger dialogen en høj værdi som både erkendelsesform og forskningsmetode. I forlængelse heraf omfavner den dialogisk orienterede aktionsforskning forskersubjektiviteten og efterstræber således ikke objektivitet i klassisk forstand, men derimod som andre kvalitative tilgange (Brinkmann & Tanggaard, 2017) gennemsigtighed og

saglighed i form af klare beskrivelser af forskningsprocesserne og analysemetoderne, herunder af aktionsforskerens og medforskernes rolle i processen.

Som aktionsforsker er jeg både involveret og engageret i forskningsprocessen, og som beskrevet i afsnit 4.6.1 til stede som et helt menneske med en bestemt faglig baggrund, en forskningsdagsorden, en specifik fremtoning, en personlig væremåde, sårbarhed og sensibilitet, der alle spiller ind i den måde, jeg kan indgå i klasserummet som observatør eller på refleksionsmøderne i rollerne som initiativtager, facilitator, sparringspartner og meget andet. Min oplevelse af processen er subjektiv, og i den kontekst fremstår fuld gennemsigtighed i beskrivelser og analyser næsten som en utopi, men er dog stadig et relevant pejlemærke, idet netop gennemsigtigheden er forudsætningen for videnskabelig kritik af metoder og analyser.

Alvesson & Sköldbberg (2009) argumenterer for, at det socialkonstruktivistiske syn på forskeren som medkonstruerende subjekt i den undersøgte sociale virkelighed sætter spørgsmålstejn ved gennemsigtighedens relevans og opnåelighed i beskrivelsen og argumenterer i stedet for, at kvalitativ forskning med fordel i stedet kan stræbe efter refleksivitet og flerstemmighed. For dem er den kvalitative forsknings mål altså ikke at opnå klarhed og entydighed, men derimod at præsentere flertydige fortolkninger af empirien, der opfordrer læseren til at gå i dialog med teksten og derigennem åbner op for en fortsat refleksivitet. De taler for, at den kvalitative forsker gennem anlæggelsen af flere forskellige blikke på den samme empiri kan komme frem til mere nuancerede forståelser af sit genstandsfelt.

Denne tænkning ser jeg som yderst relevant i en aktionsforskningskontekst, idet en autentisk beskrivelse af kollektive forandringsarbejder netop bør give indblik i den meningsmangfoldighed, der kendetegner en sådan forskningsproces. Alvesson & Sköldbberg (ibid.) taler for, at overdreven entydighed i analyser og fortolkning af empiri kan føre til misvisende forsimplinger. I det lys tilstræber jeg i denne afhandling en balancegang mellem på den ene side gennemsigtighed og klarhed, og på den anden refleksivitet.

Gennemsigtigheden tilstræbes her gennem nøje beskrivelser af fremgangsmåder, intentioner og kontekst (afsnit 4.9-4.14), såvel som gennem vedlæggelse af eksemplariske uddrag fra empirien til understøttelse af analyserne (bilag 1 og 2) samt oversigter over det empiriske materiale til referencer fra teksten (bilag 3). Refleksiviteten tilstræbes gennem den rekursive analyseproces, og gennem det dobbelte blik på empirien både som et kollaborativt didaktisk forandringsarbejde og som undervisning og didaktisk refleksion.

4.7.1 Om validitet i et aktionsforskningsperspektiv

Den ovenfor beskrevne socialkonstruktivistiske og refleksivitetsoverrettede tilgang sætter til dels spørgsmålstejn ved nogle af de klassiske kvalitative gyldighedskriterier, men fritager ikke projektet

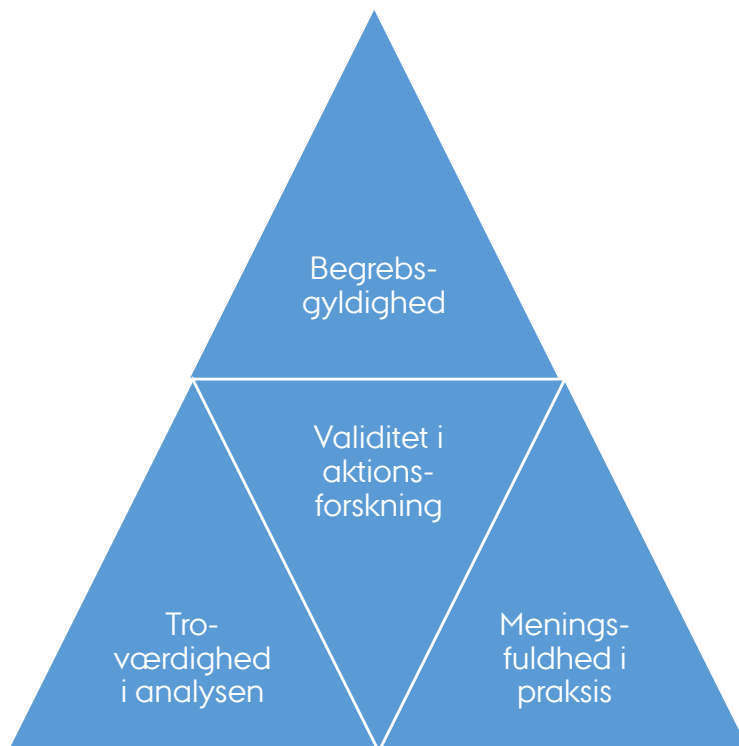
fra at skulle leve op til aktionsforskningens forståelse af validitet⁶. Denne er ikke entydig, men jeg ser det som en fællesnævner for diskussionerne af validitet i aktionsforskning, at begrebet et tæt sammenfiltret med begreberne *deltagelse, forandring og praksis*.

I en dansk aktionsforskningssammenhæng ser jeg tre forskellige validitetsforståelser som særlig relevante: Duus (2012), Borup Jensen (2017) og Eikeland (2006). Duus argumenterer for, at validitet opnås gennem et sammenlignende dobbeltperspektiv på aktionsforskningsprocessen. Her er tale om en sammenholdning af deltagerens og den udefrakommende forskers perspektiv på begivenhederne, dvs. en forståelse af *validitet som troværdighed*, hvilket er i overensstemmelse med andre kvalitative validitetsforståelser, fx Brinkmann og Tanggaard (2017, s. 525).

Borup Jensen (2017) anlægger en klarere aktionsforskningsorientering i sin validitetsforståelse, som hun kalder *validitet i praksis*. Denne består i, at forskningen ikke blot skal forankres i praksis og feltets problematikker, men at også forskningens resultater skal kunne vende tilbage til praksis og "skabe værdi i den kontekst, hvori den skabes." På denne vis knytter Borup Jensen validitetsspørgsmålet til det, jeg tidligere har beskrevet som forskningens praksisbidrag. Duus' og Borup Jensens to validitetsbegreber kan ses som en afspejling af to forskellige sider af et overordnet kvalitativt validitetsbegreb; henholdsvis *validitet som troværdighed* (Duus) og *validitet som meningsfuldhed* (Borup Jensen).

Også Olav Eikelands validitetsbegreb afspejler meningsfuldhed for praktikerne og troværdighed i beskrivelserne som relevante validitetskriterier, ligesom han fremhæver det klassiske kvalitative gyldighedsbegreb: at forskningen rent faktisk undersøger det, den foregiver at undersøge. Dette uddybes imidlertid med en diskussion af *begrebsgyldighed* (construct validity), hvilket fremhæver koblingen mellem forskningsdesign og teori. Resultaternes validitet afhænger altså ikke blot af metodologisk stringens, der kan skabe troværdighed eller af praktisk merværdi, men samtidig af, hvorvidt det teoretiske begrebsapparat, forskningen anvender, bidrager til at skabe en bedre forståelse af empirien. Disse tre bud på validitet i en aktionsforskningssammenhæng kan illustreres som i figur 2 på næste side.

⁶ Modsat andre kvalitativt orienterede beskrivelser af forskningens kvalitetskriterier (Alvesson & Skoldberg, 2009; Brinkmann & Tanggaard, 2017; Møller, 2015; Smedegaard Ernst Bengtsen & Munk, 2015), anvender de her nævnte forskere alle begrebet *validitet* i stedet for det mere eksplícit kvalitative *gyldighed*. Denne terminologi har jeg valgt at bibeholde.



Figur 2. Validitet i aktionsforskning. Figuren kobler validitetsforståelser knyttet til meningsfuldhed i praksis (jf. Borup Jensen), troværdighed i analysen (jf. Duus) og begrebsgyldighed (jf. Eikeland)

De tre definitioner, der er indlejret i ovenstående figur bidrager efter min mening med hver deres relevante validitetsperspektiv i aktionsforskningens kontekst. Duus' og Eiklands er baseret på overordnede betragtninger, der ville kunne finde anvendelse på andre former for kvalitativt orienteret forskning, hvorimod Borup Jensens er mere specifik for aktionsforskningens perspektiv. De tre validitetsperspektiver har hver deres berettigelse i relation til projektets og afhandlingens forskellige aspekter. I beskrivelsen af samarbejdet med lærerne og analysen heraf (kap. 5) forholder jeg mig derfor primært til troværdighedsperspektivet, i den efterfølgende analyse med fokus på sproglig bevidsthed, tværsproglighed og sprogdidaktik (kap. 6) til begrebsgyldigheden, og i afrundingen af projektet (se afsnit 5.5) og den forskningsformidlende indsats til meningsfuldheden.

4.8 Kollaborativ forandring og medforskerperspektiver

I aktionsforskningen er et centralt validitetskriterium jf. ovenfor, at forandringsbestræbelsen opleves som meningsfuld af projektets deltagere. Når initiativet til forandring som i dette projekt kommer udefra, betyder dette, at man må indgå i en fortløbende refleksiv dialog om forandringsambitionen og de fælles veje, man vælger at gå derhen imod. Da det er lærerne, der er bærere af den didaktiske intention og ansvarlige for indførelsen af tværsprogligheden i klasserummet, er deres forståelse af både den didaktiske intention og klasserummets virkelighed særlig afgørende for, i hvilket omfang den tværsproglige undervisning virkeliggøres i praksis, og hvorvidt der derved etableres rum for udvikling af sproglig bevidsthed.

Derfor vil jeg i dette afsnit foretage en kort ekskurs vedrørende spørgsmålet om læreres tænkning og overbevisninger, og den relation disse har til undervisningens praksis. Dette er en diskussion, hvis relevans først i løbet af aktionsforskningsprocessen blev tydelig for mig, og på den måde peger den direkte ind i den empiri, der vil blive præsenteret i de følgende kapitler.

Dette forandringsarbejde handler fra et lærerperspektiv om udviklingen af nye måder at undervise på, altså om undervisningens praksis. At forandre undervisningens praksis er imidlertid en kompleks affære, der kan blive ganske grænseoverskridende for lærere, hvilket er belyst gennem årtiers forskning i *teacher cognition* og *teacher beliefs* (Borg, 2003, 2011; Kalaja, Ferreira, Aro & Ruohotie-Lyhty, 2015; Kubanyiova, 2015, 2016). Forskningen inden for traditionen *teacher cognition* har typisk beskæftiget sig med undervisningsudvikling forstået som tilegnelse af bestemte af forskeren foruddefinerede indhold (Borg, 2003; Kubanyiova, 2016; Westrick & Morris, 2016), og bygger dermed på en udviklingstænkning, der kan synes modstridende med aktionsforskningens vidensbegreb, der sidestiller praksisviden, tavs viden og teoretisk viden som ligeværdige og komplementære (Argyris & Schön, 1992).

Ikke desto mindre mener jeg, at også et aktionsforskningsprojekt som dette kan drage nytte af både teoretiske og empiriske indsigter fra lærerkognitionsforskningen, idet jeg som Torbert (2013) er af den overbevisning, at forskellige videnskabelige tilgange bidrager med forskellige perspektiver på verden, og at integrationen af indsigter fra forskellige videnskabelige paradigmer derfor kan føre til større indsigt. Forskningen i læreres tænkning (*teacher cognition*) har da også et vigtigt fællestræk med didaktisk orienteret aktionsforskning i kraft af interessen for lærernes didaktiske refleksioner og sammenhængen mellem disse og undervisningens praksis. Som det fremhæves af Harnett (2012) viser Schöns (1983) begreb *den reflekterende praktiker* netop nødvendigheden af også i aktionsforskningens kontekst at forholde sig til relationen mellem refleksion og praksis i didaktisk forandringsarbejde, og jeg anser forskningen i læreres tænkning og overbevisninger for at kunne bidrage til vores forståelse heraf.

En central pointe fra lærerkognitionsforskningen er, at læreres undervisningspraksis ikke alene er funderet på didaktisk og pædagogisk teori og indholdsfuld viden, men at der derimod er en række forskellige former for viden og mere subjektive/psykologiske forhold som læreridentitet, læreres overbevisninger og værdier, der ligeledes er af betydning (for et overblik, se fx Borg, 2003, 2011). Simon Borg argumenterer derfor for et blik på læreres tænkning, der tager højde for den sammenhæng, der er i det enkelte menneskes indre liv, og anlægger en biografisk vinkel herpå. Lærerkognitionsforskningens grundlæggende model for læreres tænkning (Borg, 2003) pointerer, at en lærers skole- og uddannelsesbaggrund spiller dynamisk sammen med resten af lærerens livserfaringer og praksis, og at læreres overbevisninger om læring, undervisning, elever og lærerrollen er en integreret del af dette samspil.

Tilgangen bygger på den grundantagelse, at mange af lærernes mest centrale overbevisninger om læring og undervisning (kaldet kerneoverbevisninger jf. Borg, 2003) funderes tidligt i livet, som oftest gennem læreres egne erfaringer som elever eller i denne kontekst sproglæringserfaringer generelt. Dette er et fænomen, der oprindeligt blev beskrevet af Lortie (1975) som *apprenticeship of observation*. Der er her tale om en læring, der har fundet sted igennem observation (af andre lærere over tid), men også gennem deltagelse i en praksis (som elev i en sprogundervisningssituation), hvilket betyder, at enhver lærers udgangspunkt er formet gennem hans/hendes egen oplevelser i uddannelsessystemet, altså gennem levede erfaringer snarere end didaktisk teori.

Begrebet *apprenticeship of observation* og dets relevans diskuteres stadig i dag (Greenwalt, 2014; Smagorinsky & Barnes, 2014; Westrick & Morris, 2016), men uafhængig af denne diskussion er der inden for feltet bred enighed om kerneoverbevisningernes stabile og forandringsresistente natur (Borg, 2003, 2011; Borg & Al-Busaidi, 2012); en enighed, der dog problematiseres af Skott (2013), der argumenterer for en mere dynamisk og situeret forståelse af læreres tænkning.

I konteksten af et didaktisk forandringsarbejde har kerneoverbevisningerne den konsekvens, at forandringsimpulser, der er i konflikt med disse formentlig vil møde modstand, hvorimod andre forandringsimpulser, der er i overensstemmelse hermed, vil blive grebet og integreret i den didaktiske praksis. Didaktiske forandringer er dermed afhængige af, hvordan forandringsimpulserne matcher lærernes eksisterende overbevisninger, med andre ord, hvorvidt lærerne finder dem meningsfulde; et forhold, der illustreres med stor nuancerigdom af Kubanyiova (2016).

Inden for det beslægtede forskningsfelt omhandlende *læreres overbevisninger* (teacher beliefs, se fx Kalaja et al., 2015), der generelt er mere socio-kulturelt inspireret (Skott, 2013), fremhæves netop den oplevede *meningsfuldhed* og overbevisningernes relation til *læreridentiteten* som særligt afgørende for didaktiske forandringsprocesser. For eksempel viser Jalkanen, Pitkänen-Huhta og Taalas (2012), hvordan lærerne kan ønske at holde sig i en komfortzone i undervisningen, hvor de fortsat kan udøve en ekspertrolle, frem for at bevæge sig ud på gyngende grund, her eksemplificeret med brugen af IT i undervisningen. Hermed fremhæves den tætte sammenhæng i mellem læreres overbevisninger, læreridentitet og konkrete valg i undervisningens praksis, og det bliver tydeligt, at denne sammenhæng kan være et meget personligt og individuelt anliggende.

Derfor kan didaktisk forandringsarbejde også være ganske personligt og følelsesladet (Ruohotie-Lyhty, Korppi, Moate & Nyman, 2018), og i nogle tilfælde som det beskrives af Kubanyiova (2016) føre til så voldsomme konflikter med læreridentiteten, at det medfører en stærk forandringsresistens (Kubanyiova & Crookes, 2016, s. 144). Lignende konflikter beskrives af Barcelos (Barcelos, 2015) samt af Borg (2003) der begge fremhæver det forhold, at den konflikt, der i forbindelse med didaktisk udvikling kan opstå mellem nye overbevisninger om undervisning og

læring og en lærers hidtidige læreridentitet ikke er uproblematisk for den pågældende selv (jf. også Ruohotie-Lyhty, 2013).

Borg (2011) forklarer dette sådan, at nye syn på praksis eller ny teoretisk viden kan påvirke den enkeltes overbevisninger relateret til læreridentitet og *self-efficacy*, og at dette i nogle situationer kan være en ubehagelig oplevelse. Derfor er det heller ikke overraskende, at overbevisningerne kan være afgørende for den enkeltes modtagelighed over for nye syn på praksis.

Læreres overbevisninger er derfor betydningsfulde for gennemførelsen af didaktiske forandringsprocesser, og må også af denne årsag tages alvorligt i en udviklingsproces som den her beskrevne. Forskningen inden for feltet illustrerer med al ønskelig tydelighed, at en didaktisk forandringsimpuls, der kommer udefra, fx i form af efteruddannelse til tider kan have meget begrænset effekt (Kubanyiova, 2015, 2016), selvom det modsatte også kan være tilfældet (Ruohotie-Lyhty, 2015).

I denne afhandling ser jeg lærernes overbevisninger spille en dynamisk rolle i sprogundervisningens komplekse system, i den forstand at læreren som det beskrives af Skott (2013, 2015) trækker på og genfortolker sine eksisterende erfaringer og overbevisninger i klasserummets interaktionelle kontekst.

Derfor lader jeg mig i analyserne af det kollaborative forandringsarbejde inspirere af visse indsigter fra forskningen i læreres tænkning og overbevisninger, herunder særligt Kubanyiovas (2015, 2016) analyser af den betydning, læreres blik på sig selv som lærere kan spille for muligheden for at indgå i reelle didaktiske forandringsarbejder.

Ud fra en grundantagelse om, at en lærers praksis i undervisningen altid er meningsfuld og på den måde kan forstås som forbundet med vedkommendes overbevisninger eller værdier, såvel som en antagelse af, at visse overbevisninger kan være vanskelige at eksplicitere (Argyris & Schön, 1992), ser jeg derfor i de umiddelbare modsætninger mellem praksis og planlægning (se afsnit 5.3.2) frugtbare undringspunkter, der kan belyse overbevisningernes betydning for forandringsarbejdet og didaktikken.

4.9 Metoder og empiri

4.9.1 Afdækningsfasen

Afdækningsfasen bestod af et indledende møde med lærergruppen og den pædagogiske leder, interviews med lærere og udvalgte elever, samt undervisningsobservation (for en oversigt over den indsamlede empiri, se tabel 5, s. 74). Fasens formål var afdækning, og altså ikke indgriben i det eksisterende, og dens funktion for aktionsforskningsprocessen var således forskerens indtræden i

og fortrolighed med feltet Szulevicz (2017, s. 85), samt at skabe indsigt i forandringsarbejdets præmisser i form af det komplekse systems udgangstilstand.

Samtidig blev det klart, at selve det indledende møde samt de samtaler, lærerinterviewene udgjorde, gav anledning til refleksioner hos lærerne og dermed såede frø til forandring.

4.9.2 Opstartsworkshop

Den indledende 2-dages lærerworkshop bestod af en blanding af faglige oplæg fra mig, fælles refleksioner over teori og praksis, forskellige småøvelser med fokus på tværspørglighed og egentlig projekt- og undervisningsplanlægning. Jeg overvejede i den forbindelse at trække på det kritisk-utopiske fremtidsværksted (Nielsen & Nielsen 2016) som forskningsgreb til igangsætning af refleksioner og idégenerering, men i betragtning af tidsrammen og det forhold, at lærerne på det forberedende møde virkede klar til at gå direkte til utopierne, valgte jeg i stedet et mere klassisk workshopformat hvor lærernes rolle var aktivt deltagende, og min var som inspirator, facilitator og mødeleder.

Tabel 3 Opstartsworkshop

| Emne | Nøgleord | Diskussionspunkter |
|--------------------------------------|--|--|
| Hvad er sprog? | Sprogfilosofi, lingvistik, sproglig mangfoldighed | Øvelser i tværspørglig analyse – hvad kan de forskellige sprog fortælle os om sprogets natur? |
| Hvad er sproglig læring? | Læringsteori, andetsprogstilegnelse | Diskussion af form og funktion i relation til lærernes undervisningserfaringer. |
| Sproglig viden & sproglig bevidsthed | Indføring i teori og forskning i sproglig bevidsthed | Diskussion af lærernes egne metaforer for sproglig læring Diskussion af elevernes sproglige bevidsthed i form af sproglig kreativitet og sproglig opmærksomhed. |
| Sprogdidaktik & tværspørglighed | Flersprogethedsdidaktik, kobling til egen praksis | Hvad betyder det for vores praksis, hvordan kan det omsættes? |

Workshoppen tjente flere kombinerede formål: dels at igangsætte de fælles refleksioner og forstå hinandens positioner i udgangspunktet, dels at give lærerne indblik i den sprogvidenskabelige tænkning bag projektet og at skabe et fælles sprog til det videre arbejde, samt at igangsætte det fælles planlægnings- og refleksionsarbejde. Indholdet var sammensat på baggrund af mine forslag

og lærernes ønsker, som vi havde diskuteret på et møde ugen inden. De teoretiske input fra min side var struktureret med fokus på at give anledning til diskussion og refleksion, jf. skemaet ovenfor.

Vi havde to hele arbejdsdage til rådighed til vores workshop, og de forløb i en stemning af engagement og begejstring trods det delvist tunge teoretiske indhold. Overordnet set var det hensigten, at workshopdagene skulle skabe fælles fodslag og sætte os i stand til at påbegynde det tværsproglige samarbejde. For at skabe et rum for refleksion, hvor lærerne var mindre bundet af lærerrollen (i denne kontekst det, der af Nielsen & Nielsen 2016 beskrives som *realitetsmagten*) end til dagligt, og dermed eventuelt fik bedre mulighed for at tænke ud af boksen, havde jeg booket et mødelokale på universitetet til os, hvor vi også spiste morgenmad og frokost sammen, og hvor jeg havde medbragt bøger og plakater om sprog og sprogvidenskab til at understøtte vores arbejde og sætte rammen for dagene.

Lærerne gav udtryk for at nyde at være væk fra skolen og "rigtigt at kunne nørde" og fordybe sig, og endvidere for, at det var spændende at komme på universitetet. I lyset af erfaringerne fra refleksionsmøderne i den efterfølgende fase, er der heller ingen tvivl om, at muligheden for at trække sig lidt ud af hverdagslærerrollen var bedre, når vi ikke var på skolen, idet samtalerne i skolens mødelokaler ofte blev afbrudt af kald over samtaleanlægget, andre lærere, der stak hovedet ind og "lige skulle spørge om noget", musikundervisning i lokalet ved siden af og så fremdeles. Alt sammen afbrydelser, der understregede mødernes indlejring i skolevirkeligheden, og deres karakter af et kortvarige afbræk herfra.

At mødes på universitetet betød altså, at der var en række forstyrrelser, vi kunne undgå, og at realitetsmagten (jf. Nielsen & Nielsen 2016) dermed blev mindre tydelig i rummet. Samtidig så jeg det som et socialt initiativ med henblik på at skabe et godt grundlag for et tæt samarbejde også at invitere lærerne ind på min banehalvdel, når jeg nu skulle være så meget til stede på deres.

På workshoppen lagde vi grunden til det fælles forandringsarbejde, idet der her var tid til at fordybe sig og diskutere egne og hinandens tanker om sprog og sprogundervisning, og idet vi her påbegyndte planlægningen af den tværsproglige undervisning. Denne planlægning faciliterede jeg gennem forskningsbaserede diskussioner af den sproglige bevidstheds rolle i sproglig læring og af tværsproglighedens potentiale, ligesom jeg fremhævede, hvordan den tværsproglige tilgang i princippet kunne anvendes i forhold til et hvilket som helst sprogligt område.

Ikke desto mindre besluttede lærerne hurtigt at starte et velkendt sted, nemlig med ordklasserne, og vi igangsatte dermed det første tværsproglige tiltag i form af et fælles fokus på substantiver (jf. afsnit 4.9.4).

4.9.3 Refleksionsmøder

Refleksionsmøderne udgjorde aktionsforskningsgruppens regelmæssige fælles refleksions- og planlægningsrum, og fortsatte dermed tråden fra den indledende workshop. Refleksionsmøderne var tænkt i en klar todelt struktur med en ren planlægningsorienteret del og en egentlig refleksionsdel. Imidlertid viste processen sig at være mere dynamisk end som så, og i praksis afviklede vi ikke møderne i to separate dele; refleksionerne opstod spontant i planlægningen og nogle gange betød skolehverdagens uforudsigelighed, at mødets indhold bevægede sig langt væk fra det planlagte.

I den kontekst var det vigtigt for mig som aktionsforsker, at vi netop lod lærernes brændende spørgsmål styre processen, for på den måde at optimere praksisrelevansen. Dette betød dog gentagne brud med den planlægning, jeg foretog i mellem møderne, og det betød samtidig, at forestillingen om en cirkulær, regelmæssig aktionsforskningsspiral ikke viste sig adækvat til beskrivelsen af den faktiske proces – vi vekslede godt nok som planlagt mellem de tre elementer praksis, refleksion og planlægning, men tidsforløbet og den tid og energi, vi kunne sætte af til hver del, vekslede meget fra cyklus til cyklus, ligesom lærernes deltagelse i møderne og i undervisningen heller ikke var jævnt fordelt.

En kerneopgave for mig som faciliterende forsker på refleksionsmøderne var at finde frem til de formater, der bedst kunne fremme den kollektive refleksion. Derfor eksperimenterede vi i løbet af de mange måneders samarbejde med forskellige refleksionsmødeformater, heriblandt:

- at lærerne berettede om deres undervisning siden sidst
- at jeg stillede spørgsmål til konkrete undervisningssituationer og didaktiske valg, som lærerne så diskuterede
- at jeg kom med teoretiske input, der syntes relevante i lyset af undervisningsobservationer, fx opgaver om ordklassedefinitioner på tværs af sprog til igangsætning af refleksioner om ordklassebegrebet og de vanskeligheder, der kan være forbundet hermed som sproglig nybegynder
- at lærerne lavede hurtigskrivning om et spørgsmål (fx deres roller i forskningsprojektet) som kvalificering af den fælles diskussion
- at jeg kom med perspektiverende tværsporglige oplæg (om sprog, der er væsentlig forskellige fra engelsk, tysk og dansk)
- at lærerne tog initiativ til forskellige diskussioner, fx om de forskellige betingelser for undervisning i engelsk, tysk og dansk
- at vi diskuterede forskellige undervisningssituationer på baggrund af videooptagelser.

4.9.4 Tværsporglig undervisning

Undervisningen skulle i projektperioden foregå ifølge det normale skema for de to klasser, hvilket betød, at de hver havde 7 dansktimer, 3 engelsktimer og en tysktimer ugentligt. Tanken var, at det tværsporglige perspektiv skulle inddrages i denne undervisning i det omfang, lærerne fandt det muligt. Tværsporgligheden skulle altså ikke bestå af særlige projektforsløb eller et nyt

undervisningsindhold til erstatning af det gamle, men derimod af en integration af det tvær sproglige perspektiv i den almindelige skemalagte undervisning.

På opstartworkshoppen diskuterede vi, hvordan dette kunne lade sig gøre. Vi kom frem til, at et godt sted at starte ville være at plukke de lavthængende frugter i form af fælles metasproglig terminologi og en koordinering af parallelt indhold. Det vil sige, at når der i alle tre fag under alle omstændigheder indgik undervisning med fokus på ordklasser i årsplanen, valgte vi at koordinere denne undervisning, så eleverne mødte de samme ordklasser i alle tre fag på samme tid. Tanken hermed var, at ligheder og forskelle mellem sprogene skulle fremstå tydeligere for eleverne, og at eleverne skulle opleve at kunne anvende deres viden fra et sprogfag i et andet.

Derudover forsøgte vi os med fælles emner på tværs af fagene, såvel som en mere individuel integrering af det tvær sproglige perspektiv i den enkeltfaglige undervisning. Tanken med denne individuelle integrering af tvær sprogligheden var, at det tvær sproglige perspektiv hermed blev integreret direkte i undervisningens praksis på måder, der fra lærerens synspunkt var meningsfulde.

Den enkelte lærer skulle således selv dynamisk inddrage ligheder og forskelle mellem timens sprog og de andre sprog, når det var relevant i undervisningens kontekst. Denne integration af det tvær sproglige perspektiv i den enkeltfaglige undervisning stillede krav om en grundig refleksion over sprogundervisningens formål og over lærerens eget syn på sprog og sproglig læring. Disse refleksioner gav anledning til, at vi på workshoppen valgte ikke kun at arbejde med integrationen af et tvær sprogligt perspektiv, men samtidig at integrere et mere helhedsorienteret blik på sprogfagene, dvs. en tilgang, hvor sprogfagernes områder i højere grad formidles som forbundne, og hvor grammatikundervisningen så vidt mulig *kontekstualiseres* (Myhill, 2005, 2018). Dette kalder jeg den *holistiske orientering*.

De fælles emner var nogle, vi fandt frem til undervejs i forløbet; det ene udsprang af refleksioner over konkrete udfordringer i engelskundervisningen (maskinoversættelse), det andet af et litterært emne fra danskundervisningen (sprog og identitet) og det tredje af mere generelle refleksioner over, hvilke sproglige emner der kunne være interessante på tværs af de tre fag (sproglig variation). Alle de forskellige tvær sproglige tiltag blev som sagt udviklet kollektivt på refleksionsmøderne, men i realiteten blev deres udformning og de enkelte læreres engagement i tiltagene ret forskellige. Nedenfor ses en skematisk fremstilling af tiltagene såvel som en kortfattet beskrivelse af hvert enkelt.

Tabel 4 Tværsproglige tiltag

| Måned | | sep | okt | nov | dec | jan | feb | mar | apr | maj |
|------------------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Fælles fokus | substantiver | | | | | | | | | |
| | verber | | | | | | | | | |
| Fælles emner | Maskinoversættelse | | | | | | | | | |
| | Sprog og identitet | | | | | | | | | |
| | Sproglig variation | | | | | | | | | |
| Det tværsproglige perspektiv | | | | | | | | | | |
| Det holistiske perspektiv | | | | | | | | | | |

Fælles fokus

Det første forsøg med at skabe en tværfaglig sammenhæng mellem sprogfagene bestod i et *fælles fokus* på ordklasseforståelse gennem parallelt arbejde med bestemte ordklasser. Benævnelsen fælles fokus opstod på den indledende workshops brainstorm over, hvordan vores mere overordnede drøftelser om sproglig bevidsthed og tværsproglighed kunne udmøntes i konkrete didaktiske tiltag. Begrebet dækker over en ganske åben form for indholdskoordinerings, der blot bestod i, at lærerne på tværs af de tre fag og på tværs af faglige indholdsemner og forløb i øvrigt skulle have en særlig opmærksomhed på at inddrage et specifikt sprogligt fokus i deres undervisning.

I udgangspunktet aftalte vi stort set kun, at lærerne i den første periode skulle have særligt fokus på substantiver, og at de ville benytte den latinske terminologi. Tanken var altså, at lærerne havde fuldstændig metodefrihed til at arbejde med substantiverne i det omfang og på de måder, de fandt relevante, og den tværsproglige merværdi skulle primært findes gennem samtidigheden, der gjorde substantiverne til noget, eleverne talte om og arbejdede med på tværs af fag og sprog, og gennem længere tid. Efter dette fokus på substantiver, gik det fælles fokus over til at være på verberne.

Fælles emner: maskinoversættelse & sproglig variation

De fælles emner var egentlige undervisningsforløb, der spillede sammen på tværs af sprogfagene. Emnet maskinoversættelse udgjorde en tæt koordinering mellem dansk og engelsk, og en løsere parallel til tysk, hvorimod emnet sproglig variation omfattede alle tre fag på lige fod. Emnet sprog og identitet omfattede alle tre fag, men udviklede sig jf. afsnit 5.2.6. ikke til et reelt tværsprogligt forløb, hvorfor det ikke behandles nærmere her.

Emnet **maskinoversættelse** opstod på baggrund af en observation, jeg havde gjort i engelskundervisningen og vores efterfølgende refleksioner herover. Eleverne arbejdede i undervisningen parvis med fremlæggelser om farlig sport, og et elevpar havde i den forbindelse

googlet sig frem til en tekst om forstuvninger blandt cheerleaders, som bar alle tegn på at være en maskinoversættelse fra engelsk. Oversættelsen var så mangelfuld, at teksten var svært forståelig (som fx, når der stod "en forstuvning er, når et ledbånd strækker eller tårer," se bilag 11), og jeg undrede mig over, at eleverne ikke reagerede på dette.

Jeg diskuterede denne observation med engelsklæreren, som nikkede genkendende til situationen, og desuden oplevede elevernes vedholdende brug af Google Translate som problematisk. På den baggrund tog jeg teksten samt en rekonstruktion af en mulig engelsk original med på vores næste refleksionsmøde, hvor vi både diskuterede selve teksten og dens sproglige karakteristika, såvel som dens potentialer i forbindelse med didaktisk etablering af rum for sproglig bevidsthed (se i øvrigt Malmkjær, 2018 for en diskussion af potentialet for sproglig bevidsthed forbundet med oversættelser).

Tanken var, at en opmærksom udforskning af den danske teksts særheder kombineret med en efterfølgende sammenligning med den engelske ville kunne anvendes didaktisk til at fremme både sproglig opmærksomhed og tværsproglig refleksion over forskellene og lighederne mellem sprogene.

Da materialet her var en maskinoversættelse fra engelsk til dansk samt en engelsk tekst, var det oplagt, at dette emne involverede fagene engelsk og dansk. Da lærerne imidlertid udvidede fokus for forløbet til også at omhandle ordbogsbrug, steg relevansen for tysk, og tysklæreren sluttede sig til denne del af forløbet.

Emnet sproglig variation fokuserede på geografisk og social variation på tværs af de tre sprogfag. Emnet blev introduceret i danskundervisningen og herefter udfoldet på tværs af fagene. Lærerne anså dette emne for at være i tråd med et tidligere emne om nabosprog i danskundervisningen samt det forhold, at et vist kendskab til regionale varianter også indgår i læreplanen for engelsk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). I danskfaget var fokus på dialekter; desuden indgik social variation i form af en introduktion af etnolekt og et arbejde med dronningens nytårstale. I dansk anvendte lærerne digitale ressourcer, de integrerede på skolens læringsplatform; her var tale om et interaktivt dialektkort med lydprøver stillet til rådighed af Københavns Universitet (Juul Nielsen, Sørensen, Pedersen & Køster, 2019), en dialektquiz og en youtube-video af Dronningens nytårstale 2018, med tilhørende arbejdsspørgsmål. Arbejdsspørgsmålene var udviklet af lærerne på baggrund af mine forslag. Desuden blev der i klassen afspillet en etnolektprøve på lyd; her var tale om ikke-fortrolige (konstruerede) data udlånt af lektor Peter Bakker, IKK (AU).

Efter forløbets påbegyndelse i danskfaget blev det introduceret i engelsk og tysk. I engelsk handlede forløbet om britisk og amerikansk engelsk, og tog udgangspunkt i et digitalt læremiddel, der fokuserede netop på det emne. I tyskfaget var fokus på regional variation – her indgik varianterne nordtysk, schweizerhøjtysk og schweizertysk, og der blev anvendt digitale kort over de

tysksprogede områder såvel som lyd- og videoklip fra læremidler og tysksprogede medier (jf. bilag 15).

Arbejdsformen var i danskfaget hovedsageligt klassesamtaler kombineret med projektorienteret arbejde; eleverne arbejdede både med arbejds spørgsmål til de enkelte lydclip og med at producere en gruppefremlæggelse om en dialekt, de selv havde valgt. I engelskundervisningen arbejdede eleverne med læremidlets opgaver om britisk og amerikansk engelsk. I tyskundervisningen var undervisningen i høj grad baseret på klassesamtaler.

Fælles orienteringer

Den holistiske orientering opstod på baggrund af et undringspunkt, jeg tog med til den indledende workshop fra observationen i den korte afdækningsfase. Her havde den sprogdidaktiske praksis i dansktimerne haft karakter af at være adskilt fra resten af undervisningens indhold. Når timernes fokus var på litteraturlæsning eller på skrivning, virkede sprogdidaktikken næsten fraværende, fx når nye ord som *slukøret* og *statistik* i romanen *Antboy* blev gjort til genstand for kortfattet betydningsafklaring uden yderligere oplæg til refleksion, eller når begrebet *jeg-fortæller* blev præsenteret uden yderligere beskrivelse af mulige sproglige karakteristika ved en sådan fortælling. I disse undervisningspraksisser så jeg uudnyttede mulighedsrum for sproglig bevidsthed.

De sproglige aktiviteter, jeg observerede i afdækningsfasens danskundervisning, syntes isolerede fra den øvrige undervisning, og bestod bl.a. af skemabaseret morfologitræning. Denne observation diskuterede jeg med lærerne ud fra spørgsmål om, hvad læringsmålene med denne type aktiviteter var, og hvilken nytte lærerne mente, eleverne kunne drage af dem. Det kom i den forbindelse frem, at dansklærerne mente, at den morfologiske træning havde en værdi i sig selv, men også oplevede, at opgavetyper var svær for nogle børn, der savnede kontekst.

På det grundlag blev vi enige om at forsøge at kontekstualisere grammatikundervisningen mere, og at koble den til bl.a. litteraturen, skriveundervisningen og danskfagets øvrige områder (Myhill, 2005, 2018). Dette opmærksomhedspunkt kalder jeg for den holistiske orientering.

Det tværsproglige perspektiv i den enkeltfaglige undervisning var som nævnt oven for centralt for hele projektet. Også her havde lærerne fuld metodefrihed; al undervisning, der involverede tværsproglige praksisser blev her kategoriseret som tværsproglig. Det drejede sig primært om sprogsammenlignende praksisser, men også henvisninger til metasproglig terminologi eller viden fra de andre fag, eller blot inddragelse af ord på andre fremmedsprog end målsproget gjaldt som inddragelse af det tværsproglige perspektiv.

4.9.5 Afsluttende workshop

Den afsluttende workshop fandt sted i august 2018, dvs. knap 3 måneder efter afslutningen af den egentlige aktionsforskningsperiode, og tjente til opfølgning på projektet. Her var fokus på at identificere og evaluere projektets praksisbidrag og diskutere, hvorvidt og hvordan forandringsarbejdet havde ført til eller på længere sigt ville føre til varige forandringer i sprogundervisningens praksis, samt hvordan vores erfaringer kunne videreformidles til en større lærergruppe. På denne måde ønskede jeg både at undersøge forandringsarbejdets meningsfuldhed i praksis gennem en ny refleksionsrunde med lærerne, og at inddrage deres forståelse heraf i min videre analyse.

Tanken bag planlægningen af denne workshop var både at give lærerne mulighed for at arbejde videre med deres egne refleksioner, samt at høre hvordan disse havde udviklet sig efter en længere pause i det tætte samarbejde. Desuden gav denne workshop mulighed for at diskutere nogle af mine analyseudkast i aktionsforskningsgruppen og på denne måde nuancere disse yderligere og derigennem fremme analysernes troværdighed.

4.10 Indsamling af empirisk materiale

Empirien indsamlet i løbet af projektets to faser og tre workshopdage er ganske omfattende, og vil her blive præsenteret fordelt på de to faser.

Tabel 5. *Empirisk materiale i afdækningsfasen*

| Fag/ Person | Observation (antal lektioner) | | Interview | Tidspunkt |
|--------------------|-------------------------------|-----------|--|--|
| | Ø-klassen | Å-klassen | | |
| Dansk | 2 | 3 | | |
| Engelsk | 1 | 1 | | |
| Tysk ⁷ | 2 lektioner | | | |
| Sanne | 2 | | 45 min. | 11/5 |
| Lis | 1 | 4 | 53 min. | 11/5 |
| Cecilie | 1 | 1 | 55 min. | 25/5 ⁸ |
| Elev 1: Lise-Lotte | X | | Varighed elevinterviews: 15- 20 minutter | Tidspunkt for elevinterviews: september. |
| Elev 2: Mette | X | | | |
| Elev 3: Bjørn | X | | | |
| Elev 4: Ella | X | | | |
| Elev 5: Frode | | X | | |

⁷ Observeret i de daværende 5. klasser, da projektklasserne endnu ikke havde tysk.

⁸ Hvor interviewet for Sannes og Lis' vedkommende lå dagen efter vores indledende møde, lå interviewet med Cecilie 14 dage senere.

I afdækningsfasen bestod empiriindsamlingen i en etnografisk orienteret observation dokumenteret gennem feltnoter, såvel som en række semi-strukturerede interviews. Det indsamlede empiriske materiale er dokumenteret gennem en oversigt over eksempler (bilag 3), såvel som eksemplariske uddrag fra interviews (bilag 1) og refleksionsmøder (bilag 2) samt eksempler på feltnoter (bilag 16). I teksten gengives eksempler fra materialet med referencer til bilag 1-3.

4.10.1 Undervisningsobservation i afdækningsfasen

Undervisningsobservationen til indblik i undervisningspraksis i de deltagende klasser tog udgangspunkt i en række observationsspørgsmål, bl.a.:

- o Er der undervisningsaktiviteter, som lægger op til metasproglig refleksion?
- o Drages der i danskundervisningen lejlighedsvis paralleller til fremmedsprog, nabosprog eller andre sprog?
- o Drages der i fremmedsprogsundervisningen eksplicitte paralleller til andre fremmedsprog eller til dansk?
- o Udnyttes oversættelsesaktiviteter til tværsproglig sammenligning eller metasproglig refleksion?
- o Tager eleverne nogen initiativer til tværsproglig sammenligning eller inddragelse af andre sprog end fagets målsprog? Hvordan modtages sådanne eventuelle initiativer af resten af klassen samt af læreren?

Observationerne blev dokumenteret gennem etnografisk orienterede feltnoter (Daugaard, 2015; Narayan, 2012; Szulevicz, 2017), dvs. at selvom observationerne var målrettet observationsspørgsmålene, forsøgte jeg at indfange så meget som muligt af undervisningens sociale praksis i mine noter. Ligeledes noterede jeg enkelte citater fra elever og lærere, jf. bilag 16.

4.10.2 Interviews

Som en del af afdækningsfasen gennemførte jeg semi-strukturerede lærer- og elevinterviews (Alvesson, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Lærerinterviewene blev gennemført før undervisningsobservationerne, hvorimod elevinterviewene blev gennemført senere, jf. tabel 5. Den forskudte gennemførelse af elevinterviews skyldtes dels et ønske om, at eleverne skulle have mødt mig i undervisningen, før de blev udtaget til interview, og dels det forhold, at lærerne først skulle udvælge en gruppe elever til interviews og have deres forældres godkendelse til gennemførelse af disse, jf. samtykkeproces (bilag 8).

Formålet med lærerinterviewene var at belyse lærernes grundlæggende tilgang til og overbevisninger om sprog og sprogundervisning. På baggrund af foreliggende forskning om forholdet mellem læreres undervisningspraksis, tænkning og forholdemåder (se også afsnit 4.8), havde jeg udvalgt fem fokusområder, der alle syntes relevante med henblik på at skabe indblik i lærernes forudsætninger og forventninger til det didaktiske forandringsarbejde.

De fem fokusområder var:

- o lærerens identitet som sproglærer (idet forskning har vist, at identitetsspørgsmålet er af stor betydning for den konkrete klasserumspraksis, jf. Borg 2012; Klinge 2016, Kubanyiova 2016);
- o lærerens fagsyn; idet den enkelte lærers forståelse af faget, dets rolle, formål og grænser ligeledes spiller ind på undervisningsplanlægning og –praksis (Haukås, 2015; Kubanyiova, 2016; Spanget Christensen, 2019);
- o lærerens sprogsyn og metasproglige refleksioner, idet sprogsynet jf. Kubanyiova (2015, 2016) er tæt forbundet med de sprogdidaktiske valg, en lærer træffer;
- o lærerens fortælling om klassen, idet opfattelsen af eleverne jf. Klinge (2016) har konsekvenser for de didaktiske valg,
- o lærerens teoretiske og didaktiske refleksioner om sprogtilegnelse (jf. Daryai-Hansen & Henriksen, 2017).

Interviewene foregik på skolen, og varede ca. en time per lærer. Samtalerne foregik i en atmosfære, jeg oplevede som naturlig og afslappet, og lærerne virkede glade for at fortælle om deres arbejde og erfaringer. Med udgangspunkt i Alvessons (2011) såvel som Kvale og Brinkmanns (2009) tilgange til brugen af interviews var det min intention at indarbejde refleksivitet og sensibilitet over for situationen og personen i både udformningen af interviewguide (bilag 9) og den faktiske gennemførelse af interviewet, hvilket gav sig udslag i tre ret forskellige interviews, hvor samtalens retning udvikledes i samspillet mellem mine planlagte spørgsmål, lærerens fortællelyst og den interaktionelle dynamik imellem os.

Dette betød bl.a., at jeg gennem interviewene fik indblik i forhold, jeg ikke på forhånd havde forestillet mig, men samtidig viste det sig, at nogle af de spørgsmål, jeg havde troet var ligetil, faktisk var ganske vanskelige for lærerne at forholde sig til. I tekstboks 1 på næste side ses et mere detaljeret overblik over fokuspunkter for interviewene.

Analysen af lærerinterviewene fokuserer i høj grad på at afdække lærerens relation til sprogundervisningen samt lærerens forståelser af sig selv som aktør i skolesammenhængen. Imidlertid giver interviewmetoden ikke automatisk adgang til disse forståelser, idet det sagte i en interviewsituation er udtryk for en mangfoldighed af forståelser og fortolkninger, herunder af situationen, af rollefordelingen og af interviewets formål og det, der spørges ind til (Alvesson, 2011; Wertsch, 1993). Jeg har således ingen forventning om, at interviewet udgør en "sandfærdig" repræsentation af lærernes tænkning i og om undervisningen, men derimod en klar forventning om, at alt, hvad de siger i interviewet direkte eller indirekte afspejler deres forforståelser og fortolkninger i relation til egen praksis og til sprog og sproglig læring i det hele taget.

Udformningen af interviewguides (bilag 9) og gennemførelse af interviews sigtede på i så høj grad som muligt at lade lærerne selv styre fortællingen om egen praksis og egne oplevelser for på den måde at få et empirisk materiale, der så vidt muligt belyser lærernes egne syn på egne virkeligheder som sproglærere.

Tekstboks 1

Fokuspunkter for lærerinterviews:

- 1) lærerens identitet som sproglærer
 - a) motivation
 - b) faglighed (og fagkombination)
 - c) emotionelle bånd til sproget/faget
 - d) (faglig) selvforståelse
- 2) lærerens fagsyn
 - a) hvilken slags fag er der tale om?
 - b) er faget vigtigt for eleverne/samfundet? hvorfor?
 - c) har faget gode rammer? Herunder:
 - i) bekendtgørelser/fælles mål
 - ii) tid afsat til undervisning og forberedelse
 - iii) ressourcer i form af efteruddannelsesmidler/linjefagsuddannede lærere, læremidler, ekskursioner
 - iv) respekt/interesse fra alle aktører – elever, forældre, ledelse, offentligheden og UVM
- 3) lærerens sprogsyn
 - a) hvad er sprog? (kultur/kommunikation/form/andet?)
 - b) hvilken slags sprog er X? hvorfor?
 - c) fokus på lærerens sproglige bevidsthed
- 4) lærerens fortælling om klassen
- 5) lærerens teoretiske og didaktiske forståelser af sprogtilegnelse
 - a) lærerens forskelligartede forståelser af fag, læring og undervisning
 - b) lærerens forståelse af tværsproglighed og tværfaglighed
 - c) lærerens konkrete didaktiske overvejelser, også i forbindelse med det tværsproglige.
 - i) lærernes bevæggrunde til at arbejde eller ikke at arbejde tværsprogligt
 - ii) lærernes forståelse af tværsproglighed
 - iii) lærernes syn på egen sprogundervisning

4.10.3 Elevinterviews

Elevinterviewene har flere fokuspunkter: elevernes sproglige bevidsthed, elevernes fremmedsprogstilegnelse og elevernes oplevelse af undervisningen. Således skulle interviewene både belyse elevernes forståelse af, hvad sprog er, og hvilke ligheder og forskelligheder, der er mellem sprogene, hvordan de oplever sprogundervisningen, og hvordan de oplever deres egen sproglige læring.

Desuden fik eleverne i forbindelse med interviewet mulighed for at kommentere på konkrete tværsproglige eksempler med henblik på at give dem mulighed for tværsproglig refleksion (jf. bilag 10).

De interviewede elever var udvalgt af lærerne med henblik på at repræsentere en vis spredning på tværs af de to klasser, som dog i udvalget ikke blev ligeligt repræsenteret.

4.10.4 Empiri i interventionsfasen

Interventionsfasen udgjorde det, jeg benævner didaktisk forandringsarbejde, og den her indsamlede empiri udgør hoveddelen, både kvantitativt og kvalitativt, i og med, at det er gennem denne empiri, de tværsproglige tiltag og deres relation til rummene for sproglig bevidsthed kan belyses. Ligesom empirien i afdækningsfasen viste sig at få en anden karakter end forventet, udviklede også empiriindsamlingen i interventionsfasen sig undervejs, idet den planlagte proces i mødet med de deltagende læreres ønsker og behov, skolens virkelighed og vores fælles erfaringer undervejs ændrede form. Det oprindelige forskningsdesign var således skarpere i konturerne, end det i praksis gennemførte. Denne udvikling vil jeg forsøge at antyde i nedenstående beskrivelse af empirien.

Empiriindsamlingen i interventionsfasen var i udgangspunktet tænkt som bestående primært af undervisningsobservationer, der skulle dokumenteres gennem feltnoter, eventuelt suppleret af elevprodukter. Planen var udelukkende at filme ganske få lektioners undervisning til brug for den fælles analyse, idet jeg af etiske årsager ønskede at begrænse brugen af video mest muligt. Dette skal forstås sådan, at jeg anså opstillingen af videokameraer i et klasseværelse for at være en forholdsvis forstyrrende foranstaltning, i lyset af at intentionen ikke var at analysere interaktionsdata som sådan, men derimod at beskrive undervisningen i lidt grovere træk.

Imidlertid blev jeg gennem arbejdet med de indledende analyser klar over, at også den konkrete interaktion i specifikke undervisningssituationer var interessant for mig (og at jeg ikke kunne nå at notere helt så meget, som jeg gerne ville i løbet af en time) og blev på den baggrund enig med lærerne om at optage nogle af timerne på video. Dette havde endvidere den fordel, at vi kunne bruge videomaterialet som udgangspunkt for fælles diskussioner af den undervisning.

På samme måde skulle det vise sig, at de lydoptagelser, jeg som hukommelsesstøtte optog til workshops og refleksionsmøder udgjorde et interessant empirisk materiale, der i detaljegråd langt oversteg mine egne noter fra de pågældende møder. Det blev hurtigt klart for mig, at lærernes didaktiske refleksioner ofte kom tydeligst til udtryk på disse møder, og det var derfor oplagt at inkludere optagelserne i min empiri. Jeg kunne i disse situationer have valgt at holde fast i det oprindelige design og den planlagte empiriindsamling, og på den måde med en mere stringent, lineær proces have fokuseret på at gennemføre processen som planlagt. I stedet valgte jeg imidlertid at lade mine oplevelser af feltens virkelighed og den kompleksitet, den var forbundet med, påvirke mit design til en organisk, rhizomisk vækst (for en argumentation for anvendelsen af rhizomet som model for videnskabelig tænkning, se fx Gorodetsky & Barak, 2016; Grellier, 2013).

En sådan åben tilgang til forskningsdesignet ville med rette kunne karakteriseres som ustruktureret; af L. J. Phillips og Kristiansen (2013) karakteriseres tilsvarende tilgange til kollaborativ forskning som reflektiv aktionsforskning, der inddrager førstepersonsperspektivet (Torbert, 2013). Hvorom alt er, førte denne tilgang til empirien til et mere omfattende empirisk materiale end oprindelig planlagt, opsummeret nedenfor.

Tabel 6. Oversigt over primær⁹ empiri i interventionsfasen

| Materiale | Observation ¹⁰ : dansk | Observation: engelsk | Observation: tysk | Refleksionsmøde à ca. 90 minutter | Workshops à 5-6 timer |
|-----------|--------------------------------------|-------------------------|----------------------|---|--------------------------|
| Feltnoter | 39 | 35 | 20 | | |
| Video | 16 | 16 | 9 | | |
| Audio | | | | 17 (se bilag 2) | 3 |

Empiri fra undervisningsobservation

Undervisningsobservationerne blev dokumenteret gennem feltnoter ligesom i afdækningsfasen, men tillige i perioder gennem videooptagelser. Disse videooptagelser blev taget med et stationært kamera bagerst i klassen rettet mod tavlen, så de dokumenterer primært læreren, men også til dels eleverne. Videooptagelserne tjener som supplement til feltnoterne; i nogle situationer giver videoen adgang til ret præcise interaktionsdata; i andre situationer tjener den mest som hukommelsesstøtte sammen med feltnoterne.

Undervisningsobservationerne gennemføres med henblik på beskrivelse af observerbar praksis – dvs. hvad sker der i den enkelte undervisningstime, hvem gør og siger hvad og hvordan. Formålet med observationerne er at komme helt tæt på praksis, men et grundvilkår i den forbindelse er det Observer's Paradox, der opstår, når man som (aktions-)forsker sætter sig ind i klasselokalet (jf. afsnit 4.6.1), og som betyder, at jeg kun kan observere praksis, som den ser ud, når jeg allerede selv har påvirket den med min tilstedeværelse.

Observationerne havde et todelt fokus: dels på lærernes undervisningspraksis og dels på elevernes sproglige bevidsthed, sproglige praksis og ressourcer. Udgangspunktet var en række observationsspørgsmål, herunder:

1. På hvilke måder beskæftiger undervisningen sig med sproget?
 - a. Beskrivende: hvilke aktiviteter, hvilke materialer, hvilken fremgangsmåde?
 - b. Analyserende: hvilke orienteringer ser jeg i den konkrete undervisningssituation, hvilke grundlæggende principper?

⁹ Desuden indsamledes elevprodukter og undervisningsmaterialer som baggrundsmateriale.

¹⁰ Antal observerede lektioner af varighed ml. 45 og 90 minutter.

2. På hvilke måder orienterer læreren sig imod projektets fokus?
 - a. Inddrages tværsproglige elementer i undervisningen?
 - b. Hvordan arbejdes der med parallelle undervisningselementer i medfør af den fælles koordinering?
 - c. Er der elementer i undervisningen, der tydeligt afspejler de fælles refleksioner i perioden umiddelbart op til?
3. På hvilke måder forholder eleverne sig til sproget? Herunder:
 - a. Hvordan arbejder eleverne med sproget/de sproglige aktiviteter i undervisningen?
 - b. Udnytter eleverne deres tværsproglige ressourcer? – er der eksempler på, at elever eksplicit eller implicit gør brug af viden fra andre sprog?
 - c. Kommer elevernes sproglige bevidsthed til syne i undervisningen?

Empiri fra refleksionsmøder

Empirien fra refleksionsmøderne udgør en særlig genre. På refleksionsmøderne har jeg mulighed for dels at observere lærernes samarbejde, dels at spørge ind til deres erfaringer og forståelser af praksis og dels selv at komme med input til processen i form af refleksionsspørgsmål, analytiske og teoretiske bidrag. På den måde er jeg både en observerende og aktiv deltager i disse møder (jf. afsnit 4.6).

Refleksionsmøderne blev dokumenteret dels gennem dagsordener og noter, og dels gennem lydoptagelser. Centrale sekvenser af disse møder blev sidenhen transskriberet og gjort til genstand for analyse med henblik på gentænkning af mine umiddelbare oplevelser og forståelser opstået gennem deltagelsen på møderne. Særligt i forbindelse med forståelsen af dynamikkerne i det didaktiske forandringsarbejde har denne empiri været værdifuld (se kapitel 6), idet jeg som deltager i møderne af og til blev overrasket over lærernes implementering af den planlagte undervisning i praksis. I sådanne situationer var det nyttigt at gå tilbage til det sagte på mødet og overveje, hvordan alle deltageres forventninger og forståelser spillede sammen både på refleksionsmøderne og i undervisningens praksis.

4.11 Noget at begribe med

I arbejdet med min empiri går jeg jf. afsnit 2.3 eksplorativt og refleksivt til værks, om end mit forskningsspørgsmål sætter nogle grundlæggende pejlemærker, jeg kan navigere efter. Inspireret af Richardson & St. Pierre (2000) ser jeg selve skriveprocessen som en vigtig del af mit fortolknings- og refleksionsarbejde og ved at bruge skrivningen aktivt til at gå i dialog med empirien, forsøger jeg at løsne mig fra en entydigt kategoriserende analyseform til en mere mangetydig, bevægelig og foranderlig analyse og forståelse. En sådan analysestrategi betegnes af Alvesson & Sköldbberg (2009, s. 328ff) som *reflexive methodology*. Udgangspunktet for denne tilgang til empiri og analyse ligger i en videnskabsteoretisk position, der ser det empiriske arbejde som et subjektivt møde med en kompleks virkelighed, på grundlag af hvilken videnskabelige resultater kan skabes ikke i form af registrering og kategorisering af virkeligheden, men i kraft af forskerens refleksive beskæftigelse hermed (ibid.)

Det er på baggrund af denne tænkning afgørende for det reflekserive analysearbejde kontinuerligt at bevare lydhørheden både i forhold til empirien og til min egen læreproces. Begge disse aspekter er centrale, da forskningsprocessen i min optik grundlæggende er en læreproces, og de publicerbare forskningsresultater til enhver tid vil være produkterne af min læreproces, dvs. de indsigter og forståelser, jeg opnår igennem forskningsarbejdet i form af observation, refleksion og analyser. Denne kontinuerlige lydhørhed over for empirien er central, fordi forskningsresultaterne i denne forståelse ikke kan være absolutte, men altid fortolkninger, som til enhver tid kan sættes i et nyt perspektiv af ny viden, nye udviklinger og nye indsigter.

Det betyder, at der ligger en foranderlighed i det blik, jeg betragter empirien med, da min deltagelse og mit perspektiv i løbet af forandringsarbejdet er i konstant udvikling, og jeg den dag, projektet afsluttes er en anden, end jeg var den dag, jeg først skrev disse linjer. Derfor vender jeg løbende tilbage til mine første indtryk og genovervejer dem i lyset af alt det nye, jeg lærer undervejs, og det er mit håb, at dette kan føre til en mere flersidig og rigere fortolkning af den empiri, jeg beskæftiger mig med.

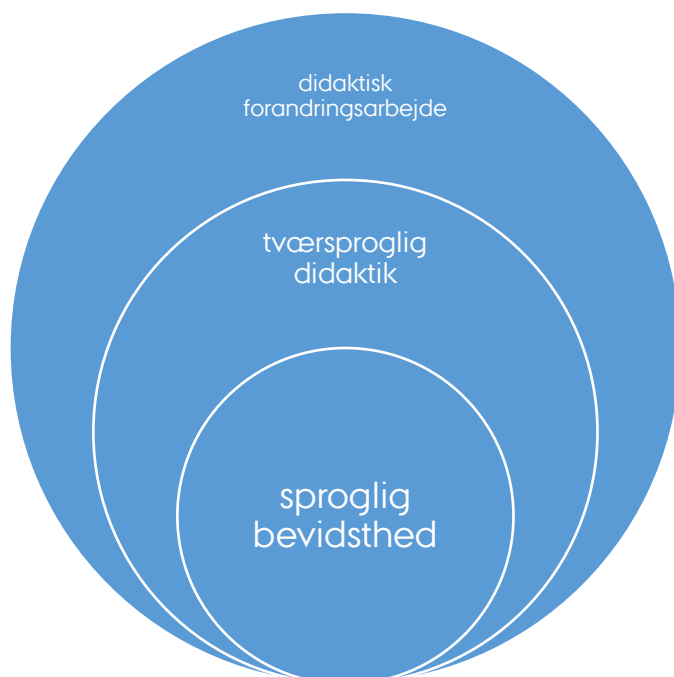
Heri ligger et iboende paradoks – hvordan kan man som forsker bidrage til ny viden uden samtidig at lægge sig fast på ét rigtigt svar og én rigtig fortolkning? I denne afhandling forsøger jeg at gøre det ved at anlægge flere forskellige analytiske vinkler på det samme empiriske grundlag.

4.12 Empiriens relation til forskningsspørgsmålet

Forskningsspørgsmålet bag dette projekt stiller skarpt på sammenhængen mellem tre centrale fænomener: sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde. I afsnit 4.3 beskrev jeg designet for det didaktiske forandringsarbejde, og i afsnit 4.9 den empiri, jeg i projektets forløb har indsamlet til belysning af forskningsspørgsmålet. Men hvordan kan denne sammensatte og knopskydende empiri anvendes i belysningen af det centrale spørgsmål gengivet nedenfor?

Hvilke udfordringer og potentialer knytter sig til et tværfagligt didaktisk forandringsarbejde, der sigter imod tilvejebringelsen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed igennem tværsproglighed i sprogundervisningen?

Én løsning på dette problem kunne være at anskue relationen mellem de tre fænomener inden for rammerne af dette aktionsforskningsprojekt som en indlejring i 3 lag:



Figur 3. Analytiske lag

Hvis man anlægger dette blik på empirien, kan den åbnes op igennem 3 forskellige delanalyser; en for hvert lag. Den første analyse (kap. 5) bliver dermed en undersøgelse af det kollaborative didaktiske forandringsarbejde. Dette er en undersøgelse af selve aktionsforskningsprocessen, hvor hovedspørgsmålet bliver, hvordan man kollaborativt kan skabe forandringer i didaktisk praksis, og hvilke krav et sådant projekt stiller til lærere, elever og forsker. Til grund for denne undersøgelse ligger det samlede empiriske materiale, inklusive mine egne subjektive oplevelser af aktionsforskningsprocessen. Det vigtigste materiale for denne delanalyse er empirien fra refleksionsmøder og lærerinterviews, og sammenholdningen af denne med klasserumsobservationerne.

Den næste analyse bliver en undersøgelse af tværsproglighed som didaktisk middel til tilvejebringelsen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed; denne undersøgelse (kap. 6, første del) retter sig mod lærernes og elevernes inddragelse af andre sprog end målsproget i undervisningssituationerne, og forsøger at afdække relationer mellem det tværsproglige engagement og de observerede rum for udvikling af sproglig bevidsthed. Her udgør observationerne fra klasserummet det helt centrale empirigrundlag.

Den tredje analyse (kap. 6, anden del) omhandler sproglig bevidsthed og rum for udvikling af sproglig bevidsthed i didaktisk praksis. Den undersøger sprogligt bevidste elevpraksisser og stiler mod opstillingen af en flerdimensionel model for sproglig bevidsthed gennem analyser af empiri fra klasserummet og elevinterviews, og sammenholdning af disse med de hidtidige teoretisk funderede modeller beskrevet i kapitel 2. Modellen skal således udformes i en dialektik mellem teori og empiri, men skal samtidig kendetegnes ved sin operationaliserbarhed i klasserummet.

Disse tre delanalyser skal i fællesskab belyse det samlede forskningsspørgsmål. Analyseprocessen er dog som nævnt startet et helt andet sted, med en eksplorativ tilgang og fingrene godt begravet i den empiriske muld. I de følgende afsnit vil jeg beskrive de metodiske og analytiske trin, jeg har taget på vejen fra indsamlingen af det empiriske materiale til fremskrivningen af analyserne, som de står i dag.

4.13 Kodning og dataarbejde

Empirien i dette projekt er omfangsrig og kompleks, idet der både er tale om et mix af empirityper (observationer, interviews, møder, elevprodukter, se bilag 17), formater (tekst, video, audio) og analytiske lag. Dette forhold har i kombination med den grundlæggende eksplorative tilgang til empirien ført til en eksperimenterende, rekursiv fremgangsmåde i den konkrete behandling af empirien. Med henblik på at skabe struktur og overblik over det samlede materiale, valgte jeg at importere alt ind i Nvivo, som muliggør samling af forskellige dataformater.

De forskellige filer blev herefter klassificeret efter type, tidspunkt, fag (for undervisningens vedkommende) og lærer. Herefter gik jeg i gang med en kvalitativ kodning, der skulle tjene som min første, induktive analyse af data. Da programmet muliggør kodning på både tekst, video og audio, valgte jeg at kode størstedelen af empirien direkte på filerne og udelukkende transskribere de sekvenser, jeg fandt særligt relevante for det videre arbejde. Transskriptionen er uomgængelig for den videre skriftlige formidling, men da jeg anser den skriftlige afbildning af den mundtlige interaktion som sekundær, ønskede jeg at holde mig så tæt på audio- og videofilerne som muligt. Dette metodiske valg havde både fordele og ulemper; der gik mindre tid med transskription, men til gengæld blev materialet knap så søgbart elektronisk, idet det kun var de transskriberede dele, der kunne tekst søges; for det øvrige materiales vedkommende måtte jeg søge på kodningen. Imidlertid forelå der til alle videofiler desuden feltnoter, så der altså var søgbar tekst til alle de observerede undervisningstimer.

Kombinationen af formater betyder i øvrigt, at detaljegraden i empirien varierer, hvilket læseren vil bemærke i forbindelse med de forskellige eksempler i teksten. Visse eksempler er baseret på feltnoter udelukkende (markeret i eksempelnummereringen med koden O), og her er den tilgængelige information begrænset af, hvad det lykkedes mig at skrive ned i øjeblikket. I andre situationer har feltnoterne været kombineret med video (markeret med VO), hvorfor interaktionen kan beskrives mere detaljeret. For audiofilernes vedkommende har det været muligt at bedrive en tættere transskription, hvorfor ordlyden i disse eksempler (interviewdata markeret med I og refleksionsmødedata med RM) afspejler talesprogsformen mere præcist. Denne talesprogsagtige (men dog langt fra samtaleanalytiske) transskriptionsstil er valgt på baggrund af den overbevisning, at transskriptionen blot er en skriftlig afbildning af en mundtlig interaktion, og at en "rensning" af talesprogsformen til en mere skriftsprogsnær form dels skjuler væsentlige informationer om

interaktionen og dels underkender det forhold, at også pauser, selvkorrektur og *fillers* er funktionelle elementer i interaktionen (jf fx Hutchby & Wooffitt, 2008; Sacks, 1987).

Den kvalitative kodning af empirien var jf. ovenfor hovedsageligt induktiv, dog med særlige interessepunkter. Empirien kunne groft inddeles i alt, der var undervisningspraksis, og alt, der ikke var. Undervisningspraksissen kodede jeg i udgangspunktet på baggrund af observationsspørgsmålene, der både rettede sig mod undervisningens organisering og form, elevernes deltagelse og sprogets rolle i undervisningen.

På baggrund af de indledende observationer og samtaler med lærerne på refleksionsmøderne tilføjede jeg sidenhen koder for de didaktiske orienteringer, der lod til at spille ind på undervisningens praksis, samt for elevernes forskellige former for socialt, fagligt og sprogligt engagement.

Den øvrige empiri (fra interviews og refleksionsmøder) udgør forskellige former for diskurs forbundet med undervisningens praksis. Denne diskurs ser jeg ikke som en 1:1-afspejling af deltagerens subjektive oplevelser eller indre liv, men derimod som kilder til indblik i nogle af deltagerens specifikke, situerede forståelser af undervisningens praksis og formål, sprogets og den sproglige lærings natur. Derfor var kodningsstrategien for denne empiri diskursanalytisk orienteret, og primært tematisk. Ud fra denne tematiske kodning fokuserede jeg på deltagerens diskursive repræsentation af forskellige temaer, som fx "danskfaget" eller "den gode undervisning;" et eksempel på en sådan tematisk kodning foreligger i bilag 1.

I løbet af kodningsprocessen tilføjede og sammensmeltede jeg koder, efterhånden som forskellige aspekter ved empirien begyndte at stå mere klart for mig, og efterhånden som jeg videreudviklede min forståelse af den sproglige bevidstheds dimensioner. Jeg anvendte overlappende koder, idet hensigten var en åben sortering af empirien, der efterfølgende skulle gøre det muligt for mig at dykke ned i de enkelte temaer, snarere end en lukket kodning med henblik på entydig kategorisering. Den anvendte kodning udgør altså et trin i analyseprocessen, men da koderne er åbne og overlappende, anser jeg dem ikke for en analyse i sig selv, hvorfor jeg heller ikke har fundet det relevant at vedlægge den fulde oversigt over anvendte koder eller automatiserede analyser af dem¹¹ (se dog bilag 14 for overordnet kodestruktur).

Som udgangspunkt for de kvalitative analyser har jeg anvendt koderne og programmets værktøjer til at generere nogle åbne snit i det store datamateriale, mens selve analyserne har fundet deres form igennem en rekursiv sammenfletning af lytning, videogennemsyn og skriveprocesser.

¹¹ Der er af samme årsag heller ikke foretaget dobbeltkodning til reliabilitetstjek.

4.14 Analysegreb

Analysen af empirien er styret af en forståelse af undervisningen som en kompleks og situeret praksis, der udfoldes i et samspil mellem elever og lærer, og hvor deltagernes forståelser og fortolkninger af praksis er tæt vævet sammen med den (Haneda, 2006; Larsen-Freeman & Cameron, 2008a; Skott, 2013). Det vil sige, at læreres og elevers praksis i enhver undervisningssituation udgør en del af en gensidig forhandling om mening, og at den enkelte deltagers engagement eller praksis til enhver tid må anses for meningsfuld fra vedkommendes eget perspektiv.

4.14.1 Diskursanalytiske greb

Meningsfuldheden ser jeg som forbundet med de overbevisninger eller forforståelser, deltagerne i en given praksis bringer med sig ind i situationen og anvender til at skabe mening i den, samt de fortolkninger, denne meningskabelse giver sig udslag i. Disse individuelle fortolkninger kommer til udtryk i diskursen, når forskellige deltagere fortæller forskellige historier om den samme situation. Forudgående overbevisninger og situerede fortolkninger er dermed afgørende ikke blot for, hvordan undervisningens praksis udfolder sig i en konkret situation, men også for de konklusioner, lærere og elever drager på den baggrund (jf. Skott, 2013).

Derfor ønsker jeg gennem analyser af diskursen at nærme mig lærernes forforståelser og fortolkninger; til dette formål anvender jeg inspireret af metafor-teorien (Lakoff & Johnson, 2003) og Underhills etnolingvistiske diskursanalyse (Underhill, 2011) et diskursanalytisk blik på empirien med særligt fokus på fremtrædende metaforer og nøglebegreber. Nøglebegreber er i Underhills forståelse særligt værdiladede begreber, der fremstår som centrale for et specifikt verdensbillede, og hvis anvendelse implicerer en række underforståede værdier. Et eksempel på et sådant begreb kunne være begrebet "dannelse," hvis anvendelse trækker på en historisk forankret diskurs og en værdisætning, der er vanskelig at argumentere imod inden for en dansk skolepolitisk kontekst.

Metaforerne spiller en anden rolle: ud fra et metafor-teoretisk perspektiv (Lakoff & Johnson, 2003) giver metaforer os måder at begribe verden på, og det er ud fra det perspektiv, at deltagernes metaforbrug i fx interviews kan sige os noget om, hvordan de begriber de i denne sammenhæng relevante aspekter af verden omkring sig.

Disse diskursanalytiske greb har altså til formål at belyse lærernes overbevisninger, idet jeg anser nøgleord og metaforer for at være diskursive manifestationer heraf. Analysen af lærernes overbevisninger skal bidrage til en forståelse af lærernes perspektiv på undervisningssituationen, idet en analyse af undervisningens praksis fra et rent udefrakommende perspektiv i min optik ville kunne underkende meningsfuldheden i denne praksis. Pointen er således, at praksis aldrig er tilfældig, men derimod kan være meningsfuld ud fra forskellige orienteringer og overbevisninger

(Kubanyiova, 2016; Skott, 2013), og at en kompleksitetsorienteret analyse af undervisningens praksis derfor må forsøge at inddrage disse.

Overbevisningerne undersøges gennem en tresporet tilgang, der ud over lærernes eksplicite italesættelser af overbevisninger om undervisning, fag og sprog og det ovennævnte diskursanalytiske spor også undersøger overbevisningernes tilsynekomst i form af didaktiske, pædagogiske og øvrige orienteringer i undervisningen. Her søger jeg indsigt i overbevisningerne ved at se efter mønstre i orienteringerne og de hensyn, der tages i undervisningen.

Som det fremhæves af Kubanyiova (2016), har der inden for lærerkognitionsforskningen været tendens til primært at undersøge læreres overbevisninger ved at spørge lærerne selv, og deres praksis ved at observere dem. På denne måde antager forskningen, at overbevisningerne ikke kommer til udtryk igennem det, lærerne gør, men blot igennem det, de siger eller skriver. Kubanyiova taler for, at denne tilgang kan skabe en situation, hvor forskningen opstiller kunstige skel imellem overbevisninger og praksis, fremfor at bidrage til en øget forståelse af dem. Det er mit håb, at den tresporede tilgang til overbevisningerne, der anvendes i denne undersøgelse kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af lærernes overbevisninger.

Hensigten med at forsøge at afdække lærernes forforståelser og fortolkninger er således ikke at nå frem til en forklarende bagvedliggende logik, men snarere at fremdrage nogle af "de bagvedliggende logikker", der kan bidrage til, at virkeligheden fremstår så kompleks og uforudsigelig, som den gør.

4.14.2 Analyser af praksis

På baggrund af mine overvejelser om kollaborativt forandringsarbejde, sproglig bevidsthed, tværsproglighed, sprogdidaktik og undervisningen som en kompleks og situeret praksis, anlægger jeg flere forskellige blikke i mine analyser af den observerede undervisningspraksis; disse blikke ligger i forlængelse af observationsspørgsmålenes fokuspunkter og sigter grundlæggende på at identificere tværsproglighedens tilsynekomster i undervisningen såvel som fremtrædende mønstre i elevernes sproglige forholdemåder.

Jeg bevæger mig igennem analysearbejdet fra et overordnet didaktisk perspektiv på undervisningens organisering, tidsrammer, aktiviteter og materialer til at gå tættere på tværsproglighedens tilsynekomster i klasserummets interaktioner og elevernes konkrete sproglige praksisser.

Samtidig anlægger jeg aktionsforskerens forandringsorienterede blik på undervisningen og herigennem på de valg, lærerne traf i undervisningssituationerne i relation til den fælles forandringsambition; gennem dette blik springer undervisningssituationernes kompleksitet i

øjnene, og analysen af det kollaborative didaktiske forandringsarbejde (kapitel 5) er derfor indlejret i en kompleksitetsteoretisk optik inspireret af Burns (2015a) og Larsen-Freeman & Cameron (2008a).

Tanken bag denne rekursive analytiske fremgangsmåde er, at det er nødvendigt at anlægge flere blikvinkler på undervisningens praksis, idet den skabes i et samspil mellem mange forskellige aktører, orienteringer og diskurser. Som beskrevet i afsnit 4.1.2, forstår jeg analysen som funderet i tre analytiske lag, og hvert af disse lag er karakteriseret af forskellige relationer mellem de forskellige typer empiri og mellem teori og empiri. Derfor er analysestrategien for undervisningens praksis også forskellig fra lag til lag, selvom de alle hviler på den samme forståelse af undervisningens situerede og sociale praksis og alle tager udgangspunkt i konkrete observationer i klasserummet.

I analysen af det kollaborative didaktiske forandringsarbejde (kap. 5) fokuserer strategien således på undervisningens kompleksitet. Her forsøger jeg bredt at kortlægge de elementer og dynamikker, der påvirker undervisningens konkrete situerede forløb, både inde i og uden for klasserummet. I analysen af den tværsproglige didaktik (kapitel 6, første del) fokuserer jeg på tværsproglighedens tilsynkomster på forskellige didaktiske niveauer såvel som på specifikke undervisningsgreb, jeg ser lærerne anvende i etableringen af tværsproglige rum for udvikling af sproglig bevidsthed. Og i analysen af disse rum (kap. 6, anden del) går jeg tæt på elevers sproglige praksis, og undersøger hvordan de forskellige sproglige elevpraksisser kan forstås i relation til en flerdimensionel forståelse af sproglig bevidsthed, såvel som i relation til den tværsproglige didaktik.

De forskellige analysestrategier og forskellige empiriske grundlag har til formål at skabe et virkelighedsnært og levende billede af undervisningens praksis, der så vidt muligt inddrager deltageres forståelser af denne. Deltagerperspektivet er afgørende i den socialt situerede praksis, og fordi der er flere parter i enhver undervisningssituation, forsøger jeg at skabe indblik i perspektiver fra begge sider af katederet.

Da jeg ser sprogundervisningen på tværs af de tre fag som et komplekst system (jf. afsnit 5.1), ser jeg de forskellige dele af empirien som kilder til forskellige blikvinkler på dette system, og det er derfor centralt for analyserne at se på sammenhænge på tværs af enkeltstående episoder i undervisningen i de enkelte fag, på refleksionsmøder, workshops og interviews.

I analysearbejdet har jeg derfor bevæget mig fra de indledende, detailorienterede analyser af undervisningspraksis og diskurser til et bredere analytisk blik, der søger de overordnede mønstre i empirien.

5 Didaktisk forandringsarbejde i et komplekst system

Dette forskningsprojekt omhandler et kollaborativt didaktisk forandringsarbejde med sigte på etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed gennem tværsproglighed i dansk, tysk og engelsk. I de foregående kapitler har jeg beskrevet dette kollaborative didaktiske forandringsarbejde ud fra metodologiske, teoretiske og videnskabsteoretiske perspektiver. I dette kapitel analyserer jeg forandringsarbejdets forudsætninger, udfordringer og potentialer.

Et kollaborativt forandringsarbejde som dette kan jf. Burns (2015a) forstås som en indgriben i et komplekst system, idet forandringsbevægelsen fra den første impuls til bevægelsens uddøen ikke er lineær, men derimod afhængig af systemets mange delelementer og deres indbyrdes relation. Burns (ibid.) beskriver således, hvordan disse indbyrdes relationer medfører positive og negative feedback loops for forskellige forandringsimpulser, dvs. at små impulser nogle gange kan føre til store forandringer og store impulser nogle gange til slet ingen ting (et fænomen kendt som sommerfugeleeffekten, se fx Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, s. 231).

For at forstå hvordan forandring finder sted i et system af denne karakter, er det ifølge Larsen-Freeman og Cameron (2008a, s. 230) afgørende at forstå forbindelser og relationer mellem systemets elementer samt mellem det delsystem, der undersøges, og de systemer, det er forbundet med. Derfor kræver en analyse af forandringsarbejdet i dette projekt først og fremmest en beskrivelse og analyse af det komplekse system, projektet griber ind i. Det system, der udgør genstanden for denne analyse, er dansk-, engelsk- og tyskundervisningen i de to deltagende femteklasser, som igen er forbundet med andre, større systemer, som fx klassernes samlede undervisning, lærerkollegiet, skolen, fagenes ydre rammer og diskurser osv.

I dette kapitel vil jeg først (i afsnit 5.1) beskrive det komplekse system ved forandringsarbejdets begyndelse – som et samspil mellem fag, skole og ydre rammer, og de deltagende aktører, dvs. lærerne, eleverne og jeg selv. Denne beskrivelse bygger på empirien fra afdækningsfasen, før påbegyndelsen af det egentlige forandringsarbejde, og fokuserer både på systemets struktur og dynamikker, som jeg ser dem, og på de tre hovedaktørers perspektiv på systemets elementer.

I det efterfølgende afsnit (5.2) vil jeg analysere selve det didaktiske forandringsarbejde. Her er fokus på de forskellige roller, lærerne og jeg tager på os i løbet af processen, på systemdynamikkernes betydning for forandringsprocessen, på kompleksitet og uforudsigelighed.

Hernæst vil jeg (i afsnit 5.3) diskutere, hvordan forandringsarbejdet udspiller sig i et mødested mellem aktørernes livsverdener, og hvordan de enkelte aktørers perspektiver på

forandringsarbejdet og på systemet som sådan afspejler sig i aktørernes deltagelsesformer, og dermed bliver afgørende for forandringens virkeliggørelse.

Afslutningsvis vil jeg (i afsnit 5.5) skitsere de vidensbidrag og praksisbidrag, det kollaborative forandringsarbejde skaber.

5.1 Sprogundervisning som et komplekst system

Hvis samspillet mellem sprogundervisningen i dansk, engelsk og tysk i de to klasser ansues som et komplekst socialt system i Burns' forstand, gælder det om systemet at:

”the system is not a ‘hard’ reality; it is a set of perceptions about relationships, and the boundaries of the system will be quite different to all of the people who actually constitute it.” Burns (2015a, s. 435)

Systemets grænser, elementer og sammenhænge kan altså forstås fra forskellige vinkler, og det samme gælder de dynamikker, der spiller ind på forandringsmulighederne. De vinkler, der er valgt her, repræsenterer både aktørernes egne perspektiver og det udefra kommende perspektiv, der er mit eget. Citatet ovenfor understreger vigtigheden af aktørernes perspektiv for forståelsen af det komplekse sociale system, og analysen koncentrerer sig her om de centrale aktører i aktionsforskningsprocessen: de tre deltagende lærere. Fokus er på belysning af deres perspektiv på det komplekse systems dele og dynamikker, såvel som på eksisterende praksisser i og omkring sprogundervisningen. Denne del af analysen bygger på empiri fra afdækningsfasen.

Derudover anser jeg det for relevant her at inddrage det organisatoriske system, undervisningen er indlejret i, såvel som visse af de større systemer, der spiller ind på undervisningens praksis i de enkelte fag; herunder styredokumenter og fagdiskurser. Denne del af analysen bygger på en læsning af relevante dokumenter relateret til konkrete erfaringer fra empirien.

5.1.1 Organisatoriske dynamikker

Undervisningen i dansk, tysk og engelsk i de to femteklasser kan ses som situeret i forskellige organisatoriske lag (fx skolen, mellemtrinnet og den enkelte klasse), forskellige faglige diskurser og krav, og forskellige sociale rum. Disse organisatoriske lag ville kunne gøres til grundlag for en selvstændig analyse, idet de har hver deres egne dynamikker, men dette ligger uden for denne undersøgelses muligheder. Som det beskrives af Larsen-Freeman & Cameron (2008a), er det i en kompleksitetsteoretisk tilgang nødvendigt at fokusere sin analyse på et delsystem og anerkende de hermed forbundne systemer som relevante og betydningsfulde, men ikke at stræbe efter at belyse ”det hele,” da et sådant forehavende i den kompleksitetsteoretiske optik på forhånd må anses for dødsdømt.

I dette afsnit vil jeg derfor koncentrere mig om at påvise, hvordan de organisatoriske dynamikker på forskellig vis spiller ind på forandringsarbejdets udgangspunkt, og begrænse denne diskussion til at omhandle skolens organisatoriske systemer samt enkelte aspekter af de kommunale og nationale organisatoriske systemer.

Skolens organisatoriske system udgør den overordnede ramme både for sprogundervisningens komplekse system og for forandringsarbejdet. I relation til forandringsarbejdet fremgår denne rammesætning bl.a. på den måde, at samarbejdsaftalen (bilag 4) er indgået med skolen, og det er skolens ledelse, der tilpasser de deltagende læreres skema sådan, at de underviser i de samme klasser og får afsat to lektioner hver 14. dag til at mødes med mig, samt giver tilsagn til frikøbet af hele dage til deltagelse i de fælles workshops.

I den konkrete hverdagspraksis har skolesystemet betydning for aktionsforskningen på den måde, at det er dette system, der sætter rammen for adgang til elevcomputere, læsebøger og mødelokaler og strukturerer den tid, vi har til rådighed til både undervisning og refleksion. Jeg anser skolesystemet for et grundlæggende stabilt system; fx er inddelingen af undervisningen i fag et fænomen, der opretholdes gennem en række stabiliserende feedback loops (Burns, 2015a), fx udgivelsen af læreplaner og læremidler knyttet til de enkelte fag, lovkrav om linjefagsuddannelser, skolens skemalægning mv.

Inden for rammerne af skolens system udgør mellemtrinnet et delsystem, der har særlig betydning for de deltagende lærere, idet de arbejder sammen med og diskuterer faglige spørgsmål med andre mellemtrinlærere. På den måde fungerer mellemtrinnet som en slags referenceramme for de deltagende lærere, og deres hyppige referencer til den viden, eleverne har med sig fra indskoling, og de fagområder, der vil blive foldet ud sidenhen i udskoling, illustrerer mellemtrinnets indlejring i grundskolens samlede system.

Ud over de lokale organisatoriske systemers dynamikker, findes der også nogle bredere systemer, der spiller ind i hverdagens praksis i klasserummet, herunder et nationalt system, der sætter rammerne for undervisningen i form af skolepolitik og styredokumenter (se næste afsnit), og et kommunalt system, der tydeligst spiller ind med sin tildeling af digitale ressourcer til undervisningen. Det er således kommunen, der køber adgang til de forskellige online ressourcer, og på den måde bliver den enkelte lærers digitale læremiddeludvalg afgjort på kommunalt plan.

De til rådighed stående digitale ressourcer består her af læringsplatformen minuddannelse.dk såvel som adgangen til bl.a. Gyldendals fagportaler. Minuddannelse.dk er en platform, hvor lærerne på grundlag af forskellige online materialer og eget indhold kan skræddersy deres egne forløb og tildele dem til deres forskellige hold og klasser samt dele forløbene med hinanden. I fagportalene ligger desuden en række færdige forløb med læsestof, lyd og videoklip samt arbejdsspørgsmål. Disse forløb og opgaver er tilknyttet en række læringsmål.

De digitale ressourcers struktur og indhold udgør i sig selv en systemdynamik, idet de understøtter en detaljeret målstyring og dokumentation af undervisningen. Lærerne kan klikke en række læringsmål af, og eleverne kan efter endt forløb gå ind og selvevaluere, ligesom læreren kan evaluere elevernes progression. Hvis portalen anvendes gennemgående, kan der desuden udtrækkes forskellige oversigter – fx elevplaner og oversigter over de læringsmål, undervisningen har dækket. På den måde tilbyder portalen lærerne en simpel løsning på de oppefra kommende krav om dokumentation og målstyring, men samtidig påvirker designet dynamikkerne i undervisningen.

Læringsportalerne synes forbundet med den detaljerede målstyring og målevaluering i et positivt feedback loop: portalernes design letter dokumentationen af undervisningens læringsmål og for at undervisningen kan udnytte portalen maksimalt, må lærerne indrette den efter disse detaljeorienterede læringsmål.

Portalerne giver fx mulighed for selvrettende opgaver og anvendes bl.a. i kombination med Google Docs på måder, der giver læreren mulighed for at følge elevernes elektroniske arbejde ret tæt, fx ved at give kiggeadgang til de tekster, de sidder og skriver på, eller ved at generere løbende data på, hvordan eleverne klarer bestemte typer opgaver. Dette anvender lærerne bl.a. til at differentiere opgaverne til de forskellige elever.

De elektroniske løsninger kan således i nogle tilfælde lette lærernes arbejde, men når de anvendes, påvirker de samtidig undervisningsformatet, idet fx selvrettende opgaver kun kan bestå af lukkede spørgsmål, og på den måde kan de elektroniske løsninger ligeledes begrænse lærernes didaktiske handlerum. Derfor bidrager de digitale ressourcer til systemets kompleksitet gennem de specifikke dynamikker, der er forbundet med dem.

Styredokumenter & faglig diskurs

Folkeskoleloven og skolereformen fra 2013 sætter de overordnede rammer for undervisningen i folkeskolen, herunder særligt lov 409 og dens indførelse af fast arbejdstid for lærerne. Disse styredokumenter udgør en slags makrosystemiske dynamikker, der påvirker undervisningens organisering, planlægning og udformning på den enkelte skole. Kombinationen af målstyring og begrænset forberedelsestid betyder, at lærerne skal nå flere opgaver på mindre tid, idet målstyringen betyder ekstra dokumentationskrav og dermed ekstra opgaver til lærerne. Det er min fornemmelse, at digitaliseringen af skolen bidrager i samme retning, både i kraft af tekniske udfordringer og den tid, det tager at lære nye IT-systemer at kende, og i kraft af systemets orientering mod målstyringen, der konkret bl.a. betyder, at lærerne fortæller, at de aktivt bruger tid på at *fjerne* læringsmål fra de valgte forløb. Jeg havde derfor forventet, at lærerne ville give udtryk

for at være pressede på tid og overskud pga. disse relativt nylige organisatoriske ændringer, men dette var ikke tilfældet.

Ikke desto mindre spillede målstyringen og læringsplatformen ind på lærernes planlægning, herunder i deres udarbejdelse af årsplaner, og på den måde, at de orienterede sig efter styringsdokumenternes hensigter og italesatte begreberne derfra, som fx *bevægelse i undervisningen* som en del af deres didaktiske refleksion. Forenklede Fælles Mål (Undervisningsministeriet, 2016) fremstod som et pejlemærke for lærernes overordnede planlægning, hvorfor jeg ser disse tekster som elementer, der har en tydelig indflydelse på sprogundervisningens komplekse system.

Udformningen af de Forenklede Fælles Mål spiller dermed ind på mulighederne for at arbejde med tværsproglighed og sproglig bevidsthed inden for rammerne af dette system. Derfor har jeg undersøgt, hvordan denne tekst italesætter de to fænomener.

En gennemgang af målene viser, at de for danskfagets og engelskfagets vedkommende er helt monofaglige, uden referencer til de andre sprogfag. Der findes for danskfaget målsætninger for sproglig bevidsthed og metasproglig refleksion, og ambitionen om rum for udvikling af sproglig bevidsthed er således i overensstemmelse med fagets mål. Desuden findes et mål med et element af tværsproglighed, der angår evnen til at drage sproglige paralleller til norsk og svensk, men ikke til andre sprog.

For engelskfagets vedkommende er der ingen mål med tværsproglige elementer, mens der for tysk er et enkelt, der hedder "eleven har viden om ligheder og forskelle imellem dansk og tysk udtale," dvs. et komparativt perspektiv på udtale. Samlet set synes de Forenklede Fælles Mål derfor at udgøre en dynamik, der bidrager til opretholdelse af skarpe faggrænser mellem sprogfagene, snarere end til en tværsproglig opblødning; for en yderligere diskussion af dette forhold, se Krogager Andersen (2019).

I de Forenklede Fælles Mål (2016) indgår dog et *tværgående fokus på sproglig udvikling*, der tydeligt lægger op til et fokus på sproglig bevidsthed, faglig læsning og skrivning og indtænkning af dansk som andetsprog i skolens øvrige fag. Fremmedsprogenes rolle i den sproglige udvikling italesættes dog ikke, og dermed åbner det tværgående fokus ikke op for tværsprogligheden i dette projekts forstand, om end tænkningen bag synes i fin overensstemmelse med tværsproglighedstanken.

Læsningen af styredokumenterne giver således anledning til at se fagenes politiske rammer som en overordnet systemdynamik, der ikke skaber incitament til tværsproglighed, men snarere til opretholdelse af faggrænserne. Forbundet med det politiske system ser jeg diskursen i fagfællesskaberne som en dynamik, der virker til opretholdelse af de tre fag som uafhængige

systemer. Denne diskurs ser jeg repræsenteret i hhv. Sproglærerforeningens Sprogpolitik (2015) og på Daneklærerforeningens hjemmeside.

Hvor selve eksistensen af en fælles sproglærerforening kunne tyde på, at fremmedsprogsgene inden for fagmiljøerne opfattes som delvis beslægtede, omtaler denne sprogpolitik kun tværsporglighed i forbindelse med børn, der har et andet modersmål end dansk, og Daneklærerforeningens oversigt over danskfagets områder (Daneklærerforeningen, 2017) inkluderer hverken sprog eller sproglig udvikling blandt områderne, så selvom det sproglige niveau er en integreret del af den læse- og skriveundervisning, der fremhæves her, italesættes det ikke som sådan. Danskfaget fremstår således ikke som et sprogfag, og fremmedsprogsgene ikke som forbundne.

På den baggrund vil jeg argumentere for, at dansk- og fremmedsprogsgene hverken fra politisk hold eller i fagmiljøerne umiddelbart ses som beslægtede, og at de eksisterende styredokumenter og foreninger bidrager til opretholdelse af fagene som uafhængige systemer. Dette indtryk bestyrkes yderligere af danskfagets selvforståelse som det centrale dannelsesfag (Fibiger & Jørgensen, 2018; Krogh, 2017), samt det forhold, at sprogfagene fra politisk hold i stigende grad italesættes som redskabsfag, fx i Regeringens sprogstrategi (Regeringen, 2017), hvor fremmedsprogenes eksistensberettigelse italesættes i forbindelse med behovet for at *ruste sig til globaliseringen* vha. en arbejdsstyrke med *kombineret kernefaglighed og stærke sprogkompetencer*.

5.1.2 Aktører i sprogundervisningen

I det foregående afsnit har jeg kort beskrevet de organisatoriske dele af det komplekse system; i dette vil jeg fokusere på systemets menneskelige aktører, lærerne og eleverne.

Eleverne er medskabere af undervisningens praksis, og deres deltagelsesformer og forholdemåder derfor afgørende for det forandringsarbejde, vi skal gennemføre. Som det vil fremgå af analyserne af elevpraksisser i afsnit 5.2.2 og 6.4, orienterer eleverne sig i undervisningssituationerne ud fra deres egne perspektiver på det komplekse system, som til tider adskiller sig fra lærernes, men ofte er sammenfaldende hermed – eleverne kender undervisningens sædvanlige formater og rutiner, og deres egne roller heri.

Undervisningens karakter af samskabelse fremgår i observationerne eksempelvis af den forskel, der er mellem forløbet af to engelsktimer, Lis har planlagt ens for de to klasser (bilag 19). I begge klasser introducerer Lis emnet *British or American* ganske kortfattet, men hvor Ø-klassen straks går i gang med den skitserede opgave og stiller tekniske spørgsmål hertil, bryder en elev fra Å-klassen ind og spørger, om det ikke er det samme emne som i danskundervisningen. På denne baggrund opstår en klassesamtale om dialekter, hvor eleverne bidrager med deres egne erfaringer. Hermed

bliver forløbet og de deri etablerede læringsrum og relevante elevpraksisser i de to klasser ret forskellige.

Eleverne indgår gruppevis i hver deres komplekse dynamiske system: klassen. De to deltagende klasser udgør hver sit sociale og faglige rum, og lærerne anser dem for at være meget forskellige, særligt i forhold til koncentration. En af lærerne mener, at selve de fysiske rammer har en stor indflydelse på forskellen mellem disse sociale og faglige rum, idet Ø-klassen har et lille lokale, og derfor har svært ved at arbejde i grupper uden at forstyrre hinanden, hvorimod Å-klassen sidder omkring gruppeborde og har lettere ved det.

Den forskel mellem klasserne, som lærerne således giver udtryk for, kan jeg genkende i observationerne i afdækningsfasen, hvor jeg bl.a. oplever Ø-klassen som koncentreret og rolig, både under højtlesning og selvstændigt arbejde. I Å-klassen oplever jeg på tværs af fagene mange elever, der fokuserer på andre ting end undervisningens indhold; både social snak, leg med blyanter og andre småting. Der er en svingende koncentration om opgaverne, og et generelt højere niveau af baggrundsuro.

Der lader til at være en stor spredning i det faglige niveau i begge klasser. Det fremgår af observationerne på tværs af fag og tidspunkter, at forskellen mellem de to klasser ikke blot er en forskel imellem to grupper børn, men ligeledes en forskel imellem de to gruppers samspil med den enkelte lærer i en bestemt faglig, rumlig og tidslig kontekst, dvs. at hvert af de to komplekse systemer, som klasserne udgør, under disse specifikke omstændigheder kan træde ind i en bestemt tilstand, der er karakteriseret ved bestemte elevpraksisser, der i et lærer- eller observatørperspektiv munder ud i ro eller uro i klassen. Forskellen mellem klasserne er tydeligst, når de hver især er sammen med deres egen dansklærer, idet Ø-klassen i Sannes timer lader til at vide præcis, hvad de skal og hvornår, og samtidig være meget rolige, hvorimod der også i denne klasse kan opstå uro, da de i dagens sidste lektion skal have engelsk med Lis.

Hermed synes det tydeligt, at de to klasser udgør to forskellige systemer, der hver især kan være i forskellige tilstande af bl.a. ro og uro, og at disse tilstande opstår i et samspil mellem klassen, læreren, faget og den tidslige og rumlige kontekst, her altså sidste lektion, hvor eleverne er trætte.

5.1.3 Lærernes perspektiv

Lærerne er centrale aktører i sprogundervisningens komplekse system, idet de har initiativretten og den didaktiske intention for undervisningen. Samtidig er det i skolens virkelighed lærerne, der rammesætter fagene og etablerer faggrænser, fagdiskurser og tværfaglige samarbejder.

Hvis det komplekse system som beskrevet af Burns (2015a) består af de konstituerende aktørers forskellige perspektiver herpå, er det derfor centralt at søge indblik i, hvordan lærerne ser

systemet. Jeg har i den forbindelse valgt at koncentrere mig om lærernes perspektiver på klasserne, fagene, sprogene og lærerrollen som disse kommer til udtryk igennem deres diskurs i afdækningsfasen – dvs. til de indledende møder og i interviewene. Elevperspektiverne har jeg taget med i betragtning på grundlag af elevinterviews; disse inddrages punktvis til perspektivering af lærernes, der for forståelsen af systemets overordnede dynamikker viste sig afgørende.

Også i relation til projektets forandringsambition er lærernes perspektiver på systemet relevante, ligesom forskellen og lighederne imellem lærernes perspektiver i kraft af tværfagligheden er det.

Enhver aktørs perspektiv på systemet har konsekvenser for aktørens oplevede handlerum (Burns, 2015a); derfor er også lærernes perspektiver på sprog, fag og undervisning relevante for deres vurdering af projektets forandringspotentiale.

Perspektiver på klasserne

For Sannes vedkommende er det tydeligt, at forholdet til Ø-klassen, som hun omtaler som ”sin klasse” er af stor betydning. Hun fremhæver bl.a., at klassen er ”meget energisk” og har behov for struktur og tryghed– de har behov for en lærer, der kan brænde igennem og for en klar styring. Sanne fortæller, at hun har børnene, hvor hun vil have dem, men fremhæver betydningen af struktur og forudsigelighed og siger, at det egentlig bare er nogle små ting, der skal til for at kunne styre klassen – har læreren ikke styr på dem, så ”går det op i hat og briller lige med det samme”.

Sanne har et nuanceret blik på klassen og giver udtryk for tre forskellige perspektiver på den, illustreret nedenfor ved citater fra lærerinterviewet (for et overblik over Sannes beskrivelser af klassen, se bilag 1, der præsenterer de uddrag af interviewet, der er kodet under dette tema). De tre perspektiver kan alle forstås som afspejlinger af hendes forståelse af klassen og dens muligheder, behov og udfordringer. Det er disse tre perspektiver, der præsenteres i tabel 7 under overskrifter, jeg har valgt, med angivelse af konkrete formuleringer fra interviewet, der trækker på hvert af disse perspektiver.

Fremmedsprogslærerne fokuserer i deres udtalelser om klasserne begge på elevernes deltagelse specifikt med henblik på den kommunikative sprogundervisning, hvilket kan tænkes at skyldes interviewets kontekst. Begge lærere er enige om, at de to klasser er forskellige, og at Ø-klassen arbejder mere struktureret end Å-klassen, samt om, at det spiller ind, at der er børn med særlige vanskeligheder i begge klasser.

De omtaler primært Ø-klassen som fagligt dygtig og struktureret, og engelsklæreren nævner, at der i klassen er en gruppe dygtige gamere, der har et stort ordforråd på engelsk. Om Å-klassen siger de til gengæld, at der er koncentrationsproblemer, og nogle udfordringer med nogle bestemte børn,

som de arbejder med løbende. Der er særligt et par børn, som er svære at få til at deltage, fordi de fx bliver skræmte ved tanken om at skulle sige noget foran hele klassen, eller bare læse højt.

Tabel 7. Perspektiver på Ø-klassen

| de dejlige børn | den dygtige klasse | børn med særlige behov |
|---|---|--|
| "det er nogle dejlige børn" | "mange af dem ligger over middel" | "jeg har dem, hvor jeg vil have dem" |
| "Man bliver meget glad af at være derinde, fordi de bare klør på" | "der er mange, der er meget modne" | "de diagnoser, der er, er der ret godt styr på" |
| | "Det begynder at dæmre for dem, hvad der er man skal, hvorfor det er, man skal gå i skole" | "nogen gange skal det ikke være så alternativt" [det er fint med forudsigelige opgaver] |
| | "de vil elske det her" [tværsproglighedsprojektet] "de er ivrige efter at lære" "der er mange, der gerne vil have puttet mere på"? | "det er en positiv energi, men de skal holdes lidt nede" |

Perspektiver på fag

Hver lærers perspektiv på faget er med til at konstituere dette fag som et delsystem, og fungerer dermed som en dynamik i sprogundervisningens komplekse system. Lærernes perspektiv på fagene påvirker således både deres egne konkrete undervisningspraksisser (jf. afsnit 4.8), det samlede system og mulighederne for forandring i systemet. Disse perspektiver er derfor af stor betydning for projektet, og jeg vil i det følgende fremhæve de væsentligste træk ved dem, som jeg ser dem komme til syne i de indledende interviews¹².

¹² Denne analyse er en videreudvikling af min analyse i L. K. Andersen (2019), hvorfor en række af de samme citater fremgår i denne tekst. For læsevenlighedens skyld har jeg samlet disse citater i bilag 20, og refererer i teksten udelukkende til artiklen i forbindelse med analytiske pointer herfra.

Jeg ser i de to dansklæreres fortællinger om danskfaget to forskellige indfaldsvinkler. Lis fokuserer på dansk som bærer af dannelsesaspektet og klasselærefunktionen, og fremhæver, at

”Danskfaget er også bare et meget komplekst fag, fordi der er ikke bare én løsning rigtig på noget” (IL1)

Hun fremhæver i den kontekst arbejdet med litterær analyse, som et sted, hvor der er plads til refleksion og fortolkning.

Sanne italesætter faget mere kompetence- eller færdighedsorienteret (L. K. Andersen, 2019), idet hun fremhæver ”fagets metoder” som det vigtigste (IS1). Dette begreb uddybes ikke her, men andetsteds nævnes bl.a. faglig læsning og skrivning. Det fremgår af formuleringerne, at hun ser dette som tekniske færdigheder:

”Mange grundting er i orden, nu er det ikke så meget al det der teknik, vi skal køre – nu er læsningen i orden, nu er de nogenlunde stabile i det og stavningen. Alle grundelementerne er der, så nu er vi også klar til at bygge videre ovenpå, niveauet op, fokus på at bruge alle de grundelementer, de ligesom har.” (IS2)

Som det fremgår af citatet, ser Sanne læseundervisningen og formentlig ligeledes den sproglige del af danskfaget som noget *teknisk*, i hvert fald i de små klasser. Det fremgår, at hun mener, der er tale om nogle færdigheder, der skal bygges op og trænes, før man kan gå videre (L. K. Andersen, 2019). Dette tekniske perspektiv på danskfaget går på tværs af de to klasser igen i elevernes fortælling om det: flere elever italesætter fagets formål som *at sige og bøje ordene rigtigt*, såvel som at kunne ”stave næsten alt!” (IEF)

Det mål, de arbejder mod, italesætter Sanne som *refleksion*. Denne refleksion lader til at rette sig mod elevernes egne produkter – hvordan kan man gøre det bedre og derigennem udvikle sig – samt mod fagets formål – hvorfor skal man lære det, og hvad kan man bruge det til? Danskfaget fremstår i de to læreres fremstillinger som et dannelses- og læse/skrivefag. I elevernes fremstilling handler faget om at løse opgaver – noget, nogle synes er hyggeligt og andre et nødvendigt onde (IELL, IEB) – om stavning og tegnsætning, og om ”kunne en masse på computeren, specielt når vi har Lis” (IEF).

Samtidig fremhæver særligt Bjørn, at man også lærer meget i dansk af udendørslege som fx *hentediktat*, og at det er sjovest og mest kreativt, når man får lov at skrive sine egne historier (IEB).

Engelskfaget beskrives af engelsklæreren som et fag med fokus på tilegnelse af engelsk talesprog, her trækker hun tydeligt på den kommunikative tilgang (Larsen-Freeman, 2000; Leth Andersen, 2014). Der lægges vægt på, at alle elever skal nå at sige noget på engelsk i timen, bl.a. gennem

brugen af *chunks*, og det kommunikative fokus fremstår som en afgørende del af hendes forståelse af engelsk som fag:

”Det er et fag, der på linje med tysk skal være med til at opløse nogle forståelsesbarrierer, til når de kommer til udlandet [...] Engelsk er et fag, der skal være med til, at de kan forstå deres omverden.” (IL2)

Med denne formulering bliver det for det første tydeligt, at læreren ser engelsk og tysk som beslægtede fag, samt for det andet, at hun ser et element af interkulturel kompetence (Byram & Zarate, 1996; Daryai-Hansen & Fernández, 2019) knyttet hertil. I forhold til selve undervisningen er det dog ikke det interkulturelle, men den mundtlige sprogfærdighed, der gennemgående italesættes som det vigtigste:

”Jeg er af den klare overbevisning, at man lærer sprog bedst ved at kunne tale dem” (IL3)

”Det er sjovest at kunne tale engelsk. Og hvis man kan have det sjovt i engelsk med at tale engelsk, så kan man få det andet med bagefter.” (IL4)

Et interessant aspekt ved dette fokus på sprogfærdighed, er, at Lis heri inddrager den sprogtilegnelse, der sker uden for klasselokalet. Hun ser de sproglige ressourcer, som børnene kommer med fra popkultur og computerspil som relevante også for engelsk i skolen (L. K. Andersen, 2019), hvilket jeg ser som udtryk for et ressourceorienteret og ganske inkluderende syn på fag og sprog. Engelsklæringen og det engelske sprog overskrider i Lis' beskrivelse af engelskfagets system dermed de konventionelle faggrænser.

Lis fokuserer i sin beskrivelse af undervisningspraksis på anvendelsen af målsproget som klasserumssprog:

”primært taler jeg engelsk, så de hører det og får det ind – hvordan kan man konstruere sætninger og sådan noget [...] Tanken er, at de hører så meget engelsk som muligt, at de rent faktisk skal lytte til det.” (IL5)

Dette fokus stemmer overens med det, vi ved om engelskundervisningen i den danske folkeskole fra andre undersøgelser (Kabel et al., 2019), samt med den praksis, Marie Källkvist og kolleger (Källkvist et al., 2017; Källkvist & Sundquist, 2019) ser som fremherskende i engelskundervisningen i Norge og Sverige, hvor engelsk som sprog fylder langt størstedelen af undervisningstiden, og norsk/svensk kun bruges til afgrænsede formål, såsom oversættelse af enkeltord, opgaveinstruktioner og grammatiske forklaringer.

Også Cecilies beskrivelser af tyskfaget synes at bygge på en kommunikativ tilgang til sprogundervisning med tydeligt fokus på motivation:

”Lige præcis netop i tysk, første år, der handler det ikke for mig om, at vi skal dø og pine igennem et pensum; der handler det om at vække deres sanser for det tyske sprog.” (IC2)

Hun lægger stor vægt på, at eleverne skal udvikle en selvtillid til at turde tale tysk i klassen (L. K. Andersen, 2019), at de skal ”stå op og ikke være bange;” (IC3) og at med sproglig læring er det sådan ”at du er bare nødt til at kaste dig ud i det.” (IC4) Cecilie taler for at bruge drama og musik i undervisningen, fordi det er ”en god måde at få det ud i kroppen på” (IC5).

Lærerperspektivet på tysk som sprog og fag synes altså grundlæggende kommunikativt, parallelt med engelskfaget, og lærerne giver desuden udtryk for, at de ser fagene som beslægtede i et eller andet omfang. Dette fælles kommunikative fokus afspejles tydeligt i elevernes fortællinger om fremmedsprogfagene, der samstemmende fremhæver det mål at kunne tale med tyskere (der lejer sommerhuse, IEF), østrigere (på skiferien, IELL), amerikanere, englændere, og andre folk (IEB).

En sammenligning af aktørperspektiverne på de tre berørte fag afslører både ligheder og forskelle. Hvor ligheden mellem de kommunikativt orienterede beskrivelser af fremmedsprogfagene er ganske tydelige, er ligheden med danskfaget mindre tydelig.

Beskrivelserne af danskfaget peger i flere retninger – både i retning af almen dannelse og rum for refleksion, og i retning af specifikke færdigheder, eleverne skal tilegne sig. Både dette billede af danskfaget og det kommunikativt orienterede billede af fremmedsprogfagene synes imidlertid at afspejle større systemdynamikker og diskurser, der gennem styredokumenter, faglige organisationer, faggrupper og læremidler spiller ind i dette lokale system.

I lærernes fremstillinger af fagene fremstår dansk- og fremmedsprogfag som væsensforskellige. Denne forskel mindskes ikke, når vi retter blikket mod deres perspektiver på sprog og sproglig læring.

Perspektiver på sproglig læring

Ud fra det kompleksitetsteoretiske blik kan lærernes perspektiver på sproglig læring ses som aktørperspektivet på en af systemets centrale dynamikker. Derfor vil jeg i dette afsnit undersøge dette perspektiv gennem lærernes brug af metaforer i deres diskurs om sproglig læring og læreprocesser, en tilgang inspireret af Kramsch (2003) og Underhill (2011)

Når Sanne beskriver elevernes læring, sker det igen og igen med en metafor, der fremstiller *læreprocessen som et bygningsarbejde*. Med formuleringer som:

”alt det der teknik” (IS3)

”nu er det grundlæggende på plads”

”alle grundelementerne er der, så nu er vi klar til at bygge ovenpå, niveauet op” (IS4)

”redskaber” (IS6)

anvender hun en metafor der formidler et billede af, at der er tale om færdigheder/byggesten, der er nødvendige for at gennemføre en mere eller mindre lineær proces, der ender i et forud planlagt og forhåbentlig stabilt slutmål. Denne metafor er ikke nødvendigvis fuldt ud dækkende for Sannes syn på sproglig læring; den kan være en blandt flere. Det er dog tydeligt, at den trækker nogle bestemte logikker med sig, så som: fundament før spir og karnapper, behov for stærke redskaber og byggematerialer, og et ønske om soliditet og om et tag, hvor det ikke regner ind.

Hermed fremstår den sproglige læring som en stræben efter soliditet gennem godt håndværk og gode grundelementer; dette lægger op til en undervisning, der prioriterer sikker viden og regelkendskab frem for åben udforskning af sproglige rum, der metaforisk set kan ses som usikre og unødvendige knopskydninger på konstruktionen.

På den vis kan bygningsmetaforen forstås som en dynamik, der kan spille ind på Sannes forståelser af mulighedsrummet for forandringsarbejdet, der formentlig bliver et andet, end det Cecilie ser, når hun betragter fremmedsproglæringen gennem sin egen metafor: *sproglig læring som en farefuld færd*. Denne metafor optræder, når Cecilie beskriver, hvordan nogle elever ser tysk som noget stort og skræmmende, der kommer imod dem (IC5) og at de ”tænker åh-åh,” (IC6) og hun trækker ligeledes på den, når hun taler om, hvor vigtigt det er, at eleverne ”skal turde” (IC7) og ”ikke være skælvende.” (IC8) Igennem disse formuleringer maler hun et billede af sprogtilgængelsen, som noget, der kræver et personligt vovemod for den enkelte elev, idet de modsat i bygningsmetaforen netop *skal* bevæge sig ud på spinkle og usikre konstruktioner i et ukendt land.

Cecilie sætter her sig selv i rollen som den erfarne rejsefører, der tager eleverne ved hånden og guider dem på vej. Dette foregår gennem et fokus på at skabe et trygt, socialt læringsrum. Klassens sociale rum fremhæves tydeligt af alle tre lærere, men i Cecilies beskrivelse fremgår det sociale rum ikke blot som konteksten for klassens trivsel og rammerne for undervisningen – her bliver det klart, at selve læringen også opfattes som et socialt fænomen:

”Når man har en god klasse, som ikke er bange for at dumme sig – ville de nok sige der – falde igennem – gøre noget, der er forkert- så er det rigtig, rigtig godt, og der kan man bare se på dem, at de ved bare, rigtig mange af dem, at det kunne ligeså godt have været mig, og hvor er det egentlig fint, at vi tager fat i det nu [...] Det er både individuelt, men det er også kollektivt, Der er rigtig mange, der sidder og føler, at det er en kollektiv oplevelse, det kan man se på dem.” (IC9)

Disse beskrivelser af undervisningen positionerer eleverne som aktive sprogtilegnere, og fremhæver både klassens sociale rum og elevernes rolle som aktive medskabere af undervisningen.

Dette syn på elevernes rolle ses også afspejlet i Lis' beskrivelser af sin undervisning, når hun taler om at hjælpe eleverne til at "hjælpe hinanden til at blive dygtigere." (IL6) Hendes mest gennemgående læringsmetafor positionerer eleverne i en knap så aktiv rolle. Denne metafor har jeg valgt at kalde *læring som et solstrejf*, idet hun gentagne gange italesætter læringen som et lys, der bliver synligt for børnene.

"da jeg så lige så stille fik **åbnet op for** – kan man se på alle de her ting, så ændrede det sig næsten på en tallerken" (IL7)

"Det er noget af det bedste, hvad skal man sige, når **børn ser lyset**" (IL8)

"når først de ser et glimt eller et lys eller et eller andet." (IL9)

Her ser jeg et tydeligt fokus på *transformative læringsoplevelser* (Illeris, 2007, 2015): pludselig ser eleverne noget, de ikke før kunne se. Samtidig træder lærerens rolle frem som den, der åbner døren og lukker lyset ind.

I sine overvejelser om elevernes læring trækker Lis desuden tydeligt på sine egne læringserfaringer – herunder særligt sine erfaringer med at lære engelsk i skolen kontra i reelle kommunikative kontekster. Hun fortæller således, at hun:

"først rigtig lærte at tale det da jeg begyndte at bruge det, da jeg var ude og rejse i en måned efter gymnasiet og sådan noget – der skulle jeg bruge det hele tiden, og så begyndte jeg faktisk at kunne tale det rigtigt." (IL10)

Denne erfaring, som følges op af andre, der handler om at blive opmærksom på sin egen sproglige formåen og uformåen på engelsk (*noticing the gap*, jf. Swain & Lapkin, 1995), illustrerer en anden, specifikt sproglig vinkel på læring, som ligeledes er central for Lis: at vejen til sprogtilegnelse går gennem kommunikation. Disse erfaringer understøtter altså Lis' kommunikative tilgang til sprogundervisningen, og jeg anser dem for at udgøre en central del af hendes forståelse af sproglig læring.

Lis giver tillige udtryk for nogle andre ideer om sproglig læring, der ikke trækker på egne læringsoplevelser, men på teoretisk viden om læring. Hun beskriver sin fremgangsmåde i undervisningen, så den fremstår som grundigt gennemtænkt i forhold til nogle læringshensyn, hun anser for relevante.

"Høre opgaven på engelsk ... så skal de også høre på sætningen, altså hvad er det for nogle ord, hun bruger, og hvad kunne det så betyde. Og når så den står deroppe, og man får den læst højt, og

man selv kan se på ordene samtidig, og man så får den oversat bagefter, hvor jeg står og følger med med fingeren, hvad er det for nogle ord, der bliver oversat, så får man måske også lige lidt med om ordstillingen, at den også ser anderledes ud, også selvom det ikke måske bliver nævnt” (IL11)

Det ses af dette uddrag, at Lis har en række klare antagelser om sproglig læring; at eleverne foretager *hypoteseafprøvning* (Swain & Suzuki, 2008), idet de indledningsvis forsøger at forstå instruktionerne på engelsk; at kombinationen af mundtligt og skriftligt input samt gentagelse og oversættelse fremmer chancen for tilegnelse, og at der er mulighed for, at elever samtidig lærer noget yderligere på baggrund af inputtet, uden at læreren specifikt henleder opmærksomheden på det. Samtidig nævner hun, at hun forsøger at tage højde for elevens forskellige *læringsstile* (Dörnyei & Ryan, 2015); hun nævner her ”dem, der lytter,” ”dem, der læser,” og ”dem, der føler” (IL12).

De tre læreres læringsmetaforer og ideer om sproglig læring har rod i tre forskellige faglige kontekster og er knyttet til forskellige dele af det samlede system. Læringsmetaforerne udgør samtidig tre forskellige systemdynamikker, idet lærernes orientering imod dem kan have betydning for deres dynamiske valg i undervisningens praksis, jf. afsnit 5.2.3. Det samme gælder ifølge forskning i læreres tænkning og praksis som fx Kubanyiovas (2015, 2016, 2018; 2016) lærernes sprogsyn, som vi i de følgende afsnit skal beskæftige os med. Lærernes perspektiver på sprog fremgår gennem samtaler og interviews primært i relation til de sprog, de selv underviser i, og afsnittene er struktureret herefter: først dansk, så engelsk og afslutningsvis tysk.

Perspektiver på dansk: normativitet og kreativitet

Sannes perspektiv på dansk som sprog synes grundlæggende normativt og skriftsprogsorienteret (L. K. Andersen, 2019), idet hun bl.a. taler om *godt* og *dårligt* sprog, både i litteraturen og i relation til sin egen og elevernes sprogbrug. Hun siger fx om det litterære: ”jeg er hurtig til at lægge en bog fra mig – jeg kan godt synes en bog er spændende, men hvis sproget ikke er godt, så...” (IS5)

Denne normative dimension i Sannes sprogsyn kommer desuden til udtryk gennem italesættelsen af sproget som noget der ”skal på plads” (IS6) og i hendes kritik af sit eget (ganske svagt) dialektfarvede sprog ”jeg bider mange ord over – det er rigtig dumt, når man er dansklærer” (IS7). Denne sidste udtalelse læner sig tydeligt op ad en skriftsprognorm – da jeg spørger uddybende til et eksempel, svarer Sanne ”sår’n”, og giver dermed udtryk for, at den almindelige jyskprægede talesprognorm er utilstrækkelig, i hvert fald for en dansklærer. Det synes altså underforstået, at talesproget i højere grad burde afspejle skriftsproget.

Sanne italesætter generelt den sproglige dimension af danskfaget som relateret til forholdet mellem skrift og tale, dvs. det er i det skriftlige arbejde, at vanskelighederne kommer til udtryk, og af de følgende bemærkninger fremgår det, at det konkret er stavningen, den er gal med.

Ud over det fremherskende skriftsprognormative perspektiv på sproget, kommer et andet perspektiv til syne, når Sanne taler om *leg med sproget* (IS8), *finurlighed* og *den der ironi, der ligger i sproget* (IS9). Dette sker, når hun taler om litteraturen, om metaforer og om ordsprog. Netop ordsprog og talemåder fremhæver hun som en særlig interesse, der også udfoldes i danskundervisningen, og hun beskriver dem som både *sjove* og *finurlige*, men også som "alle de ting, vi siger, der ikke giver mening" (IS10).

I disse formuleringer ser jeg to modsatrettede perspektiver på sproget træde frem: det ene fokuserer på kreativitet, og det andet på normativitet. Det normative aspekt i formuleringen ligger i den underforståede antagelse om, at "mening" er noget, der skabes gennem anvendelse af ordene i deres bogstavelige betydning, snarere end gennem metaforisk anvendelse. Det kreative ligger i interessen for netop de tilfælde, hvor denne forventning brydes.

Min forståelse af dette modsætningsforhold er, at Sanne har flere samtidige perspektiver på både sprog generelt og på dansk som sprog, som hver især kommer til udtryk i forskellige kontekster. Det ene er det afgrænsende, hvor sproget ses som en mindre, isoleret del af danskfaget; dette er tydeligt normativt. Det andet er det mere inkluderende, hvor hun interesserer sig for flere sproglige varianter i en bredere sammenhæng – herunder dialekter, slang, ironi og litterær sprogbrug. Dette inkluderende sprogsyn relaterer hun dog ikke selv til danskfagets sproglige dimension; det sproglige arbejde i dansk beskrives tværtom udelukkende gennem skolegrammatikkens (Kabel, 2017) normative metasprog.

Perspektiver på dansk: kulturarven

Også Lis beskriver det danske sprog i overvejende normative vendinger. Hun synes at trække på en forståelse af *det danske sprog som en kulturarv*, der bør bevares og videreformidles ubeskadiget. Lis mener således, der bør være en vis sproglig "etikette" (IL13), og at vi bør "hæve barren" (IL14) for dansk, for som det er, kan det godt blive lidt for hverdagsagtigt og sjusket - "og så håber vi på, at Nudansk Ordbog optager de ord, som vi ikke kan finde ud af at sige rigtigt" (IL15). Normativiteten spidsformuleres: "Vi som danskere burde tale dansk. Og kunne det" (IL16).

Denne klare normative holdning til sproget kan synes overraskende i relation til Lis' dannelsesorienterede syn på dansk som et fag, hvor der ikke er nogle rigtige eller forkerte svar, samt hendes beskrivelse af, hvordan faget bl.a. handler om, "hvad sproget kan og gør" (IL17); en beskrivelse der umiddelbart kunne antages at være forbundet med en mere deskriptiv vinkel på sproget. Denne tilsyneladende modsætning er hun nok selv opmærksom på, for hun nuancerer efterfølgende sine udtalelser om at "hæve barren" ved at tilføje, at "Nogle formår at tale et rigtig flot dansk, ligesom Per Vers" (IL18), og "selvfølgelig skal sproget udvikle sig" (IL19); her forstået sådan, at det er i orden, at der kommer nye låneord og slangudtryk.

Det lader altså til, at Lis har en vis grad af fortrydelse over den sproglige standard, hun oplever omkring sig i hverdagen, samtidig med, at hun har en mere abstrakt forestilling om at dansk er et sprog i udvikling og med mulighed for nuancerigdom. Dette sammensatte perspektiv giver sig dog ifølge hendes egne beskrivelser primært udslag i normative orienteringer i undervisningen, hvor hun bl.a. ønsker at udrydde "meningsløse" udtryk i elevernes sprogbrug, som når de påbegynder deres taletur med "det er fordi at..." (IL20). Når Lis sætter ind med korrektioner af elevernes mundtlige forseelser over forskriftsprogsnormen, så gør hun det med henblik på at uddanne dem til opmærksomme og behændige sprogbrugere, som det fremgår af nedenstående udtalelse:

"Det sprog, man taler, fremstiller også en på en bestemt måde og det er jo så uanset, hvilken [social] klasse, eller hvad man taler, at sproget gør noget. Og derfor synes jeg bare, det er vigtigt, at man er opmærksom på, hvordan man taler. Eller hvad man siger." (IL21)

5.1.4 Et ressourceorienteret syn på engelsk

Det normative og skriftsprogorienterede perspektiv, lærerne giver udtryk for i relation til dansk, gælder ikke for engelsk; her fremstår derimod et tydeligt fokus på mundtlighed og kommunikation:

"Talesproget er det vigtigste, for det er den måde, vi kommunikerer mest på." (IL22)

Modsat dansk, hvor det handler om at "hæve barren" i stedet for "at vente på at Nudansk ordbog" bliver tilpasset talesproget, mener Lis, at hvis man kan tale engelsk, kan man tit også høre, hvordan det skal skrives. "Så kan det godt være, man ikke ved, hvordan man skal stave det, men formen og bøjningen vil tit være den rigtige." (IL23)

Ud over dette kommunikative, ressourceorienterede sprogsyn, der kommer stærkt til udtryk i forhold til engelsk som sprog, træder også koblingen mellem sprog og kultur, såvel som lærerens eget forhold til sproget klart frem:

"Der er nogle nuancer i det engelske sprog, som jeg rigtig godt kan lide Jeg kan enormt godt li' den engelske humor, de har sådan en ironisk distance til noget nogen gange, som selvom vi danskere er meget ironiske og sarkastiske, så synes jeg ikke, vi nogen gange kan komme nær det, som engelsk kan udtrykke på samme måde - uden at det kan blive grimt sagt" (IL24)

Med denne formulering bliver det tydeligt, at Lis forbinder engelsk som sprog med en bestemt kultur. Hendes personlige forhold til og erfaringer med engelsk præger hendes syn på sproget og kulturen i en positiv retning, det er ikke klart, i hvor høj grad hun ser kulturformidlingen som en del af faget engelsk.

Kontrasten mellem normativiteten i lærernes syn på dansk og det tydeligt ressourceorienterede syn på engelsk tyder på, at der fra aktørernes perspektiv i dansk- og engelskundervisningen er tale om to adskilte systemdynamikker, idet disse to fag og sprog, som vi i forandringsarbejdet ønsker at koble, i udgangspunktet opleves som forskellige og adskilte.

Denne grundlæggende skelnen er der en række oplagte forklaringer på (fx forskellen mellem modersmål og fremmedsprog, elevforudsætninger, styredokumenter, timetal og læremidler). Samtidig synes perspektivforskellen at afspejle tendenser, der er fundet i andre undersøgelser af engelsk- og danskfaget, både i dansk og skandinavisk kontekst (Bremholm, Bundsgaard, Fougt & Skyggebjerg, 2017; Kabel et al., 2019; Källkvist & Sundquist, 2019). I relation til sprogundervisningen som komplekst system er selve det forhold, at lærerne forbinder de to store sprogfag med to forskellige sprogsyn dog væsentligt, fordi de to forskellige sprogsyn hermed kan forstås som dynamikker, der medvirker til opretholdelsen af de to fag som forskellige og adskilte systemer. I relation til forandringsarbejdet, der sigter mod en brobygning mellem disse fag, udgør disse systemopretholdende dynamikker en udfordring.

5.1.5 Tysk som et vindue mod verden

Cecilie anvender i sine beskrivelser af tysk en metaforik om *sproget som et vindue mod verden*. Hun ønsker, at eleverne skal

”se det som en mulighed for at kommunikere med verden. Tage verden ind, men også imødekomme verden. Det er blandt andet det, som jeg synes, sprog kan” (IC10)

Hun fremstiller sproget som et mulighedernes rum, noget der kan udforskes og interageres med, snarere end noget statisk, der skal indtages og giver udtryk for, at hun ser tysk som ”et lækkert sprog, fordi du med ganske få, opbyggelige sætninger, rent faktisk godt kan kommunikere” (IC11) og et sprog, der er ”på mange måder let at gå til,” (IC12) hvilket blandt andet skyldes ligheden med dansk. Denne grundholdning om, at tysk er et sprog, der er let at lære lader dog ikke til at omfatte grammatikken, der italesættes med ganske andre konnotationer som:

”hardcore grammatik” (RMO)

”når det begynder at køre hårdt på med grammatikken” (IC13) og

”at nørde i bund” (RM3)

Cecilies perspektiv på tysk som sprog er i sin sammensætning mellem noget teknisk vanskeligt og noget legende, kreativt delvis parallelt med Sannes perspektiv på dansk, men samtidig adskiller det sig i sin grundlæggende metaforik. Cecilie uddyber ikke, hvad hun her forstår under grammatik, men jeg tolker det som morfologi og måske syntaks.

Det *teknisk vanskelige* omfatter tilsyneladende kun en mindre del af det sproglige arbejde og gælder ikke generelt for sprogets forside; Cecilie fremhæver fx begejstret arbejdet med det tyske alfabet: "Jeg synes, det er fedt, jeg synes også det er vigtigt med alfabetet." (IC14)

I udgangspunktet nævner hun her det at kunne bogstavernes navne og alfabetremsen på tysk, men det viser sig af den efterfølgende samtale, at hun tillige mener bogstavlydene, og at det ikke blot handler om at kunne udtale bogstavernes navne, men også om at kunne afkode og udtale dem i højtlesning. Fokus er altså her på den relativt lydrette tyske ortografi, og Cecilie ønsker ved at lære eleverne bogstavernes navne og lyde også at lære dem at læse på tysk.

En sammenligning mellem de tre læreres perspektiver på både sprog og sproglig læring afslører både forskelle og berøringspunkter. Hvor både det danske sprog og danskfaget som sådan italesættes som noget relativt statisk, der skal udvikles hen mod en bestemt skriftsproglig standard, er der i relation til fremmedsprogene et tydeligt fokus på mundtlighed, og i fremmedsprogsundervisningen en stor opmærksomhed på kommunikation.

Der fremstår i lærernes beskrivelser af danskfaget en skriftsprogsorienteret normativitet, hvorimod der i beskrivelserne af fremmedsprogfagene er et stærkt fokus på processen; eleverne skal ifølge Cecilie "have lyst til at eksperimentere lidt, bakse lidt med det" (IC15) og ifølge Lis lytte sig til den korrekte skriftsproglige form ud fra deres mundtlige sprogfærdighed. Disse forskellige perspektiver kan tænkes at give sig udslag i temmelig forskellige dynamikker i undervisningens praksis.

Et berøringspunkt mellem beskrivelserne af dansk og fremmedsprogene ser jeg dog mellem Sannes og Cecilies beskrivelser af grammatikken. Her træder perspektivet på (en del af) sproget som noget *teknisk vanskeligt* pludselig frem i begges diskurs, selvom det er væsentlig mere fremherskende hos Sanne end hos Cecilie. Jeg ser denne forståelse som en, der er orienteret mod skriftsprogsgrammatikken og de hermed forbundne læremidler og aktiviteter, lærerne kender til.

Ovenstående analyse af lærernes perspektiver på klassen, fagene og sprogene tjener til at beskrive den kompleksitet, jeg oplevede som kendetegnende for sprogundervisningens system. Med Burns' (2015a) forståelse af det komplekse sociale system som konstitueret af aktørernes perspektiver herpå, fremstår det tydeligt, at en del af kompleksiteten her ligger i aktørernes forskellige perspektiver og de til dels modsatrettede dynamikker, der er forbundet hermed.

5.1.6 Perspektiver på lærerrollen

Betydningen af lærernes perspektiv vedrører ikke blot sprogundervisningen som system, men også deres egne roller heri. Kubanyiova (2015) samt Ruohotie-Lyhty og Pitkänen-Huhta (under udgivelse) viser tydeligt, hvordan læreres perspektiver på lærerrollen samt deres billeder af sig selv som lærer,

og i nogle tilfælde billedet af den lærer, de ønsker eller frygter at blive i fremtiden, kan have store konsekvenser for de muligheder, de pågældende ser i at indgå i didaktiske forandringsprocesser.

Derfor udgør aktørperspektiverne på lærerrollen en vigtig del af det komplekse system, dette forandringsarbejde bryder ind i, og derfor er det dem, jeg vil behandle som den afsluttende del af min beskrivelse af systemets tilstand ved forandringsarbejdets starttidspunkt.

Lærernes syn på lærerrollen er, som de kommer til udtryk i de indledende interviews, i høj grad sammenlignelige. Alle tre lærere italesætter to hoveddimensioner i lærerarbejdet: trivselsarbejdet og det faglige indhold. Af Sannes formuleringer fremgår det tydeligt, at hun ser dette som en kombination af to forskelligartede arbejdsformer; hun omtaler jobbet som "lidt af begge verdener," (IS11), hvorimod de to dimensioner for Cecilie synes mere sammensmeltede, jf. afsnit 5.1.3.

Arbejdet med trivsel og relationer fremhæves gennemgående af lærerne; tydeligst af Sanne med udtalelsen: "der er utrolig meget relationsarbejde," (IS12) men også af de andre. Når Cecilie således beskriver eleverne som aktive sprogtilegnere og sætter et tydeligt fokus på klassens sociale rum samt beskriver lærerens rolle som *en fødselshjælper* (IC16), der skal skabe "gejst", "lyst" og "motivation," så ser jeg i denne beskrivelse en forståelse af undervisning og læring som sociale processer, der er forankret i det sociale samspil i klassen, både mellem eleverne, og mellem elever og lærer.

Lis' fortælling om en konkret succesoplevelse, hun har haft i undervisningen, hvor en elev efter først at have været modvillig over for billedbogsanalysen efterfølgende spontant tog den med hjem og begyndte at analysere både film og billeder derhjemme, illustrerer for mig at se, hvordan den pædagogiske indsats og den faglige formidling også for Lis opleves som tæt forbundne. Oplevelsen synes central for Lis' billede af sig selv som lærer, idet hun lægger vægt på at fortælle om elevernes indledende modvilje, sine egne didaktiske greb og den læring og entusiasme, hun efterfølgende så hos eleverne.

Den erfaring, Lis italesætter, udgør en didaktisk succeshistorie, hvor både relationsaspektet, den didaktiske kompetence og den indholds-faglige viden spiller sammen til glæde for både lærer og elever, og jeg anser denne fortælling som illustration af Lis' ideelle lærerselv-billede (Kubanyiova, 2016). Jeg fornemmer her overvindelsen af modstand hos eleverne som et vigtigt aspekt, og når Lis siger, at det handler om at "skubbe en enkelt eller to til at prøve det her" selvom "det synes de nogle gange er fjollet" (IL25), tolker jeg det som et fokus på, at elevernes skal skubbes ud af deres egen komfortzone for at lære noget nyt. Dette fokus suppleres dog af Lis med et tydeligt fokus på samtidig at skabe et trygt socialt rum, hvor det er OK at fejle.

Alle tre lærere italesætter altså tydeligt det relationelle som en afgørende del af lærerrollen. Derudover italesætter de alle tre den indholds-faglige kompetence som central for lærerrollen, men

hvor denne kompetence for Sanne synes tæt koblet til læsning og til dansk som skolefag, synes den for fremmedsproglærerne i højere grad forbundet med sprogfærdighed.

Alle tre lærere fremhæver linjefagets betydning for undervisningskompetencen – for både Sanne og Lis udgør linjefagsuddannelsen fundamentet for deres undervisning, men samtidig fremhæver både Sanne og Cecilie ud fra egne erfaringer, at det kan være OK at undervise i fag, man ikke har linjefagsuddannelse i. Cecilie diskuterer i den forbindelse, hvad linjefagskompetence til tysk i femte egentlig er på et tidspunkt, hvor kombinationen tysk og undervisning på mellemtrinnet er helt ny. Det fremgår desuden af Lis' forklaring om, at hun ikke føler, at hun reelt har undervisningskompetence i det linjefag, hun aldrig har undervist i, at linjefagsuddannelse ikke altid nødvendigvis medfører undervisningskompetence.

Selvom der altså er forskel på lærernes konkrete erfaringer og på deres perspektiver på sprog, fag og sproglig læring, synes forståelser af deres egen position i det komplekse system præget af en høj grad af overensstemmelse, hvilket i relation til det kollaborative forandringsarbejde må anses for fordelagtigt, idet man på den baggrund kunne forvente, at deres oplevede handlerum ligeledes ville være sammenligneligt.

5.1.7 Tværsproglighed og sproglig bevidsthed i et lærerperspektiv

I relation til forandringsarbejdet spillede lærernes perspektiv på de centrale begreber *sproglig bevidsthed* og *tværsproglighed* en vigtig rolle. Derfor skal vi i dette sidste afsnit om lærernes perspektiver kaste et blik på disse begreber, som de kom til udtryk på opstartsmødet og i interviewene.

Sanne gav her udtryk for, at sproglig bevidsthed var noget, som hun så som bredt tilstedeværende i hele danskundervisningen – både i forbindelse med læsning, skrivning, klassesamtaler osv., hvorimod Lis lod til at være mere i tvivl:

”Jeg sidder og tænker, når du siger sproglig bevidsthed er det sådan generel sproglig bevidsthed eller er det primært i forhold til grammatisk indlæring, eller det at tale et andet fremmedsprog? Eller er der et eller andet hovedfokus? Fordi der er jo forskellige årsplaner i forskellige fag [...] Men er tanken at der... Det grammatiske kan man jo rimeligt simpelt sige jamen så, august har vi navneord og september kører vi udsagnsord og så videre på tværs af sprogene. Men sprogligt er det måske lidt vanskeligere altså så skal vi tale om de samme ting eller have fat i nogle af de samme emner eller sådan noget.” (RM0)

Dette spørgsmål er vigtigt, fordi det for det første illustrerer begrebets uklarhed for Lis – selvom sproglig bevidsthed er et begreb, der bruges i læreplanerne for danskfaget, er det ikke et, hun behandler med selvfølgelighed, eller som entydigt. For det andet tilføjer spørgsmålet en vigtig

nuance til forståelsen af Lis' perspektiver på sprog: med modstillingen af *det grammatiske* og *det sproglige* antyder hun et sprogsyn, hvor sproget og grammatikken i udgangspunktet er to forskellige ting.

Som jeg forstår det, taler Lis her ud fra et grammatikbegreb, der måske kun omfatter eksplicit, tavle- eller læremiddelbaseret grammatikundervisning, hvorimod hun under *det sproglige* forstår en kommunikativ sprogundervisning, der ikke eksplicit omfatter grammatik. Dette perspektiv på sprog og sprogdidaktik synes umiddelbart i overensstemmelse med dem, der beskrives hos engelsklærerne i Gramma3-projektet (Kabel et al., 2019), hvilket antyder, at dette kunne være en forståelse, der er bredere forankret i engelskfagets diskurser og fagfællesskab.

Modstillingen af sprog og grammatik er ikke unik for Lis, idet også Cecilie omtaler grammatikken som noget afgrænset "så har man grammatikken herovre og så det rent sproglige/mundtlige herovre." (IC17) For Sanne synes skellet at være mellem "det sproglige" (som her omfatter ortografi, morfologi og lidt syntaks) og resten af danskfaget.

Der er altså en forskellig brug af begreberne *sprog* og *grammatik* dansklæreren og fremmedsproglærerne imellem, men det klare skel mellem på den ene side den undervisning, der retter sig mod det metasproglige niveau, og på den anden side resten af faget, synes parallel. I relation til arbejdet med sproglig bevidsthed kan denne udgrænsning af det metasproglige udgøre en udfordring, idet rum for udvikling af sproglig bevidsthed jf. afsnit 2.4 forudsætter en integration af det metasproglige niveau i det øvrige faglige arbejde.

Lærernes forskellige italesættelser af sproglig bevidsthed som hhv. noget bredt tilstedeværende og noget smalt grammatisk illustrerer spændvidden imellem vores forståelser af begrebet, før vi på den første fælles workshop lagde grunden til forandringsarbejdet.

En tilsvarende spændvidde syntes at gælde for begrebet *tværsproglighed*, som Cecilie indledningsvis relaterede til sine tidligere erfaringer med *transparente ord*, Sanne til *læsning på tværs af fag*, og Lis som vi så i citatet ovenfor til *det grammatiske*.

Også blandt eleverne var der stor diversitet i oplevelsen af de tre fags og sprogs sammenhæng og sammenlignelighed. Hvor flere elever gav udtryk for, at der var stor forskel både på fagets formål og på sprogene som sådan, var der også en enkelt, der syntes, at det var næsten det samme, fx med engelsk og dansk, hvor man kunne bruge det, man havde lært i dansk om bøjninger og så bare lave det om til engelsk (IEB). Flere af eleverne så dog ingen sammenlignelighed, fx fremhævede Frode (IEF) at hverken ord eller tal ligner hinanden på engelsk og tysk, og Ella at bøjningsendelserne jo ikke er de samme (IEE).

Således var der ved projektets påbegyndelse stor forskel på deltagernes opfattelser af tværspørgsmodens potentialer.

5.1.8 Eksisterende undervisningspraksisser

I afsnit 5.1 præsenterede jeg sprogundervisningens komplekse system som indlejret i og forbundet med en række større og mindre, til dels overlappende systemer. Disse systemer og deres dynamikker har jeg i det omfang, de har direkte relevans for det system der her er i fokus, præsenteret i afsnittene om organisatoriske dynamikker, styredokumenter og faglige diskurser. Herefter har jeg gennem analyser af lærernes perspektiver på systemet søgt at præsentere den kompleksitet, der kendetegner det.

Dette afsnit skal belyse de tre delsystemers helt centrale dynamik: undervisningens praksis. Da det kollaborative didaktiske forandringsarbejde har til hensigt at skabe ændringer i undervisningens praksis i form af et nyt samspil mellem de tre fag, tjener disse beskrivelser til at udvide forståelsen af det komplekse systems dynamikker og udgangstilstand ved forandringsarbejdets påbegyndelse.

Den kompleksitetsorienterede forståelse af undervisningen og dens praksis gør det centralt for analysen indledningsvis at holde fast i fagundervisningens situerede og komplekse karakter, hvorfor jeg i de indledende beskrivelser af observationerne har valgt en etnografisk inspireret fremstillingsform (Narayan, 2012).

De følgende underafsnit udgør derfor kortfattede etnografisk inspirerede beskrivelser fra mine første observationer af undervisningen i de tre fag; en dansktime med hver af dansklærerne, en enkelt engelsktime og et par tysktimer. Efter disse rent beskrivende afsnit følger mine indledende analyser af observationerne; disse bygger på hele afdækningsfasens empiri og altså ikke kun på de kortfattede beskrivelser. Analyserne retter sig mod undervisningens overordnede karakteristika såvel som de sprogdidaktiske praksisser og sproglaterede forholdemåder, jeg observerede.

Med disse afsnit afrundes analysen af sprogundervisningens komplekse system ved forandringsarbejdets påbegyndelse.

Dansk i Å-klassen

Den allerførste dansktime, jeg observerer, er i Å-klassen. Der er gået 14 dage siden vores opstartsmøde. Det er forsommer og karameldag, og der er varmt i det smalle klasselokale. Eleverne er spændte på grund den forestående fodboldkamp mellem niende klasse og et hold af lærere, og ophidsede på grund af karamellerne, som allerede er blevet kastet. Lis skal deltage i fodboldkampen, og eleverne spørger nysgerrigt til dette.

Jeg har sat mig på en plads bagerst i klassen, og Lis fortæller eleverne, at jeg er kommet for at kigge på undervisningen. Eleverne kigger nysgerrigt, og i det øjeblik, jeg begynder at skrive noter på computeren, vender de nærmeste børn opmærksomheden mod mig.

Emnet for undervisningen er "fortællersynsvinkler", et emne, klassen har arbejdet med før. Lis forklarer eleverne, at de skal skrive en historie med mindst to personer, en jegfortæller og evt. en metafiktiv fortæller. Da børnene skal til at skrive, opstår der generel uro, men efter et par minutter arbejder de næsten alle. Nogle stykker sidder med hånden oppe og venter på hjælp, Lis går rundt i klassen og hjælper dem. Cecilie er med i timen som en del af en to-lærerordning, og fokuserer særligt på de urolige elever. På et tidspunkt sender hun en af dem ud på en luffer.

Lis og Cecilie går rundt blandt eleverne, spørger til historiernes indhold og hjælper eleverne i gang. Flere af drengene skriver historier, der handler om fodboldkampe; en af pigerne vil skrive en historie om en pige i 6. eller 7. klasse, hvis kæreste er hende utro.

På bagerste række er en elev i gang med at skrive en historie, der involverer en portal. Sidekammeraten spørger til dette ord, hvilket fører til følgende udveksling i gruppen:

"Ved du ikke hvad en portal er? En portal, den kan man springe ind i og sådan svisj – tele-PORTERE sig"

"Det findes i virkeligheden!"

"Nej, det gør ej!"

Jeg sidder stille på min plads og noterer på computeren, mens jeg funderer over, hvordan den netop observerede spontane sproglige opmærksomhed bedst kan forstås, og hvordan den kan udgøre et springbræt for metasproglig refleksion. (O1)

Dansk i Ø-klassen

Første observerede dansktid i Ø-klassen starter med en gennemgang af timeplanen på tavlen. Herefter er der fælles læsetid. Eleverne læser højt af Antboy. Sanne spørger, hvem der vil læse, og vælger næste højt læser efter markeringer fra eleverne. Børnene læser flot, og klassen virker koncentreret. Efter læsningen indledes en klassesamtale om de svære ord i teksten. Sanne forklarer ordenes betydning.

Herefter følger et emne om udsagnsord. Sanne repeterer: hvad er et udsagnsord? Eleverne svarer, at det er ord, man kan sætte "at" og "jeg" foran, og at det er "noget man gør". Nu skal de finde verbalstammen vha. tommelfingerreglen "den korteste måde at sige ordet på". Sanne spørger:

”hvornår skal der –r på i nutid, og hvornår –er?” Bjørn markerer og svarer, at det kommer an på, om stammen ender på vokal eller konsonant. Efter denne introduktion går Sanne ud af klassen for at hænge sedler op med ord på. Eleverne skal nu løbe ud i grupper og finde ordene, komme tilbage og sige ordene til en udnævnt skriver i klasselokalet, der skriver dem ned, hvorefter de deler ordene op i stammer og endelser. Der er 12 ord i alt. Mens Sanne er ude med sedlerne, småsnakker børnene om opgaven. En elev synger Rammstein: ”Du. Du hast mich!”

Da aktiviteten går i gang, løber børnene energisk ud af lokalet. Kun en enkelt vil ikke løbe, og følger modstræbende efter. Der er fart på, og snart kommer de forskellige grupper af børn styrtende tilbage og råber verber ud i lokalet til deres udnævnte skrivere. En har ikke tålmodighed til at vente på kammeratens nedskrivning, og tilføjer efter ”binder” ”b-i-n-d-e-r; b-i-n-d, og så bindestreg e-r.” En elev synger: ”Phillipe, Phillipe, it’s tomorrow.”

Da alle er færdige og forpustet har fundet deres pladser, samler Sanne op på klassen og gennemgår alle ord. Kun få elever vil sige deres svar. Sanne insisterer: ”Alle har lavet det, jeg vil gerne se flere hænder.” Efter gennemgangen får eleverne besked på at arbejde selvstændigt i Stavevejen. Imens deler Sanne en folder ud om aktiviteter i sommerferien. Eleverne arbejder koncentreret, enkelte beder om hjælp. Timen slutter med forslag til frikvartersslege, der skrives op på tavlen, og Sanne spørger, hvem der vil være med til hvad. Da hun sender børnene ud, siger hun: ”Husk at tage en mad med i hånden.” (O2)

Danskundervisningens pædagogik

Observationen af de to dansktimer giver mig anledning til refleksioner både over de to læreres danskundervisning som to separate systemer med egne dynamikker, hvor lærernes praksis kan anses som relateret til de aktørperspektiver, der tidligere er beskrevet, og over den rolle, sproget synes at spille i hver af de to læreres praksis. Jeg koncentrerer mig i dette afsnit om den overordnede pædagogiske praksis, jeg observerer, og i næste afsnit om sprogets fremtræden.

Begge de to dansktimer synes velplanlagte; i Sannes time fremgår tydeligt, at hun har lagt energi i at planlægge timen med henblik på elevernes behov – der er en klar struktur, som kommunikerer både mundtligt og på tavlen, varierede aktiviteter, hensyn til individuelle behov i form af tegnetid for en elev med ADHD, og bevægelse i undervisningen. Undervisningstiden fordeles ud til mindre aktiviteter med forskellige formål og formater, og processerne er relativt kontrollerede og skarpt definerede.

Lis kommunikerer ligeledes timens formål ved dens begyndelse. Hun kontrollerer dog tidsrammen mindre skarpt, og udskyder blot aktiviteter til næste time, da al undervisningstiden går med den første af flere planlagte aktiviteter.

Det stærke fokus på trivsel, der fremgik af lærernes beskrivelser af undervisningen (afsnit 5.1.6), fremgår ligeledes af dens praksis. Hos Lis ser jeg dette fokus både i struktureringen af undervisningen, i de anvendte pædagogiske greb, og i den tydelige klasseledelse. Jeg ser trivselshensynet repræsenteret i undervisningens strukturering, både da hun åbent siger til eleverne "dem, der har brug for det, må gerne tage en lufter nu", samt da hun senere afbryder et par elever i deres koncentrerede arbejde med den argumentation, at de har godt af at komme ud og få lidt luft. Da Lis her trækker eleverne ud af en proces, hvor de synes engagerede i stoffet og motiverede for det videre arbejde, ser jeg dette som et valg, der tydeligt prioriterer elevernes almene trivsel over det konkrete faglige indhold.

Lis gør sidenhen brug af et pædagogisk greb, da hun siger "Alle dem, der har hånden oppe tager den ned. Alle dem, der ikke har hånden oppe, tager den op!" Herved kan hun høre hun nogle af de elever, der ikke markerer af sig selv uden at udstille dem på samme måde som når en af dem, der ikke markerer, udpeges til fordel for dem, der markerer. Heri ser jeg et sigte på aktivering af alle elever, måske med henblik på at øge motivationen hos den enkelte og sammenhængskraften i klassen; altså ligeledes et trivselshensyn.

Også i klasseledelsen ser jeg trivselshensynet træde frem. Lis vælger at give eleverne en opsang, da de bliver mest urolige, hvorved hun dels sætter grænser for den acceptable adfærd i klassen ("det er ikke i orden at..."), men forklarer ligeledes eleverne, at de ødelægger læringsmulighederne for hinanden (altså et socialt hensyn) og viser empati og forståelse over for dem ("jeg har også lyst til at gå på sommerferie allerede, men det går ikke"). Med denne fremgangsmåde synes sigtet videre end blot at skabe ro i klassen i den konkrete situation; der sker samtidig et forsøg på en bredere adfærdsregulering og en opdragende indsats.

Også i Sannes danskundervisning er trivselshensynet iøjnefaldende. Hun er meget tydelig som underviser, meget smilende og omsorgsfuld over for børnene. De tre perspektiver på klassen, som hun i interviewet (jf. afsnit 5.1.3) gav udtryk for, afspejles tydeligt i undervisningen; i hendes tydelige glæde ved at træde ind i klassen ser jeg en genspejling af beskrivelsen af *de søde børn*, i hendes differentiering af opgaverne med særligt svære opgavehæfter til udvalgte børn ser jeg *den dygtige klasse* og i den høje grad af struktur *eleverne med særlige behov*.

Sanne vælger samtidig at gøre højtlesningen frivillig for eleverne; da hun efterfølgende forklarer, at hun ikke vil risikere "at det bliver ubehageligt for nogen," italesættes dette valg ligeledes ud fra et fokus på elevernes trivsel.

Sproget i danskfaget

Forskningsspørgsmålet bag dette projekt retter sig mod den didaktiske etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed. Derfor må analysen af den eksisterende undervisningspraksis også

fokuserer på sprogets rolle heri, samt på de rum for sproglig bevidsthed, der opstår i den observerede undervisning.

På tværs af de to klasser og læreres danskundervisning ser jeg et tydeligt skel mellem de sprogfokuserede og de ikke-sprogfokuserede undervisningsaktiviteter. I sidstnævnte ser jeg sproget spille en primært instrumentel rolle, dvs. en rolle, hvor sproget ikke i sig selv gøres til genstand for opmærksomhed, men udelukkende anvendes som middel til at andet formål. I højtlesningen er der fx fokus på korrekt afkodning og flydende læsning. Sproget kommer i spil gennem definitioner af svære ord: *uhensigtsmæssig*, *super(u)heltig*, *slukøret*, og *statistik*, men da ordene forklares udelukkende med fokus på betydningsafklaring, bliver det tydeligt, at formålet er at forstå teksten, snarere end at reflektere over den sproglige form, konnotationer, metaforik eller andet.

Der er situationer i litteraturundervisningen, der kunne åbne rum for sproglig opmærksomhed, som da Ø-klassen læser Kim Fupz Aakeson, og Sanne leder elevernes opmærksomhed hen på udtryk som *dens knurhår strittede i vilden sky* med spørgsmålet: "hvad betyder det?" (O3) Hun gør hermed udtrykket til genstand for sproglig opmærksomhed, men drejer straks derefter refleksionen i retning af, hvordan det mon kan se ud, og altså mod elevernes forståelse af tekstens handling, snarere end mod det sproglige udtryks finurlighed.

Det samme gør sig gældende for den skriveundervisning, jeg observerede i afdækningsfasen; selvom der var fokus på en kreativ skriveproces (i den ene klasse med jeg-fortælleren, i den anden med superheltehistorierne); indgik der ikke noget didaktisk fokus på det sproglige niveau, hvorved sprogets rolle ligeledes i denne kontekst fremstod instrumentel.

De sprogfokuserede aktiviteter, jeg observerede i afdækningsfasens danskundervisning, havde alle fokus på sproglig form; en handlede om rimeord og fokuserede således på lydsiden, mens de øvrige fokuserede på skriftsproget igennem opgaver om morfologi, ordklassebestemmelse og tegnsætning, ligesom eleverne i diktater trænede ortografien.

De sprogfokuserede undervisningsaktiviteter bestod alle i forskellige former for opgaveløsning rettet mod grammatisk analyse eller korrekthed i skriftsproget. Til løsning af opgaverne anvendte eleverne individuelt eller i grupper forskellige tommelfingerregler.

Tommelfingerreglerne definerede verber som "ord, man kan sætte at foran og noget, man gør," verbalstammen som "den korteste måde, man kan sige ordet på", verballedet som "ord, man kan sætte *jeg* foran" og subjektet som "den, der gør noget." Der var altså tale om et mix af strukturelle paradigmatiske og rudimentære semantiske definitioner.

Kombinationen af tommelfingerregler og skarpt afgrænsede opgaver med sprogligt fokus, som fx morfologiundervisningen i form af bøjningsskemaer på tavlen og tegnsætningsarbejdet på Gyldendals danskportal fik det sproglige arbejde til at fremstå produkt- eller færdighedsorienteret.

Jeg ser denne skemagrammatik og det normative fokus på skriftsproglig form som arbejdsformer, der måske åbner muligheder for tilegnelse af specifikke metasproglige vidensformer, men ikke for sproglig opmærksomhed eller metasproglig refleksion på grund af opgavernes lukkede karakter.

Med deres opsplittning af sproget i enkeltord og afgrænsede fokus på morfologi og normativitet, mener jeg, at skemaerne, når de står alene, lægger op til elevpraksisser, der fokuserer på samme måde. Betragter man skemagrammatikken ud fra det komplekse systems perspektiv, er der altså her tale om en dynamik, der fastholder det isolerende, normative syn på grammatikken.

Opgavetyperne og hermed læremidlerne spiller således ind på den rolle, grammatikken og sproget får i undervisningens praksis. I den observerede undervisning anvendtes opgaver til ordklassebestemmelse i læremidlet *Stavevejen*, blandede grammatikopgaver fra *Grammatikrytterens junihæfte*, og en række tegnsætningsopgaver på Gyldendals danskportal. I hæftet fra *Grammatikrytteren* indgik enkelte opgaver, der syntes egnede til arbejde med fokus på sproglig opmærksomhed, fx en opgave om *sprogblomster*, mens de øvrige opgaver tydeligt kaldte på en automatisering af bestemte formelle træk uden inddragelse af sproglig funktion.

Tegnsætningsopgaverne stillede krav om en basal syntaktisk analyse, som eleverne praktiserede vha. de førnævnte tommelfingerregler. Eleverne kunne på den vis ofte identificere både S og V i aktive, transitive sætninger, men blev udfordret i mødet med sætninger med subjektsprædikat, idet de på baggrund af reglen om "den, der gør noget" ikke var i stand til at identificere S i disse sætninger.

Tegnsætningsarbejdet foregik online i små tekstuddrag; et format, der tilbød en smule mere kontekst end skemagrammatikken, men stadig en træning, der var løsrevet fra elevernes egen skrivning. Eleverne arbejdede her individuelt med at sætte punktummer i en tekst, der var foruddefineret i programmet. Imidlertid var opgaven konstrueret sådan, at eleverne fik feedback i form af antal korrekte punktummer sat i hele teksten i forhold til en prædefineret facitliste, som de ikke fik at se. Tilbagemeldingen bestod altså i et antal rigtige ud af et antal mulige.

Dette viser sig problematisk af flere årsager: for det første, fordi programmet tillod eleverne at lave ændringer hvor som helst i teksten, så når et barn kom til at slette et bogstav i et ord eller på anden måde utilsigtet ændre i noget andet end tegnsætningen, gav dette fejl, som ikke var relateret til elevens løsning af opgaven, hvilket førte til en del frustrationer. For det andet, fordi flere af eleverne manglede en strategi til at identificere deres egne fejl. Der var blandt eleverne en tydelig tendens til at sætte punktum ved første mulige helsætning, med den konsekvens at der opstod

sætningsrester som "Med hunden.", "Fra Tenerife." osv. Dette gav en fejltype, som børnene ikke var i stand til at korrigere, fordi de ikke havde nogen strategi for placering af punktummet i relation til andre syntaktiske led end subjekt og verballed.

De selvrettende opgaver førte således både til frustrationer for eleverne, og gav dem indtryk af, at der kun kan være en korrekt tegnsætning i en tekst. Forestiller man sig, at læreren i stedet selv havde set elevernes sætningsrester, ville dette have givet mulighed for fælles refleksion over, hvorfor disse ikke godkendes af programmet, samt evt. en perspektivering til det forhold, at perioder af den type sagtens kan forekomme i skønlitteratur, for eksempel. Eller i afhandlinger.

Det synes på den baggrund tydeligt, at også læremidlerne spiller en rolle i det komplekse system, og at læremidlernes opgaveformater fremmer bestemte elevpraksisser samt bestemte forståelser af sprogets rolle i danskfaget. De forskellige anvendte læremidler rammesætter elevernes arbejde, og i de observerede lektioner i afdækningsfasen faciliterede de hovedsageligt praksisser med et snævert fokus på former og en klar normativ orientering.

Engelsk i Å-klassen

I engelsktimen læser klassen en tekst fra Gyldendals fagportal, der hedder *Haunted House*. Teksten er projiceret op på klassens smartboard, og Lis læser højt. Børnene følger teksten på tavlen, og Lis spørger til betydningen af enkelte ord. Da højt læsningen er færdig, spørger hun: "*Can someone tell me what this story is about in English?*" Flere af børnene svarer flot. Herefter beder Lis andre elever om at genfortælle på dansk. Lis taler hovedsageligt engelsk i timen – dansk bruges primært til hurtige oversættelser og klasserumsinstrukser.

Der lader til at være nogen niveauforskel i klassen; flere børn besvarer spørgsmål i hele sætninger på engelsk, mens andre spørger til, hvordan man siger 'han', 'hun' og 'er'. En elev siger frustreret: "jeg er bare ikke god til engelsk."

Da eleverne skal arbejde selvstændigt med teksten, fremgår niveauforskellen tydeligt af børnenes engagement. Nogle elever leger med fidget spinners og andre kaster med blyanter, samtidig med at de uden synligt besvær oversætter teksten. En del andre sidder med hånden oppe og venter på hjælp.

En pige siger: "Lis, jeg er færdig" og derefter til sin sidekammerat: "er det OK, jeg finder *Let's Do It* frem?" Hun lægger hæftet over til sidekammeraten, "Du kan bare kigge i min." Sidekammeraten svarer usikkert: "uhhh..."

Efter en fælles opsamling om teksten, skal eleverne selv skrive en email på engelsk om noget skræmmende, de selv har oplevet, og der opstår en del uro. Nogle elever har fundet ordbogen.dk

frem på deres mobiltelefoner og forsøger at slå de ord op, de mangler. Det er bl.a. ord som *til*, *at* og *da*, og her er eleverne ikke i stand til at anvende de lange ordbogsopslag, der kommer frem. I stedet spørger de nærmeste mig om hjælp. (O4)

Tysk

Tyskundervisningen¹³ begynder med, at Cecilie spørger klassen på dansk: "hvem har lavet lektier?" Det viser sig, at kun få elever har lavet lektien, som bestod i en dagbog over deres kost i forbindelse med et emne om mad. På den baggrund vælger Cecilie i stedet at repetere hilsner, ugedage og måneder i en åben og associerende klassesamtale. Hun går bl.a. ud og ind ad døren og siger "*Guten Tag*", hvortil eleverne svarer "*Guten Tag*." Da hun er kommet ind af døren, siger Cecilie "*Was für eine Überraschung!*" og taler herefter videre om *Überraschung* og *KinderEi*.

Eleverne deltager aktivt i klassesamtalen, når Cecilie fx spørger "Hvordan kan man sige det?", "Kan I regne det ud?" osv. Da samtalen i forbindelse med *Dezember* drejer sig over på brugen af z på tysk hvor vi på dansk bruger c, giver Cecilie eksemplerne *Zitrone*, *Zirkus*, *Zigarette*, *Zigar*, hvortil en elev kommenterer: "*smoking*." Cecilies respons hertil er: "kom lidt væk fra det engelske."

Også i forbindelse med månederne og tallet *zwölf* kommenterer Cecilie, at eleverne udtaler det som engelsk, og beder dem gentage den tyske udtale unisont på klassen. På andre tidspunkter inddrager hun selv engelsk og andre sprog, som da hun sammenligner ordet *Freund* med *friend* og *Spas* med *spas* og da hun leger med hilsnerne: "*Ciao – Tschüss – Adiós – Hasta la vista – auf Wienerschnitzel*." (O5)

I en anden af de observerede tysktimer i afdækningsfasen laver Cecilie en spontan rap med personbøjningen af *sein* i nutid, hvorefter hun deler eleverne op i hold, så de kan synge Mester Jakob på tysk som kanon. De starter med to hold, og går derefter op til 4 og 6 hold. Eleverne synger entusiastisk med (O6).

Sproget i fremmedsprogsundervisningen

Engelskundervisningen i afdækningsfasen foregik primært på engelsk, og afspejlede det fokus på målsproget som undervisningssprog, der var kommet til udtryk i interviewet med Lis. Dette underbygger i kombination med Lis' anvendelse af en kreativ skriveopgave med fokus på egne oplevelser og brugen af *recast* som feedback i stedet for eksplicitte rettelser den kommunikative

¹³ Observationen af tysk i afdækningsfasen foregår ikke i projektklasserne, men i en af de klasser, Cecilie har undervist i det foregående år, da projektklasserne først starter tysk ved skoleårets begyndelse, og afdækningsfasen ligger i forsommeren.

orientering, som kun brydes af opgavebogen *Let's Do It*. Dens funktion i undervisningen blev da også blot at fungere som tidsudfyldning for de elever, der var blevet færdige med tekstarbejdet.

Også i tyskundervisningen var der et klart kommunikativt fokus; Cecilie talte en del tysk i timen, nogle gange suppleret af gestik, andre gange af oversættelse til dansk. En iøjnefaldende forskel mellem tysk og engelsk lå dog i elevdeltagelsen. I tyskundervisningen lod eleverne til at kunne deltage med nogenlunde ensartede forudsætninger, hvorimod niveauforskellen i engelskundervisningen var slående.

Der var således både elever, for hvem undervisningens niveau tydeligt lå for lavt, og for hvem det lå for højt. Den første gruppe responderede til dels ved lav koncentration og uro, den anden ved at søge hjælp hos læreren eller i den elektroniske ordbog. Disse elever syntes rådvilde og manglede effektive sproglæringsstrategier i situationen. At søge hjælp hos læreren var effektivt på den måde, at de så fik den stilladsering, de havde brug for, men samtidig brugte de lang tid på at vente. At søge hjælp i ordbogen viste sig ineffektivt, da eleverne ikke besad den nødvendige forståelse for ordbogsformatet til at være i stand til at anvende opslaget konstruktivt.

Den store niveauforskel i gruppen og den svageste gruppes famlen i forsøget fik engelskfærdigheder til at fremstå som noget, nogle havde og andre ikke havde, mens den egentlige vej til tilegnelsen var uklar. Målet om den flydende sprogfærdighed fremstod ganske klart, mens vejen derhen for nogle elever syntes at forblive et mysterium.

Her så jeg en forskel mellem praksis i engelsk og i tysk, hvor Cecilies brug af sprogsammenligninger, metasproglige kommentarer og opfordringer til eleverne om "at regne ud" hvordan man kunne sige noget på tysk syntes at præsentere eleverne for klarere anvisninger om, hvordan de kunne udvikle det sprog, de endnu ikke besad. Samtidig betød det forhold, at der var tale om nybegynderundervisning, at alle elever i princippet havde ensartede forudsætninger.

I sammenligning med undervisningen i dansk og engelsk syntes den observerede tyskundervisning spontan og uforudsigelig. Selvom Cecilie kommer ind ad døren med en plan om gennemgang af lektier, ender timen med at handle om helt andre ting, da det viser sig, at eleverne ikke er klar. Cecilie bevæger sig derefter fra en indledende repetition af hilsner videre fra glose til glose, med udgangspunkt i dialogen med eleverne.

I afdækningsfasens tyskundervisning ser jeg overraskende mange tværsproglige åbninger både fra lærer- og elevsiden. De observerede lektioner ligger ca. en måned efter opstartsmødet. Imellem de to lå interviewet med Cecilie, hvor vi bl.a. diskuterede hendes hidtidige undervisningspraksis og det tværsproglige initiativ. I den forbindelse beskrev hun, hvordan hun tidligere havde arbejdet med *transparente ord*, herunder i forbindelse med de tyske tal at have perspektiveret endelsen *-zehn* til den engelske *-teen* (IC18). Hun nævnte på det tidspunkt, at disse sprogsammenligninger havde

været koblet til isolerede undervisningsaktiviteter, og at hun ikke rigtigt havde set det som noget bredere: "det har ikke været en del af den didaktiske pakke, tror jeg" (IC19).

I den observerede undervisning så jeg imidlertid flere sprogsammenligninger både mellem tysk og dansk og tysk og engelsk, hvilket gav anledning til at overveje, om dette var repræsentativt for Cecilies hidtidige undervisningspraksis, eller tegn på en forandring i hendes praksis. I lyset af hendes egen udtalelser i interviewet: "man finder bare ud af, hvor meget, der er connected, wow!" (IC20) og "jeg kan bare mærke at efter dig og mig mødtes [...] jeg kan bare mærke, jeg har tænkt rigtig meget over en masse ting" (IC21), anser jeg det for sandsynligt, at undervisningens tværproglige islæt er noget nyt, og tegn på, at Cecilie allerede på dette tidspunkt er begyndt at forandre sin praksis i lyset af vores fælles projekt.

Det kan altså ikke udelukkes, at de tværproglige åbninger, jeg ser i tyskundervisningen allerede er udtryk for forandringer af den eksisterende praksis, hvilket understreger systemets dynamiske karakter. Denne dynamik medfører, at vi ikke kan få et klart før-og-efter billede af undervisningen i de tre klasser, men blot et øjebliksbillede af sprogundervisningen, som den så ud i de få observerede lektioner i afdækningsfasen.

Samspillet mellem aktører og dynamikker

I afsnit 5.1.6 viste jeg, hvordan alle tre lærere giver udtryk for at se lærerens rolle som en, der både har fokus på trivsel, faglighed og klasseledelse.

I afdækningsfasens empiri ser jeg dog en forskel i lærernes tilgang til klasseledelse og undervisningsstruktur. Sannes undervisning er meget tydeligt struktureret og inddelt i mindre aktiviteter og overskuelige bidder, mens Lis' er en tand mere åben og dynamisk – hun laver fx om i planen, da eleverne ikke er nået så langt som planlagt, og opfordrer dem eksplicit til at tænke selv og tage ansvar; à la "I må gerne sidde sammen, hvis I kan arbejde roligt".

Disse forskellige tilgange har indflydelse på dynamikkerne i klassernes sociale systemer. I Lis' timer har eleverne således et større råderum end i Sannes, hvilket skaber en mere kompleks situation at navigere i, idet mere frihed og flere valg forøger kompleksiteten for den enkelte, ligesom de valgfri gruppekonstellationer åbner op for en social kompleksitet, der er mindre synlig i aktiviteter, der er fælles på klassen, eller foregår i faste grupper. Denne kompleksitet synes på baggrund af observationerne at være forbundet med mere uro i undervisningen.

Cecilies undervisning er den mindst koreograferede af de tre – hun går ind i timen med en plan, men vælger dynamisk at gøre noget helt andet. Her er hele undervisningen til gengæld organiseret som en fælles aktivitet, og der opstår derfor ikke de komplekse sociale situationer, jeg ser i dansk- og engelskundervisningen i forbindelse med elevernes selvstændige arbejde og arbejde i grupper.

Denne variation i klassernes interne dynamikker i de forskellige læreres undervisning illustrerer tydeligt systemernes kompleksitet såvel som lærerens centrale rolle heri.

Sproglig praksis på tværs af fag

Betragter man samspillet mellem de tre fag ud fra den sproglige blikvinkel, der er denne afhandlings, falder det i øjnene, hvordan sproget som fænomen fremstår forskelligt repræsenteret i de tre fag.

Således synes sproget i danskundervisningens formorienterede og normative sprogaktiviteter at fremstå som et teknisk problem, der kan betvinges gennem kognitiv problemløsning, hvorimod det i fremmedsprogsundervisningens kommunikative kontekst synes at være noget ganske andet. I engelskundervisningen en slags talent, der kommer af sig selv til de særligt begavede, og for de andre forbliver et mysterium, og i tyskundervisningen et nyt og åbent fagfelt, hvor elever kan gætte og associere sig frem, og dermed aktivt medskaber de nye ord.

At der er forskel på sprogets rolle i dansk- og fremmedsprogsundervisningen er ikke i sig selv overraskende, idet der er en grundlæggende objektiv forskel mellem danskundervisningen og fremmedsprogsundervisningen relateret til det forhold, at eleverne i dansk ikke skal lære sproget forfra, men blot udvide og forfine deres sproglige repertoire. Denne forskel betyder, at de tre fag sprogdidaktisk ikke kan sammenlignes direkte. Imidlertid er der ikke nogen på forhånd givne kausalitet mellem denne forskel og de forskelligartede sprogrelaterede praksisser, jeg ser i de forskellige undervisningslokaler. Den formorienterede, normative tilgang kendes således fra tidligere tiders fremmedsprogsundervisning (Larsen-Freeman, 2000), og er således ikke en tilgang, der nødvendigvis er koblet specifikt til modersmålsfaget. Parallelt hermed ville det kommunikativt orienterede sprogsyn, vi ser i fremmedsprogsundervisningen ligeledes kunne lægges til grund for modersmålsundervisningen.

Derfor kan man også betragte de forskellige sprogdidaktiske praksisser som udsprunget af andre end specifikt sproglige dynamikker, som fx af lærernes individuelle perspektiver på fag, sprog og lærerrolle, eller af de bredere, fagrelaterede systemer, hvert fags undervisningspraksis ligeledes er indlejret i.

Den undervisning, jeg ser i afdækningsfasen er med undtagelse af Cecilies tværsproglige initiativer sammenlignelig med den undervisningspraksis, der beskrives for de tre fag af Kabel et al. (2019), og kan dermed desuden forstås som rodfæstet i de tre sprogfags traditioner og faglige diskurser.

Spørgsmålet er nu, hvordan samspillet mellem disse tre former for sprogundervisning i udgangspunktet skaber rum for tværsproglighed? Hvis sprogets rolle i fagene er grundlæggende

forskellig, er der måske ikke så mange fællesnævnerne at tage fat i? Det empiriske grundlag fra klasserummet er i denne fase ret spinkelt, men analysen af de tre interviews tydeliggør, hvordan der trods forskellene også er fælles træk, fælles intentioner og fælles praksisser, fx tilegnelse af nye gloser og kommunikative øvelser i fremmedsprogsfagene, og læse- og skriverelaterede praksisser i dansk og engelsk. Desuden tyder Sanne og Cecilies fremstillinger af grammatikken på, at der på dette område kunne være nogle overlap mellem dansk og tysk.

Disse genkendelige faglige praksisser på tværs af fagene kunne i princippet binde deres indre dynamikker tættere sammen, men samtidig er der nogle specifikt sproglaterede dynamikker i de tre fag, der synes næsten modsatrettede; hvor danskundervisningens formorienterede og normative fokus trækker i én retning, trækker fremmedsprogsundervisningens kommunikative og især tyskundervisningens eksplorative tilgang nærmest i den modsatte.

Sammenligningen af de tre fags undervisningspraksis, som den tager sig ud i afdækningsfasens empiri, illustrerer for mig at se systemets kompleksitet, idet den sproglige praksis i hvert enkelt fag både synes forbundet med lærerens individuelle perspektiver på lærerrollen, klassen, sproget og undervisningens formål, med en bredere tradition eller diskurs koblet til hvert sprogfag, med sprogsynet i de anvendte læremidler og med undervisningens organisatoriske vilkår i form af undervisningens organisation, skolens digitale læringsplatform og de gældende styredokumenter.

Undervisningen i disse tre sprogfag i de to observerede klasser fremstår således sammenvævet med andre, større systemer, der påvirker aktørerne og dynamikkerne på måder, der kan medføre både stabilitet og uforudsigelighed. I de foregående afsnit har jeg ud af disse systemer og dynamikker nævnt skolen som organisation, fagenes styredokumenter og fagfællesskaber, målstyringen, digitaliseringen og læremidlerne i skolen. I kraft af systemets grænseløse natur, ville man med lige ret have kunnet vælge andre delsystemer og dynamikker. Når jeg har valgt disse, er det fordi de i mødet med skolens virkelighed fremstod som særligt betydningsfulde i relation til projektets forskningsambitioner; dels i relation til selve forskningsspørgsmålet, og dels i det kollaborative forandringsarbejde, der var en central del af forskningsprocessen, og som skal belyses i næste del.

5.2 Nytænkning i skolens virkelighed

I de foregående afsnit har jeg på baggrund af afdækningsfasens empiri beskæftiget mig med det komplekse systems tilstand ved påbegyndelsen af forandringsarbejdet. I de kommende afsnit vil genstanden for analyserne være selve forandringsarbejdet, idet jeg gennem blik på de konkrete erfaringer, vi gjorde os hermed, vil undersøge den betydning, systemets komplekse og dynamiske natur skulle vise sig at få herfor.

De følgende analyser vil således for det første illustrere forandringsarbejdets og selve systemets dynamiske natur gennem et eksempel på, hvordan fælles refleksioner over undervisnings praksis i afdækningsfasen og forandringsarbejdets formål førte til konkrete ændringer i projektets didaktiske orientering.

For det andet vil betydningen af aktørernes unikke perspektiv for forandringsarbejdet blive belyst gennem et blik på situationer, hvor lærerens og elevernes unikke perspektiver får konkrete konsekvenser for undervisningens forløb og lærerens mulighed for at åbne de tilsigtede tværsporglige læringsrum.

For det tredje vil systemets iboende kompleksitet i kraft af samspillet mellem fagene, aktørerne og undervisningens dynamiske natur blive belyst; sidstnævnte vil særligt komme i fokus i analysen af udfoldelsen af en specifik dansktime, hvor en lærer netop forsøger at indføre en didaktisk forandring, og situationens dynamiske udfoldelse betyder, at relationen mellem den oprindelige forandringsimpuls og det konkrete resultat bliver uforudsigelig.

For det fjerde vil jeg gennem en analyse af de roller, lærerne og jeg indtog i forandringsarbejdet, såvel som i det komplekse system som sådan, belyse samspillet mellem disse roller, og de orienteringer og hensyn, der var forbundet med hver af dem. Jeg vil endvidere beskrive, hvordan det komplekse systems rammer og vilkår spillede ind i forandringsarbejdets konkrete praksis.

Afslutningsvis vil jeg vise, hvordan et blik på undervisningssituationerne som situerede i komplekse skæringspunkter mellem deltagernes livsverdener kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af den forandringskraft og forandringsresistens, der var forbundet med projektet.

5.2.1 Dynamisk forandringsarbejde

Det dynamiske aspekt i det her beskrevne forandringsarbejde skal forstås på den måde, at projektets konkrete didaktiske tiltag blev udviklet dynamisk. Et af de mest gennemgribende eksempler på denne dynamik sås i valget af *den holistiske orientering* som didaktisk dimension.

Observationerne af afdækningsfasens grammatikundervisning gav jf. sidste afsnit anledning til undring og refleksion over undervisningens formål og lærernes syn på grammatikkens rolle i sprogundervisningen. Denne refleksion inddrog jeg i det konkrete forandringsarbejde på den indledende workshop ved at *spejle praksis* (E. Laursen, 2014) gennem medbragte eksempler fra observationerne.

Her diskuterede vi lærernes egne erfaringer med grammatikundervisning og hensigten med denne; en kollektiv refleksion over praksis, der mandede ud i valget af den holistiske orientering, og som gengives nedenfor:

Eksempel W1

Lis: Hvordan kan man få sproget og grammatikken til at hænge sammen? Nu sad jeg lige og tænkte på hvordan gør jeg det selv? Og der får jeg det nemlig også delt op i to forskellige kasser, i dag skal vi have grammatik og så får vi *Let's Do It*, og så sidder vi med den og laver nogle opgaver og så er vi færdige med den og så kan vi gå videre med noget andet, som er tilbage til teksten og tale om den.

Lis giver i sine følgende bidrag udtryk for en tvivl om, hvordan man kan få de to ting koblet sammen – hun ser på baggrund af de teoretiske diskussioner god grund til at skabe en sammenhæng, men er i tvivl om, hvordan det kan ske i praksis. Dette giver anledning til følgende udveksling:

Sanne: Jeg tænker bare, at inde i mine klasse er det ret tydeligt, at de lidt svage elever, de har rigtig meget brug for at få sat tingene i en kontekst, altså. Ja, hvis vi arbejder med noget grammatik, hvis de skal bøje ordet *at gå* for eksempel, jamen så er der mange af dem, der har brug for, *i dag går jeg en tur men hvad gjorde du i går?* Nå men der *gik jeg en tur*. Altså, de skal ha' det sådan hele vejen igennem. Øhm, hvor nogle af de stærkere elever, de kan hurtigt...

Line: Og hvad er det der er forskellen, for det er jo super interessant det der, det er to forskellige måder at gå til den opgave på. Hvad gør de stærke elever?

Sanne: Jeg tror bare mere, at de fanger den hurtige måde. Eller fanger den hurtige, det lyder så forkert, men de kan godt se, *at gå, jeg går, jeg gik*.

Herefter spørger jeg, hvordan eleverne præsenteres for indholdet. Det foregår vha. et skema på tavlen og uddybende eksempler, forklarer Sanne. De to andre supplerer, og diskuterer hvilke verbalformer, der så er i skemaet. Herefter vender vi igen opmærksomheden mod elevpraksis i timen, og Sanne forklarer, at de stærkere elever fanger skemaets struktur og orienterer sig imod den, hvorimod de svage elever har brug for en kontekst, som blot består i, at hun giver dem en sætningssammenhæng med en tidsbestemmelse: "jeg får mange af dem, når de skal skrive, fx nutid, der var jeg nede og skrive *lige nu* eller *i dag*, så kan de godt finde ud af det, eller *igår*."

Her er altså tale om en minimal kontekstualisering, som dog løfter det rent morfologiske fokus ud i en syntaktisk sammenhæng, hvilket ifølge Sanne er tilstrækkeligt for eleverne, til at de kan løse opgaverne.

Sannes eksempel giver anledning til en problematisering af grammatikundervisningen som skemabaseret og en diskussion af, hvordan man kan skabe en undervisningsform, der tager højde for det forhold, at isolerede bøjningsformer ikke giver mening for alle elever, og at læringen fra denne form for aktiviteter ikke altid kan overføres til øvrig sprogbrug, fx når eleverne skal skrive egne tekster (Myhill, 2005, 2018).

Jeg anvender eksemplet til at fremhæve, hvordan koblingen mellem grammatisk form og mening kan være nøglen til at få de svagere elever med om bord også i grammatikundervisningen. Vi bliver enige om, at dette er en central pointe, og Cecilie fremhæver sin egen erfaring med altid at tale om grammatik i kontekst af det sproglige input, eleverne i øvrigt får. Således fremstår der her i lærernes fremstillinger af egen undervisningspraksis en modsætning mellem danskundervisningens og tyskundervisningens tilgang til grammatikken, der dog i den observerede praksis er mere nuanceret, end den kan fremstå her, i og med at praksis i både engelsk- og tyskundervisningen tydeligt repræsenterer både den isolerende og den kontekstualiserede grammatikundervisning.

På baggrund af en fælles refleksion over grammatikundervisningens rolle i relation til sproglig bevidsthed, og over den betydning, didaktiseringen af relationen mellem form og indhold kan få i etableringen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed, vælger vi i fællesskab at tilføje en holistisk orientering til det tværsproglige perspektiv, dvs. en orientering, der er mere funktionelt inspireret end skemagrammatikken (K. Lund, 2015; Tomasello, 1998), og fokuserer på sammenhængen mellem form og funktion. Denne holistiske orientering er ligesom det tværsproglige perspektiv tænkt som en systemisk didaktisk ændring, der kan udmøntes på mange måder i de konkrete undervisningssituationer.

Den holistiske orientering bliver således en forandringsimpuls rettet ind i sprogundervisningens komplekse system, men er samtidig et tiltag, der er udviklet kollaborativt med deltagelse af systemets aktører, dvs. opstået i mødet mellem systemet og den udefra kommende impuls, som her kan ses som forandringsdagsordenen som sådan, min observation af undervisningen eller den konkrete *spejling* af undervisningens praksis (E. Laursen, 2014), jeg bidrog med på workshoppen.

5.2.2 Aktørernes unikke perspektiv

Ifølge Burns (2015a) karakteriseres det komplekse sociale system af det forhold, at den enkelte aktørs perspektiv på systemet er unikt, dvs. ikke 100% sammenfaldende med andre aktørers. I dette afsnit skal vi se, hvordan dette forhold kommer til udtryk i empirien.

Lærerne hver især og jeg og lærerne har forskellige perspektiver på systemet, bl.a. som følge af vores erfaringer med forskellige dele af det. Lærerne har hver deres skema og samarbejder i forskellige faggrupper og teams, mens jeg kommer udefra og følger de to klasser på tværs af de tre fag. Dette giver os indblik i fire forskellige udsnit af systemet.

Ligesom der er forskel på vores perspektiver, adskiller også elevernes perspektiver sig fra lærernes. I relation til ambitionen om, at eleverne skal opleve sammenhæng mellem sprogfagene, er det forhold, at kun eleverne oplever undervisningen i alle tre sprogfag relevant.

Det har den konsekvens, at eleverne oplever et andet udsnit af systemet end hver enkelt lærer, hvilket af og til giver dem andre perspektiver på sproglige begreber og fænomener end lærerens, som i eksemplet her fra tyskundervisningen:

Eksempel O7¹⁴

- | | | |
|---|----------|-------------------------------------|
| 1 | Cecilie: | Hvordan er det nu med substantiver? |
| 2 | Elev: | Man kan ikke sætte d på endelsen |

Cecilie kigger forundret på eleven og går videre.

I dette eksempel forsøger Cecilie at inddrage elevernes viden om substantiver fra dansk- og engelskundervisningen, og eleven bidrager netop med en stump metasproglig viden fra danskundervisningen, hun anser for relevant i situationen. Da Cecilie ikke deler elevens erfaringsgrundlag fra danskundervisningen, fremstår elevens pointe dog uklar, og Cecilie kan ikke koble den til undervisningen. Med kendskab til elevernes arbejde i dansk med at skelne mellem substantivernes bestemte flertalsform (-ene) og verbets præsens participium (-ende), er det imidlertid tydeligt, hvad eleven refererer til.

I denne situation afspejles systemets kompleksitet gennem deltagernes forskellige perspektiver herpå, hvilket i det konkrete tilfælde gør det vanskeligt for læreren at inddrage elevens tværsproglige reference konstruktivt, jf. også L. K. Andersen (2019). En lignende udfordring opstår under arbejdet med det fælles fokus på verber, jf. nedenfor:

¹⁴ Dette eksempel behandles desuden i afsnit 6.1.1.

Eksempel VO1

- 1 Cecilie: I kan mange verber. Men hvad kan I sige om dem?
- 2 Marie: Man kan sætte *at* og *jeg* foran
- 3 Elev 2: Det er tit noget, man *gør*
- 4 Cecilie: Jeg lægger mærke til, at de er meget aktive. Hvad med sådan et verbum som *at være*?
- 5 Janus: *At være – jeg er – jeg var*
- 6 Cecilie: Nej, bare i nutid
- 7 Janus: *Jeg har været*
- 8 Frode: *Jeg hopper*
- 9 Cecilie: Men lige nu vil jeg bare bede jer om *at være*. Men når jeg beder jer om at bøje det, så vakler I. Man kan bøje det i tid, men kan man også bøje det i person? Janus går i gang med at bøje det i tid, men nu vil jeg egentlig bare gerne have, at I bøjer det i person, bare nedad. I kan på engelsk...

Også i dette eksempel ses det, hvordan forsøget på at inddrage elevernes metasproglige viden på tværs af fagene vanskeliggøres af lærerens og elevernes forskellige blikvinkler. I eksemplet ønsker Cecilie at inddrage elevernes viden om verbernes personbøjning fra engelskundervisningen, men eleverne trækker i stedet på deres viden fra danskundervisningen, hvor de har tilegnet sig en anden forståelse af, hvad *verbalbøjning* er, bl.a. gennem udfyldning af skemaer med verbernes tider.

Samspillet mellem fagene er komplekst – de to forskellige praksisser for verbalbøjning i de to fag betyder, at selvom både lærer og elever forsøger at inddrage tværsproglige ressourcer, taler de forbi hinanden. Gennem fokuseringen på personbøjningen i denne kontekst, kommer elevernes viden om tempusbøjning til at fremstå irrelevant for konteksten. I betragtning af den fælles didaktiske intention med at formidle verbalbøjning som en tværsproglig kategori, er dette en udfordring, men i den situerede praksis er det en logisk konsekvens af Cecilies ønske om at arbejde specifikt med verbernes personbøjning i tysk.

Vi ser her, hvordan kompleksiteten i samspillet mellem de tre fag har direkte betydning i konkrete undervisningssituationer. Derfor stiller det tværsproglige forandringsarbejde store krav til den enkelte lærers overblik og manøvredegygtighed, idet læreren må forsøge at inddrage elevernes viden fra de andre fag uden selv at have være til stede i undervisningen.

5.2.3 Komplexitet og uforudsigelighed

Systemets kompleksitet er altså forbundet med unikke perspektiver for forskellige aktører, men også med uforudsigelighed i forandringsarbejdet, jf. Burns (2015a). Det betyder, at en given forandringsimpuls kan føre til både små, store eller slet ingen ændringer, eller til ændringer helt uventede steder i systemet.

Et eksempel på denne uforudsigelighed ser jeg i det forhold, at Cecilie allerede i afdækningsfasen går i gang med at arbejde tværspørgligt. Her er tale om en utilsigtet forandring på baggrund af en lille forandringsimpuls bestående i min indledende præsentation af projektet. Vi havde endnu ikke haft lejlighed til at diskutere det tværspørglige perspektiv mere indgående, og aftalen var, at lærerne i afdækningsfasen skulle undervise som hidtil. Ikke desto mindre synes der jf. afsnit 5.1.8. allerede på baggrund af denne lille første impuls at have fundet en forandring sted.

Et eksempel på en stor forandringsimpuls uden tilsvarende forandring ser jeg i de perioder, hvor det tværspørglige perspektiv trods fælles planlægning og min tilstedeværelse i undervisningen synes at forsvinde helt af syne.

Et eksempel på en utilsigtet ændring et helt andet sted i systemet ser jeg i det forhold, at Lis begynder at tale meget dansk i engelskundervisningen i forbindelse med indførelsen af det tværspørglige perspektiv.

Denne uforudsigelighed i forandringsarbejdet er forbundet med systemets kompleksitet, der bl.a. har at gøre med undervisningens dialogiske natur (Dysthe, 2003). I en undervisningssituation træffer læreren en række dynamiske valg, der kan få store eller små konsekvenser for de læringsrum, der åbner sig for eleverne. Jeg ser disse dynamiske valg som relaterede til lærerens samlede perspektiv på faget, undervisningens formål, eleverne og situationen, jf. afsnit 5.1.3.

Valgene træffes så hurtigt, at de ikke hver gang kan overvejes til bunds, hvilket fremgår af følgende eksempel, hvor Sanne arbejder med at kontekstualisere grammatikundervisningen ved at koble arbejdet med substantiverne til den roman, eleverne læser, og til deres egen skrivning. Hun er i færd med at forandre sin undervisningspraksis, og træffer i den forbindelse et dynamisk valg, der har tydelige konsekvenser for classesamtalens videre forløb og dermed for de læringsrum, der åbner sig for eleverne i aktiviteten. I eksempel O8 har hun netop bedt eleverne give et eksempel på et substantiv fra teksten i flertal ubestemt.

Eksempel O8

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | Elev 1: | <i>Dame</i> |
| 2 | Elev 2: | <i>Flere damer</i> |
| 3 | Elev 3: | <i>Der var mange mænd</i> |
| 4 | Sanne: | <i>Men det skulle være flere</i> |
| 5 | Elev 3: | <i>Ok. Der var flere damer end mænd</i> |
| 6 | Sanne: | <i>Hvor var de?</i> |
| 7 | Elev 3: | <i>(smiler) I svinestien</i> |
| 8 | Sanne: | <i>(smiler) Jeg skriver i huset</i> |

I denne sekvens ses det, hvordan Sanne anmoder Elev 3 om at ændre mængdeangivelsen i sit eksempel på et substantiv i ubestemt flertal fra *mange* til *flere*. Dermed afviser hun elevens oprindelige formulering, der ellers kan ses som et sprogligt bevidst bud med et eksempel på ubestemt flertal, der både afspejler metasproglig viden i form af produktion af den efterspurgte grammatiske form og sproglig kreativitet i form af formulering af en plausibel sætningssammenhæng til den efterspurgte form. Dette bud afvises altså, ligesom det er tilfældet for elevens leg med semantikken i l. 7.

Grammatisk synes dette ubegrundet, og den eneste umiddelbart synlige årsag til anmodningen om *flere* er, at læreren forventer et svar med *flere*, måske på baggrund af den hidtidige brug af bøjningsskemaer, der hyppigt er udformet med *flere* som markør for flertal ubestemt. Måske anser hun det samtidig for pædagogisk passende, da det bibeholder en markør, der er kendt for eleverne. Det medfører dog en utilsigtet sproglig lukning, da interaktionen hermed reproducerer skemagrammatikkens kategorier i stedet for at åbne op i mod andre former og dermed evt. sproglig opmærksomhed rettet mod et mere flertydigt forhold mellem form og funktion.

Da jeg senere spurgte Sanne, hvorfor hun havde korrigeret eleven, kunne hun ikke genkalde sig sekvensen, hvilket antyder, at den for hende ikke har været betydningsfuld. Dette illustrerer for mig at se, hvordan den didaktiske praksis nok er intentionel forstået på den måde, at der altid er en hensigt, men at den samtidig også består af et sammenfiltret net af både store, didaktisk intenderede og gennemtænkte valg, og en række dynamiske mikrovalg, som læreren måske ikke i situationen opfatter som egentlige valg. Det er i forbindelse med denne type valg, at jeg ser lærerens overordnede værdier og orienteringer spille ind, jf. afsnit 4.8.

I eksempel O8 foretog læreren altså en spontan didaktisk prioritering ved at anmode om *flere* i stedet for *mange*. Dette fik en betydning for aktivitetens videre forløb, idet interaktionen markerede, a) at der skulle anvendes en formulering med *flere* og b) jf. l. 5 at det fx kunne være *flere end*. Dette fokus på den komparative form var ikke en del af den eksplicite didaktiske intention, og synes uhensigtsmæssigt, da det overordnede didaktiske sigte var at skabe overblik over substantivets bøjningsformer og indblik i dets syntaktiske funktioner mere generelt.

På baggrund af classesamtalen skrev eleverne nu hver fire sætninger på et blankt ark papir, de fik udleveret. Elevernes besvarelser (eksemplificeret i bilag 17) viser en mangfoldighed af tilgange til opgaven – dels fremgår det, at nogle elever har udvalgt deres substantiver efter det, jeg vil kalde tekstuel markerethed (semantisk eller ortografisk): *morder*, *næsebor*, *blommesaft*, *eddik*; andre efter tematisk appel; der er således flere tekster om *kattekillinger*. Desuden har nogle grebet opgaven an som en egentlig skriveopgave og skrevet fire sammenhængende sætninger, hvorimod andre har placeret deres sætninger i et skema.

Den mest iøjnefaldende tendens er, at 2/3 elever har valgt formuleringer med *flere end* i ubestemt flertal, fx *der var flere huller i hendes bukser end i mine, der er flere blomster i pakkerne i Rema 1000 end i Brugsen, der er fler høner en ktte* [katte]. Overvægten af eksempler med flere end viser for mig at se, at en stor gruppe elever formentlig havde forstået det som et krav eller en forventning, at sætningen skulle indeholde denne konstruktion. Kun 1/3 af eleverne har valgt andre formuleringer. Ud af disse findes der et par eksempler på en 'ren' flertalsform: *høner*, et par med *flere*: *flere mennesker lavet mad; jeg har flere næseborer*, og nogle stykker med andre mængdebetegetnelser end *flere*: *rigtig mange blomster, en masse striktrøjer, mange skoler*.

Det forhold, at nogle elever afveg fra den komparative konstruktion viser, at disse havde en fornemmelse af, at den ubestemte flertalsform ikke udelukkende er bundet til *flere end*. Blandt de pågældende elever sås stor variation, der både inkluderede *flere* som ren mængdeangivelse og andre mængdeangivelser, der i højere grad lignede elevernes øvrige tale- og skriftsproglige register. At en lille gruppe elever udviser denne variation antyder, at en mindre lukket modellering af opgaven måske ville have kunnet åbne op for mere forskelligartet skriftlig produktion, og herigennem for andre typer metasproglig refleksion.

Imidlertid svarer størstedelen af elevbesvarelserne temmelig præcist til det, der blev fremlagt ved tavlen: fire enkeltstående sætninger med fire substantiver i hver deres form (og altså med *flere end*), hvormed modelleringens betydning fremstår klar. Disse elever har løst opgaven, som den blev stillet.

Der var imidlertid også 3 elever, der valgte at sætte sætningerne op i et skema med overskrifterne *ubestemt ental, bestemt ental, ubestemt flertal, bestemt flertal*. Den ene af disse havde endog tilføjet bøjningsmorfemerne i en underrubrik.

Disse skemaproducerende elever trak en velkendt struktur ind over opgaven, og formåede at koble den lidt anderledes undervisningsaktivitet til stof fra tidligere undervisning eller opgavetyper fra de anvendte lærebøger og øvehæfter. Dette viser hvordan elever i undervisningen tilegner sig bestemte praksisser i bestemte fag, og at produktion af bøjningsskemaer for disse elever er en praksis, der er så veletableret i danskfaget, at de udøver den uden anvisning fra læreren.

Elevernes forskelligartede løsninger af opgaven understreger endnu en kilde til uforudsigelighed i forandringsarbejdet; selv når lærerne forsøger at gennemføre didaktiske forandringer, er elevernes deltagelsesformer i undervisningen mangeartede og uforudsigelige, og hvor det nogle gange er eleverne, der er nytænkende og forandringsparate, er det til andre tider dem, der holder fast i de kendte praksisser i sprogundervisningen.

Roller i aktionsforskningen

I ethvert aktionsforskningsprojekt er rollefordelingen i aktionsforskningsgruppen betydningsfuld (L. Phillips, 2012). Det er den både ud fra et videnskabsteoretisk synspunkt, da ambitionen om et jævnbyrdigt forskningsfællesskab jf. afsnit 4.1 er kendetegnende for aktionsforskningen som videnskabsteoretisk position, og ligeledes ud fra et validitetsperspektiv, idet netop samspillet i aktionsforskningsgruppen udgør et centralt element i forandringskraften og videnskabelsen, hvorfor en redegørelse for og analyse af dette samspil ud fra et aktionsforskningsperspektiv er afgørende for forskningens validitet (jf. afsnit 4.7.1).

Ud fra synet på forandringsarbejdet som en indgriben i et komplekst system (jf. afsnit 5.1), bliver rollefordelingen relevant for belysningen af forholdet mellem det komplekse systems etablerede dynamikker og de forandringer, der opstår heri i kraft af den udefrakommende impuls.

Rollefordelingen i aktionsforskningsgruppen er som beskrevet i afsnit 4.6 i kraft af projektets design og ydre rammer tænkt og planlagt i et bestemt format, men i forandringsarbejdets virkelighed konstrueres den dynamisk i gruppens sociale samspil. Hertil kommer, at også rollefordelingen er foranderlig, og en af forandringsarbejdets dynamikker bestod i vores vekslende positioner i relation til hinanden og det komplekse system i øvrigt. Denne foranderlighed i forskerpositioner er ifølge Phillips (2012) karakteristisk for kollaborativt forskningsarbejde.

Det første eksempel på, hvordan rollefordelingen i det faktiske forandringsarbejde afveg fra den planlagte, sås allerede i afdækningsfasens tyskundervisning, hvor Cecilie som tidligere beskrevet inddrog tværsproglige undervisningsgreb allerede før vores egentlige igangsættelse af det fælles forandringsarbejde.

På dette tidspunkt var tanken, at min rolle var den neutrale observatørs, og lærernes rolle at åbne døren til deres allerede eksisterende praksis. I engelsk- og danskundervisningen, var det da også tydeligt, at lærerne gjorde deres bedste for at give mig et indblik "den normale undervisning" og forsøgte at være upåvirkede af observationen, hvorimod der i tyskundervisningen ingen tvivl var om, at læreren var opmærksom på og påvirket af min tilstedeværelse i klasserummet, idet hun løbende gennem både sin blikretning og metakommentarer orienterede sig imod mig.

På det første refleksionsmøde diskuterede vi netop rollefordelingen i forbindelse med undervisningsobservationen, og her sagde hun direkte: "jeg får sådan lyst til at inddrage dig nogle gange, altså det er faktisk min største... Det skal jeg lige arbejde med, altså jeg har lyst til lige at sparre lidt med dig" (RMU1); en udtalelse, der ligesom hendes blikretning mod mig i undervisningssituationen illustrerer, at hun allerede på dette tidspunkt ser mig som en sparringspartner, og altså ikke som neutral observatør.

At Cecilie ser mig i denne rolle, mens jeg selv er gået ind med en forestilling om at være en neutral observatør, viser tydeligt hvordan rollefordelingen konstrueres socialt, og dermed ikke altid følger den på forhånd udtænkte plan. Derfor er de roller, jeg i det følgende vil beskrive, en kombination af forhåndsdesignede roller, og analytiske størrelser, jeg har brugt til at begribe forandringsarbejdets kompleksitet.

Den deltagende observatør

Som beskrevet i afsnit 4.6 indtog jeg i mødet med lærerne i udgangspunktet rollen som initiativtager og hovedansvarlig for projektet, hvorimod jeg i undervisningen indgik som observatør. Eleverne gjorde det jf. afsnit 4.6.1 klart for mig allerede fra første lektion, at de så mig som en deltagende voksen, idet de viste deres opmærksomhed på min tilstedeværelse. Eleverne forholdt sig til mig, som de ville forholde sig til en anden voksen på skolen og forventede, at jeg deltog i klasserummet på samme måder som andre voksne: ved at tilbyde hjælp og tage medansvar for ro og orden.

Herved blev eleverne medskabere af rollefordelingen, idet deres forholdemåder påvirkede den position, jeg kunne indtage i klasserummet. På baggrund af en drøftelse af dette med lærerne, gik jeg herefter mere deltagende ind i undervisningens praksis, hvilket betød, at jeg i forbindelse med gruppearbejde og selvstændigt arbejde gik rundt mellem grupperne og observerede og stillede spørgsmål til eleverne. Nedenstående eksempler illustrerer, hvordan denne rolle gav sig udslag i konkrete interaktioner med eleverne:

Eksempel O9

Eleverne arbejder i engelskbogen med indsætningsopgaver med *has* og *have*. De lader til at have en del udfordringer. En elev har visket sit svar ud og retter det til *has*, så der nu står *Terry has two balls*.

- 1 Line: Hvad er det, du har fundet ud af?
- 2 Elev: Når der er flere, skal der stå *has*.
- 3 Line: Nej – når der er flere, skal der stå *have*. Det har du jo også gjort. Eller hvorfor har du skrevet *has* i den sætning, er det pga. Terry eller pga. boldene?
- 4 Elev: På grund af boldene.

Eksempel O10

Rie sidder og stirrer på sin engelskopgave med *-s/es* i flertal. Hun kan ikke forstå hvordan man skal gribe en udfyldningsopgave an, hvor der står 3 ord i parentes efter den tomme plads og sidder og tænker over, hvad man så skal. Jeg spørger hende hvad hun er i tvivl om, og hun siger, at hun ikke kan huske, hvad det er man skal, eller om ordene skal være i en bestemt rækkefølge. Da jeg siger, de bare skal stå i samme rækkefølge som i parentesen, går hun rask i gang. Jeg bliver siddende ved

siden af, og spørger den første gang, hun bruger *-es*. Hun svarer helt cool "det er fordi det ender på s," og gennemfører i øvrigt opgaven uden fejl.

Disse to eksempler illustrerer, hvordan rollen som deltagende observatør giver mig en privilegeret adgang til børnenes løsningsstrategier i forbindelse med grammatikopgaverne. Samtalen med eleverne i situationer som disse giver et indblik i deres metasproglige viden og refleksion. I eksempel O9 har eleven løst opgaven korrekt, men på baggrund af en mangelfuld metasproglig viden. I eksempel O10 sidder eleven passivt og synes ikke at have den metasproglige viden, der er nødvendig for at løse opgaven. Her viser det sig, at hun faktisk kender reglen, men ikke forstår opgavens udformning. I begge situationer giver dialogen med eleven mig en bedre fornemmelse for deres metasproglige viden og refleksion, end en ren observation ville have gjort, hvorfor den deltagende form viser sig et meningsfuldt metodegreb i klasserummet.

Den deltagende form bidrog formentlig til, at eleverne forholdt sig til mig som en ekstra voksen i klasserummet, både ved at bede om hjælp til det faglige, men også i sociale sammenhænge og i forbindelse med fysiske genvordigheder. De begyndte endog at tælle mig med i uddelingen af slik og flødeboller til fødselsdage. Samtidig inddrog også lærerne mig gradvis i undervisningen som en ekstra voksenressource, når der manglede hænder, som fx da Lis blev nødt til at forlade klassen for at hjælpe en kollega i læringscenteret, og bad mig om lige at gå rundt imens og hjælpe de elever, der havde brug for det. Hermed bevægede min position i undervisningen sig gradvis fra den oprindelige observatørstatus i retning af en højere og højere grad af deltagelse.

Også i forbindelse med refleksionsmøder og workshops udviklede min rolle sig anderledes end forventet i kraft af det dynamiske samspil med resten af aktionsforskningsgruppen. Her var tanken jf. afsnit 4.6, at jeg skulle agere den faciliterende forsker, der bidrog til refleksiv praksis, bl.a. gennem *spejling* af denne (Bernild et al., 2018; E. Laursen, 2014), som illustreret i afsnit 5.2.1. De øvrige roller, der kom i spil har jeg valgt at betegne *projektlederen*, *eksperten* og *kollegaen*.

Projektlederen

Rollen som projektleder var tydelig på workshops og refleksionsmøder, hvor lærerne ofte indtog en passiv rolle og hermed signalerede en forventning om, at jeg "tog styringen." Det gjorde jeg fx ved at være den, der igangsatte indholdssnakken på møderne, tog initiativ til dagsordener mv. Rollen som projektleder er delvis overlappende med rollen som faciliterende forsker; forskellen består blot i, at projektlederen er mere styrende og i højere grad har sin egen dagsorden, end en rent faciliterende forsker ville have gjort.

Projektlederrollen kom desuden til udtryk på den måde, at jeg lejlighedsvis fulgte op på diskussioner fra refleksionsmøder fra gang til gang og af og til på mail (jf. bilag 5), og på den måde forsøgte at samle trådene, når lærerne gav udtryk for, at de var ved at miste overblikket.

Eksperten

Der ligger en iboende modsætning i projektdesignet imellem det at tilføre ny forskningsbaseret viden til skolens praksis, og det at praktisere et jævnbyrdigt forsknings samarbejde. Intentionen var, at den forskningsbaserede viden og den didaktiske praksisviden i projektet skulle mødes til gensidig befrugtning, og de var derfor tænkt som jævnbyrdige vidensformer.

Ikke desto mindre blev det hurtigt klart, at lærerne så mig i en ekspertrolle, fx da Lis i det indledende interview udtalte: "du taler også mere komplekst end jeg gør" og med et smil på læben tilføjede: "du lyder umiddelbart klogere end jeg gør" (IL26). Med disse kommentarer antyder Lis en forventning om, at jeg udfylder rollen som ekspert.

Ekspertrollen kom i spil i de situationer, hvor jeg skulle præsentere lærerne for ny viden om sprog, sproglig bevidsthed og tværsproglighed. Her opstod egentlige undervisningssituationer, og selvom undervisningens format var dialogisk, betød dette en asymmetrisk rollefordeling, hvor jeg blev eksperten og lærerne novicer.

Det fremgik dog tydeligt, at lærerne også på andre tidspunkter så mig i denne rolle, når de fx i undervisningssituationer, hvor jeg var til stede som observatør, henvendte sig til mig for afklaring af metasproglige facts, jf. nedenstående eksempler:

Eksempel O11

I engelskundervisningen skal eleverne arbejde med a/an, og Lis gennemgår opgaven på dansk.

- 1 Lis: Hvornår er det man skriver an?
- 2 Hans: Når der står en vokal foran
- 3 Lis: Også når der er en vokallyd
- 4 Ella: Ja, det har min mor fortalt mig – det er ligesom an hotel, det er fordi det er et fransk ord.

Lis kigger forundret på mig, jeg ryster lidt på hovedet

- 5 Lis: Nej, sådan er det altså ikke.
- 6 Ella: Jamen min mor er englænder.

Efter en kort diskussion lukker Lis emnet.

Eksempel O12

I danskundervisningen arbejder eleverne i et hæfte, Sanne har printet fra opgaveskyen.dk med at finde verber i en tekst og derefter bøjede dem i et skema. Skemaet angiver 4 kategorier: nutid, datid, førnutid og førdatid, hver eksemplificeret med at hente.

En elev spørger ”er førnutid og førdatid altid det samme?” Sanne svarer ”ja”, kigger så på mig og spørger ”er det ikke?”

Dette er et par ud af en række eksempler, hvor lærerne spontant henvender sig til mig i undervisningssituationen, typisk for lige at få bekræftet et svar, de selv er lidt i tvivl om. Det ses i situationer, hvor elevspørgsmålene på den ene eller anden måde synes uventede. Lærernes henvendelser til mig i sådanne situationer synes at antyde en forventning om, at jeg kan svare hurtigt og entydigt på ethvert sproglateret spørgsmål; altså en klar eksperterrolle.

5.2.4 Lærernes roller

Også lærerne bevægede sig i projektets forløb frem og tilbage mellem forskellige roller, der ikke fyldestgørende kan beskrives af det grundbegreb, jeg i aktionsforskningens design havde tænkt dem ind i, nemlig *den reflekterende praktiker* (Schön, 1983). Også lærernes position viste sig mere sammensat end som så, og forbundet til forskellige af det komplekse systems dynamikker. Lærernes roller i skolens system kan beskrives med begreberne *faglæreren*, *klasselæreren* og *kollegaen*. I forandringsarbejdet kom der to yderligere roller til: *tværspoglighedsnovicen* og *medforskeren*. Disse roller træder på forskellige måder frem i lærernes diskurs og klasserumspraksis, såvel som i deres deltagelsesformer på refleksionsmøderne.

Beskrivelsen af rollerne er relevant her, fordi de er forbundne med forskellige systemdynamikker, der ikke altid trækker i samme retning. Det betyder, at den enkelte lærers diskurs og praksis på overfladen i visse situationer kan synes i modstrid med hinanden, men hvis man forstår al praksis og social interaktion som grundlæggende meningsfuld, udgør rollerne en model for, hvilke orienteringer, der i forskellige komplekse situationer kan have betydning for en aktørs dynamiske valg.

Det betyder, at hvis en bestemt rolle i en given situation er mere meningsfuld for en lærer end en anden, så er det de orienteringer, der er knyttet til denne rolle, der vil dominere i den pågældende situation. Det kan bidrage til, at der bliver truffet andre valg, end hvis en anden rolle havde været i spil. Et eksempel herpå findes på det refleksionsmøde, hvor jeg i forsøget på at initiere fagdidaktisk refleksion gennem klasserumsvideo ønskede at trække på lærerne som *medforskere*. Dette lykkedes ikke, idet lærerne ikke som jeg havde forventet det indgik i en fagdidaktisk kritik af hinandens arbejde (jf. RMU7). Dette kan skyldes, at de ikke i hverdagen har mulighed for at udøve faglig kritik og derfor er uvante hermed, men det kunne også være forbundet med det *kollegiale* hensyn, således at lærerne i situationen i stedet for at orientere sig mod rollen som *medforsker* orienterer sig mod rollen som *kollega* og i den rolle ikke ønsker at fremstå kritiske over for kollegaens undervisning.

Rollen som *kollega* er tydelig i lærernes omgang med hinanden; samværet på refleksionsmøderne er præget af humor og samhørighed; lærerne fortæller hinanden og mig om stort og småt (fx TV-serier, morgentrafik, forældremøder og forældresamarbejde) og inddrager på den måde hinanden i hverdagens sorger og glæder. Det kollegiale træder også frem, når de mødes på gangen og i klasserummet – kommer en kollega og spørger om hjælp eller information midt i en undervisningssituation, vises ingen tegn på irritation, men derimod imødekommenhed.

Lærerroller i klasserummet

De primære roller, læreren indtager i klasserummet, har jeg valgt at kalde *faglæreren* og *klasselæreren*. Som vi så i analysen af interviews med lærerne, har alle lærerne både det faglige indhold og klassens sociale trivsel på sinde, og forskning i didaktik og klasseledelse (Krejsler & Moos, 2014) understreger da også, at en lærer i en undervisningssituation altid må balancere det faglige indhold med det sociale. I empirien ser jeg et mønster, der antyder, at de to hensyn ikke altid vægtes lige, men at lærernes fokus i undervisningen svinger mellem hhv. den trivselsorienterede og den fagdidaktiske pol.

Dette kommer til udtryk på den måde, at lærerne på nogle tidspunkter orienterer sig primært mod det faglige indhold, som fx når de gennemgår nyt stof på tavlen. På andre tidspunkter træder det indholds-faglige helt i baggrunden, fx når undervisningsplanen tilsidesættes for at diskutere, hvordan rundboldkampen i frikvarteret kunne føre til så stor en krise blandt eleverne, eller når der arbejdes med langsigtede formål i forhold til elevernes og klassens faglige og sociale udvikling gennem fx tildeling af nye pladser eller *gamification* (bilag 17). I rollen som *klasselærer* orienterer læreren sig udelukkende mod klassens ve og vel uafhængigt af fagligt indhold, hvorimod hun i rollen som *faglærer* orienterer sig primært mod det faglige indhold, hun ønsker eleverne skal beskæftige sig med, men samtidig forholder sig pædagogisk. Der er altså en konstant opmærksomhed på det sociale rum, på disciplin, relationer og klassens trivsel, der kommer til udtryk i undervisningens interaktioner.

De to roller er forbundne med forskellige dynamikker, og hvor det for *faglæreren* altid er centralt at bedrive fagdidaktik, er det for *klasselæreren* til hver en tid relevant at prioritere efter klassens trivsel, også når det fører til tilsidesættelse af et konkret fagligt indhold.

I nedenstående eksempler ser jeg læreren integrere hensynet til ro i klassen og den sociale relation fuldstændigt i undervisningens faglige flow. Klassesamtalen om det faglige indhold afbrydes altså ikke, selvom læreren samtidig bedriver klasseledelse og relationsarbejde; denne integration af de to hensyn ser jeg som en *faglærerdynamik*.

Eksempel O13

Klassesamtale om Heksefeber

- 1 Sanne: Hvad skete der sidste gang?
- 2 William (afbryder)

Sanne kigger ikke på William, men på Søren, som har markeret. Hun giver tegn til William med hånden: Luk munden. Der bliver ro.

Eksempel O14

Cecilie går hen og sætter sig og holder om Søren

- 1 Cecilie til Søren: Hvis nu du sku sige til mig at jeg er skøn, altså at du er skøn, for det er du – hvad så?
- 2 Søren: *Ich bin schön* (smiler genert)
- 3 Cecilie til Jonathan: Du kan heller ikke lade være med at sige til ham at han er skøn – hvordan gør du det?
- 4 Jonathan: *Du bist schön* (elever griner lidt)
- 5 Cecilie til Ella: Og Ella – du kan heller ikke lade være
- 6 Ella (genert) : *Er ist schön*

I de ovenstående eksempler er det tydeligt, at klasseledelse og trivselshensyn går hånd i hånd med formidlingen af det faglige indhold. I andre situationer ser jeg lærerne navigere efter hensyn, der tilsidesætter det fagdidaktiske indhold – disse hensyn kalder jeg ud fra projektets sprogdidaktiske blikvinkel *alternative hensyn*.

Dette er en fællesnævner for hensyn, der typisk fokuserer på social trivsel, inklusion, bevægelse eller praktikaliteter. Alle de praksisser, der udelukkende retter sig mod sådanne hensyn, anser jeg for at være forbundet med *klasselærerrollen*. Det er bl.a. det jeg ser, når læreren faciliterer valg af frikvarterlege, uddeler musicalbilletter og flyers, giver dagens udfordring i *World of Classcraft* (jf. bilag 16, gul fremhævning), hjælper med at løse elevkonflikter, eller sender klassen ud til en lufter, samt når læreren forsøger at reparere projektoren, elevernes skabe eller andet inventar, eller diskuterer udluftning og gardinbrug med eleverne.

Alle disse aktiviteter udgør væsentlige dele af den komplekse klasserumspraksis, jeg observerer, og er ofte forudsætningen for, at den fagorienterede del af undervisningen kan påbegyndes. De gøres ikke i denne afhandling til genstand for analysen, men hvis man anskuer forandringsarbejdet fra det komplekse systemiske perspektiv, er det nødvendigt at være opmærksom på, at de er tilstede og at dynamikker relateret til disse hensyn også kan spille ind i forandringsarbejdet og muligheden for at udfolde det tværproglige perspektiv.

De alternative hensyn kan også af og til observeres tæt integreret i fagdidaktikken, så de kommer til udtryk gennem specifikke fagdidaktiske valg, således at det faglige indhold ikke tilsidesættes, men dog underordnes et trivsels- eller klasseledelseshensyn. Et eksempel herpå ses i maskinoversættelsesforløbet, da Sanne begrænser aktivitetens tidslige omfang ved at indlejre den sammen med andre af de 'sædvanlige aktiviteter' i danskundervisningen (læsetid og arbejde i danskbogen). Dette valg begrundes retrospektivt med, at eleverne "trængte til noget andet."

Her er altså et hensyn til klasseledelsen, der kommer til udtryk gennem prioritering af andre danskfaglige aktiviteter end den planlagte tværsproglige aktivitet. Det er tankevækkende, at denne brug af opgaverne i danskbogen er parallel til fund af Kabel et al. (2019) om, at grammatikopgaver ofte anvendes som en pauseaktivitet.

De to roller *faglæreren* og *klasselæreren* træder altså frem i forskellig grad i forskellige undervisningssituationer, og synes desuden påvirket af lærerens relation til den konkrete klasse. Også i lærernes diskurs om undervisningen i interviews og på refleksionsmøder ses begge aspekter af lærerrollen afspejlet i forskelligt omfang. Lærerne trækker i de didaktiske diskussioner tydeligt på faglærerrollen, men uden for disse styrede diskussioner diskuterer de ofte klassens og enkeltelevers udvikling såvel som forældresamarbejde mv, og trækker dermed på *klasselæredynamikken*. Begge lærerroller kommer altså til udtryk i både diskurs og praksis, og det er min vurdering, at de nogle gange i de konkrete undervisningssituationer er i konflikt med hinanden, når der skal prioriteres mellem indholds-faglige og almenpædagogiske anvendelser af tiden.

Lærerroller i forskningsprojektet

Faglærerrollen kommer på refleksionsmøderne til syne på den måde, at hver lærer tager et tydeligt ejerskab over sine egne fag, og samtidig frasiger sig kompetencerne i relation til de andres. Det ser jeg, når Sanne siger "jeg er jo heller ikke engelsklærer" (RM8, RMU4) og "det er mit engelske slet ikke til," og når Lis tager en meget aktiv rolle på sig i forbindelse med maskinoversættelsesopgaven på dansk og engelsk, samt da hun påtager sig en ekspertrolle i forhold til Google Translate ved at forklare om udviklingen af programmet gennem crowdsourcing.

Lærerne italesætter på refleksionsmøderne ligesom i de indledende interviews en forståelse af sproglærerkompetence, der bestemmes af sprogfærdigheden; dette kommer til udtryk, når engelsklæreren forklarer vanskeligheder ved at perspektivere til tysk og dansklæreren ved at perspektivere til engelsk med henvisning til manglende sprogkunderskaber.

De to lærerroller *faglæreren* og *klasselæreren* er en del af skolens komplekse system, hvorimod *tværsproglighedsnovicen* og *medforskeren* er nye roller, der indføres i kraft af aktionsforskningsprojektet. Tværsproglighedsnovicen er den rolle, lærerne indtager i de undervisningssituationer, der opstår på workshops og refleksionsmøder. Her bliver rollefordelingen

tydeligt asymmetrisk. Som det ses af nedenstående eksempel, opstår der i disse situationer ofte en ekspert-novice-dynamik; dvs. at lærerne positioneres som novicer og jeg som eksperten.

Eksempel RM8 (RMU5)

- | | | |
|---|----------|-------------------------------------|
| 1 | Cecilie: | Syntaks |
| 2 | Lis: | Ja |
| 3 | Cecilie: | Det det jeg siger. Vi siger syntaks |
| 4 | Line: | Du siger bare syntaks. |
| 5 | Sanne: | Det skal lyde (.) klogt |

Cecilie griner

Eksemplet stammer fra vores fælles analyse af maskinoversættelsen (jf. afsnit 4.9.4). Kommentaren "vi siger syntaks," positionerer med en humoristisk reference til et quizprogram eller lignende Cecilie selv som novicen, der må satse for at ramme et korrekt svar og mig som eksperten, der ligger inde med det. Denne rollefordeling bidrager Sanne til at bekræfte med sin kommentar "det skal lyde klogt."

Denne ekspert-novice-dynamik opstår hyppigst på refleksionsmøderne (jf. også RMU6), men får også konkrete konsekvenser for undervisningen, fx når lærerne afslår at arbejde med mere eksotiske sprog end tysk og engelsk, fordi de ikke anser sig selv som kompetente til det. Dynamikken opstår i det kollaborative forandringsarbejde som en del af aktionsforskningsgruppens interne rollefordeling, men samtidig opstår lærerrollen som tværsproglighedsnovice i medfør af det forhold, at den tværsporglige tilgang faktisk er ny for lærerne, og at de dermed står i situationer, hvor de trods deres hidtidige undervisningserfaringer oplever sig selv som novicer; et forhold, der fører til både positive og negative erfaringer for lærerne.

Medforskeren

Som beskrevet i afsnit 4.6, indebærer projektets aktionsforskningsorienterede design en forståelse af lærerne som både forandringsagenter og medforskere, og hermed stillede projektet et krav til dem om at bedrive både refleksiv praksis og refleksiv dialog.

Dette krav førte både til nye erkendelser og didaktisk udvikling, som vi skal se i afsnit 5.3, men utilsigtet kom det tillige til at betyde, at lærerne oplevede et pres for at leve op til forskningsprojektets ambitioner. Dette gjaldt særlig i de undervisningstimer, jeg observerede, jf. Lis og Sanne nedenfor:

”Det handler om, at når man står som lærer og er en del af sådan et projekt, så vil man jo gerne levere noget, og der sidder en observatør og lægger mærke til, hvad man laver og man vil også gerne levere noget, og man bliver filmet, og får du nu noget ud af den tid - al den tid du nu alligevel bruger på at sidde i den her klasse? Og på den måde kommer jeg ubevidst til at lade forskningen lidt stå først i forhold til min undervisning.” Lis, RM7 (for kontekst, se RMU3)

”I starten var min udfordring, at nu var vi i gang med det her og så ville vi rigtig gerne det, og så blev det nogle gange lidt søgt i min undervisning, fordi at jeg tror jeg tænkte alt for meget over det.”
Sanne RM6 (for kontekst, se RMU2)

I disse udtalelser ser jeg et oplevet modsætningsforhold mellem lærernes rolle som *medforskere* og som *faglærere*. Dette er i modstrid med projektets intention, idet det tværsproglige perspektiv jo skulle integreres i den eksisterende undervisning og altså ikke erstatte den. At lærerne alligevel oplever en modsætning, peger på en modsatrettet dynamik i systemet, som måske kan være relateret til lærernes forståelser af, hvad fag er og ikke er.

Hvis lærerne forstår det tværsproglige som noget, der falder uden for fagets indhold, kan vores arbejde med dette fokus betyde, at lærerne oplever, at der bliver mindre tid til det egentlige faglige indhold. Dette understøtter, hvordan lærernes perspektiver på systemet og dets dele er medkonstituerende for systemdynamikkerne og aktørernes handlerum.

I forandringsarbejdets forløb har både lærerne og jeg selv bestredet forskellige roller som forskere, forandringsagenter og systeminterne aktører. De roller, jeg i dette afsnit har fremhævet, er dem, der fremstår tydeligst for mig; det er et analytisk valg, der afspejler mit fortolkende blik. Nogle af disse roller var på forhånd tænkt ind i forskningsdesignet (*observatøren, den faciliterende forsker, den reflekterende praktiker*), andre udviklede sig i mødet med skolens virkelighed (*den deltagende observatør, eksperten*) og atter andre (*tværsproglighedsnovicen, kollegaen, klasselæreren og faglæreren*) er analytiske størrelser, jeg har anvendt for at forstå dynamikkerne i lærernes diskurs og praksis. Dette er sket ud fra den grundtanke, at alt, hvad lærerne gør, er meningsfuldt, hvilket giver anledning til at overveje, ud fra hvilke orienteringer og roller, en given praksis eller diskurs drager sin meningsfuldhed. Hensigten med beskrivelsen af rollerne er altså netop denne: at fremskrive meningsfuldhedens foranderlighed; det forhold, at forskellige roller er knyttet til bestemte former for meningsfuldhed, som kan undslippe beskrivelsen, såfremt man ser bort fra systemets kompleksitet og søger entydigheden.

5.2.5 Forandringsarbejdets vilkår

Som beskrevet i afsnit 5.1 var sprogundervisningens komplekse system forbundet med en række systemer og dynamikker, der udgjorde vilkår for udfoldelsen af undervisningens konkrete praksis. Da det didaktiske forandringsarbejde greb ind i det komplekse system, kom disse forbindelser til at

udgøre forandringsarbejdets vilkår, og deres konsekvenser for forandringsarbejdet skal derfor kort beskrives i dette afsnit.

Der er tale om en kombination af organisatoriske forhold (jf. afsnit 5.1.1), alternative hensyn i undervisningen, lærerfravær og mit fravær i forbindelse med ph.d.-kurser, undervisningsforpligtelser og konferencer.

Allerede i løbet af den første måned skete det, at lærerne blev syge (og fik syge børn) på skift, så vi endte med at gennemføre en del af refleksionsmøderne med færre deltagere end planlagt, med konsekvenser for den fælles koordinering. Da refleksionsmøderne var det eneste fælles rum for refleksion og planlægning, betød sygefraværet, at koordineringen i perioder med meget fravær blev svækket. Samtidig blev de planer, der var blevet lagt i fællesskab sværere at følge, fordi forløbene blev forskubbet fra fag til fag.

I foråret blev vi ramt af en udfordring med alle helligdagene, der ramte skævt på fag og klasser, ligesom lockout-varslet i april 2018 betød en optagethed i aktionsforskningsgruppen af, hvordan en eventuel lockout ville påvirke undervisning, ferieplaner og forskningsprojekt, hvis den blev gennemført.

Disse genvordigheder viser sprogundervisningens og skolens systemers konkrete forbundethed med både med større, nationale dynamikker og individuelle forhold. Det er i det komplekse samspil mellem disse store og små dynamikker og vilkår, at undervisningen og forandringsarbejdet finder sted.

Betydningen af undervisningens fysiske rammer fremgik klart, da projektet fandt sted under ombygning af skolen. Derfor skiftede begge klasser undervejs til midlertidige klasselokaler, hvilket betød, at 5. Ø i den periode måtte klare sig i et lokale uden smartboard og med meget ringe akustik, hvilket bekymrede Sanne af hensyn til den store gruppe børn med særlige behov.

5. Å var i samme periode i et meget lille lokale, hvor den største udfordring var at få plads til alle. For begge klasser gjaldt det, at der var langt til de reservede computere, så der gik meget tid fra undervisningen med at hente og bringe, når lærerne i denne periode valgte at bruge digitale læremidler. Også i klassernes sædvanlige lokaler betød computerafhentning og -aflevering dog tid fra undervisningen, ligesom computerbrug fra lærersiden krævede forhåndsplanlægning og booking.

Når først computerne var i klasselokalet, gik der ofte en vis tid, før alle var logget på og havde fundet det rigtige program eller websted, ligesom der var en udfordring med lydniveauet, fordi eleverne ofte ikke havde hovedtelefoner med, når de skulle afspille lyd, hvilket dels førte til en del

støj i klassen, og dels til at mange elever sad med hovedet helt nede ved computerhøjtaleren i et forsøg på at høre lyden.

De organisatoriske systemer beskrevet i afsnit 5.1.1 satte samtidig nogle praktiske rammer for forandringsarbejdet. Forberedelse og afholdelse af skolefest og musical betød aflysninger af undervisning, og lærerpraktikanternes indtog i danskundervisningen i 5. Å betød en begrænsning i projekttimerne. Skolens valg af IT-løsninger og læringsplatform spillede jf. ovenfor ind på både tidsforbruget forbundet med digitalisering og på de specifikke undervisningspraksisser og læringsrummet forbundet med de digitale læremidler, som vi så det i forbindelse med tegnsætningsopgaven i afsnit 5.1.8.

På andre tidspunkter betød indlejringen i skolens hverdag, at tiden gik fra fagundervisningen til noget andet, fx besøg i klassen af AKT-læreren, karamelkast og fælles arrangementer på tværs af klasserne, eller at lærermøder og frikvartersskærmydsler trak ind over undervisningstiden. Alle disse afbrydelser oplevede jeg som repræsentative for skolens liv og forbundet med forskellige dynamikker i skolens systemer. I relation til forandringsarbejdet havde de dog alle den samme virkning: at den tid og det fokus, der ifølge den planlagte aktionsforskningscyklus ville have været til rådighed for forandringsarbejdet, i praksis begrænsedes.

5.2.6 Planlægning og virkelighed

I en enkelt situation blev betydningen af de organisatoriske rammer særligt tydelig; det var i forbindelse med undervisningsforløbet *sprog og identitet*.

Her fik rammen betydning i form af fælles lån af læremidler til hele mellemtrinnet. En lærer uden for aktionsforskningsgruppen havde udvalgt en roman ved navn *SMS-banden* til læsning i alle femteklasser. Ingen af de deltagende lærere havde læst den før, og den var ikke til rådighed til planlægningen af forløbet. Ud fra titlen forventede vi, at bogen handlede om mobning og digitale medier.

På dette sparsomme vidensgrundlag forsøgte vi at koordinere en tværsproglig undervisning under den brede overskrift *sprog og identitet* med udgangspunkt i aktiviteter om sociale medier. Det var dog svært at komme til enighed om, hvorvidt forløbet skulle koordineres som et fælles indholdsemne, gennem en aktivitetstype eller et sprogligt fokuspunkt som genrer, grammatiske konstruktioner eller andet.

På dette tidspunkt fokuserede Cecilie på ordforrådsopbygning i tyskfaget. I engelsk mente Lis, emnet med mobning kunne knyttes til et eksisterende forløb på Gyldendals fagportal om venskaber og mobning, mens Sanne lagde op til, at formålet med romanlæsningen skulle være noget med etik

og dannelse. På refleksionsmødet diskuterede vi, hvorvidt disse forskellige interesser meningsfuldt kunne integreres:

Eksempel RM12 (RMU8)

- 1 Line: Du har en plan med engelsk?
- 2 Lis: Den kan osse justeres alt efter hvordan den her bog den faktisk ender med at være
- (latter)
- 3 Sanne: Det er smart
- 4 Line: Det er dejligt I er så agile
- 5 Sanne: Ja det er vi meget lige nu – åhhhh (sukker med smilestemme)
- 6 Lis: Heheh jeg regner med at køre et emne inde fra Engelsk Gyldendal, der hedder friendship, og det har en subkategori, der hedder cyber friends, herunder cyber bullies
- 7 Line: Ja? Det tænker jeg lyder passende
- 8 Lis: Og det - umiddelbart synes jeg det lyder som om, det rammer ind i noget rigtigt i forhold til bogen i dansk.
- 9 Line: Det handler om, om I og børnene kan få en oplevelse af at det hænger sammen, kan man sige
- 10 Lis: Og det er jo det, der er interessant. At få arbejdet sammen, kan man sige, kan vi få opbygget den sammenhæng, det er det der så skal være vores ansvar, det er at se, kan vi få noget mening ud af at de har flere fag.
- 11 Cecilie: Jeg tænker så det brager
- 12 Line: Det kan jeg godt forstå

Denne samtale fortsætter ud af flere spor, der handler om venskaber og mobning i relation til hhv. romanlæsning, digitalt undervisningsforløb og et ordforrådsfokus. Jeg forsøger at facilitere en fælles retning, som Lis efterspørger direkte ved at spørge "hvad er det fælles mål?" og "hvordan er det tværfagligt?" Cecilie er dog fokuseret på de konkrete dialogiske aktiviteter, hun gerne vil lave i tysk, og Sanne er godt tilfreds med en bred fællesnævner, som er noget med etik og dannelse. Samtidig siger hun, at hun er interesseret i at se, hvordan det tværfaglige kan bidrage til at hun når de mål, hun har sat for de næste tre uger i dansk, hvortil Cecilie spørger: "har du sat nogle mål?", men det har Sanne netop ikke, fordi hun mangler bogen.

Samtalen kommer altså til at køre i ring, fordi vi har aftalt at lave et tværsprogligt emne med udgangspunkt i danskfagets romanlæsning, hvilket igen og igen leder frem til, at planlægningen strander, fordi ingen kender bogens indhold. I undervisningen endte det med, at lærerne i dansk arbejdede med læsning af romanen kombineret med et fokus på netetik; i engelsk med forløbet om *cyber bullies* og i tysk med dialoger, hvor eleverne præsenterede sig selv for hinanden. Jeg så i observationerne ingen tydelig tværsproglig sammenhæng.

Forløbet af denne planlægningsproces illustrerer i mine øjne, hvordan systemets kompleksitet og dynamikker (her en dynamik relateret til fælles lån fra læremiddelcentralen) kan sætte begrænsninger for et forandringsarbejde som dette; ambitionen om at skabe en tværsproglig sammenhæng med udgangspunkt i romanlæsningen blev umulig at indfri inden for de organisatoriske rammer pga. vores manglende viden om og adgang til den pågældende roman.

Denne konkrete udfordring ville have kunnet løses, hvis vi på forkant havde kunnet skaffe bogen ad anden vej, men forløbet viser hvilke rammer, der gælder for planlægning og koordinering på en stor skole som denne, samt det forhold, at undervisningsplanlægningen i de tre fag og to klasser ligeledes er forbundet til beslutninger truffet på tværs af mellemtrinnet, i de enkelte faggrupper, og på skolen som sådan.

Den udfordring, det stiller os overfor i forandringsarbejdet, er, at systemet er så komplekst og involverer så mange modsatrettede dynamikker, at det kan trænge orienteringen mod det tværsproglige perspektiv helt til side både i den konkrete undervisningssituation, og altså også i planlægningen af et tværfagligt forløb.

5.3 Et mødested mellem livsverdener

I de foregående afsnit har jeg beskrevet det kollaborative didaktiske forandringsarbejde som et forandringsarbejde i et komplekst system; denne analytiske tilgang har jeg valgt, fordi min forståelse af tværsproglighedsarbejdet er systemisk, og fordi Burns' tænkning om komplekse systemer og aktionsforskning stiller skarpt på to forhold, der er relevante for forståelsen af projektets empiri; kompleksitet og uforudsigelighed. De to forhold er tæt forbundne, idet uforudsigeligheden i forandringsarbejdet i høj grad skyldes systemets kompleksitet, herunder det forhold, at mange forskelligrettede dynamikker påvirker forskellige dele af det samlede system i større eller mindre grad.

Et aspekt af denne kompleksitet og uforudsigelighed opstår i kraft af deltagernes valg og handlinger i konkrete situationer, både i undervisningen og i udviklingsarbejdet. På trods af det fælles overordnede sigte med aktionsforskningen, var deltagernes konkrete valg dynamiske og dermed uforudsigelige; forbundet med deres oplevede handlerum og valgmuligheder, bestemt af deres perspektiver på det komplekse system og dets dynamikker (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a, s. 199-200).

For at bevæge sig tættere på en forståelse af, hvilke valg, der i et givent øjeblik og for en given aktør fremstår som mulige, ser jeg det som meningsfuldt at anskue enhver undervisningssituation som situeret i et komplekst skæringspunkt mellem deltagernes livsverdener.

Enhver deltager (lærer eller elev) i enhver undervisningssituation har en konkret oplevelse af sit og andres handlerum, og denne oplevelse må forstås i lyset af deltagerens perspektiv på systemet som sådan, hvilket igen er forbundet med hele den enkeltes livsverden. Hver deltager har altså sit eget perspektiv og oplever den konkrete situation i lyset af egne erfaringer, egne forståelser af systemets dynamikker og kendskab til hermed forbundne systemer og dynamikker, som det også beskrives af Burns (2014).

For eleven forstår jeg det helt konkret sådan, at han/hun både bærer nogle specifikke oplevelser af, hvad skole, undervisning og sprog er, med ind i klasserummet, sammen med sine erfaringer og relationer med læreren og klassekammeraterne, og sine øvrige livsomstændigheder. Elevens viden og forforståelser spiller ind på hans/hendes oplevelse af handlerum i undervisningen. Elevernes oplevede handlerum er en væsentlig forudsætning for deres praktisering af sproglig bevidsthed, som jeg vil beskrive i næste kapitel.

Også lærerne bringer deres egne perspektiver med ind i undervisningen (jf. afsnit 5.1.3), og da lærerne i dette projekt ikke blot er ansvarlige for undervisningen, men også medforskere og dermed forandringsagenter, er deres perspektiver særligt betydningsfulde for muligheder og umuligheder i forandringsarbejdet. Jeg ser det sådan, at hver enkelt forandringsagents forståelse af situationen, forandringskonteksten og forandringsdagsordenen spiller ind på vedkommendes oplevede handlemuligheder og faktiske valg. Disse forståelser og oplevelser udgør på den vis aktørspecifikke dynamikker inden for det større system.

I afsnit 5.2.2 så vi, hvordan forskellige aktørperspektiver kan spille ind på den fælles meningsskabelse og de etablerede mulighedsrum i undervisningssituationen, og allerede i planlægningsfasen sætter lærernes oplevede handlerum de overordnede rammer for den mulige didaktiske udvikling.

Betydningen af lærernes oplevede handlerum kan retrospektivt synes indlysende, men var i aktionsforskningsforløbet en gradvis erkendelse, der opstod i den cykliske vekselvirkning mellem undervisning, observation og refleksion. Helt konkret kom den til udtryk, når lærerne gav eksplicit udtryk for frustrationer i relation til det tværsproglige arbejdes integration i undervisningen, eller når de simpelthen valgte det tværsproglige perspektiv fra i deres planlægning.

Til trods for vores fælles tværsproglige ambition, oplevede lærerne altså til tider en frustration i relation til det didaktiske udviklingsarbejde. Selvom denne frustration kom til udtryk gennem konkrete læreres udtalelser eller didaktiske valg, ser jeg den som udtryk for en større systemdynamik, der igennem forskellige perspektiver på systemet påvirker lærernes oplevede handlerum.

For at forstå disse perspektiver, mener jeg man må se dem som forankrede i lærerens samlede livsverden, herunder hendes overbevisninger om sprog, fag og fagundervisning (jf. afsnit 4.8). Kubanyiova (2016, s. 192) argumenterer for, at denne livsverden med fordel kan anskues som et komplekst dynamisk system i sig selv, idet den består af:

”a web of interacting and co-adapting beliefs, knowledge networks, identities, emotions, motivations and future visions, all of which are in a dynamic relationship with the immediate microcontext of the classroom and school culture, the larger contexts of local and national educational policies, which are, in turn, embedded in the broader context of socio-cultural and political values and norms”.

Kubanyiova (2016, s. 192)

Kubanyiova beskriver, hvordan gennemførelsen af større forandringer i undervisningens praksis påvirker og påvirkes af livsverdenssystemet, således at forandringer, der er i overensstemmelse med systemets eksisterende overbevisninger og dynamikker, bliver let gennemførlige, hvorimod forandringer, der opleves som modstridende hermed, er langt mere krævende for den enkelte lærer.

Denne sammenhæng mellem læreres undervisningspraksis og livsverdenssystemer fremhæves også af Ruohotie-Lyhty (2015), der finder, at gennemgribende ændringer i undervisningens praksis er betinget af egentlige ændringer i det samlede livsverdenssystem. Ruohotie-Lyhty beskriver lærernes overbevisninger (*teacher beliefs*) som ”teachers constructing meanings in their work” (Ruohotie-Lyhty, 2011), og finder i sin undersøgelse af nyuddannede lærere (Ruohotie-Lyhty, 2015), at særligt meningsfulde oplevelser i klasserummet bliver skelsættende for den enkelte lærers didaktiske udvikling:

”Typical of all the encounters [...] was that they offered the teachers a glimpse of their students’ personal and emotional lives. These students challenged the teachers to reconsider their role and their approach to teaching and educating.” Ruohotie-Lyhty (2015, s. 186)

Disse oplevelser i klasserummet fik konsekvenser for den enkelte lærers perspektiv på eleverne, hvilket gav dem et nyt perspektiv på deres egen lærerrolle og på undervisningen som sådan. Oplevelserne førte altså til ændringer i lærerens livsverdenssystem.

Både Kubanyiovas (2016) og Ruohotie-Lyhtys (2013, 2015) analyser understreger, at gennemgribende forandringer af undervisningens praksis må forankres i lærerens livsverdenssystem, og hvor Kubanyiova fremhæver, at dette i tilfælde af overensstemmelse mellem livsverdenssystemet og forandringsimpulsen er uproblematisk, fremhæver de begge betydningen af de transformative erfaringer i tilfælde af umiddelbar uoverensstemmelse.

De transformative erfaringer giver mulighed for et brud med det, der af Burns (2015a) beskrives som systemopretholdende dynamikker, der gør systemisk forandring vanskelig. Det betyder, at bæredygtig forandring kræver den helt rigtige forandringsimpuls, der om nødvendigt kan medføre en ændring i disse dynamikker; i denne kontekst vil det sige en ændring eller åbning i lærernes livsverdenssystem, der gør det muligt at integrere tværsprogligheden som en del af forståelsen af sprogundervisningens komplekse system.

En sådan systemisk forandring forudsætter ifølge Ruohotie-Lyhty (2011, 2013) *meningsfuldhed*; idet lærerne til enhver tid efterstræber mening i deres arbejde, fortolkes enhver forandringsimpuls i relation til lærerens eksisterende livsverdenssystem og må enten tilpasses hertil, forkastes eller føre til en systemisk forandring. I en undersøgelse af tværfagligt samarbejde viser Spanget Christensen (2019) hvordan denne stræben efter meningsfuldhed gør, at lærerne gennem det han kalder *formative reformuleringer* forsøger at få det tværfaglige til at give mening ved at fortolke det ind i deres eksisterende forståelsesrammer.

Med Kubanyiova (2015, 2016), Ruohotie-Lyhty (2011, 2013, 2015) og Spanget Christensen (2019) in mente forstår jeg lærernes livsverdenssystemer som afgørende både for den meningsfuldhed og de handlerum, lærerne oplever. Det betyder, at livsverdenssystemerne ligeledes bliver afgørende for det kollaborative didaktiske forandringsarbejde, idet det er i mødet mellem forandringsimpulsen og deltageres forskellige livsverdenssystemer, at en forandring kan blomstre eller dø ud.

Denne forståelse af livsverdenssystemerne og lærerens stræben efter meningsfuldhed afspejler den erfaring fra vores forandringsarbejde, at visse didaktiske forandringer for lærerne tilsyneladende opleves som umiddelbart meningsfulde og dermed let gennemførlige (jf. afsnit 5.5), hvorimod andre møder skepsis og giver anledning til frustrationer; et forhold der i det følgende illustreres med eksempler fra empirien.

5.3.1 Frustration & forandringsresistens

I løbet af projektets første måneder opstod der forskellige frustrationspunkter for forskellige af lærerne, bl.a. knyttet til deres forventninger til aktionsforskningsprojektet og deres egen deltagelse heri,¹⁵ såvel som til de konkrete forandringer i undervisningspraksis, der for lærerne udgjorde brud med deres sædvanlige praksis.

Det tværsproglige arbejde betød et brud med den enkeltfaglige planlægning og dermed, at lærerne hverken kunne følge de årsplaner eller læremidler, de plejede. Dette gav anledning til bekymring om dækningen af de sædvanlige indholdsområder og læringsmål.

¹⁵ Lis efterspurgte i flere omgange en mere evidensorienteret vidensproduktion, hvorimod Sanne følte at hendes egen indsats i projektet var utilstrækkelig.

Denne bekymring italesatte Cecilie i relation til tyskfaget som specifikke ordforrådssemner fra tysk Gyldendal, og Sanne som vi skal se i det følgende uddrag bl.a. som vigtigheden af at nå igennem specifikke læremidler.

Eksempel RM6 (RMU2)

- 1 Sanne: Det er rigtigt rigtig lang tid og jeg oplevede det i sidste uge, da vi havde staveprøve, at nogle af de fejl eleverne laver, dem ville de ikke have lavet sidste år. Og så, så jeg har simpelthen ikke kørt...
- 2 Line: Hvad er det for nogle typer fejl?
- 3 Sanne: Det er for eksempel sådan noget dobbeltkonsonant, altså sådan noget som vi normalt kører og træner og sådan noget. Men det gik op for mig, at jeg har godt nok ikke kørt meget stavetræning i år, og det er fordi jeg kommer til at - altså jeg har fokuseret meget på verber og kører - vi har denne her *Stavevejen* og *Min femte danskbog* og dem kører vi torsdag-fredag, og jeg har virkelig sådan pillet de sider ud, som der giver mening i forhold til verber, og så - set i bakspejlet, så er der rigtig mange andre ting, som jeg ikke har kørt. Fordi normalt så ville jeg jo køre, hvis jeg nu har *Stavevejen*, så ville jeg jo bare følge de sider, der var, ca. 4 sider hver uge, og så kommer man igennem nogle forskellige emner og skifter lidt hver uge og så ville vi jo komme igennem dobbeltkonsonanter igen og vi ville komme igennem vokalerne...

Sanne giver her udtryk for en bekymring for elevernes resultater i diktat, som hun forstår som forbundet med den didaktiske forandring, hun har gennemført. Dette ser jeg som et eksempel på, hvordan en lærer fortolker en konkret oplevelse i klasserummet ud fra en didaktisk overbevisning forankret i sit eksisterende livsverdenssystem. Hendes ræsonnement viser en underliggende overbevisning om, at man ved at følge læremidlet "når igennem det hele."

Denne forståelse af læremidlet som rettesnor for danskundervisningen, er hun ifølge (Bremholm et al.) ikke alene om, idet de på baggrund af en omfattende læremiddelanalyse mener, at "danskfagets læremidler har en afgørende indflydelse på den måde,[...] danskfaget faktisk praktiseres i skolen" (2017, s. 11). På den baggrund kan det ikke overraske, at dårlige resultater i diktat kan føre til usikkerhed i forhold til det forandringsarbejde, der ved at afvige fra læremidlets progression stiller spørgsmålstejn ved læremidlernes emnevalg og autoritet, og i denne kontekst synes at være forbundet med dårligere resultater end den sædvanlige, læremiddelbaserede praksis.

Lærernes frustrationer kan altså forstås i relation til mødet mellem tværspørglighedstanken og deres eksisterende forståelser af fagenes indhold og den gode undervisning. Bekymringerne viser, at lærerne ser stavefærdigheder som et nødvendigt mål for danskundervisningen og ordforrådsopbygning for tyskundervisningen. At disse mål opleves som i konflikt med tværspørglighedsarbejdet, stiller spørgsmålstejn ved i hvor høj grad virkeliggørelsen af tanken om det tværspørglige som et integreret perspektiv snarere end en tidsrøver er lykkedes.

Begge lærere giver udtryk for, at det tværspørglige arbejde i praksis tager tid fra det sædvanlige undervisningsindhold, selvom den reelle påvirkning af den tidslige ramme må antages at være ret forskellig i de to fag, i det de syv ugentlige dansklektioner giver en vis fleksibilitet, hvorimod tyskundervisningens enlige ugentlige lektion reelt gør ethvert didaktisk valg til et samtidigt fravalg.

5.3.2 Didaktiske valg i et komplekst system

Livsverdenssystemerne beskrevet i afsnit 5.3 har ikke kun konsekvenser for lærernes overordnede perspektiv på forandringsarbejdet, men ligeledes for deres konkrete, didaktiske valg. I dette afsnit vil jeg derfor vise, hvordan lærernes stræben efter meningsfuldhed i relation til egne overbevisninger kan føre til meget forskelligartede didaktiske valg ud fra den samme tværspørglige ide.

I afsnit 5.2.2 så vi, hvordan lærernes perspektiver på sprogundervisningens komplekse system har betydning for deres dynamiske valg i specifikke undervisningssituationer; i dette afsnit skal vi se, hvordan overbevisninger om fagenes samlede systemer, inklusive styredokumenter, læremidler, eksisterende undervisningspraksis og indlejring i skolens organisatoriske system får konsekvenser for mere overordnede didaktiske valg.

Jeg koncentrerer mig i dette afsnit om Sannes og Lis' didaktiske valg i forbindelse med de to fælles emner om maskinoversættelse og sproglig variation, fordi lærerne i begge tilfælde valgte at afvige ganske tydeligt fra den fremgangsmåde, jeg i planlægningsfasen havde foreslået, hvilket gav anledning til refleksion.

I arbejdet med sproglig variation var det Lis, der ved at fravælge de elektroniske ressourcer, jeg havde foreslået (bilag 15) og i stedet bruge Gyldendals didaktisering om britisk og amerikansk engelsk snævrede den sproglige spændvidde betragteligt ind. Dette valg ser jeg som Lis' forsøg på at bringe det tværspørglige emne i overensstemmelse med hendes forståelser af engelskfagets system; måske fordi det for hende virker mere meningsfuldt at vælge et materiale, der dækker nogle af de specifikke, foruddefinerede læringsmål end et, der åbner op imod de mange slags engelsk.

I forløbet med maskinoversættelsen i dansk og engelsk spillede lærernes orienteringer mod bl.a. pensum og lærerroller ind på deres didaktiske valg, sådan at de to i princippet parallelle forløb blev udformet meget forskelligt. Lis kobledes således aktiviteten til nogle specifikke læringsmål, hun anså for relevante for engelskfaget – at lære at anvende en ordbog samt at lære at oversætte.

Sanne, derimod, indlejrede aktiviteten sammen med nogle af de sædvanlige aktiviteter i danskfaget, og italesatte dette valg som et hensyn til klasseledelse og trivsel (se også afsnit 5.1.6), altså i relation til klasselæreren. Samtidig betød hendes tidslige begrænsning af den

tværsproglige aktivitet, at eleverne kunne nå at lave nogle sider i danskbogen -jf. sidste afsnit ligeledes et meningsfuldt mål i Sannes perspektiv.

Et blik på lærernes introduktion af aktiviteten i de to klasser illustrerer forskellen mellem deres forståelser af formålet med aktiviteten:

Eksempel VO2

Sanne: Så skal vi arbejde med sådan en Google-oversættelse, og det skal jeg nok fortælle lidt mere om, men det er en tekst, som der er blevet oversat, I ved inde på Google, på Google Translate, der kan man bare sætte tekster ind. Ja, og så oversætter den det. Og det er der blevet gjort ved den her tekst, det er en engelsk tekst, som der er blevet sat ind i Google Translate og blevet oversat, og den tekst skal vi så lige kigge lidt på, om det fungerer, eller om der er nogle ting, man skal passe lidt på med med det der oversættelse.

Eksempel VO3

Lis: Det, vi skal lave i dag, er at arbejde med vores ordbog (...) fordi, når vi arbejder med at skal oversætte noget på engelsk, så – nogle gange - så kan man godt slå et ord op og så... det betyder det her og så sætter man det ind men så betyder det i virkeligheden noget helt andet, og det passer overhovedet ikke ind i sætningen, men det ser man ikke nødvendigvis, og så får man en sætning, hvor der står et ord, der overhovedet ikke passer ind, og det lægger man måske ikke mærke til. Så når vi skal oversætte noget, så er det ikke så meget ordene, vi skal oversætte, men meningen. Giver det mening?

Disse to uddrag fra lærernes introduktion af arbejdet i klassen illustrerer lærernes forskellige perspektiver på det tværsproglige arbejde med maskinoversættelsen, idet Sannes fokus var på et overordnet plan på maskinoversættelse som fænomen, og Lis' på praktisk oversættelsesarbejde.

Samtidig valgte Sanne at modellere og styre elevernes arbejde med teksten ganske indgående, bl.a. ved straks at gøre hele klassen opmærksom på de problemer, enkelte elever identificerede. En tæt guidning af elevernes arbejde samt tilføjelse af en opgave, der bestod i at skrive teksten ind i et word-dokument gav Sanne en stram styring af elevernes arbejde og et lavt frustrationsniveau i klassen, hvilket ud fra en orientering mod klasselærerrollen (jf. afsnit 5.1.6) synes meningsfuldt.

For Lis var der en oplagt meningsfuldhed i at fokusere på Google Translate, på grund af en reel udfordring i engelskundervisningen med at få eleverne til at anvende en egentlig ordbog i stedet for

den automatiske oversættelsesfunktion. Lis valgte desuden at afvige fra den fælles plan og tilføje en egentlig oversættelsesaktivitet til forløbet. Hermed blev det oprindelige eksplorative fokus på sproglig opmærksomhed og refleksion over forskellen mellem maskinoversatte og andre tekster ændret til et mere produktorienteret fokus, hvor elevernes egen oversættelse kom i centrum.

I disse didaktiske valg og fravalg ser jeg tydeligt lærernes forståelser af hhv. dansk- og engelskundervisningens system og formål spille ind. Jeg ser Sannes orientering mod klasselæreren og hensynet til ro, struktur og pensum træde frem og påvirke hendes didaktisering i én retning, mens Lis' orientering mod konkrete sprogfærdigheder og didaktiske udfordringer med digitale ressourcer i sprogundervisningen, påvirker hendes i en anden. Det betyder konkret, at arbejdet med den maskinoversatte tekst både rammesættes og forløber væsensforskelligt i de to klasserum, og dermed at de læringsrum, der opstår i undervisningen, bliver forskellige.

Lærerne fortolker hver især projektets didaktiske tiltag på måder, der gør dem meningsfulde ud fra deres perspektiver på systemerne, og i dette tilfælde fører denne stræben efter meningsfuldhed til to meget forskellige forløb i de to klasser. Dette får konkrete konsekvenser for de meget forskellige læringsrum, der opstår i de pågældende timer.

Den store forskel mellem de to læreres udformning af undervisningen viser, at meningsfuldhed fra aktørperspektivet er et centralt element i det kollaborative didaktiske forandringsarbejde, og ligeledes, at denne meningsfuldhed ikke altid opstår på den måde, en udefra kommende forsker ville have kunnet forestille sig.

5.3.3 Perspektiver på sprog & sprogdidaktik

Lærernes forståelse af fagets formål, pensum og læremidler spiller altså ind på konkrete didaktiske valg. Men også overbevisninger om sprog og sprogdidaktik udgør en del af lærerens livsverdenssystem, og disse overbevisninger har ligeledes indflydelse på forandringsarbejdet.

I et komplekst dynamisk system kan forandringer under bestemte forudsætninger ske ganske pludseligt og i større omfang end forventet (Burns, 2014, 2015a, 2015b; Larsen-Freeman & Cameron, 2008a), og Kubanyiova (2016) beskriver, hvordan didaktisk forandring kan ske legende let, hvis blot den er i overensstemmelse med lærerens eksisterende livsverdenssystem. Et eksempel på dette ser jeg i Cecilies udfoldelse af tværsproglighedstanken allerede i afdækningsfasens undervisning (jf. afsnit 5.1.5).

Selvom det på grundlag af empirien ikke kan bekræftes entydigt, giver hun selv udtryk for, at dette er en didaktisk forandring. Her er det tværsproglige perspektiv således faldet i frugtbar jord, idet det i konteksten af Cecilies overordnede vision for tysk faget (*at vække sanserne for det tyske sprog*)

er en meningsfuld forandring og dermed bidrager til en systemopretholdende snarere end - nedbrydende dynamik.

Betydningen af lærernes overbevisninger om sprog og sprogdidaktik træder ligeledes frem i selve samarbejdet, idet lærernes forståelse af metasprogligt arbejde som *grammatik*, herunder specifikt ordklassekendskab, morfologi, ortografi og tegnsætning (jf. afsnit 3.1.3) gør det let for dem at forestille sig tværsproglige ligheder og forskelle, der vedrører netop disse metasproglige aspekter, men vanskeligt at forestille sig andre. Det betyder, at lærerne let og hurtigt etablerer et fælles fokus på ordklasser, men også, at det er vanskeligt at få etableret et tværsprogligt samarbejde, der anlægger andre vinkler på sproget end de *skolegrammatiske* (Kabel, 2017).

Også i undervisningens praksis ser jeg overbevisningerne komme til syne i helt konkrete interaktioner; som fx da Sanne i eksempel O8 trods sin orientering mod at skabe forandring spontant kommer til at efterspørge noget, der ligner det gammelkendte skema mere. Det samme sker indirekte for Cecilie, da hun gennem en uformidlet formulering om *at bøje nedad* trækker på et tydeligt billede af verbalbøjning i skemaform (eksempel VO1).

I begge disse tilfælde ser jeg skolegrammatikkens morfologiskemaer udgøre en integreret del af lærerens forståelse af sprog og grammatik. I undervisningens dynamiske flow, hvor lærerne ikke har mulighed for at reflektere grundigt over hvert eneste ord, kommer de til at reproducere denne forståelse, uafhængigt af, om det egentlig var hensigten.

En tilsvarende konflikt mellem lærerens egentlige intention og undervisningens praksis ser jeg i den øgede brug af dansk som metasprog i engelskundervisningen. Lis har et udtalt ønske om at bedrive kommunikativ undervisning på målsproget, og alligevel ender hun med indførelsen af det tværsproglige perspektiv og fokus på det metasproglige niveau med at tale meget dansk i undervisningen, til sin egen frustration. Dette modsætningsforhold ser jeg som relateret til en etableret sprogdidaktisk praksis, hvor størstedelen af undervisningen er kommunikativ og på målsproget, mens det metasproglige niveau behandles som et isoleret område gennem opgaver i *Let's Do It*, faciliteret på dansk. Denne praksis synes forbundet med en overbevisning om, at metasprogligt arbejde kun kan foregå på dansk, hvilket i forlængelse af det øgede fokus på det metasproglige niveau fører til mere dansk i engelskundervisningen. Denne praksis er i modstrid med Lis' overbevisninger om god fremmedsprogsundervisning, og skaber dermed en konflikt med hendes ideelle billede af sig selv som engelsklærer (Kubanyiova, 2015), og fører altså til frustrationer. Dette eksempel illustrerer, hvordan en forandringsimpuls kan føre til både tilsigtede og utilsigtede forandringer i undervisningens praksis.

Disse sammenhænge mellem lærernes didaktiske refleksioner, undervisningspraksis og mere generelle livsverdenssystemer understreger i min optik det forhold, at læreren i den konkrete situation er til stede med hele sin samlede livserfaring og trækker på denne. Det betyder, at det

didaktiske forandringsarbejde ikke er en lineær proces, men snarere bevæger sig i cirkler og bølger, idet de didaktiske forandringer af og til er i fuld overensstemmelse med det eksisterende livsverdenssystem, opleves som umiddelbart meningsfulde, og kan integreres uden besvær, hvorimod de andre gange medfører brud med hidtidige forståelser, hvilket jf. ovenstående eksempler kan medføre frustrationer og utilsigtede udviklinger.

5.4 Opsummering

I dette kapitel har jeg analyseret det kollaborative didaktiske forandringsarbejde ud fra Burns (2015a) beskrivelse af aktionsforskning som indgriben i et komplekst system. Jeg valgte dette udgangspunkt, fordi det indfanger den centrale erfaring af kompleksitet, der prægede min oplevelse af forandringsarbejdet.

Det blev i løbet af kort tid i skolens virkelighed synligt for mig, at en analyse af empirien, der kun fremdrog de tværsproglige undervisningspraksisser, jeg kunne observere, ville udgøre en meget fattig afspejling af virkeligheden, og ikke yde selve det kollaborative forandringsarbejde retfærdighed. Jeg ser således det kollaborative aspekt som et centralt bidrag til videnskabelsen i dette projekt; det fortæller os ikke så meget om elevernes sproglige bevidsthed eller tværsproglighed som fænomen, men til gengæld en hel del om, hvordan rum for sproglig bevidsthed kan etableres gennem et tværfagligt samarbejde i en konkret folkeskolevirkelighed.

I det kollaborative didaktiske forandringsarbejde blev det synligt for mig, hvor kompleks denne virkelighed er, og hvilken betydning kompleksiteten får for det tværsproglige perspektiv. Jeg har i dette kapitel søgt at belyse denne kompleksitet gennem analyser af systemets elementer og aktørernes perspektiver herpå, både før og under forandringsarbejdet. Gennem analyser af de roller, lærerne og jeg selv indtog i undervisningen og forskningssamarbejdet samt disses indbyrdes relationer og konsekvenser, har jeg ønsket desuden at belyse det kollaborative didaktiske forandringsarbejde ud fra et metodologisk perspektiv.

Som vi har set i de foregående afsnit, betyder sprogfagenes forskelligartede dynamikker og lærernes forskellige perspektiver på egne og andre fag, at ideen om tværsprogligt samarbejde betød større omvæltninger i nogle fag end i andre, såvel som en høj grad af uforudsigelighed i den konkrete udformning af den tværsproglige undervisningspraksis, og den hermed forbundne didaktiske etablering af rum for sproglig bevidsthed, som jeg vil vende blikket mod i næste kapitel.

5.5 Praksisbidrag og vidensbidrag

I kapitlets afsluttende afsnit vil jeg i forlængelse af aktionsforskningens ambitioner om både at skabe praksisbidrag og vidensbidrag (Borup Jensen, 2017) anlægge en praksisnær vinkel på forandringsarbejdet.

Ambitionen om at producere andet end bøger (Lewin, 1967) indfris ikke gennem denne afhandling, men derimod gennem den udøvede praksis i projektets forløb, gennem lærernes fortsatte arbejde med principperne herfra og deres videndeling med kolleger. Alligevel vil jeg her redegøre for praksisbidraget, som jeg ser det. Julie Borup (2017) beskriver jf. afsnit 4.7.1 aktionsforskningens validitet som *meningsfuldhed i praksis*, og det er i relation til dette validitetsbegreb, jeg anser en sådan redegørelse for nødvendig.

Projektets mest overordnede praksisbidrag kan i den forståelse siges at ligge i selve samtænkningen af sprogfagene, idet dette var noget, både lærere og elever oplevede som meningsfuldt. De to lærere, der deltog helt til projektets afslutning,¹⁶ gav ved forløbets afslutning udtryk for, at de oplevede at have fået nye perspektiver på både sproget, sprogidaktikken og elevernes sproglige kompetencer. Begge gav de udtryk for en vis overraskelse over, hvordan eleverne tog det tværsproglige perspektiv til sig, og hvad de egentlig var i stand til, jf. nedenstående refleksioner:

Eksempel RM18a

Sanne: Jeg synes det har været superfedt det der med at høre at eleverne godt opfattede, at man arbejdede med det på tværs. Og uden at man selv behøvede at sige det. [...] Rigtig mange gange har det været sådan: nå men det laver vi osse i engelsk. Og det har været. Jamen, jeg synes det har været sådan en fin aha-oplevelse for dem, som jeg har oplevet flere gange.

Eksempel RM18b (se også RMU9)

Cecilie: Der er ikke langt fra teori til praksis. [...] Det er jo svært at måle, men jeg har alligevel trods alt en fornemmelse af at det giver fin mening for eleverne at arbejde på den måde, som de har arbejdet på [...] jeg var helt vildt overrasket over, jeg syntes altså det vidste jeg også godt i forvejen, jeg synes, vores elever er vildt kompetente. Og det synes jeg, for jeg synes, at vi - når vi fanger dem der, i den alder, altså, jeg synes sagtens, man kan udsætte dem for alt muligt.

Sannes og Cecilies refleksioner viser, hvordan meningsfuldheden i den didaktiske forandring for dem er tæt knyttet til elevernes deltagelsesformer i undervisningen. På den måde er lærernes perspektiv på den tværsproglige undervisning præget af deres oplevelse af elevernes reaktioner herpå, hvilket også fremgår af følgende udtalelse fra Cecilie:

¹⁶ En af lærerne blev af private omstændigheder forhindret i at deltage i den afsluttende workshop.

Eksempel RM18c

Cecilie: Det er som om, nogle gange så får man sådan nogle små åbenbaringer fra eleverne. Og det er faktisk sådan noget som jeg, sådan, hvis jeg skulle ind og evaluere på undervisningen og på mine elever, så er det sådan nogle ting, jeg ser. Det er de fysiske, det kan også bare være de fysiske ting, man kan sige at de får de der små aha-oplevelser, og at de kan tale med, og at de ikke er bange for at deltage, for det synes jeg altså også er et succeskriterium det er bare at vores elever at de faktisk føler sig fri til at være med i de her snakke, i det åbne forum, altså i sådan en klasse her. Og der vil der være mange der vil være, der er selvfølgelig nogle stykker inde i vores klasser, som er lidt lukkede, og det kan være af den ene eller den anden grund at de er det, men jeg synes sådan generelt, det generelle billede er, at eleverne vil gerne være med i det her meningsfællesskab. De vil gerne deltage.

For lærerne kom elevernes deltagelsesformer og sproglige kompetencer i relation til den tværsproglige undervisning delvis som en overraskelse, og bidrog altså tydeligt til lærernes oplevelse af meningsfuldhed i det tværsproglige arbejde. Som vi senere beskrev det i vores fælles artikel (Amrani et al., 2019), oplevede lærerne, at eleverne også efter projektets afslutning gjorde brug af de tværsproglige refleksionsformer.

Det var lærernes vurdering, at eleverne havde opnået ny en sikkerhed i og motivation for det metasproglige arbejde, som de fortsat anvendte i sprogundervisningen i det efterfølgende skoleår. Desuden gav de retrospektivt udtryk for, at det tværsproglige arbejde havde givet dem mulighed for i højere grad at anlægge et helhedsperspektiv på sprogundervisningen på tværs af de tre fag, som vi beskriver det nedenfor:

”I det øjeblik, man som lærer vælger at tage det tværsproglige perspektiv til sig og integrere det i sin undervisning, får man også mulighed for at åbne op for et indblik i sproglig mangfoldighed, der rækker ud over et snævert fokus på ens eget undervisningsfag, og i den forbindelse kan man opleve en styrkelse af sammenhængskraften på tværs af fagene. Det kræver ikke nødvendigvis en omlægning af hele årsplanen, men blot at tænke sin sprogundervisning ind i en tværsproglig ramme - at se eleven som et helt individ, hvis sproglige erfaringer og ressourcer går på tværs af hele tre sprogfag.” (2019, s. 44)

Opsamlingen af vores konklusioner i den ovennævnte fælles formidlingsartikel udgjorde afrundingen på vores fælles forandringsarbejde. Med den fælles skriveproces søgte vi at udkrystallisere de mangeartede erfaringer, vi havde gjort os i aktionsforskningsprocessen, samt at formidle dem videre til andre lærere med henblik på også ad den vej at yde et bidrag til didaktisk praksis på andre skoler.

På den deltagende skole var tanken, at projektet skulle føre til forandringer, der kunne leve videre i praksis selv efter projektets afslutning. Som Burns (2014) skriver, er forudsætningen for at skabe bæredygtige ændringer i et komplekst system, at man ikke blot introducerer isolerede ændringer et enkelt sted i systemet, men skaber en systemisk ændring, sådan at de dynamikker, der modarbejder forandringen afløses af nye dynamikker, der bidrager til den.

Hvorvidt dette her er lykkedes, er et spørgsmål om fortolkning. Som det fremgår af citatet ovenfor, har to af systemets aktører nu fået et nyt perspektiv derpå, og derigennem nye handlerum. Disse to lærere har nu påtaget sig at videreformidle tilgangen til deres kolleger, både i de små teams og i større grupper, bl.a. gennem fremlæggelser for kollegerne (jf. bilag 18).

De to lærere gav begge udtryk for et ønske om at arbejde videre ud fra den tværsproglige tilgang, hvilket kunne give grundlag for en bæredygtig forandring, der dog udfordres af, at den tredje i mellemtiden havde skiftet job, og de to andre fået nyt skema og ikke længere underviste i de samme klasser, hvorfor de ikke havde mulighed for at fortsætte det tværfaglige samarbejde.

Projektets praksisbidrag består altså primært i de konkrete didaktiske forandringer, der er blevet gennemført, såvel som i de nye erfaringer med tværsproglighed, lærere og elever har gjort sig i processen. Men et andet praksisbidrag, som lærerne i løbet af projektet har fremhævet igen og igen, lå i den kollektive refleksion. Selve aktionsforskningens design med lejlighed til kollektiv refleksion over egen og andres undervisning var altså meningsfuld for lærerne, og udover at den kollektive refleksion udgjorde en uundværlig del af selve aktionsforskningsprocessen, udgjorde den altså for lærerne desuden en sjælden og kærkommen lejlighed til at tænke over og tale om den sprogdidaktik, de alle brænder for.

6 Tværsproglige rum for udvikling af sproglig bevidsthed

I sidste kapitel præsenterede jeg ideen om sprogundervisningen som et komplekst system, indlejret i og forbundet med en række yderligere systemer. I dette kapitel går jeg tættere på den tværsproglige didaktik, på sprogligt bevidste elevpraksisser, og på sammenhængen imellem de to i form af den didaktiske etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed.

Hvis også den tværsproglige didaktik anskues gennem et kompleksitetsteoretisk perspektiv, kan den betegnes som kendetegnet af flere niveauer og tidsskalaer (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a). I lyset af systemets kompleksitet som beskrevet i kapitel 5, ville adskillige niveauer kunne udvælges til analyse. De niveauer, jeg har valgt at fremhæve her, er det tværfaglige og det enkeltfaglige, da disse i analysen af empirien har vist sig at være forbundne med hver deres selvstændige dynamikker.

Disse didaktiske niveauer og deres dynamikker er hver især på forskellige måder forbundne med projektets forskellige tidsskalaer; den overordnede projekttidsskala, der løber fra systemets udgangstilstand til forandringsarbejds og systemets tilstand ved projektets afslutning, såvel som forløbstidsskalaen, ugen, dagen og den enkelte time.

De to didaktiske niveauer; det tværfaglige og det enkeltfaglige, er i projektet tæt forbundne, idet projektets overordnede organisering netop er tværfaglig, hvorfor det tværfaglige aspekt er kontinuerligt til stede. Ikke desto mindre giver analysen af det empiriske materiale grundlag for at anskue dynamikkerne på de to niveauer som delvis forskellige.

Det tværfaglige niveau er det niveau i systemet, hvor relationen mellem de tre fags undervisning kommer i fokus. I det didaktiske forandringsarbejde er dette niveau relevant for den del af den didaktiske udvikling, der opstår gennem synergien i samspillet mellem fagene. Her er tale om en etablering af rum for sproglig bevidsthed, som opstår i kraft af selve dynamikken mellem systemets elementer, her altså undervisningen i de tre fag.

Mere prosaisk er der tale om en koordinering af fagligt indhold på tværs af de tre fag; beskrevet i afsnit 4.9.4 som *fælles fokus og fælles emner*. På det tværfaglige niveau sigter vi på at skabe tværsproglig *genkendelighed* gennem *samtidighed* i undervisningen, dvs. at den tværsproglige etablering af mulighedsrum finder sted inden for et kort tidsrum på skalaen, typisk inden for samme dag eller et par dage.

Genkendeligheden fremmes i *fælles fokus* både ved at fokusere på parallelt indhold og anvende en fælles terminologi, såvel som ved at koordinere dette på den korte tidsskala.

Også undervisningen i *fælles emner* (maskinoversættelse, sprog og identitet og sproglig variation) sigtede på at fremme *genkendelighed* gennem *samtidighed*. Her bestod *samtidigheden* i, at emnet indgik i undervisningen på tværs af fagene i en lidt længere periode; den relevante tidsskala er her *forløbet* (jf. afsnit 4.9.4, tabel 4).

Fælles for disse didaktiske tiltag på det tværfaglige niveau var det forhold, at tværsprogligheden var indlejret i den tværfaglige dynamik og dermed afhængig af dynamikkerne og udviklingen inden for hvert af systemets tre delsystemer, altså fagenes undervisningspraksis. Det vil sige, at det tværsproglige potentiale reelt kun opstod i det omfang, at dynamikkerne inden for hvert af delsystemerne hver især bidrog til etableringen af det tværsproglige rum for udvikling af sproglig bevidsthed. På det tværfaglige niveau forekom tværsprogligheden altså kun i kraft af samspillet mellem undervisningen i de tre fag, hvilket betød, at den kun forekom i det omfang, mindst to af de tre lærere i undervisningen i deres eget fag orienterede sig imod den.

Det enkeltfaglige didaktiske niveau adskiller sig herfra på den måde, at det tværsproglige rum her etableredes inden for den enkeltfaglige undervisningspraksis. Den enkeltfaglige undervisningspraksis må dog stadig ses som et indlejret system, og derfor under påvirkning af de øvrige fags undervisning, samt af systemets øvrige elementer og delsystemer, dvs. selvom tværsprogligheden på det enkeltfaglige niveau etableres inden for rammerne af det enkelte sprogfags undervisningspraksis, er det tværfaglige niveau stadig til stede og dynamikkerne herfra kan medvirke til eller modvirke den tværsproglighed, der etableres på det enkeltfaglige niveau. Samtidig forudsætter enhver tværsproglig didaktisk praksis tilstedeværelsen i systemet af mere end et enkelt sprog, og i denne kontekst er de pågældende sprog desuden indlejret i hver deres sprogfag, hvilket trækker det tværfaglige niveau med ind i den enkeltfaglige tværsproglige undervisning.

Også det enkeltfaglige didaktiske niveau har den tværsproglige *genkendelighed* som et centralt element. Det adskiller sig fra det tværfaglige niveau ved at være mindre afhængigt af *samtidigheden* mellem fagene, men i stedet operere på flere forskellige tidsskalaer; fra timens og øjeblikkets til forløbets og længere tidsskalaer. Jeg ser dette niveau som tættere forbundet med undervisningens dynamiske karakter; hvor lærerne på det tværfaglige niveau må arbejde ud fra en overordnet tværsproglig didaktisk intention, er der på det enkeltfaglige niveau i lige så høj grad tale om, at læreren i sin undervisningspraksis benytter konkrete tværsproglige undervisningsgreb.

Som vi skal se i dette kapitel, kan rum for udvikling af sproglig bevidsthed opstå i undervisningens praksis på begge disse tværsproglige didaktiske niveauer, ligesom begge niveauer kan være til stede

i undervisningen samtidig. I den første del af kapitlet vil jeg beskæftige mig med begge de didaktiske niveauer og herigennem med den tværsproglige didaktiks tilsynskomster i undervisningens praksis.

Etableringen af rum for udvikling af sproglig bevidsthed gennem tværsproglig didaktik ser jeg som en kompleks og dynamisk proces, hvor bestemte tiltag ikke forudsigeligt fører til udviklingen af bestemte typer sproglig bevidsthed hos eleverne, men derimod under bestemte forudsætninger åbner specifikke mulighedsrum. Den situerede udfoldelse af de tværsproglige tiltag og perspektiver i den enkelte undervisningstime kan således jf. kapitel 5 ses som produktet af et komplekst samspil mellem lærernes og elevernes livsverdener, som påvirker de enkelte aktørers perspektiver og deltagelsesformer.

Lærerens didaktiske valg må derfor jf. kap. 5 ses som forankret i hendes samlede praksis og perspektiv på sprogundervisningens komplekse system, ligesom det etablerede mulighedsrum må forstås i relation til elevernes livsverden, idet det er elevernes samlede erfaringer og oplevelser af situationen, der sætter rammen for deres deltagelsesmuligheder. På den vis er mulighedsrummet en interaktionel størrelse, hvis udnyttelse er betinget af dynamikken og samspillet mellem deltagerne.

I anden del af kapitlet vil jeg undersøge de opståede rum for udvikling af sproglig bevidsthed gennem analyser af elevs sprogligt bevidste praksis. I denne del af analysen vil jeg vende tilbage til diskussionen af sproglig bevidsthed som et socialt og kognitivt fænomen, og gennem en vekselvirkning mellem empiri og teori stræbe efter at udvikle en flerdimensionel model for sproglig bevidsthed, der både integrerer væsentlige teoretiske aspekter af begrebet og kan finde empirisk anvendelse i klasserummet.

Denne vekselvirkning mellem teori og empiri ser jeg som afgørende, idet min forskningsinteresse retter sig mod den didaktiske etablering af rum for sproglig bevidsthed, og jeg anser elevernes sprogligt bevidste praksis som den udfolder sig i klasserummet som den mest relevante analyseenhed til at belyse, hvad sproglig bevidsthed er og kan være for elever i femte klasse. Dette er det spørgsmål, jeg i analysen af elevpraksis vil belyse, og som danner udgangspunktet for udviklingen af modellen.

Kapitlet falder altså i to dele; en om tværsproglig didaktik og en om sprogligt bevidste elevpraksisser, og det rundes af med at vende tilbage til forholdet mellem de to. Denne opdeling er imidlertid analytisk, og da der her er tale om analyser af undervisningspraksis, er der tale om to analytiske vinkler på det samme empiriske grundlag. Da undervisningens praksis og mulighedsrummet jf. afsnit 5.1.2 samskabes af lærere og elever, udgør elevernes praksis en uundværlig komponent i redegørelsen for den didaktiske etablering af rum for sproglig bevidsthed.

Derfor må jeg i kapitlets første del foregribe de dimensioner af sproglig bevidst elevpraksis, der analyseres mere indgående i anden del. Da begreberne (*sproglig opmærksomhed, sproglig kreativitet, metasproglig viden og metasproglig refleksion*) imidlertid udgør en videreudvikling af van Liers tidligere præsenterede niveaudelte begrebsramme for sproglig bevidsthed (se afsnit 2.3), håber jeg, at læseren kan bære over med denne foregribelse, som udgør en tekstuel afspejling af min erfaring af klasserummets kompleksitet.

Når kapitlet på denne måde både adskiller og sammenblander didaktik og elevpraksis, er det et forsøg på både at give en troværdig redegørelse for empirien og samtidig præsentere analyserne i en form, der modsvarer forskningsspørgsmålets tre dele: det kollaborative didaktiske forandringsarbejde (kapitel 5), den tværsproglige didaktik (afsnit 6.1-6.3) og rum for sproglig bevidsthed (afsnit 6.4). Den analytiske tredeling svarer altså ikke til empiriens kronologiske forløb, hvor mulighedsrum og sprogligt bevidste elevpraksisser kom til syne i undervisningens enkelte øjeblikke; ikke som direkte konsekvenser af de udvalgte aktiviteter og materialer, men i samspillet mellem stoffet, lærerens didaktiske greb og elevernes deltagelsesformer.

I denne indledende del af kapitlet vil jeg som ovenfor nævnt beskrive den tværsproglige didaktik som den udfolder sig på hhv. det tværfaglige og det enkeltfaglige niveau, og gennem analyser af konkrete eksempler fra undervisningen se på, hvordan den tværsproglige didaktik gennem genkendelighed og samtidighed kan etablere rum for sproglig bevidsthed.

De første afsnit beskæftiger sig med tværsproglighedens tværfaglige niveau, og de følgende med det enkeltfaglige. Ved at behandle de to niveauer adskilt, ønsker jeg dels at fremme overskueligheden for læseren, og dels at fremhæve, hvordan dynamikkerne på de to didaktiske niveauer adskiller sig fra hinanden.

6.1 Det tværfaglige didaktiske niveau

Ideen med at samle lærerne på tværs af sprogfagene til projektets kollaborative forandringsarbejde var grundlæggende, at der gennem en fælles, tværsproglig orientering kunne skabes synergier på tværs af sprogfagene. I de følgende afsnit vil jeg belyse, hvordan lærerne i forbindelse med forandringsarbejdets forskellige didaktiske tiltag gennem tværfaglig *samtidighed* og *genkendelighed* etablerede tværsproglige rum for sproglig bevidsthed.

6.1.1 Samtidighedens mulighedsrum

Den tværfaglige samtidighed bestod i, at lærerne arbejdede parallelt i de tre fag; det foregik i forbindelse med tiltagene *fælles fokus* og *fælles emner*. Det tværsproglige mulighedsrum skulle her etableres gennem samtidigheden med henblik på, at eleverne i den parallelle undervisning skulle opleve en genkendelighed på tværs af fagene.

Gennem et blik på tre timer i dansk, engelsk og tysk i 5. Ø under det fælles fokus på substantiver vil jeg her vise, hvordan dette tværsproglige rum for sproglig bevidsthed udviklede sig. Eftersom tværsprogligheden her opstår gennem *samtidighed* (her forstået som inden for få timer eller dage) kommer det tværsproglige rum ikke direkte til syne i det første uddrag, men gradvis gennem sammenstillingen af undervisningen i de tre fag.

Jeg følger i de tre uddrag den faktiske kronologi, idet eleverne mødte det fælles fokus først i dansk, så i engelsk og til sidst i tysk. Som vi skal se, bygges det tværsproglige rum op igennem de tre møder med emnet.

Eksempel O15

Dansklæreren introducerer det fælles fokus for eleverne. Det bliver gjort ganske eksplicit, idet hun sætter det på som et punkt på timeplanen. Hun introducerer punktet med tommelfingerreglen "Alle ting på denne jord kalder vi for navneord", og skriver *navneord/substantiver* på tavlen. Herefter indledes en klassesamtale om, hvad navneord er for nogle, samt hvordan de bøjes, og læreren illustrerer på tavlen med en pil, hvordan den ubestemte entalsartikel i bestemt form bevæger sig fra at stå foran ordet til at stå bag det i form af endelsen *-en/-et*. Hun fremhæver de morfologiske faldgruber forbundet med flertalsformer af ord som cykel: "her skal man lige passe på og så må man lytte til ordet."

I situationen virker eleverne fortrolige med stoffet, og griner fx da læreren fremhæver kontrasten mellem flertalsformer på *-er* og *-e*; "alle huserne". Læreren gennemgår flere navneord på tavlen, alle genstandsord. Hun spørger eleverne "hvorfor er det, jeg ikke skriver *bordende*?" og en elev svarer: "det er fordi, det ikke er et udsagnsord." Klassesamtalen giver indtryk af en undervisningsform, der ikke bryder med sædvanen (bortset fra det forhold, at den er henlagt til SFO-lokalerne, jf. afsnit 5.2.5), idet den kører gnidningsfrit – læreren skriver på tavlen og stiller spørgsmål, der lægger op til *display* svar, og eleverne svarer i overensstemmelse hermed. Herefter runddelar læreren et hæfte om navneord, som hun har printet, og eleverne går i gang med at løse opgaverne enkeltvis eller i smågrupper. Den første opgave handler om at identificere navneord i en tekst og sætte ring om dem.

I ovenstående lektion ses det fælles fokus på substantiver udmøntet i en undervisningsform, der hverken er eksplicit tværsproglig, eller på andre måder bryder med den vante grammatikundervisning. De anvendte didaktiske greb synes fast forankrede i Sannes almindelige praksis (som observeret i afdækningsfasen); jeg noterer mig specifikt timeplanen, tommelfingerreglen, den grafiske fremstilling af kontrasten mellem ubestemt og bestemt, den skematiske fremstilling på whiteboardet og anvendelsen af skriftlige opgaver til individuel løsning.

Kombinationen af disse forskellige greb bidrager til at give timen en tydelig og velkendt struktur, og til at gøre undervisningens fokus entydigt, og dermed rammesætte elevernes sproglige arbejde tydeligt. Det fremgår af elevernes deltagelse i form af relevante svar på lærerens spørgsmål og deres rolige, koncentrerede forholdemåde, at eleverne i samskabelsen af undervisningens praksis her orienterer sig mod de samme mål og forventninger som læreren. Der er altså tale om en høj grad af *afstemthed* mellem lærerens undervisningspraksis og elevernes deltagelsesformer, hvilket for mig at se tyder på, at dette er en fælles praksis, læreren og klassen har udviklet over tid. Dette understøttes af observationerne fra afdækningsfasen, hvor undervisningen ligeledes var tydeligt struktureret, bygget op med genkendelige elementer og præget af afstemthed mellem lærer og elever. På det enkeltfaglige niveau kan denne lektion således ses som opretholdelse af sædvanlig praksis i danskundervisningen.

De rum for sproglig bevidsthed, jeg ser i lektionen, er enkeltsproglige rum for aktivering af metasproglig viden i klassesamtalen og metasproglig refleksion i forbindelse med arbejdet med identifikation af substantiver i en tekst. Det tværsproglige rum etableres her altså ikke på det enkeltfaglige niveau, men derimod som vi skal se i det følgende på det tværfaglige niveau gennem samspillet mellem undervisningen i dansk, tysk og engelsk. Det følgende uddrag er således fra den umiddelbart efterfølgende engelskundervisning:

Eksempel O16

- | | |
|-----------------|---|
| 1 Lis: | Vi skal arbejde med substantiver, hvad er et substantiv? |
| 2 Hans: | Et navneord |
| 3 Lis: | Ja, men kan du give et par eksempler? |
| 4 Hans: | På engelsk? |
| 5 Lis: | Ja, vi har engelsk nu |
| 6 Flere elever: | Det er hvor man kan komme <i>an/a</i> eller <i>the</i> foran? |
| 7 Simon: | <i>The soldier</i> |
| 8 Simone: | A det er hvis det starter med en konsonant |

Lis sammenligner herefter *the* og den danske bestemthedsendelse på tavlen ved at skrive eksempelordet på dansk og engelsk og tegne en pil på samme måde som Sanne gjorde det i dansktimen.

I denne sekvens ser vi, hvordan den tværfaglige samtidighed bidrager til tværsproglig genkendelighed og dermed etablering af rum for sproglig bevidsthed. Genkendeligheden sikres her for det første gennem repetitionen af den latinske og danske terminologi anvendt i dansktimen, og for det andet gennem den parallelle grafiske fremstilling af morfologien på dansk og engelsk. Denne grafiske parallelitet opstår uden forudgående planlægning, men fra et observatørsynspunkt bidrager den yderligere til fænomenets genkendelighed.

I sekvensen ser jeg både etsproglige og tværsproglige mulighedsrum, såvel som mulighedsrum, der knytter sig til både det enkeltfaglige og det tværfaglige niveau. Dette er karakteristisk, da både de didaktiske niveauer og de sprogligt bevidste elevpraksisser i undervisningens praksis kontinuerligt vikler sig ind i og ud af hinanden.

På det enkeltfaglige niveau ser jeg som i danskundervisningen en undervisning, der ligner *business as usual*; her et tale om et fokus på substantiver på engelsk, og det danske sprog spiller på overfladen kun ind som klasserumssprog, idet Lis i l. 5 pointerer, at eksemplerne skal være på engelsk i engelskundervisningen. Ikke desto mindre viser elevens spørgsmål, at situationen fra elevens synspunkt ikke i udgangspunktet er entydig; der er altså mere end et sprog, der kunne være relevant (dvs. både engelsk og dansk). Denne tvetydighed kan være forbundet med, at timens undervisningssprog indtil det øjeblik har været dansk, eller med det forhold, at eleven forbinder *substantiver* som begreb med danskundervisningen.

Det ses på elevernes deltagelse, at lærerens indledende spørgsmål åbner både etsprogede og tværsproglige mulighedsrum for inddragelse af metasproglig viden: Hans (l. 2) bidrager med metasproglig terminologi fra danskundervisningen og eleverne i l. 6 og 8 med engelskfaglig metasproglig viden i form af grammatiske regler. Eleverne trækker altså her på metasproglig viden fra både dansk- og engelskundervisningen.

Det samme gør Lis, både i kraft af sin anvendelse af begrebet substantiv, som eleverne netop har arbejdet med i dansk, og i den eksplicite sammenligning, hun foretager imellem den danske og den engelske bestemthedsmarkering. Denne tjener til at henlede elevernes opmærksomhed på ligheder og forskelle mellem den engelske og den danske form og udgør således en eksplicit åbning af et tværsprogligt mulighedsrum.

På det tværfaglige niveau etableres der i kraft af samtidigheden en mulighed for *genkendelighed* og *sprogsammenligning* gennem repetitionen af det samme fokus og den samme terminologi som i danskundervisningen, og af elevernes bidrag i forlængelse af det åbne spørgsmål i l. 1 ses det, hvordan de orienterer sig både mod det enkeltsproglige og det tværsproglige niveau. Elevbidraget i l. 6, der består i en tommelfingerregel helt parallel med den, de anvendte i danskundervisningen, bidrager ligeledes til genkendeligheden.

På det tværfaglige niveau forstærkes genkendeligheden yderligere, da læreren vælger en grafisk fremstilling, der er fuldstændig parallel med den, dansk læreren anvendte. Dette er ikke på forhånd planlagt, men den dynamisk opståede parallel bidrager fra et observatørsynspunkt tydeligt til genkendeligheden, og på den måde til åbningen af et rum for tværsproglig sammenligning.

Den tværfaglige samtidighed blev imidlertid endnu tydeligere, da Cecilie fortsatte det fælles fokus på substantiver i næste dags tysktimer. Det var en af klassens allerførste tysktimer, og eleverne

skulle lære at præsentere sig selv, samtidig med at det fælles fokus skulle integreres i undervisningen.

Eleverne havde netop øvet sig i at spørge om hinandens navne og fortælle dem videre til en tredje ved hjælp af følgende *chunks*: *ich heisse...*, *wie heisst du?*, *er/sie heisst...* Herefter introducerede Cecilie spørgsmålet *wie alt bist du?* og svaret *ich bin 11/10/9 Jahre alt*, hvilket hun skrev op på whiteboardet. Det gav anledning til følgende sekvens:

Eksempel O17¹⁷

- 1 Cecilie: Jeg har skrevet Jahre med stort, hvorfor tror I, jeg har gjort det? er det bare sjusk?
- 2 Cecilie: Hvad er det for en slags ord?
- 3 Elev: År
- 4 Cecilie: Hvad kan man sætte foran?
- 5 Elev: et tal
- 6 Cecilie: Hvad er det for nogen ord, man kan sætte i ental eller flertal:
- 7 Elev: (råber på tværs af klassen, let opgivende) SUBSTANTIVER
- 8 Cecilie: Nemlig – kender I dem? hvad hedder de også?
- 9 Flere markerer: navneord

Eleverne fortæller, at det har de haft om i dansk. Og nogle nævner engelsk.

- 10 Cecilie: hvordan er det nu med substantiver?
- 11 Ella: man kan ikke sætte d på endelsen¹⁸
- 12 Hans: På engelsk kan det være bestemt eller ubestemt, og hvis man sætter s eller es bagved, så betyder det, at der er flere af dem.

Cecilie forklarer, at substantiverne står med stort på tysk og at det har de også gjort engang på dansk. Og at så kan vi genkende dem i tekster. Så når de er med stort, så kan vi regne med, at det er substantiver.

I denne sekvens ser vi en induktiv, *kontekstualiseret* grammatikundervisning (Myhill, 2018), der adskiller sig fra det, vi så i dansk og engelsk ved at tage udgangspunkt i det kommunikative indhold og gennem udpegningen af substantivets ortografiske markerethed gøre dette til genstand for elevernes metasproglige refleksion. Med spørgsmålet i l. 2 lægger Cecilie op til, at eleverne skal inddrage deres tværspøglige metasproglige viden om ordklasser, og dermed trække på den tværfaglige samtidighed.

¹⁷ Dette eksempel gengives også i (L. K. Andersen, 2019)

¹⁸ Eleven refererer her til forskellen mellem verbets præsens participium og substantivets definite pluralis, jf. afsnit 5.2.2.

I første omgang ser vi dog, at eleven i l. 3 er mere interesseret i ordets betydning end dets ordklasse, og svarer betydningsafklarende. Dette elevsvar viser, at eleven på dette tidspunkt orienterer sig mod det semantiske niveau, hvorfor det rum for metasproglig refleksion, der retter sig mod grammatiske kategorier ikke synes nærværende for eleven trods lærerens orientering mod det.

Cecilies intention om at nå frem til det fælles fokus på substantiver kræver altså lidt mere stilladsering, indtil hun i l. 7 får svaret *substantiver*. Dette svar råbes hen over klassen med en stemmeføring, der tydeligt signalerer "nu igen," og hermed, at den pågældende elev nok synes, at der i de sidste dage er blevet talt så rigeligt om den ordklasse. Hermed træder det tværfaglige niveau frem i selve elevens stemmeføring, der gør det synligt for de tilstedeværende, at eleven oplever udpegningen af det tyske ord *Jahre* som substantiv som ren gentagelse, på trods af, at de altså lige er startet på tysk og ikke tidligere har talt om ordklasser. Genkendeligheden er altså overvældende (og fra denne elevs synspunkt endda overdreven).

Cecilie spørger herefter (l. 8) direkte ind til elevernes viden om substantiver, og etablerer dermed et rum for inddragelse af tværsproglig viden på det enkeltfaglige niveau. Dette udnytter eleverne i deres efterfølgende bidrag, både ved at fortælle om undervisningen i de andre fag, og ved at bidrage med konkret metasproglig viden, de har tilegnet sig i de andre fag. Ellas bidrag i l. 11 vedrører specifik metasproglig viden om substantiverne som ordklasse på dansk, og Hans' bidrag en tilsvarende viden om engelsk.

Med disse bidrag forsøger eleverne altså at spille ind med deres tværsproglige ressourcer; dette følges dog ikke op i den videre classesamtale, hvor Cecilie i stedet fokuserer på substantivernes særlige kendetegn på tysk. Dette illustrerer dynamikken i undervisningens praksis: her etableres et åbent rum for tværsproglig viden og refleksion, hvilket eleverne udnytter på forskellige måder, de hver især oplever som relevante, og dette åbner igen en række forskellige mulige veje at gå. Cecilies dynamiske valg er i denne situation at gå tilbage til sit planlagte fokus på substantivernes form på tysk, men hun bevarer i sin gennemgang heraf det tværsproglige perspektiv ved også at nævne den historiske brug af stort begyndelsesbogstav på dansk.

At eleverne i tysktimen så villigt fortæller om danskundervisningens og engelskundervisningens behandling af substantiverne, forstår jeg som tegn på, at de ikke oplever nogen vanskelighed ved at koble begrebet fra dansk og engelsk til det tilsvarende begreb i tysk, det vil sige, at eleverne oplever genkendelighed gennem samtidigheden i det fælles fokus.

I denne sekvens fra tyskundervisningen fremstår det tydeligt for mig, at det tværfaglige og det enkeltfaglige didaktiske niveau begge samtidig er tilstede og præsentere for undervisningens deltagere, idet både lærer og elever skiftevis orienterer sig mod det ene og det andet niveau; fx ser

jeg i elevbidragene i l. 3 og 5 en orientering, der er rettet specifikt mod tysk som sprog og fag, hvorimod bidragene i l. 7, 11 og 12 tydeligt orienterer sig mod det tværfaglige niveau.

Som observatør i de tre lektioner slog det mig, hvor høj en grad af tværfaglig og tværsproglig sammenhæng, den blotte samtidighed bidrog med, i betragtning af hvor lidt koordinering og planlægning, der var gået forud. Selvom planlægningen ikke indeholdt bestemte aktiviteter, fremstillingsformer eller andre detaljer, var lærerne gennem et enkelt ordklassebegreb i stand til at skabe en undervisning, der for mig virkede sammenhængende på tværs af fagene. Elevernes deltagelse tyder på, at de ligeledes oplevede en stærk sammenhæng i mellem timerne. På den baggrund konkluderede jeg, at den tværsproglige genkendelighed kan skabes ganske enkelt gennem anvendelsen af samtidighed.

Samtidigheden bliver dermed et vigtigt element i etableringen af en tværsproglig didaktik, fordi den kan bidrage til den tværsproglige genkendelighed. Dette understreger det konstante forhold, at undervisningen er situeret i tid, og at den tidslige kontekst dermed spiller ind. Betydningen af den tidslige sammenhæng blev iøjnefaldende for mig som tværfaglig observatør, da jeg i kraft af min tilstedeværelse på tværs af de tre fag, kunne se, når eleverne refererede til noget, der var sket i en tidligere time samme dag eller uge, selvom det ikke altid var tydeligt for læreren (jf. afsnit 5.2.2).

Elevernes deltagelse i undervisningen var altid situeret i en tidslig ramme, og gennem anvendelse af samtidigheden som organisatorisk princip udnyttede vi blot didaktisk et allerede eksisterende vilkår for undervisningen, nemlig at eleverne tænker på tværs af fagene (L. K. Andersen, 2019).

6.1.2 Genkendelighedens mulighedsrum

Den tværsproglige genkendelighed var som nævnt et gennemgående didaktisk sigte, som vi bl.a. søgte at nå gennem samtidigheden beskrevet i sidste afsnit. Vi arbejdede imidlertid også med andre tiltag for at etablere genkendelighed, herunder anvendelse af fælles metasproglig terminologi, parallelle undervisningsaktiviteter, materialer og sprogdidaktiske tilgange.

Lærerne udvekslede på den indledende workshop ideer til opgaver og materialer, og vi diskuterede, om der var bestemte arbejdsformer, der kunne anvendes på tværs af sprogfagene. De parallelle undervisningsaktiviteter og materialer, der blev anvendt i projektperioden, var forbundet med de konkrete tværsproglige didaktiske tiltag; fx den fælles tekst og ordbogsbrug i forbindelse med emnet om maskinoversættelse, eller brugen af digitale dialektkort i dansk og tysk i emnet om sprog og variation.

I afdækningsfasen blev det jf. afsnit 5.1.8 tydeligt, at der allerede eksisterede visse parallelle praksisser på tværs af sprogfagene, men at der ligeledes var praksisser, der gav anledning til at se fagene som meget forskellige. Som tidligere beskrevet (afsnit 5.2.1) blev det derfor afgørende for

genkendeligheden, at lærerne også arbejdede ud fra en fælles sprogdidaktisk tilgang, som jeg har valgt at kalde den holistiske orientering. Jeg vil i det følgende illustrere, hvordan dette udfoldede sig i undervisningens praksis.

6.1.3 Den holistiske orientering

Det holistiske perspektiv var som beskrevet i afsnit 5.2.1 en fælles orientering udviklet på baggrund af observationerne i afdækningsfasen, og bestod groft sagt i en kontekstualisering af grammatikundervisningen (Myhill, 2018), som skulle skabe en sammenhæng mellem sprogundervisningens formelle del og resten af faget. Jeg har valgt at kalde tilgangen *holistisk* i stedet for *kontekstualiseret* (Kabel et al., 2019) *Focus on Form* (Fernandez, 2014; Long & Robinson, 1998) eller *Form-Focused Instruction* (Ranta & Lyster, 2018), da intentionen ikke blot omfattede selve grammatikundervisningen, men netop søgte at skabe et integreret blik på sproget som et hele, snarere end en ny måde at undervise grammatik på. Forskellen ligger altså blot i perspektivet; den konkrete udformning i undervisningens praksis ville langt hen ad vejen kunne beskrives med alle tre begreber.

Tilgangen er helhedsorienteret på den måde, at den inddrager hele sproget og ikke blot specifikke sproglige niveauer som ortografi, morfologi og syntaks som relevante fokuspunkter, samt at det metasproglige fokus bredes ud og kommer i berøring med fagenes øvrige fokusområder – litteratur, kultur og kommunikation.

Konkret er det et spørgsmål om at åbne mulighed for at anlægge et metasprogligt blik på andet sprogligt stof end det, der findes i grammatikbogen, samt om at synliggøre relationen mellem sproglig form og funktion ved at forbinde det metasproglige blik med det anvendte sprog. I eksempel O17 i sidste afsnit så vi, hvordan dette kunne finde sted i tyskundervisningen, hvor grammatikundervisningen allerede ved projektets påbegyndelse var kontekstualiseret i et eller andet omfang, men for dansk- og engelskundervisningen var dette ifølge lærernes egne beskrivelser noget nyt.

Den holistiske orientering førte derfor konkret til eksperimenteren med nye aktivitetstyper, hvor elevernes arbejde med verbalbøjninger blev bragt i forbindelse med fx deres skønlitterære læsning, som beskrevet i afsnit 5.2.3.

Denne aktivitet udgjorde et af Sannes første forsøg på at udnytte elevernes igangværende litteraturlæsning som springbræt til en holistisk orientering i grammatikundervisningen. Det holistiske islæt bestod her i forsøget på at kontekstualisere grammatikundervisningen, og selvom aktiviteten tydeligt trak på den hidtidige isolerende grammatikundervisning, skete der en udvidelse af konteksten – både på den måde, at eleverne i stedet for enkeltord skrev hele sætninger, og på den måde at substantiverne skulle findes i en tekst, eleverne havde læst med et andet fokus end

det grammatiske, hvilket i sig selv kan danne rum for en kobling mellem grammatikken og ”sproget udenfor”.

Sanne arbejdede siden videre med samme tilgang, og da eleverne arbejdede med et tema om hekse, bad hun dem for eksempel om at skrive fire sætninger hver om dette overordnede emne. Efterfølgende bad hun eleverne om at læse sætningerne op for hinanden to og to og identificere verbet i hinandens sætninger. Med denne aktivitet søgte hun at koble skrivning og ordklassekendskab til det overordnede hekseemne, og gennem todelingen i hhv. skrivning og identifikation af verber kobledes også den rent analytiske identifikationsopgave til en produktiv opgave, og det abstrakte ordklassebegreb til elevernes egne tekster (selvom disse elevtekster kun bestod af en enkelt sætning).

Disse nye aktivitetsformater stillede nogle nye repræsentationer af grammatikken til rådighed for eleverne; repræsentationer af grammatik som noget, der ud over læringsportalen og Stavevejen også findes i litteraturen og i elevernes egne små tekster. Heri ser jeg et mere abstrakt mulighedsrum, der åbnes over længere tid; et rum for andre mulige forståelser af, hvad grammatik og sprog er for noget, og et rum, hvor metasproglig viden om ordklasser, refleksion over sproglige former og kategorier og elevernes sproglige kreativitet har mulighed for at spille sammen, idet alle disse dimensioner af den sproglige bevidsthed bliver relevante inden for rammerne af samme fag og samme aktivitet.

De aktiviteter, Sanne valgte ud fra en orientering mod det holistiske perspektiv, var ikke i sig selv tværsproglige; her var der således igen tale om etablering af tværsproglige rum for sproglig bevidsthed på det tværfaglige niveau, idet lærerne i både engelsk og tysk ligeledes arbejdede med kontekstualisering af grammatikundervisningen, hvilket vi skal se eksempler på i det følgende.

I engelskundervisningen så jeg øvelser, der kan ses som parallelle med ordklasseøvelsen fra danskundervisningen ovenfor; bl.a. skulle eleverne finde verber og substantiver i den sang, de lige har sunget. Desuden skabtes koblingen ved at integrere grammatisk arbejde i den kommunikative aktivitet, som fx i nedenstående eksempel O18.

Denne fremgangsmåde er klassisk *Focus on Form* som del af en kommunikativ sprogundervisning (Fernandez, 2014; Fristrup & Fernández, 2014; Long, 1991): det grammatiske spørgsmål behandles på et tidspunkt, hvor det har kommunikativ relevans for eleverne. Når det alligevel er interessant at fremhæve, er det fordi det adskiller sig fra den praksis, Lis i eksempel W1 selv beskriver, og som jeg observerede i afdækningsfasen (at grammatikken behandles adskilt fra det øvrige).

Eksempel O18

- 1 Lis: *Basket –gaming – darts – what do we call them as a group?*
- 2 (Simon: *Hobby*)
- 3 Molly: *Tell what you like to do in your – hvad hedder fritid?*
- 4 Elev: *Hedder det ikke spare time?*
- 5 Molly: *Spare time*

(Lis skriver på tavlen)

- 6 Lis: *What can we call them – hobby – how do we spell it?*
- 7 Simon: *Hobbies*

Lis spørger til *y-ie*, og hermed ledes samtalen over på flertalsdannelser med vokalskifte.

Jeg anser denne parallelle kontekstualisering af grammatikken for at åbne rum for sproglig bevidsthed gennem genkendelighed på det tværfaglige niveau i undervisningens aktiviteter, indholdsfokus og selve tilgangen til grammatikken som noget, der bringes i forbindelse med undervisningens øvrige indhold, i stedet for at afgrænses til de specifikt grammatiske læremidler. I tyskundervisningen var kontekstualisering af grammatikundervisningen ifølge Cecilie selv udgangspunktet, og det fremgik da også af observationerne, at den holistiske orientering udfoldede sig mere gennemgribende i tyskundervisningen, hvilket vi skal se eksempler på nedenfor:

Eksempel VO4

Klassen har netop sunget to tyske sange, en om dyr og hittet *Fliegerlied*. Cecilie afspillede sangene på smartboardet via en youtube-video med lyd, tekster og grafik. Eleverne sang og dansede begejstret med, hvilket udmøntede sig i en snak om koreografier. Her spørger Cecilie: "men Christiane, når du har lavet en koreografi og synger med, er der så nogle ord, du hæfter dig ved?" Hertil svarer Christiane: "*stark, gross, hoch, schwimm*," og andre elever byder ind: "noget med *fly*" [engelsk udtale], "*flieg*", "*spring*." Cecilie udnytter elevernes input til at sætte fokus på ordklasserne:

- 1 Cecilie: *hvad er det egentlig for nogle ord ich singe, ich springe?*
- 2 Elev: *udsagnsord*
- 3 Cecilie: *hvad så med hoch, stark?*
- 4 Christiane: *tillægsord*

Her ser jeg med lærerens spørgsmål "er der nogle ord du hæfter dig ved?" åbningen af et rum for sproglig opmærksomhed, der retter sig direkte mod elevernes hidtidige oplevelser med tysk, og på den måde forankrer det grammatiske fokus på ordklasser i elevernes egne sprogoplevelser. Med denne kobling af ordklassearbejdet til en sang, eleverne kender andetsteds fra, ser jeg en

kontekstualisering af grammatikken, der bringer det metasproglige blik i forbindelse med sproget uden for undervisningen.

Gennem spørgsmålet i l. 1 åbnes rum for metasproglig refleksion og inddragelse af metasproglig viden, ligesom i eks O17 og O18, og ligesom i andre eksempler fra tyskundervisningen, er den metasproglige viden, der trækkes på, en der stammer fra dansk- og engelskundervisningen. At Christiane (l.4) uden at tøve identificerer *hoch* og *stark* som *tillægsord*, på trods af at de i tyskundervisningen endnu ikke eksplicit har beskæftiget sig med denne ordklasse, illustrerer, at metasproglig viden fra dansk- og engelskundervisningen igennem undervisningens praksis i løbet af de foregående måneder er blevet etableret som et relevant vidensgrundlag også i tyskfaget.

Igennem denne udveksling kobles ordklasseforståelsen direkte til sangaktiviteten og det tekstforståelsesfokus, der i øvrigt kendetegner denne, hvormed tyskundervisningen parallelt med dansk- og engelskundervisningen repræsenterer grammatikken som noget, der forekommer i sproget uden for grammatikbøgerne; her altså i en sangtekst. Denne integration af metasproglig refleksion med sange og mundtlig sprogproduktion er noget, der går igen i Cecilies undervisning, jf. nedenstående eksempel, hvor det grammatiske fokus er på bøjningen af *sein* i ental, mens der samtidig arbejdes med ordforråd i form af adjektiver fra sangen *Ich bin cool* og med mundtlig sprogproduktion.

Eksempel O19¹⁹

Cecilie går hen og sætter sig og holder om Sigurd

- 1 Cecilie til Sigurd: hvis nu du sku sige til mig at jeg er skøn, altså at du er skøn, for det er du – hvad så?
- 2 Sigurd: *ich bin schön* (smiler genert)

Cecilie vender sig mod Jeppe

- 3 Cecilie: Du kan heller ikke lade være med at sige til ham at han er skøn – hvordan gør du det?
- 4 Jeppe: *Du bist schön* (elever griner lidt)
- 5 Cecilie: Og Ella – du kan heller ikke lade være
- 6 Ella: (genert) *Er ist schön.*

I dette eksempel øver Cecilie verbets personbøjning med eleverne ved at konkretisere 1., 2. og 3. person til tre konkrete elever, der taler med og om hinanden. Her ses en sammensmeltning af opmærksomheden på form og funktion, der i min optik åbner rum for sproglig bevidsthed i form af opmærksomhed på og refleksion over netop denne sammenhæng. Med denne sammensmeltning fremhæves formens funktion, og dermed grammatikkens meningsfuldhed.

¹⁹ Gentagelse af eksempel O14.

På tværs af de tre sprogfag ser vi således forskellige grader af kontekstualisering af grammatikundervisningen og eksperimenter med en holistisk tilgang til sproget. I hvilket omfang disse eksperimenter i praksis bidrager til genkendeligheden på tværs af sprogene, er vanskeligt at sige, idet de forekommer i sammenfletning med det fælles fokus og de fælles emner, men der er ingen tvivl om, at eleverne er i stand til at overføre metasproglig viden og metasproglige refleksionsformer fra det ene sprogfag til det andet, hvorfor det synes sandsynligt, at også de mere abstrakte forestillinger om grammatikkens meningsfuldhed og relevansen af det metasproglige blik også uden for grammatikbogens rammer ville kunne overføres fra fag til fag.

Gennem den holistiske tilgang, de fælles emner og det fælles fokus opstår forskellige samspil på det tværfaglige niveau, der hver især bidrager til en tværsproglig åbning af rum for sproglig bevidsthed. Som det allerede er fremgået, udspiller den tværsproglige didaktik sig imidlertid ikke alene på det tværfaglige niveau, men også på det enkeltfaglige niveau, inden for rammerne af det enkelte sprogfag. Dette belyses i de følgende afsnit.

6.2 Det tværsproglige perspektiv i den enkeltfaglige undervisning

I kraft af det kollaborative forandringsarbejdes komplekse natur var det tidligere beskrevne tværfaglige didaktiske niveau og det enkeltfaglige niveau i praksis sammenvævede, og en lærer kunne i samme time både arbejde med det tværfaglige fælles fokus og derigennem gøre brug af samtidigheden til at etablere tværsproglig genkendelighed, og dynamisk anvende tværsproglige undervisningsgreb, som så bidrog yderligere til undervisningens tværsproglige karakter.

Disse greb indgik ikke i den konkrete planlægning af undervisningen, men indgik i vores diskussioner af, hvordan hver lærer ville kunne inddrage det tværsproglige perspektiv i sin egen undervisning. I kraft af lærernes frie råderum over egen undervisning fandt grebene deres form i den enkelte lærers undervisningspraksis, snarere end i den fælles planlægning, og de kategorier, jeg her beskriver dem under, er udelukkende analytisk funderede.

De specifikke greb, jeg har identificeret i undervisningens praksis, kan betegnes *tværfaglige referencer*, *inddragelse af tværsproglige ressourcer* og *sprogsammenligning*. Der er her tale om tre greb, der er tæt beslægtede, men som for den analytiske klarheds skyld skilles ad.

En *tværfaglig reference* er en eksplicit eller implicit reference til **undervisningen** i et andet fag. Jeg skelner mellem denne og *inddragelsen af tværsproglige ressourcer*, der er et greb, hvor læreren bygger på elevernes sproglige eller metasproglige viden fra et andet sprog. Med den *tværfaglige reference* henvises specifikt til undervisningspraksisser fra de andre fag, eller til konkrete aktiviteter i de andre fags undervisning, hvorimod *inddragelsen af tværsproglige ressourcer* fx omfatter gloser, udtalemåder eller kendskab til grammatiske kategorier. Sprogsammenligning er ganske enkelt det

greb, hvor læreren eksplicit sammenligner sproglige former eller funktioner eksplicit på tværs af sprog.

6.2.1 Tværfaglige referencer

Når lærerne anvender tværfaglige referencer i undervisningen, italesætter de fagene som forbundne og etablerer dermed et rum for elevernes erfaringer fra undervisningen i disse fag. Eksplicitte tværfaglige referencer ser jeg eksempler på i både dansk, tysk og engelsk. I dansk og engelsk er de hovedsageligt koblet til de fælles undervisningsforløb, idet lærerne specifikt nævner, at emnet også behandles i de andre fag, som når Lis siger "vi snakkede om det i engelsk sidst" (O20). Her er der tale om en tværfaglig reference på et overordnet tematisk plan, hvor læreren blot henviser eleverne til det forhold, at det samme tema er i fokus i flere fag samtidig, og dermed lægger op til, at eleverne kan tænke fagene sammen på tværs.

Andre eksplicitte tværfaglige referencer går på den metasproglige terminologi, som fx når Cecilie spørger om substantiverne: "kender I dem fra dansk? Hvad siger Sanne?" og herefter: "hvad med Lis?" (O21)

I tyskundervisningen ser jeg desuden eksempler på mere implicitte referencer til de andre sprogfag, der skaber koblinger til sprogfaglige ressourcer, eleverne kan bringe med sig fra de andre fag, fx når Cecilie i sin introduktion til arbejdet med det tyske alfabet siger: "alle de her bogstaver, der er jo symboler ikke osse, alle de her bogstaver. I ka' dem jo. På rygraden, i det danske sprog, og I er også ved at være rigtig gode til det på engelsk." (O22) Med denne tværfaglige reference viser hun eleverne, at hun på trods af deres nybegynderstatus i tysk ser dem som kompetente deltagere i undervisningssituationen, der har relevante sprogfaglige ressourcer at byde ind med.

I forbindelse med det fælles fokus på verberne spørger hun eleverne: "Har I ikke prøvet at personbøje? Det tror jeg I har, rent faktisk. Men derfor kan det godt være lidt langt væk." (O23) Af konteksten fremgår det, at hun her refererer til verbernes personbøjning i præsens på engelsk, og efterfølgende anvender hun denne bøjning som sammenligningsgrundlag for gennemgangen af præsensformerne på tysk.

Referencer af denne art trækker både på elevernes oplevelser af engelsk og dansk som fag med bestemte indlejrede fagspecifikke praksisser, eleverne er fortrolige med (som at afkode bogstaver eller bøje verber), og på deres metasproglige ressourcer opbygget gennem disse fag (hvv. kendskab til alfabetet og ordklasseforståelse). Gennem italesættelsen af disse sammenhænge afdækker Cecilie både elevernes forudsætninger for at forstå undervisningens indhold og rammesætter erfaringerne fra de andre sprogtimer som relevante i tyskundervisningen.

I nedenstående sekvens ses det, hvordan anvendelsen af den tværfaglige reference både er forbundet med potentialer og udfordringer, og hvordan Cecilie udnytter dette som grundlag for åbning af rum for metasproglig refleksion.

I dette eksempel spørger Cecilie direkte ind til elevernes forståelse af den praksis fra sprogundervisningen, der hedder "bøje verber." Gennem fremdragelsen af elevernes forståelse af verbalbøjning som praksis i hhv. dansk- og engelskundervisningen etablerer Cecilie tydeligt et rum, hvor elevernes hidtidige metasproglige viden om verbalbøjning er relevant, og åbner samtidig op for et rum for metasproglig refleksion med spørgsmålene om, hvilke bøjningskategorier, der er relevante på hvilke sprog (l. 10), og hvorfor personbøjning er særlig interessant på engelsk.

Eksempel O24

- 1 Cecilie: Nu er jeg nysgerrig. Hvis jeg nu sagde til jer, at jeg skal bøje *at hedde*, hvad ville du så gøre?
- 2 Maxim: Bøje det?
- 3 Cecilie: Prøv lige at gøre det
- 4 Maxim: *Jeg hedder, jeg hed, jeg har heddet*
- 5 Marius: Må jeg sige en? *Reite*
- 6 Frode: *Ich wohne*
- 7 Cecilie: Når jeg beder jer om at bøje, så tænker jeg, er det også sådan I tænker: vandret

Cecilie tegner en tidslinje fra nutid til datid

- 8 Cecilie: Men hvad med personer. Er der noget med, at man kan bøje i personer også? Lodret?
- 9 Wilhelm: *Jeg hedder, du hedder....*
- 10 Cecilie: Hvornår gør i det? I dansk eller i engelsk?
- 11 Elever: *To be*
- 12 Cecilie: Den er interessant på engelsk, hvorfor det?
- 13 Christiane: Jeg synes, den er let
- 14 Cecilie: Hvorfor det?
- 15 Christiane: Det er fordi vi har øvet på den
- 16 Wilhelm: Der er jo også en rytme til den – en slags sang

Herved etableres et rum for metasproglig refleksion, der lægger op til sprogsammenligning. Denne mulighed griber eleverne ikke i første omgang, men reflekterer i stedet over undervisningsaktiviteter og egen læring. Imidlertid er spørgsmålet om verbalbøjningens kategorier og forskellen på dansk og fremmedsprogene i den henseende noget, der dukker op i flere omgange på tværs af fag og klasser. Dette kontrastive fokus opstår i forlængelse af den forvirring, det fælles fokus på verber i første omgang blev årsag til, da Cecilie og Sanne definerede *verbalbøjning*

forskelligt, og i forlængelse heraf afviste elevernes forsøg på at inddrage deres tværsproglige viden (jf. afsnit 5.2.2).

I uddraget ovenfor ser vi, hvordan Cecilie efterfølgende prøver at integrere både tid og person som relevante verbalbøjningskategorier og fremhæve, at personbøjningen er mere interessant for fremmedsprogene end for dansk. Eksemplet illustrerer, at anvendelsen af de tværfaglige referencer både udgør et potentiale på den måde, at den viser eleverne relevansen af deres viden fra de andre fag, og en udfordring på den måde, at læreren uden et intimt kendskab til den konkrete undervisning i de pågældende fag risikerer at inddrage andre vidensformer end de tilsigtede.

6.2.2 At bygge på sproglige ressourcer

Hvor den tværsproglige reference henviser til specifikke sprogfaglige praksisser fra de andre sprogfag, er inddragelsen af tværsproglige ressourcer en ren (meta-)sproglig kobling. Her er tale om et greb i undervisningen, der blandt andet inviterer eleverne til selv at drage paralleller mellem sprogene:

"Ich höre gern Musik. Minder det jer egentlig om noget, det der höre?" (O25) eller
"Friend - Freund. Har I tænkt over, hvordan de ligner hinanden?" (O26)

Koblinger som disse hviler på sammenligninger mellem de tre sprog, men adskiller sig fra de eksplicite sammenligninger (som behandles i næste afsnit) ved i form af spørgsmål at skabe mulighed for, at eleverne selv kan inddrage deres tværsproglige ressourcer og fuldende sammenligningen. På den vis er det en åben kobling, der ikke altid følges op på klassen, men nogle gange blot forbliver åben, hvorved det bliver op til eleverne selv at drage deres egne konklusioner. Dette åbne, associerende format ses primært i tyskundervisningen, og bliver særligt tydeligt i eksempler som det nedenstående, hvor Cecilie integrerer det tværsproglige perspektiv som en del af en klasserumspraksis, hvor fokus er på forklaring af den opgave, eleverne skal i gang med:

"Her kan I starte med at skrive jeres eget navn. Name [tysk udtale], name [engelsk udtale] og telefonnummer øverst. Handynummer. It comes handy – det er sådan noget man kan tage op og ned." [mimer mobiltelefon op af og ned i lommen] (O27)

Ovenstående citat stammer fra et overgangstidspunkt i undervisningen, hvor Cecilie var ved at dele nogle ark ud og begyndte at forklare imens. Det har en spontan, uformel klang, men er samtidig rettet mod hele klassen, og indgår på den måde som en fortsættelse af classesamtalen. Ved at gentage *Name* med først tysk, og derefter engelsk udtale gennemfører hun en implicit sammenligning af ordene med hinanden og med dansk, og fremhæver, hvordan formen på engelsk og tysk er skriftligt sammenfaldende, men mundtligt forskellig. Når Cecilie på denne måde både

inddrager dansk og engelsk i sin forklaring, viser hun eleverne, hvordan alle deres sproglige ressourcer kan være til nytte i tilegnelsen af det nye sprog.

Ordet *Handynummer* er i sig selv en sproglig hybrid; uddybningen af ordet med den engelske sætning "*it comes handy*" fremhæver dets kobling af engelsk og tysk, og giver samtidig en form for implicit folkeetymologisk forklaring på det mærkelige ords betydning, som understøttes gennem gestik. Citatet udgør i sig selv et eksempel på en tværsproglig praksis, som fra et elevsynspunkt må udgøre en eksemplificering af, hvordan sproglige ressourcer kreativt kan kobles tværsprogligt. Dette bidrager til etableringen af en praksis i tyskundervisningen, hvor eleverne løbende inddrager sproglige ressourcer fra både dansk og engelsk:

Eksempel O28²⁰

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | Cecilie: | ja, [Elev 1] minder det der jetzt kann ich dig om noget? |
| 2 | Elev 1: | (lavt) ja, jeg kan. |
| 3 | Cecilie: | [kan ikke høre det hele] minder det dig om noget? |
| 4 | Elev 1: | engelsk og dansk |
| 5 | Cecilie: | engelsk? |
| 6 | Elev 1: | og dansk |
| 7 | Cecilie: | nemlig, ich kann, du kannst, er sie es kann. |
| 8 | Elev 2: | (lavt, til sig selv) I can, you can, he she it cans. |

I dette eksempel stiller Cecilie et åbent spørgsmål, men det ses af elevernes bidrag, at de forstår det på bestemte måder; i det første svar viser eleven (l. 2) sin forståelse af ordlydens semantiske indhold, og i det næste (l. 4) gives et mere abstrakt svar – sætningen minder om engelsk og dansk.

Når eleven vælger at besvare spørgsmålet på denne måde, viser hun sin forståelse af den tværsproglige sammenligning som et relevant bidrag i undervisningen. Herved demonstreres sprogsammenligningen og inddragelsen af tværsproglige ressourcer som etablerede klasserumspraksisser. Dette forhold understreges yderligere af elev 2's bidrag, der er interessant, idet hun selvstændigt sammenligner verbets personbøjning med engelsk. Selvom hun endnu ikke behersker målsprogsnormen på engelsk, er hun således i stand til at skabe en kobling i mellem de to forskellige sprog og identificere parallellen mellem personbøjningerne.

Dette eksempel illustrerer det rum for sproglig bevidsthed, grebet med at bygge på tværsproglige ressourcer kan etablere, idet det er eleverne, der her drager de tværsproglige paralleller, og dermed bedriver tværsproglig refleksion.

²⁰ Dette eksempel gengives også i L. K. Andersen (2019)

6.2.3 Sprogsammenligning som didaktisk praksis

Vi så ovenfor, hvordan eleverne i det tvær sproglige rum bedriver sprogsammenligning. Dette er imidlertid også et eksplicit greb, lærerne anvender i undervisningen, som fx når Lis sammenligner substantivernes bestemte form på dansk og engelsk ved at skrive det samme ord på tavlen på begge sprog og herefter slå ring om endelsen på dansk og den bestemte artikel på engelsk, hvorigennem kontrasten mellem de to sprog fremhæves (jf. eks O16). Denne tydeliggørelse af den bestemte artikels funktion på engelsk anvender Cecilie siden i tyskundervisningen som grundlag for forklaringen af *der*, *die* og *das*, hvorved det tredje sprog tilføjes sammenligningen. Denne eksplicite sammenligning af artikler er en, eleverne tager til sig og siden i andre kontekster selv refererer til.

Sprogsammenligningen anvendes af lærerne både til afklaring af forskelle mellem dansk og fremmedsproget i situationer, hvor disse forskelle giver anledning til vanskeligheder for eleverne, og til påpejning af ligheder mellem sprogene. Disse sammenligninger kan være både konkrete og abstrakte, fx: "Det er så heldigt. At det, der er substantiver på dansk, også er substantiver på engelsk – fx *håndvask* – *sink*. Og det samme er med udsagnsord." (VO5) Her sammenligner Lis både helt konkrete ord og ordklasserne som sådan på tværs af dansk og engelsk.

Sprogsammenligningen foregår oftest i fremmedsprogsundervisningen med reference til modersmålet, som når Lis fx sammenligner månedernes navne på dansk og engelsk samt idiomer som *arbejde som en hest* og *work like a dog* (O29), eller når Cecilie pointerer at *w* på tysk udtales som *v* på dansk. Den forekommer dog også i danskfaget, når Sanne diskuterer, hvorfor "vi ikke bøjer sådan på dansk," (O29) idet Sanne med dette spørgsmål lægger op til en sammenligning af verbalbøjningens kategorier på dansk og engelsk.

Af og til anvendes sprogsammenligningen perspektiverende, som i tyskundervisningen, hvor eleverne arbejder med præsentationer af sig selv og skal sige deres telefonnumre. Her roser Cecilie en elev, der klarer de to cifrede tal uden problemer: "hvor er det godt, at du starter med enerne, det er helt rigtigt. Kender I et andet sprog, hvor det er anderledes?" Herved inddrages kontrasten til engelsk i en situation i en perspektiverende funktion, som et oplæg til tvær sproglig refleksion.

Både eksplicit sprogsammenligning og inddragelsen af elevernes tvær sproglige ressourcer kommer tydeligst til udtryk i fremmedsprogsundervisningen. Dette forklarer lærerne selv med det forhold, at der i fremmedsprogsundervisningen, og særligt i tysk, som er et begyndersprog, er brug for den støtte, som modersmål og andre sprog kan yde til den sproglige læring. Et tilsvarende behov oplever lærerne ikke for dansk²¹.

²¹ . Denne vurdering er baseret på klassernes demografi, idet stort set alle børn i klasserne har dansk som modersmål. Der findes kun to børn, der har en forælder fra andre europæiske lande, men det er uklart, i hvilket omfang der tales andet end dansk i hjemmene. Sidst på skoleåret

Anvendelsen af sprogsammenligning som didaktisk greb etablerer et særligt tværsprogligt refleksionsrum. Når lærerne eksplicit sammenligner sprogene i undervisningen, signalerer de både relevansen af elevernes tværsproglige viden og giver samtidig konkrete anvisninger til, hvordan den kan bruges. Samtidig anser jeg selve det kontrastive perspektiv for at åbne muligheder for refleksion over sprog som fænomen, over hvordan sprog kan være og hvad relationen i mellem de forskellige sprog er.

6.3 Didaktisk etablerede mulighedsrum

Den didaktiske etablering af tværsproglige mulighedsrum er kompleks og dynamisk, det vil sige at mulighedsrummet altid opstår i et konkret og situeret øjeblik og derfor er indlejret i og afhængigt af den dynamiske udvikling i klasserummet. De tværsproglige praksisser beskrevet i de foregående afsnit har det til fælles, at de er lærerinitierede. Her er tale om didaktiske tiltag, der enten i kraft af koordinering og samspil i mellem fagene, eller i kraft af konkrete tværsproglige greb i den enkeltfaglige undervisning etablerer tværsproglige rum for sproglig bevidsthed, og på den måde kan de forstås som praktiske udfoldelser af en didaktisk intention.

Mulighedsrummet er imidlertid ikke altid forankret i den didaktiske intention; sprogligt bevidste elevpraksisser finder ligeledes sted på randen af undervisningen, på tidspunkter, hvor den didaktiske intention er en anden; her tager den sprogligt bevidste elevpraksis form af engagement i noget andet end undervisningens forud fastsatte læringsmål. Derfor er det interessant både at se på, hvordan mulighedsrum kan etableres gennem specifikke tiltag og orienteringer i undervisningen, men ligeledes på, hvad der karakteriserer de mulighedsrum, der opstår på randen af undervisningen, og hvordan disse kan udnyttes didaktisk.

Klasserummets praksis er dynamisk, og ligesom den didaktiske etablering af mulighedsrum fra lærersiden kræver en dynamisk indtænkning af den didaktiske intention i relation til øjeblikket, som det udfolder sig, gør det samme sig gældende for den didaktiske udnyttelse af de mulighedsrum, der opstår på randen af undervisningen.

Dette spørgsmål vil jeg vende tilbage til i afsnit 6.5. For indeværende er det blevet tid til at vende blikket fra lærerne til eleverne. I undervisningens praksis udfolder de tværsproglige rum for sproglig bevidsthed sig i et komplekst samspil mellem lærere og elever, og for at nærme mig spørgsmålet om, hvad sproglig bevidsthed er og kan være for elever i femte klasse, samt hvordan den kan

kommer et tredje barn med dansk-latinamerikansk forældrecombination til – hun har boet i udlandet, og synes reelt flersproget.

fremelskes gennem tværsproglighed i sprogundervisningen, vil jeg i de følgende afsnit beskæftige mig med den sprogligt bevidste elevpraksis, jeg observerer i klasserummet.

6.4 Elevpraksis i flere dimensioner

Elevpraksis i klasserummet er mangeartet, til tider forudsigelig og til tider overraskende. At sidde i et hjørne af femte klasses lokale, af og til på lærerens stol eller i vindueskarmen, men som oftest på den stol, der blev til overs, når alle tilstedeværende børn havde sat sig, og roen var ved at indfinde sig, har været en på mange måder berigende oplevelse. I og omkring undervisningen har jeg observeret, hvordan eleverne sideløbende orienterer sig i flere retninger, både socialt og fagligt.

I klasserummet sker der mange ting på en gang; mens læreren skriver på tavlen, finder en elev sit hjemmelavede slim frem og leger med det, og sidemanden rynker på næsen. Andre sidder og nulrer med nøgleringe eller fidget spinners; atter andre tegner eller taler lavmælt med sidemanden. En enkelt har svært ved at blive siddende på sin plads, og irttesættes mildt af læreren. Det er i denne komplekse sociale kontekst, den didaktiske etablering af rum for sproglig bevidsthed skal finde sted.

Elevernes sprogligt bevidste praksisser falder både inden for og uden for det, der didaktisk rammesættes som fagligt arbejde. I de foregående afsnit har jeg beskrevet, hvordan lærerne gennem en fælles didaktisk intention, konkrete undervisningsgreb og overordnede orienteringer mod samtidighed og genkendelighed søgte at skabe en tværsproglig didaktik, der kunne etablere rum for udvikling af sproglig bevidsthed, dvs. rum for sprogligt bevidste elevpraksisser.

Denne beskrivelse hviler på en forståelse af undervisningens praksis som et intersubjektivt rum, hvor læreren gennem didaktisk tilrettelæggelse og dynamisk undervisningspraksis stiller *affordances* til rådighed, der kan bidrage til etablering af rummet for udvikling af sproglig bevidsthed.

Udviklingen af sproglig bevidsthed kan ud fra et socio-kognitivt syn på læring anses for at finde sted igennem udøvelse af sprogligt bevidst praksis, såfremt denne praksis befinder sig på et passende udfordringsniveau (van Compernelle, 2015). Fokus for denne analyse omfatter ikke dette udfordringsniveau, men retter sig i stedet mod beskrivelsen af den mangfoldighed, jeg ser i elevernes sprogligt bevidste praksisser i klasserummet.

Det er kendetegnende for disse sprogligt bevidste elevpraksisser, at de både kan være etsprogede og tværsproglige, og foregå både inden for og uden for de rum, lærerne etablerer. Elevernes sprogligt bevidste praksisser er, som det vil fremgå af de følgende analyser, mangfoldige, flertydige og sammenvævede, hvilket er årsagen til, at den model for sproglig bevidsthed, jeg udvikler, ikke beskriver den i entydige, gensidigt udelukkende kategorier, men i mangel af bedre i *dimensioner*.

I forlængelse af overvejelserne i afsnit 2.3 om sproglig bevidsthed som et socialt og kognitivt fænomen i flere dimensioner, vil jeg i de følgende afsnit beskæftige mig med de elevpraksisser, der er trådt frem i klasserummets praksis, og som for mig står som sprogligt bevidste. De elevpraksisser, jeg i det følgende analyserer, er en del af sprogundervisningens komplekse virkelighed og forstås ikke som entydigt kategoriserbare. Imidlertid ser jeg dem som eksempler på, at elever udøver forskelligartede sprogligt bevidste praksisser, som alle er relevante at tage med i betragtning for at belyse den sproglige bevidsthed som fænomen.

Som beskrevet i afsnit 2.3, gik jeg ind i undervisningen med en eksplorativ tilgang, men dog informeret af de eksisterende teoretiske beskrivelser af sproglig bevidsthed som fænomen, bl.a. med tanken om, at sproglig bevidsthed ifølge Schmidt (1995) og Van Lier (2004) kan være noget, der forekommer på flere niveauer eller i flere dimensioner, og med en forståelse af, at det fænomen, jeg ønskede at undersøge, havde både en social og en kognitiv side.

Denne eksplorative tilgang kombineret med den rekursive analyse beskrevet i afsnit 4.1 udmøntes i den model, som i de følgende afsnit vil blive foldet ud med en dimension ad gangen, hver med udgangspunkt i konkrete observationer fra sprogundervisningen i de tre fag. Det centrale udgangspunkt er som jeg ser det *sproglig opmærksomhed*.

6.4.1 Sproglig opmærksomhed

Eksempel O30

Det er december. Klasseværelset summer af førjulestemning. Rundt om tavlen og fra loftet hænger elevernes produktioner fra juleklipdagen, og af og til må en lærer dukke sig for at skrive noget på tavlen, fordi guirlanderne hænger i buer. Eleverne har skrevet julehistorier, der er anonyme, og hver morgen læser klasselæreren en historie højt for dem, og eleverne må i fællesskab gætte, hvem der har skrevet den. Gætteseancen fører hver dag til mange ivrige bud og en del latter.

Nu begynder engelsktimen, og Lis har valgt at starte med en mundtlig aktivitet, hun kalder *Talk Circle*. Eleverne har lidt svært ved at falde til ro og sniksnakker på dansk. De sidder rundt om et bord og øver formuleringer, der har at gøre med beskrivelsen af juleaften. En elev spørger: hvad så hvis man holder jul den 23. sammen med sin mor og den 24. sammen med sin far? Lis svarer med tydelig udtale, at så hedder det "*the 23rd*" og "*the 24th*". Eleverne gentager, og flere begynder i forlængelse heraf at lave høje hvislelyde og kommer til at spytte på hinanden. Latter.

Elevernes opmærksomhed er i eksemplet fokuseret i forskellige retninger – nogle er optagede af selve snakken om julegaver, andre af det sociale fællesskab, men da læreren fremhæver udtalen af *24th*, retter de alle opmærksomheden mod den sproglige form.

Elevernes gentagelser, hvislelyde og latter indlejrer denne sproglige opmærksomhed i en social snarere end fagligt kontekst, og eleverne udtrykker ikke nogen eksplicit metasproglig refleksion. Alligevel er det tydeligt, at de i et øjeblik retter opmærksomheden mod den sproglige form og på forskellige måder forholder sig til den. Denne elevpraksis ser jeg som udtryk for *noticing* i Schmidts (1995) terminologi; den form for sproglig bevidsthed, der jf. Schmidt er forudsætningen for, at sproglig læring kan finde sted, idet den sproglærende må bemærke et træk ved sproget, før han/hun kan tilegne sig det. Selvom denne elevpraksis i øjeblikket kan synes uanseelig, er der altså her tale om en praksis, der er afgørende for den videre udvikling af sproglig bevidsthed.

Denne dimension af den sproglige bevidsthed kalder jeg *sproglig opmærksomhed*, og jeg anser den som Schmidt (1995) for at være grundlaget for al yderligere sproglig udvikling; her forudsætningen for udviklingen af sproglig bevidsthed og for sproglig bevidst praksis, idet eleven må blive opmærksom på et sprogligt træk både for at kunne tilegne sig det, men også for at kunne gøre det til genstand for refleksion.

Når sproglig bevidsthed forstås som et både kognitivt og socialt fænomen, må også den sproglige opmærksomhed forstås sådan; dvs. som et kognitivt potentiale, der kan realiseres som en social praksis. Denne sociale praksis er observerbar i klasserummet i elevers interaktioner med læreren eller andre elever eller i deres arbejde med opgaver eller andre undervisningsmaterialer.

Den sproglige opmærksomhed opstår i mange kontekster på tværs af sprogfagene, og retter sig på forskellige tidspunkter mod forskellige sproglige niveauer, herunder udtale, morfologi, leksis og ortografi. Særligt iøjnefaldende har jeg fundet den sproglige opmærksomhed, eleverne retter mod ortografi og skrift i det hele taget såvel som opmærksomheden på leksis, hvorfor jeg i det følgende vil beskrive disse to typer mere indgående.

Opmærksomhed på ortografi

Eksempel O31

I danskundervisningen er eleverne i færd med at skrive en superheltehistorie med udgangspunkt i klassens læsning af bogen *Antboy*. De har netop haft en klassesamtale om, hvad der karakteriserer en superhelt (en særlig evne, sejt udstyr, et særligt navn og måske en særlig fjende eller svaghed), og Sanne har beskrevet genren: superhelten skal redde verden, og historien bygges op efter handlingsbroen, som illustreres på tavlen. Den igangværende aktivitet har ikke et eksplicit fokus på sproglig form eller på sprog i det hele taget, men er en aktivitet, hvor eleverne arbejder med tekstproduktion og dermed en sproglig aktivitet. En elev spørger: "Sanne, hvordan er det, man staver til *forhindring*? Er det med æ eller e... eller i?"

I ovenstående eksempel viser eleven en tydelig opmærksomhed på det ortografiske niveau og praktiserer samtidig metasproglig refleksion – hvordan skal formen være i henhold til retskrivningen? Eleven anvender endvidere metasproglig viden om, hvilke vokaler der i en dansksproglig kontekst kunne være forbundet med den pågældende vokallyd.

Dette eksempel stammer fra afdækningsfasen, og det fremgår af interaktionen, at fokus på ortografi på dette tidspunkt er en veletableret faglig praksis for den pågældende elev. Dette ses på spørgsmålets formulering; der er ingen indledende forklaring eller nogen form for tøven men derimod en reference til kendt stof idet formuleringen ”hvordan er det” viser tilbage til en fælles forståelse. Denne fælles forudsætning fremgår endnu tydeligere af fortsættelsen, hvor eleven præciserer, at tvivlen kun vedrører et enkelt bogstav. Samtidig viser formuleringen ”Er det med æ eller e... eller i?” en forudsat fælles forståelse af relevante fokuspunkter i forbindelse med stavning, på den måde at eleven forudsætter, at læreren uden videre kan identificere bogstavets placering i ordet og at de to er enige om, hvordan resten af ordet staves. En så implicit kommunikationsform antyder for mig at se en veletableret staverelateret praksis, hvor lærer og elever har en høj grad af fælles forståelser og kendskab til fælles forudsætninger. At spørgsmål til stavning lader til at hvile på så veletableret et fundament er ikke overraskende, idet klassen regelmæssigt arbejder eksplicit med ortografi, både i forbindelse med læremidlet *Stavevejen* og den ugentlige diktat.

At ortografi og bogstaver i sig selv er relevante sproglige fokuspunkter for eleverne, er noget, der kommer til udtryk på forskellige måder, udover deres åbenlyse entusiasme for diktatresultater, fx da tysklæreren skriver *zu sein* på whiteboardet (VO6), og det første elevspørgsmål hertil er: ”hvad er det egentlig for et z? Fordi der er sådan en streg henover?” Cecilie griner forbavset, ”ja?,” vender sig om mod whiteboardet og fjerner strengen ”Sådan. Det behøver der heller ikke at være.” Sådan plejer jeg bare at skrive det.” Eleven, lavmælt: ”jeg blev bare lidt forvirret.” Cecilie svarer afklarende, rettet mod hele klassen, ”Der behøver ikke være en streg, det er bare.... sådan har jeg lært at skrive mit z.” En anden elev bryder ind, nysgerrigt ”Ligesom et 7-tal eller hvad?” ”Ej, altså det der med at jeg sætter et z” siger Cecilie, mens hun optegner z’et på tavlen, ”og så sætter jeg sådan en lille streg henover det?” og tegner tværstrengen endnu engang. En tredje elev kommenterer, undrende: ”Det ER næsten et 7-tal.” Cecilie runder af: ”Men jeg går ud fra man godt må gøre det. Men jeg ved det ikke. Det har jeg altid bare gjort.” Hun fjerner strengen igen, er på vej videre. Imens kommenterer eleverne videre: ”Det er da flot!”, ”Det er næsten osse et 7-tal” Cecilie afslutter: ”Det er mit eget personlige præg på det.”

Et øjeblik senere vender hun alligevel tilbage til spørgsmålet: ”Det ved jeg faktisk ikke, om der er nogen regler for det, om man må det. Jeg synes jeg har lært det sådan. Jeg ved det ikke, jeg tror det nok i hvert fald.” Hun griner, og retter blikket imod en elev, der har markeret, ”ja?” Eleven påpeger: ”Man må jo heller ikke sætte en streg midt over a.” Igen griner Cecilie overrasket: ”Sammenligner du det med det. Er det så slemt?” En anden elev afbryder: ”Man må jo heller ikke

sætte et stort T og så sætte det nede..." På dette tidspunkt griner Cecilie højt og vender sig mod mig, den eneste anden voksne i rummet: "Line, hjælp mig!"

Sekvensen viser, at læreren og eleverne har forskellige perspektiver på den skriftlige form – for eleverne er lærerens håndskrevne z en ukendt udformning, og det første spørgsmål viser, at det i elevperspektiv lige så vel kunne tænkes at repræsentere et ukendt tysk bogstav – de har før stiftet bekendtskab med ä, ü, ö og ß. Herefter tager diskussionen en interessant drejning, da læreren spørger "må man ikke det?" og eleverne sammenligner hendes form med et æ eller τ. Hermed illustreres det tydeligt, at både elever og læreren orienterer sig mod en fælles skriftsprogsnorm, hvorfra håndskrevne bogstaver ikke bør afvige og at lærerens form for eleverne virker ureglementeret, da de ikke før har mødt den. Samtidig er det interessant at se, hvordan nogle af eleverne retter opmærksomheden mod selve den grafiske udformning; at den ligner et andet tegn, de kender, og at den er flot.

De ovenstående eksempler viser for mig, at ortografi og bogstaver for eleverne er sproglige opmærksomhedspunkter, og at opmærksomheden ofte fører til forskellige former for metasproglig refleksion, uafhængigt af lærerens didaktiske fokus. Eleverne synes jf. eks O31 i danskundervisningen at have etableret en sprogligt opmærksom praksis, der retter sig mod ortografi og bogstaver, og denne sproglige bevidste praksis udfolder de gerne i tyskundervisningen, og gør dermed brug af en tværsproglig ressource - også i en situation, hvor læreren egentlig havde et andet fokus.

Hermed etablerer det første elevspørgsmål "hvad er det egentlig for et z?" gennem sproglig opmærksomhed et fælles rum for metasproglig refleksion. Rummets intersubjektive karakter fremgår tydeligt, idet både læreren og de øvrige elever herefter retter opmærksomheden mod z'ets særlig udformning, og idet klassesamtalens dialogiske udvikling herfra kendetegnes af, at læreren og eleverne i det videre forløb tager stikord fra hinanden i en udvikling fra "et særligt z" over "et z der ligner et 7-tal" til "et z, der gør noget, man ikke må."

Den sproglige opmærksomhed opstår i eksemplet uden om den didaktiske intention, men følges i det dialogiske forløb af metasproglig refleksion og inddragelse af metasproglig viden. Idet læreren går ind i dialogen om z med eller uden streg åbner hun således op for en uplanlagt digression, der ender i en didaktisk blindgyde (jf. hendes bøn om hjælp), men samtidig også for et rum for sproglig bevidsthed i flere dimensioner.

Opmærksomheder på leksis

Ligesom bogstaver og stavning er interessante for eleverne, er også ord et tilbagevendende opmærksomhedspunkt på tværs af de tre sprogfag. Elevernes tværsproglige opmærksomhed på leksis illustrerer, hvordan eleverne udviser den samme nysgerrige og opmærksomme tilgang til alle

de tre sprog, også det danske; opmærksomheden retter sig mod både mundtlige og skriftlige former, og kommer bl.a. til udtryk, da eleverne i forbindelse med emnet om hekse præsenteres for en gammel lovtekst og kommenterer: "det er altså nogle virkelig mærkelige ord, det her," og "jeg gav op at læse den, for jeg kunne ikke forstå den," (VO7) og da eleverne møder begrebet *aftægtshus* i forbindelse med romanlæsning og studser over ordet: "hvad var det nu, de kaldte det der hus? Der var stuehuset og så det der andet hus."

Sproglig opmærksom elevpraksis rettet mod leksis opstår, når elever i forbigarten retter opmærksomheden mod et ords betydning, fx "Ved du ikke hvad en portal er? En portal, den kan man springe ind i og sådan svisj – telePORTERE sig." Opmærksomheden på form fremgår her af elevens samstilling af *portal* og *teleportere*, men det fremgår ligeledes af kammeraternes reaktioner "Det findes i virkeligheden" og "Nej, det gør ej!" (se O1), at dette fokus på den sproglige form kun varer i et øjeblik og tjener til at skabe fælles grundlag for den videre debat.

Det er kendetegnende for den elevpraksis, jeg ser som sproglig opmærksomhed, at det ofte er spontane, kortvarige øjeblikke, som da læreren siger noget om at se fjernsyn og en elev siger "Ej, det ord hører man ikke så tit. Fjernsyn. Det er ligesom hvis man skal sige make-up, så er der ikke så mange, der siger sminke." (O32) Denne kommentar ser jeg som et eksempel på sproglig opmærksom elevpraksis, men den kunne også siges at udgøre en form for metasproglig refleksion, der blot ikke udfoldes yderligere. Da jeg ser opmærksomheden som forudsætningen for refleksion, udgør deres sammenfletning i elevpraksis for mig at se ikke et teoretisk problem, men er derimod en konsekvens af dette indbyrdes forhold dimensionerne imellem.

Opmærksomheden på leksis rettes primært mod enkeltord, men der findes ligeledes eksempler på, at den rettes imod tekstsammenhængen, som når en elev kommenterer, at "hævning" lyder som en mærkelig beskrivelse af behandlingen af en forstuvning, og en anden kommenterer en syntaktisk usammenhængende oversættelse: "det er det forkerte ord." (VO8)

I tyskundervisningen påkalder nye ord sig særlig opmærksomhed, som da Cecilie hjælper børnene med at præsentere sig og siger "*ich wohne in Dänemark*" og to elever kommenterer hhv. forundret "ej, hedder det *Dänemark*?" og bevæget? "ej, hvor er det sørgeligt." Den sidste kommentar illustrer, hvordan elevernes opmærksomhed på det lydige niveau på fremmedsproget kan være nærmest impressionistisk i sit udtryk: "det lyder megafedt!" (O34, om alfabetsangen på tysk), og i beskrivelsen af amerikansk engelsk som "en mørk klang." (O35) Til tider fremstår opmærksomheden i form af åbne associationer til andre ord, fx koblingen mellem *frei* og *Freitag* (VO9), som kommer som en spontan kommentar til lærerens "*ich bin frei* - jeg er fri, yeah! *Frei. Freedom, freiheit, frihed,*" og i engelskundervisningen hvor læreren siger "*Watch the tense,*" hvortil en elev bemærker "*Ten a.m.*" (O36) I begge disse tilfælde kommenterer eleverne lærerens snak uden at markere først eller på anden vis tydeliggøre ytringens hensigt i klasserummet, hvilket gør at

jeg ser dem som udtryk for spontan opmærksomhed på lydlige (og til dels semantiske) overensstemmelser.

Elevernes opmærksomhed på lydlig form har ofte denne åbne, associerende karakter, som da læreren gennemgår tallene på tysk og når til *neun*, og en elev bagerst i lokalet fnisende kommenterer "nøgen" (O37). Den samme bramfri forholdemåde kommer til udtryk i forbindelse med de danske dialekter, da en elev udtaler: "jeg ELSKER de taler nordjysk, for det lyder så sjovt" (O38), og da en elev udtaler om Dronningens nytårstale "jeg synes egentlig ikke hun taler virkelig fint, fordi hun spytter også lidt" (O39). Med kommentarer som disse viser eleverne deres holdninger til forskellige sproglige varianter, men de udviser samtidig sproglig opmærksomhed, idet selve referencen til lyden af nordjysk eller dronningens diktion forudsætter, at eleven har bemærket, hvordan disse varianter adskiller sig fra dem, hun kender. Kommentarer som disse ser jeg som karakteristiske for elevernes sproglige opmærksomhed – den fremstår umiddelbar og ufiltreret, og synes dermed spontan, snarere end intentionel.

Nogle gange har den sproglige opmærksomhed en tydelig tværsproglig karakter, som når en elev siger om månederne på tysk: "de lyder ligesom på dansk; september, oktober, november, december slutter på -bær" (O40), andre gange er der en implicit sammenligning mellem fremmedsprog og modersmålet, som da eleverne i engelskundervisningen griner over kendte stednavnes engelske varianter; *Rome, Prague, Southern Jutland* (O41).

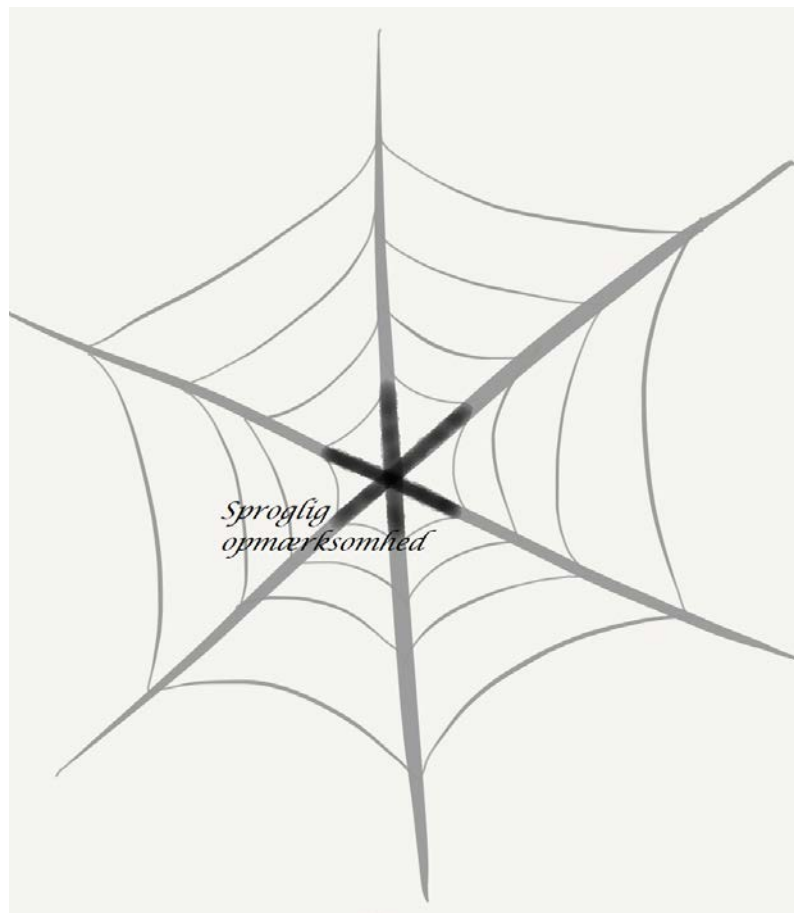
Den sprogligt opmærksomme elevpraksis retter sig altså mod forskellige aspekter af sproget; jeg har her fremhævet ortografi og leksis, fordi de syntes særligt fremherskende opmærksomhedspunkter, hvilket ud fra et didaktisk synspunkt er interessant, fordi det kan betyde, at disse områder kan udgøre frugtbare udgangspunkter for etablering af rum for sproglig bevidsthed.

Samtidig ses det af eksemplerne, at elevernes sproglige opmærksomhed rettes mod alle tre sprog; den er altså hverken knyttet specifikt til fremmedsprogene eller modersmålet, og nogle gange antager den ovenikøbet en spontan tværsproglig karakter; dette sker såvel helt i begyndelsen som senere i projektet, hvorfor jeg ikke ser det som en konsekvens af den tværsproglige didaktik, men som et kendetegn ved elevernes sproglige opmærksomhed, der dog gennem projektets praksisser får mere rum i undervisningen, som vi skal se i afsnit 6.5.

I kapitel 2 diskuterede jeg sproglig opmærksomhed i relation til hhv. Schmidts (1995) og van Liers (2004) typologier, og konkluderede, at deres opmærksomhedsbegreber (*noticing* hos Schmidt og *attention* hos van Lier) adskiller sig på intentionalitetsskalaen. Jeg gik ind i klasserummet med en forventning om, at det var den intentionelle praksis, som beskrevet af van Lier, der i den didaktiske kontekst ville være mest meningsfuld at undersøge. Imidlertid er det gennem undersøgelsen af elevernes praksis blevet tydeligt for mig, at den sproglige opmærksomhed i klasserummet både

optræder intentionelt (som fx i forbindelse med spørgsmålet om stavning), men også ofte som en spontan reaktion på en sproglig form.

Dette forhold får betydning i den didaktiske refleksion over mulighedsrummet for sproglig opmærksomhed, idet en intentionel etablering af sådanne rum fra lærersiden så må forsøge også at indfange noget, der tilsyneladende opstår spontant og er flygtigt af karakter. Imidlertid så vi i eksempel VO6, hvordan en dialogisk åbenhed i klasesamtalen ligeledes kan bidrage til at den sproglige opmærksomhed får lov til at brede sig blandt eleverne og blive grundlag for metasproglig refleksion.



Figur 4. Sproglig opmærksomhed

At jeg forstår sproglig opmærksomhed som grundlaget for den sproglige bevidsthed betyder, at jeg anser den for at være tilstede også som en del af de øvrige dimensioner af sproglig bevidsthed, der beskrives i de følgende afsnit. Som det fremgår af eksemplerne, forekommer den ofte sammenvævet med en eller flere af de øvrige dimensioner, og den præcise skillelinje mellem dem kan være genstand for diskussion. Når jeg alligevel anser kategorien sproglig opmærksomhed for relevant for som selvstændigt begreb i forståelsen af en sproglig bevidsthed i flere dimensioner, skyldes det, at hvor de øvrige dimensioner forudsætter den sproglige opmærksomhed, kan sprogligt opmærksomme elevpraksisser også observeres uden andre sprogligt bevidste praksisser – der findes således eksempler, hvor eleverne blot retter opmærksomheden mod sproget i et øjeblik og derefter vender sig mod noget andet.

Fra et sprogpædagogisk synspunkt ser jeg disse forekomster som mulighedsrum – de øjeblikke, hvor eleverne nysgerrigt betragter sproget er samtidig øjeblikke, der kunne skabe grobund for yderligere sprogligt bevidste elevpraksisser, og derigennem bidrage til udvikling af den sproglige bevidsthed, og derfor er de interessante i sig selv. På den baggrund udgør den sproglige opmærksomhed et centrum for den model for sproglig bevidsthed, jeg her udfolder, illustreret i figur 5.

6.4.2 Sproglig kreativitet

Når man observerer mange timer af en gruppe 10-11-årige børns skoleliv, observerer man ikke overraskende mange typer elevpraksis, der bedst kan kategoriseres som leg. Noget af den leg er sproglig, og for at indfange denne type omgang med sproget, inddrager jeg her det aspekt af van Liers (2004) beskrivelse af bevidsthedsniveauet *sproglig kontrol og kreativitet*, der vedrører kreativiteten. Sproglig kreativitet udgør derfor anden dimension i modellen over sproglig bevidsthed.

Denne dimension af den sproglige bevidsthed forudsætter som de øvrige sproglig opmærksomhed og er præget af en legende, udforskende tilgang til sproget. Kategoriseringen af en praksis som udtryk for sproglig kreativitet stiller ingen særlige krav til kunstnerisk originalitet, korrekthed eller æstetik i resultatet. Jeg ser elevpraksisser som udtryk for sproglig kreativitet, når eleverne

- bevidst leger med sproget
- frit associerer med udgangspunkt i en sproglig iagttagelse
- prøver sig frem på nyskabende måder

Leg med sproget foregår på forskellige måder og med forskellige funktioner i de observerede undervisningstimer. Den adskiller sig fra de forekomster, jeg kategoriserer som sproglig opmærksomhed ved at have en intentionel og skabende karakter. Bl.a. findes der eksempler på legende sproglig kreativitet i elevernes skriftlige arbejde, som fx superheltehistorien om *Vandmelonhelten Melone* (O42), hvor eleverne spiller på genrens brug af navne, der siger noget om heltens særtræk og kreativt kombinerer *melon* og *Lone*. Dette er tydeligvis en intentionel kreativitet, som eleverne bruger aktivt til at løse den skriveopgave, de er blevet stillet.

I en senere skrivetime leger en gruppe med skrifttegn og spørger: "Må man godt skrive #modig?" (O43) Her er eleverne i tvivl om, hvorvidt denne form for sproglig kreativitet er legitim i den pågældende kontekst, og eksemplet udgør således et grænsetilfælde mellem de eksempler på sproglig kreativitet, der udgør en del af de rammesatte undervisningsaktiviteter, og dem, der foregår udenom.

Således har jeg observeret mange eksempler på sproglig kreativitet, der foregik som en slags digressioner fra de opgaver, eleverne arbejdede med, som fx da eleverne på læringsportalen skal skrive den korrekte flertalsform af navneord. To elever eksperimenterer i den forbindelse med former, de ved er ukorrekte, såsom *skoer* og *boger*. De griner og er i tvivl om, hvordan *boger* overhovedet skal udtales, mens den ene pointerer, at *skoer* i hvert fald giver ok mening, da det er ligesom *fiaskoer* (O44). Heri ser jeg en sammenfletning mellem de to dimensioner sproglig

kreativitet (leg med former) og sproglig opmærksomhed (det ligner noget andet) og en tredje dimension, der beskrives i afsnit 6.4.4: den metasproglige refleksion (når nu et andet ord bøjes sådan, ville en sådan bøjning ikke være umulig).

I ovenstående eksempel ses den sproglige kreativitet på randen af undervisningen; det samme gælder i den nedenstående sekvens, hvor den kommer til syne i en form for rastløs energi. Her ser vi desuden sproglig bevidst elevpraksis i flere andre dimensioner repræsenteret.

Eksempel VO10

Eleverne arbejder med kommativering i danskundervisningen. De er blevet instrueret i at sætte kryds og bolle og at finde bollen (verballeddet) ved at sætte jeg foran, og har arbejdet sig igennem en række eksempelsætninger af varierende sværhedsgrad. Herefter følger klassesamtalen:

- 1 Sanne: Er der nogen sætninger, der var svære?
- 2 Simone læser højt: *Vi når kun sjældent at besøge tante Agathe og er ikke stolte af det.*

Sanne skriver sætningen på tavlen.

- 3 Sanne: Hvor har vi udsagnsleddet henne i den her sætning, Claus?
- 4 Claus: *Når og er*
- 5 Sanne: *Jeg når og jeg er.* Jeg kan se, flere har sat bolle under *besøge*, og det er rigtigt det er et udsagnsord, men man siger ikke *jeg besøge*, hvad skulle der have stået i stedet for, Bjørn?
- 6 Bjørn: *Jeg besøger*

[Herefter høres flere elevers henvendelser til sidekammeraterne, mens Sanne taler videre]

- 7 (Hans: Kan man ikke sige *at besøge*?)
- 8 (Simone: Jo, men man må kun bruge *jeg*.)
- 9 Sanne: *Jeg besøger.* Lige præcis. Man kan sige *jeg når* og *jeg er*. Man kan heller ikke sige *jeg stolte* [udtalt med kort o], men det er rigtigt at *stolt* står [utydeligt]. Det er fordi det er et tillægsord.
- 10 (E1: *jeg sto:lte*)
- 11 Sanne: *Stolt -stoltere -stoltest*
- 12 (E1, E2: *jeg sto:lte*)
- 13 Sanne: *Stolt - mere stolt- mest stolt.*

I dette eksempel optræder flere forskellige former for sproglig bevidst elevpraksis, og sekvensen anskueliggør behovet for at udvide modellen med flere dimensioner ud over sproglig opmærksomhed og kreativitet. Claus, Simone og Hans inddrager i l. 4, og 8 således *metasproglig viden* og praktiserer *metasproglig refleksion*; disse dimensioner vil jeg vende tilbage til i de følgende afsnit. Kommentaren i l. 10, der ændrer *stolte* (adj.) til *stolte* (vb.) er et eksempel på sproglig

kreativitet, der både gør brug af en opmærksomhed på homografi og en metasproglig viden om, at "hvis man kan sætte *jeg* foran, så er det et udsagnsled." Det, at så forskellige dimensioner af sproglig bevidst elevpraksis kommer til udtryk i denne korte sekvens, illustrerer, hvordan de forskellige dimensioner manifesterer sig flygtigt, sammenvævet og fluktuerende.

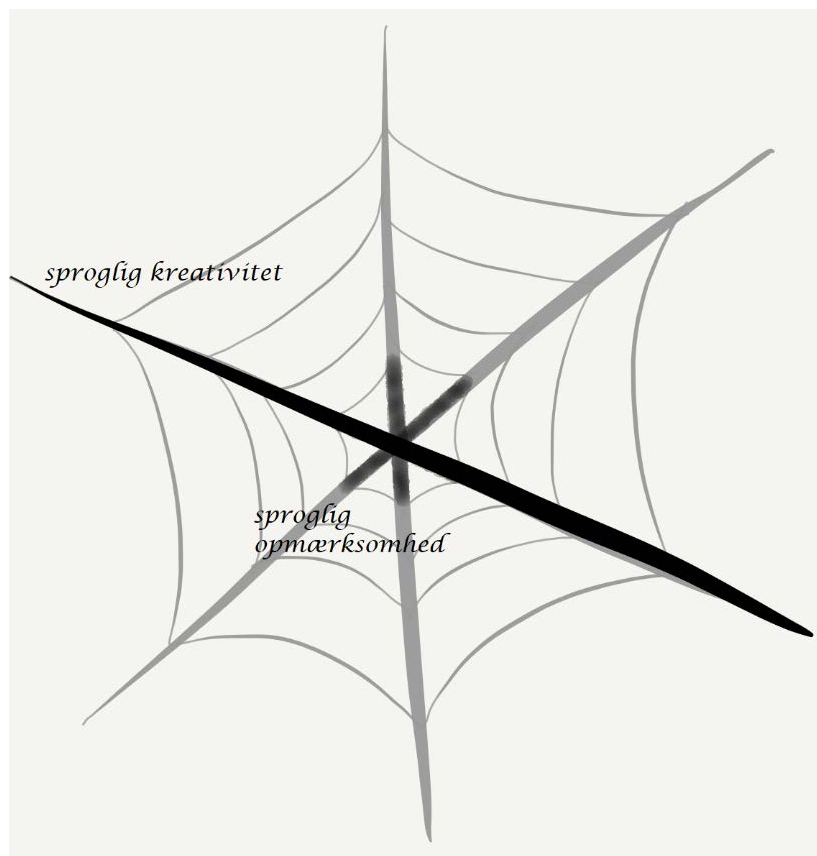
I tæt relation til undervisningens indhold ses også sproglig kreativitet i form af kreative gættestrategier, når eleverne i forbindelse med det faglige arbejde prøver sig frem på nyskabende måder, fx i mødet med *aftægtsboligen*, de ikke helt kunne huske, men prøver at finde frem til gennem en brainstorm med buddene *indtægtshuset* og *varetægtshuset*. Det ses tydeligt på begge bud, at eleverne har fanget den bundne form *-tægt*, og gennem kreativ kombination af kendte ord med *-tægt* og ordet *hus* forsøger at komme frem til det fremmedartede ord, de har glemt. Lignende kreative gættestrategier ses i forbindelse med opremsningen af tider på dansk, hvor en elev nævner tiderne *førnutid* & *efternutid* (VO11), og da eleverne efter at have talt om hunkøn og hankøn i tysk skal finde ud af, hvad neutrum så er for et køn, og kommer med buddene *mellemkøn* og *hermafrodit* (O45). Disse bidrag kan forstås både som metasproglig refleksion, idet eleverne målrettet reflekterer over formerne, men samtidig fører de til sproglig kreativitet, idet begreberne *efternutid* og *mellemkøn* i sig selv er nyskabende og *hermafrodit* kan anses for at være det i den her anvendte betydning.

Den ovenfor beskrevne sproglige kreativitet foregår i tæt relation til undervisningens indhold, men herudover kan der observeres en række sprogligt kreative praksisser, som ligger helt uden for undervisningen, fx når et par elever leger med sprogteknologien i form af Google Translate og forsøger at oversætte deres egne navne til afrikaans, eller i forskellige former for leg med accent. Bl.a. har jeg observeret et par elever, der i frikvarteret talte engelsk sammen med noget der lød som hhv. indisk og amerikansk accent, og en enkelt elev der i løbet af engelsktimen eksperimenterede med både en variant der lød som cockney og en, der lød mere skotsk/irsk-inspireret. Desuden er der eksempler på elever, der taler dansk med engelsk accent med hinanden, og et enkelt eksempel på, at en sådan accent også bruges i kommunikation med læreren, da der kommer tyske udvekslings elever på besøg. Læreren taler engelsk til de tyske elever, hvortil en af de danske elever påpeger på dansk med engelsk accent: "de er tyskere, ikke *englisher*." (O46)

Legen med accenter smelter her sammen med en decideret tværsproglig elevpraksis, idet eleven bruger udtrykket *englisher*. Den eneste observerbare anledning til tværsprogligheden i dette konkrete eksempel, er de tyske elevers tilstedeværelse. Der kan således være tale om, at eleven orienterer sig imod dem og at kommentaren delvis er rettet mod dem, eller der kan være tale om, at ordet anvendes som et ekstra virkemiddel i legen med den engelske accent.

Legen med accent kan endvidere tænkes at være relateret til klassens forhold til netop engelsklæreren, der selv lejlighedsvis anvender enkeltord på fremmedsprog i en form for humoristisk, legende funktion, da hun fx siger til eleverne: "del jeres præsentationer med

moi” (VO12). Denne formulering giver anledning til kommentaren ”jeg vil gerne dele med mor,” der er et eksempel på den sidste form for sproglig kreativ elevpraksis, jeg her vil komme ind på, nemlig det humoristiske ordspil. Denne praksis er tæt beslægtet med den intentionelt kreative elevpraksis, men adskiller sig ved ikke at orientere sig ind i, men ud af den didaktiske ramme. Det er eksempler, som da to elever i deres power point præsentation af *rigsdansk* vælger at illustrere begrebet med et billede af en skål ris, hvilket afføder en mindre diskussion, hvoraf det fremgår, at den ene af de to



Figur 5. Sproglig kreativitet

elever er gået efter den humoristiske effekt, hvorimod den anden er mere optaget af, hvorvidt koblingen af *ris* og *rigs-* nu er rigtig eller forkert (VO13).

Af denne uenighed forstår jeg, at eleverne er opmærksomme på, at ordspillet i denne kontekst befinder sig på kanten af det legitime i forbindelse med den konkrete undervisningsaktivitet. Det vil sige, at eleverne her udøver sproglig kreativitet på en måde, som de selv (eller i hvert fald den ene af dem) forstår som irrelevant for undervisningens formål. Denne tvivl illustrerer for mig at se, at eleverne orienterer sig mod en grænse mellem legitime og illegitime praksisser i

klasserummet, og dermed hvordan undervisningens praksis samskabes af elever og lærere i en form for løbende forhandling.

Andre eksempler på ordspil har en tydeligt drillende karakter og udfordrer dermed tydeligt grænsen, som da en elev som respons på lærerens forklaring om, at der faktisk ikke er bly, men derimod grafit i en blyant, svarer: ”hvorfors hedder det så *blyant*? Hvorfor kalder man det ikke *grafitant*?” (O47)

Den sproglige kreativitet tager mange former og udfylder mange funktioner i elevernes praksis – herunder som opgaveløsning, digressioner og drilleri. Disse sprogligt kreative elevpraksisser har dog alle det til fælles, at de starter med sproglig opmærksomhed og på forskellig vis tager udgangspunkt i en sproglig iagttagelse, som gøres til genstand for en legende, eksperimenterende forholdemåde.

Denne kreativitet synes for mig at afspejle en central dimension i elevernes sproglige bevidsthed, som i figur 6 derfor tilføjes den flerdimensionelle model.

6.4.3 Metasproglig viden

En model over elevers sproglige bevidsthed må i min optik ligeledes inddrage *metasproglig viden*, både fordi megen forskning i feltet primært interesserer sig for denne dimension, jf. kapitel 2, og fordi den i skolekonteksten fremstår meget tydeligt.

I skolens kontekst er *metasproglig viden* central, idet netop denne dimension må antages at være funderet i sprogundervisningen (Lier, 2004, s 101), ligesom det er udviklingen af denne dimension, der synes at være i centrum for den morfologitræning, der præger flere af de undervisningsmaterialer, der blev observeret i afdækningsfasen.

Den metasproglige viden adskiller sig fra de øvrige dimensioner af den sproglige bevidsthed ved i høj grad at være skolebaseret, og ved ikke altid at være funderet i sproglig opmærksomhed. I sammenligning med sproglig opmærksomhed og kreativitet synes den desuden mindre spontan og dynamisk.

Ud fra min forståelse af sproglig bevidsthed som et både kognitivt og socialt fænomen, forstås også metasproglig viden som noget, der både har en kognitiv dimension og som opstår og videreudvikles i social praksis. I denne analyse er fokus rettet mod de sprogligt bevidste praksisser, hvor eleverne sætter den metasproglige viden i spil.

I observationerne stod det klart for mig, at metasproglig viden for elever i femte klasse kan være mange ting, og jeg har derfor valgt at se den som en bred analytisk kategori, der omfatter al den viden om sprog, som eleverne kan trække på i klasserummet, dvs. både deklarativ viden, der er tilegnet i den form, fx metasproglig terminologi eller tommelfingerregler, og viden, der opstået gennem en refleksion over eller transformation af implicit sproglig viden, dvs. sprogfærdighed. Det definerende for denne viden er, at eleverne anvender den som sådan, og altså ikke, hvor præcist den fra en udefra kommende lingvists synspunkt afspejler sprogets karakter.

Elevernes metasproglige vidensapparat kan forstås som et netværk af mere og mindre veletablerede og mere og mindre sammenkoblede bidder, både inden for og på tværs af de sprog, eleven kender til. Bevægelsen fra fragmentering til en sammenkobling af den metasproglige viden ser jeg som central for udviklingen af den sproglige bevidsthed. Det handler her om, at eleven bevæger sig fra enkeltstående informationsbidder til en mere struktureret viden, der bedre kan finde anvendelse i metasproglig refleksion og integreres med den sproglige bevidstheds øvrige dimensioner.

Som tidligere beskrevet, ser Dufva & Alanen (2005) den sproglige bevidsthed i elevers praksis som noget fluktuerende, hvilket i en socio-kognitiv forståelse af begrebet kan afspejle det forhold, at den ikke er en konstant egenskab ved et individ, men et kognitivt beredskab til forskellige former for praksis. Det kan måske også afspejle det forhold, at den sproglige bevidstheds dimensioner hos børn i skolealderen er under udvikling, og derfor fremstår mindre sammenhængende, end de ville på et senere tidspunkt i livet. Som Dufva & Alanen (2005) siger, har eleverne ikke nogen sammenhængende *theory of language*. Og selvom dette kan siges om mange sprogbrugere, er det formentlig særlig kendetegnende for børn, der er engageret i mange sideløbende læreprocesser.

På baggrund af mine observationer af eleverne vil jeg karakterisere den metasproglige viden, de inddrager i følgende hovedtyper: skolelærdom og abstraktioner over sprogfærdighed. Disse to videnstyper afspejler Bialystoks (1981a, 1981b) skelnen mellem eksplicit viden som er tilegnet eksplicit og eksplicit viden som er transformeret fra implicit gennem *inferencing*. Dette er den videnstype, jeg ser anvendt, da en elev eksemplificerer forskellen mellem amerikansk og britisk engelsk ved at sige: "*colour is spelled differently*" (VO14). Her er altså tale om, at eleven har kendskab til formerne *color* og *colour*, og er i stand til at beskrive dette som to forskellige stavemåder på hhv. britisk og amerikansk engelsk.

Inden for den skolebaserede metasproglige viden ser jeg undertyperne *metasproglig terminologi*, *viden om sproglige kategorier*, *grammatiske regler* og herunder *tommelfingerregler* træde tydeligt frem. Jeg ser endvidere disse forskellige former for metasproglig viden udfoldet i tværsproglige elevpraksisser, og vil i det følgende eksemplificere undertyperne i den nævnte rækkefølge.

Den **metasproglige terminologi** kommer til udtryk, når eleverne bruger begreber som *navneord*, *substantiver*, *udsagnsord* og *verber*. Terminologien er en del af den viden, eleverne skal tilegne sig i sprogundervisningen, og selvom noget af den er kendt stof, møder de også løbende nye begreber, hvilket kan føre til en vis usikkerhed, som fx da en elev udtaler om verbernes personbøjning, at man bøjer i "*person 1, 2 og 3*", og en anden elev hvisker til sidemanden: "*hedder det ikke tredje person og anden person og første person?*" (VO15) Det fremgår af observationerne, at den metasproglige terminologi både hos enkeltelever og på tværs af gruppen udgør et spektrum af mere og mindre sikkert rodfæstede begreber. Fx lader de danske ordklassebegreber til at være kendte for alle elever, mens der er andre begreber og karakteristika ved ordklasserne, som eleverne stadig kan blive i tvivl om, jf. nedenfor:

Eksempel VO15

- | | | |
|---|---------|---------------------------------|
| 1 | Lis: | Hvad kan man så bøjne verber i? |
| 2 | Elev 1: | Grader? |
| 3 | Elev 2: | Bestemt, ubestemt? |
| 4 | Elev 3: | Nutid |
| 5 | Elev 4: | Fremtid |

I dette lille eksempel ser vi, hvordan elev 1 & 2 inddrager forskellige grammatiske begreber, der relaterer til bøjning, men dog ikke til verber som ordklasse. Det forstår jeg sådan, at begrebstilegnelsen er under udvikling – eleverne kender flere begreber, der er beslægtede med spørgsmålet om *bøjning*, men det står ikke klart for dem i situationen, hvilket begreb der er brug for, eller hvordan relationen mellem begreberne er. Et tilsvarende eksempel ses, da Sanne spørger eleverne om, hvad man kalder den form, de har skrevet i et skema både under overskrifterne *førnutid* og *førdatid*, og tilføjer ledetråden "kort..." hvortil en elev forsøger sig: "kort vokal?"(O48) Eleven har kendskab til *kort vokal* som et begreb, der finder anvendelse i danskundervisningen, men koblingen af dette begreb med den korte tillægsform synes baseret på ren association.

Det synes kendetegnende for elevernes metasproglige terminologi, at den består af et kontinuum, der rækker fra sikre, anvendelige begreber som *udsagnsord*, *navneord*, *komma*, *punktum*, over mindre sikre begreber, som fx de latinske ordklassebetegnelser er det for nogle børn, og til de helt nye som fx *maskulinum*, *femininum* og *neutrum*.

Den viden om sproglige kategorier, der kommer til udtryk i observationerne, er ofte viden om ordklasser, hvilket netop var et emnet for det fælles fokus. De elevpraksisser, der demonstrerer metasproglig viden om ordklasser illustrerer dermed elevernes udnyttelse af de rum for sproglig bevidsthed, som blev etableret i denne kontekst.

Eleverne anvender bl.a. deres viden om ordklasser til at identificere et ords ordklasse, fx "*She have some dresses*. Navneordet *er dresses*,"(O49) samt til at beskrive ordklassernes karakteristika, fx:

Eksempel O50

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | Cecilie: | Før ferien havde vi fokus på en ordklasse, kan I huske hvad det var? |
| 2 | Elev: | Substantiver. Med stort! |

Her peger eleven på et af de særlige træk ved de tyske substantiver, som læreren tidligere har henledt hendes opmærksomhed på, og demonstrerer dermed en metasproglig viden tilegnet i tyskundervisningen før ferien. Tilsvarende bruger eleverne metaviden om specifikke ordklasser til at skelne mellem ordklasser og former, fx i arbejdet med *-ene/-ende*.

Eksempel O51

- 1 Lærer: *De fleste af holdene gennemførte løbene. Skal løbene så være med eller uden d?*
- 2 Elev 1: Uden, fordi det er et navneord.
- 3 Lærer: *Han kom løbende hen ad vejen*
- 4 Elev 2: Med d
- 5 Lærer: Hvorfor?
- 6 Elev 2: Fordi det er et substantiv eller udsagnsord (*sic!*)

Her ses det, hvordan eleverne refererer til en metasproglig viden om ordklasser som kategori, og gør brug af den metasproglige terminologi, de har lært, selvom Elev 2 kløjes lidt i det latinske. Det fremgår tydeligt, at de eksplicit har lært at skelne i mellem de to endelser ved hjælp af deres viden om ordklasser som kategori, og dermed er det en tydeligt skolebaseret vidensform, der her kommer til udtryk, ligesom Elev 2's bidrag illustrerer, at den latinske terminologi stadig er ny og mindre sikker viden.

Metasproglig viden i form af **grammatiske regler** kommer til udtryk i såvel dansk som fremmedsprog, eksempelvis:

Eksempel O52

- 1 Lis: Nu skal vi bøje dem. Er der nogen, der har nogen bud på, hvordan man kan gøre det?
- 2 Hans: Man kan sætte *en* og *et* foran
- 3 Lis: Kan du huske hvad kategorierne hedder?
- 4 Hans: Ja, ental bestemt og ubestemt, flertal bestemt og ubestemt.

Herefter følger en diskussion af brugen af *a* og *an*. Lis spørger til, hvordan man danner flertal af ordene. En elev svarer, "der skal *-s* på."

- 5 Lis: eller *-es*. Er der nogen, der kan huske hvornår?
- 6 Elev: når det slutter på en *s*-lyd.

Af elevernes bidrag i denne sekvens fremgår det tydeligt, at de har tilegnet sig specifikke metasproglige regler om både engelsk og dansk. Eleverne refererer både i klassesamtaler og gruppearbejde løbende til denne type viden med bemærkninger som "have. Fordi det er flertal," "fordi det ender på *-s*," "is. Fordi du kan sige hvem Jack er, og Jack er en pige"(O53). Af den sidste bemærkning ses det, at eleven ikke behøver at have fuld forståelse af teksten for at kunne anvende den tilegnede regel produktivt, om end eksemplet måske også kaster lys på det forhold, at der kan være flere fejlkilder i regelanvendelsen, end hvad læreren/læremidlet umiddelbart forudsætter.

En iøjnefaldende gruppe af eksempler inden for metasproglig viden om grammatiske regelmæssigheder er **tommelfingerreglerne**. Eleverne anvender hyppigt tommelfingerregler til ordklassebestemmelse, nogle gange med stor succes, andre gange med mindre succes. Ofte er tommelfingerreglerne fuldt ud tilstrækkelige i undervisningen, som da en elev i klassesamtalen definerer udsagnsord som "noget man kan gøre." Andre steder definerer eleverne udsagnsordene som "nogle, man kan sætte *at* og *jeg* foran." Denne strategi ses i aktiv anvendelse i nedenstående eksempel, hvor engelsklæreren netop har sagt til eleverne: "*What I'm going to do is to give you 5 minutes to find verbs in the text.*" En gruppe elever sidder sammen, og en af eleverne bliver ved med at spørge de andre om hjælp, mens de alle arbejder på hver deres ark.

I dette gruppearbejde bidrog både rollefordelingen i gruppen, elevernes løsningsstrategier og deres argumentation for svarene til et indblik i elevernes metasproglige vidensformer og refleksionsmåder. Marius lægger, som jeg også har observeret det i andre situationer, en tydelig strategi for dagen: når han er i tvivl, spørger han ud i gruppen, og anerkender hver gang de andres svar som gyldigt – ofte takker han eksplicit for hjælpen.

Eksempel VO17

- | | | |
|---|---------------|-----------------------------------|
| 1 | Marius: | Er <i>bottom</i> og <i>long</i> ? |
| 2 | Bordkammerat: | Det er et tillægsord. |
| 3 | Marius: | Nå, ok. |

Eleverne arbejder i stilhed

- | | | |
|---|----------|-------------------------------------|
| 4 | Marius: | Er <i>win</i> ? |
| 5 | Bertram: | At <i>vinde</i> , <i>jeg vinder</i> |

Eleverne arbejder i stilhed

- | | | |
|---|---------------|-----------------------------|
| 6 | Marius: | Er den der <i>looking</i> ? |
| 7 | Bordkammerat: | (ja) |
| 8 | Marius: | Er det ikke <i>at se</i> ? |
| 9 | Kammeraten: | (jo) |

Eleverne arbejder i stilhed

- | | | |
|----|---------------|---|
| 10 | Marius: | Den der <i>b-e-a-t</i> – hvordan udtaler man det? |
| 11 | Bordkammerat: | <i>Beat</i> . |
| 12 | Marius: | Ok tak. Er det også en, vi skal gøre det ved? |
| 13 | Bordkammerat: | (ja) |
| 14 | Marius: | Ok tak. |

Samtalen fortsætter i samme spor et stykke tid endnu, og afrundes som følger:

- | | | |
|----|---------|---------------------------------|
| 15 | Marius: | Hvad med den der <i>towards</i> |
| 16 | Anders: | Nej, det tror jeg ikke... |

Eleverne arbejder i stilhed

- 17 Marius: Hvad med den der *coldest*?
18 Frode: Der er også den der *working*
19 Marius: Der er også den der *experienced*?
20 Marius: Hvad med den der *die*?
21 Anders: At *dø*, jeg *dør*

Eleverne arbejder i stilhed

- 22 Wilhelm: *Cold* er et tillægsord. Man kan ikke *gøre kold*.
23 Anders: *I'm cold*. Det kan man godt sige
24 Wilhelm: Men det er alligevel et tillægsord.

Marius' spørgsmål "er det også en, vi skal gøre det ved [markere ved at strege under eller sætte ring om]?" tyder på, at han ikke har forholdt sig til opgavens læringsmål (at identificere verber), men derimod fokuserer på en produktorienteret løsning (en tekst med markering af de korrekte elementer).

Kun et sted i sekvensen forholder han sig til et ords betydning, da han siger om *looking* "er det ikke *at se*?" I næsten alle øvrige spørgsmål anvender han en distancerende deiktisk form: "den der..." og placerer på den måde tydeligt tekstordene i teksten, hvorved han undgår at forholde sig til dem som semantiske, syntaktiske eller morfologiske enheder, og samtidig positionerer sig selv langt fra teksten, som en, der ikke har noget forhold til disse ord. Denne tilgang anser jeg for kompleksitetsreducerende for eleven, men ikke produktiv i relation til udviklingen af sproglig bevidsthed, da han netop ikke forholder sig til det, der var opgavens didaktiske hensigt. Hvorvidt strategien skyldes manglende kendskab til ordene og lav tekstforståelse, er ikke entydigt på baggrund af interaktionen; der kan også være andre årsager på spil, som fx et stærkt fokus på at stå med et korrekt produkt bagefter.

De andre drenge i gruppen indtager i fællesskab rollen som den, der svarer på Marius' spørgsmål, dog undtagen Frode, som i stedet kobler sig på hans strategi med at udpege ord til afgørelse i gruppen. De øvrige besvarer spørgsmålene på flere forskellige måder. En af måderne er eksplicit ordklassebestemmelse, som da responsen i forhold til *long* og *cold* bliver, at det er *tillægsord*. Af disse svar ses det, at ordklassen *tillægsord* er kendt stof for eleverne, at nogle af dem kan ordklassebestemme et tillægsord, og at det anerkendes i gruppen, at hvis et ord er et tillægsord, er det ikke samtidig et verbum.

Af de sidste linjer i uddraget fremgår det, at ordklassen for Wilhelm defineres semantisk, gennem oversættelse til dansk. Altså bliver det afgørende for identifikationen af verber i den engelske tekst hvorvidt det modsvarende begreb på dansk er noget "man kan gøre." Argumentet har en tværsproglig karakter, for Wilhelm anvender sin metasproglige viden om ordklassebestemmelse på dansk (en tommelfingerregel) til at besvare spørgsmålet om det engelske ords ordklasse. Dette er

den samme form for ræsonnement, som vi ser hos Bertram og Anders i de kortfattede svar "at vinde, jeg vinder" og "at dø, jeg dør".

Disse svar synes ligesom Wilhelms at hvile på en fælles antagelse af, at et engelsk ords ordklasse kan bestemmes gennem en oversættelse til dansk suppleret med anvendelsen af den danske tommelfingerregel til ordkassebestemmelse, og altså en klar forventning om tværspørgsproglig ordklasseoverensstemmelse. Dette forståelse synes gruppen at dele, da drengene ikke siger andet, og Marius ikke følger op. Der synes altså at være enighed om, at et sådant svar udgør tilstrækkelig information for Marius til at vide at svaret på hans spørgsmål er ja.

Ikke desto mindre ser vi i Anders' bidrag i næstsidste linje, at en absolut reference til ordklasse og "gøre"-reglen ikke altid er tilstrækkelig til at lukke diskussionen. I denne sekvens inddrager Anders sin viden om sprogbrug uden for teksten (altså en abstraktion over egen sprogfærdighed), og trækker således på en anden form for viden end tommelfingerreglerne. Denne sekvens viser en vis usikkerhed i anvendelsen af de metasproglige begreber og koblingen af denne til den øvrige sproglige viden, børnene har. Anders virker sikker i sit udsagn om korrekt sprogbrug, og Wilhelm overbevist om sin ordklassebestemmelse, men de lader til at være i tvivl om ordets syntaktiske funktion i sætningen *I'm cold*, og kan derfor ikke koble deres viden om tommelfingerreglerne med deres viden om sprogbrugen. Dette kan have at gøre med, at de ikke er opmærksomme på copulaverbets tilstedeværelse – i andre situationer argumenterer Wilhelm for, at *tillægsord* kun giver mening sammen med *verber*, hvorfor man kunne forestille sig at han ville have anvendt verbets tilstedeværelse som argument, hvis han havde været opmærksom på det. Imidlertid har eleverne hyppigt svært ved at identificere copulaverber som verber; måske fordi det ikke er noget, man *gør*. Her er vi altså ved randen af det gennemskuelige for disse børn; de har fået øje på et modsætningsforhold, men de har ikke midlerne til at opløse det.

Tommelfingerreglerne bruges jf. ovenfor hyppigt. De mest kendte er for substantiver: "alle ting på denne jord kalder vi for *navneord*," "ord, man kan sætte *en* eller *et* foran;" for verber: "noget, man kan *gøre*," "ord, man kan sætte *at* eller *jeg* foran" og adjektiver "noget beskrivende." Eleverne virker sikre i disse regler og citerer dem hyppigt, både i klassesamtaler og selvstændigt arbejde. Af og til forårsager de dog frustrationer, særlig i fremmedsprogsundervisningen. Fx da Nina sidder med en opgave på grammatik, der hedder *find navneordet*, og nogle af ordene er i pluralis. Hun spørger Lis: "Kan man godt sætte *en* eller *et* foran? Når det nu er *cats*?" Lis stilladserer: "Ja. Hvorfor er det der er *-s* på?" "Fordi der er flere." "Ja. Men det er stadig et navneord" (O54).

Vi ser her, at eleven har fanget, at *-s* er en flertalsendelse, men alligevel bliver i tvivl om ordklassen på baggrund af konflikten mellem tommelfingerreglens formulering og flertalsformen. Her ser jeg som ovenfor et eksempel på en elev, der er midt i tilegnelsesprocessen, og hvor begrebernes indhold og anvendelse stadig er betinget af sproglige former, der matcher elevens metasproglige viden; her altså tommelfingerreglerne. Den samme usikkerhed ses hos andre elever i forbindelse

med utællelige substantiver som *sand*, *people*, *sky* osv., hvilket illustrerer, at de regler, eleverne på dette tidspunkt har til rådighed er mest velegnede til at indfange de prototypiske eksempler på ordklassen.

Ninas brug af tommelfingerreglen med *en/et foran* er samtidig et eksempel på den tværsproglige anvendelse af tommelfingerregler, vi også så hos drengene i eksempel VO17. Det er et gennemgående træk, at eleverne uden tøven anvender metasproglig viden fra de andre fag i undervisningsaktiviteterne. Ofte er der tale om netop at anvende tommelfingerregler og anden metasproglig viden fra danskfaget i fremmedsprogsundervisningen, men det sker også, at de anvender andre typer metasproglig viden fra engelskundervisningen i tysk og omvendt, fx:

Eksempel O55

I tysktimen:

- | | | |
|---|----------|---|
| 1 | Ella: | <i>Die</i> er ligesom <i>the</i> på engelsk |
| 2 | Cecilie: | Hvad er det? |
| 3 | Ella: | Det er, at det er et navneord |

Eksempel O56

I engelsktimen:

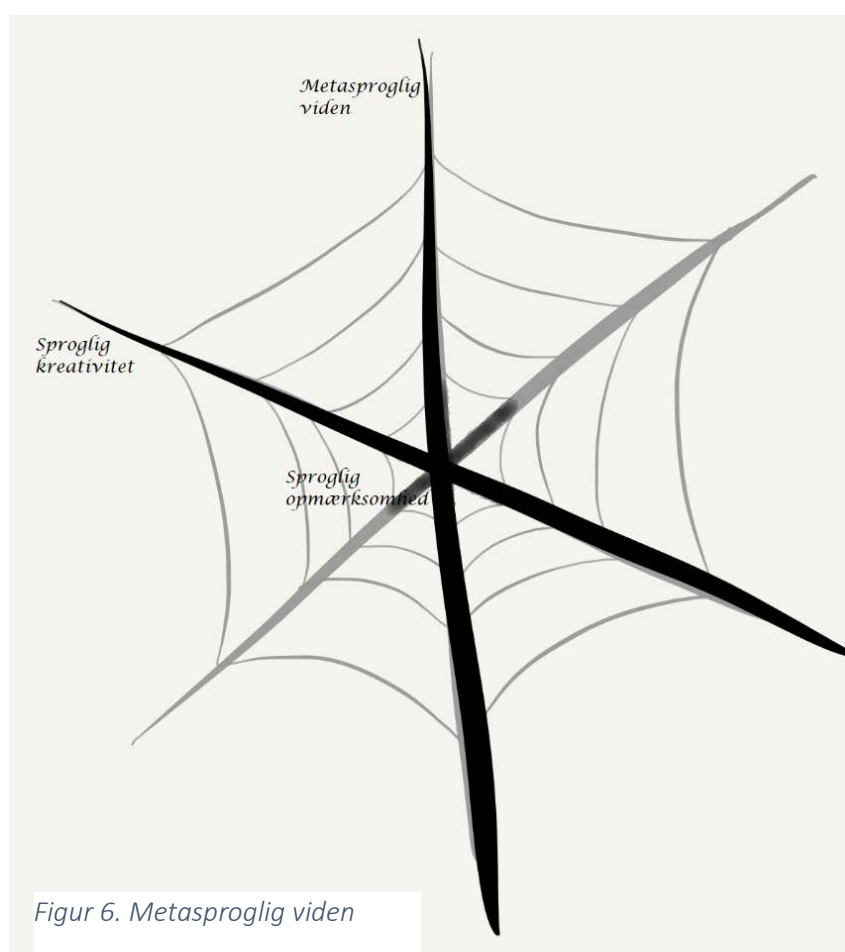
- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | Lis: | Er <i>sand</i> et substantiv? |
| 2 | Elever: | Ja, vi har haft det med Cecilie [i tysktimen] |
| 3 | Hans: | Du plejer ikke at sige <i>et sand</i> , men du kan godt sige <i>sandet</i> , og det er jo bestemt ental. |

I begge ovenstående eksempler er der tale om en reflekteret metasproglig viden, hvor eleven gennem en kombination af formel metasproglig viden ("*the* betyder bestemt form," "foran et substantiv kan man sætte *en* eller *et*") og egen metasproglig refleksion er i stand til at drage en tværsproglig konklusion, der rækker udover ren sprogfærdighed og eksplicit metasproglig viden og sætter elever i stand til at reflektere over sproget på en ny måde.

Jeg ser det som kendetegnende for elevpraksis, at den metasproglige viden inddrages kontinuerligt og i mange kontekster, samt at den viden, der inddrages, udgør et bredt spektrum, fra den usikre anvendelse af ny terminologi til den reflekterede, tværsproglige metaviden illustreret ovenfor. Der er individuelle forskelle mellem elevernes metasproglige viden, men det fremgår både af deres individuelle praksis og interaktioner, at de alle orienterer sig mod tommelfingerreglerne i det metasproglige arbejde.

Sammenlignet med sproglig opmærksomhed og kreativitet er netop det skolebaserede kendetegnende for den metasproglige viden som en dimension af sproglig bevidsthed. Denne dimension er ikke som kreativiteten, eller som den refleksion, vi skal beskæftige os med i næste afsnit funderet i sproglig opmærksomhed; den stammer andetsteds fra

Det står imidlertid centralt for min forståelse af sproglig bevidsthed, at den må anskues i relation til de øvrige dimensioner og at netop relationen mellem dimensionerne er afgørende for udviklingen af sproglig bevidsthed, hvorfor jeg også ser det som nødvendigt at integrere denne dimension i modellen for sproglig bevidsthed.



6.4.4 Metasproglig refleksion

Jeg ser den sprogligt opmærksomme elevpraksis som forudsætningen for både sproglig kreativitet og metasproglig refleksion. I den sprogligt kreative elevpraksis bakser eller leger eleven kreativt med sproglig form og indhold, med udgangspunkt i sproglig opmærksomhed. I den metasproglige refleksion beskæftiger eleven sig tilsvarende på baggrund af sproglig opmærksomhed med sproglig form og indhold, her tager praksissen dog ikke form af leg, men snarere af eftertænksomhed; deraf betegnelsen refleksion.

Den metasproglige viden, som sidste afsnit beskæftigede sig med, udgør et grundlag, eleverne kan trække på i deres sprogligt bevidste praksisser. Dette gælder særligt for den metasproglige refleksion, der ofte trækker på metasproglig viden, og derfor må forstås som tæt forbundet hermed. De to dimensioner forekommer således ofte forbundet, men da de også forekommer adskilt og dermed ikke forudsætter hinanden, ser jeg dem alligevel som separate og væsensforskellige.

Som vi så i sidste afsnit, kan metasproglig viden antage mange former, heriblandt også ren udenadslære eller terminologi, der ikke nødvendigvis er koblet til refleksion. På samme måde kan elever reflektere over sprog, uden at de synligt inddrager metasproglig viden.

James & Garrett definerer fællesmængden inden for tilgange til sproglig bevidsthed som "at the very least thinking about language, and probably also learning to talk about it." (1992, s. 7) Dette er metasproglig refleksion. Denne kan foregå med eller uden metasproglig terminologi eller andre former for metasproglig viden, som vi skal se nedenfor.

Elevernes metasproglige refleksion retter sig både mod dansk og andre sprog, og er nogle gange tæt koblet til specifikke sproglige iagttagelser og synes andre gange forbundet til elevernes mere overordnede sprogsyn og sprogholdninger. Sidstnævnte kan eksemplificeres med elevudtalelser som "Americans play football and have a lot of guns and they use a lot of bad words" (VO18) og "Min onkel, han taler virkelig meget københavnsk, det er næsten ikke til at holde ud at høre på!" (VO19)

I det hele taget er det i forbindelse med arbejdet med dialekter, at sprogholdningerne tydeligt kommer frem. Her træder elevernes sproglige normalitetsbegreb frem, idet de for eksempel enige om, at *normalt dansk* er det, der tales i deres østjyske hjemstavn, mens *normalt engelsk* er det, der tales i USA; som en elev formulerer det: "there are most accent in British and American is most normal English" (VO20).

Refleksioner af ovenstående type kan ses udelukkende som udtryk for sprogholdninger, men idet eleverne her netop *tænker over og taler om sprog* (James & Garrett, 1992) anser jeg dem alligevel for at udgøre eksempler på metasproglig refleksion. Ud over den holdningsbaserede refleksion, ses også metasproglig refleksion, der er støttet på sproglig introspektion, når elever fx mener, at kommaet "er mest naturligt efter sengen – det lyder bedst" (O57) eller at "det er som om der er noget galt" (O58) i en sætning.

Hyppt er elevernes metasproglige refleksioner dog støttet på den eksplicite metasproglige viden, de besidder, og en fremtrædende kategori under metasproglig refleksion er da også anvendelsen af skolegrammatiske regler i forbindelse med specifikke opgaver i undervisningen.

En type refleksioner, der for mig er særligt tankevækkende, er dem, der giver et indblik i elevernes forståelser af, hvad sprog er, og som peger på, hvordan de forstår specifikke dele af undervisningens indhold. Nedenstående eksempel illustrerer for det første den gennemgående interesse, eleverne viser for bogstaver og skrift, og for det andet en interesse i at skrive sit eget navn på et andet sprog.

Eksempel O59

- | | | |
|---|---------------------------------|---|
| 1 | Cæcilia spørger Maria om hjælp: | Du ved alt om drev. |
| 2 | Maria hjælper: | Hvorfor skriver du det [dit navn] ikke med æ? |
| 3 | Cæcilia: | Det har de jo ikke på engelsk |
| 4 | Maria: | Nej det ved jeg godt. <i>Caesilia</i> (udtaler langsomt). |

Begge piger synes fascinerede af det fremmedartede skrift- og lydbillede, der fremkommer ved at skifte æ ud med *ae*. De synes enige om, at hvis det engelske sprog ikke bruger æ, skal dette bogstav translittereres.

Det er ikke enestående for dette eksempel, at børnene interesserer sig for, hvordan egne og andres navne kunne tage sig ud på et fremmedsprog. Der ses både børn, der spørger til dette i tysktimen og børn, der forsøger at oversætte navne i google translate. Det ligner en leg med alternative identiteter, der kan forstås som *possible L2 selves* (Dörnyei & Ryan, 2015), uden at disse dog får andre tydelige udtryk end legen med navne, og måske legen med accenter.

Eksemplet med *Caesilia* illustrerer desuden elevernes vedvarende opmærksomhed på skriftlig form, jf afsnit 6.4.1. Denne opmærksomhed titter frem på mange og af og til overraskende måder, som fx også nedenfor:

Eksempel VO21

- | | | |
|---|----------|---|
| 1 | Cecilie: | Hvad med den næste sætning: <i>bist du?</i> |
| 2 | Bertram: | <i>Er du?</i> |
| 3 | Cecilie: | Er der noget, I studser over? På dansk er der ikke noget, I studser over. |
| 4 | Jane: | At <i>bist</i> også betyder <i>er</i> men det staves på en anden måde |
| 5 | Cecilie: | Ja. Jane siger hun studser over, at det er forskelligt. |
| 6 | Wilhelm: | Det forvandler sig nedad? |
| 7 | Cecilie: | Ja, det er rigtig flot. |

Det iørefaldende i denne sekvens var for mig, at Jane formulerer sin sammenligning af dansk og tysk verbal morfologi ved brug af begrebet *stavning*. Måske skyldes formuleringen blot, at hun ikke har

andre begreber at beskrive en forskel mellem forskellige skriftlige former af samme ord med. Ikke desto mindre peger anvendelsen af netop dette begreb for mig på et billede af sprog eller i hvert fald beskæftigelse med skriftsprog eller grammatik som noget, der er relateret til ortografi – dvs. noget rent konventionsbestemt snarere end funktionelt. Det er ikke sikkert, at det er det, der ligger i ordvalget for Jane – måske inkluderer hun i begrebet stavning netop også bøjningsformer, fordi stavfokuserede formater som diktaten bl.a. også fokuserer på nutids-r. Ikke desto mindre kræver en tilegnelse af verbalmorfologien som andet end udenadslære på længere sigt, at hun bliver opmærksom på, at forskellen mellem *bin* og *bist* ikke blot er en forskel i stavning (form) men også i funktion.

Stavning og bogstaver synes for eleverne at have en særlig status i sproget, måske en mere essentiel rolle, end de har fra et lærer- eller lingvistperspektiv (se også afsnit 6.4.1). De to foregående eksempler viser en tilsyneladende absolut forståelse af skriftbilledet: det engelske alfabet forstås meget konkret, så hvis der ikke er æ på engelsk, kan man ikke hedde *Cæsilia*; når der ses en variation af skriftlige former, må det være et spørgsmål om stavning, dvs. en forskel, der udspiller sig på formniveauet. Måske er noget lignende på spil i det næste eksempel; her tildeles skriftsprog og alfabet i hvert fald ligeledes en afgørende rolle for sprogets mulighedsrum.

Episoden foregår i en tysktime, hvor en elev har siddet og grundet i løbet af en klassesamtale om vigtigheden af at udvide sit ordforråd. Cecilie opfordrer børnene til at variere sætningerne i deres dialoger lidt ved at udbygge deres *chunks* med nye ord. Da hun begynder at bevæge samtalen over på noget med ordstilling, markerer Nina.

Eksempel O60

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

Cecilie kigger forundret, spørgende, og Nina fortsætter:

- 2 Nina: Jamen det der vi snakkede om, med at der ikke var nok ord, ku' det ikke være noget med at de mangler æ, ø, å?
3 Cecilie: Jamen, dem har vi jo – ej, ikke å
4 Bertram: A med to prikker
5 Elev 3: Omlyd – *Umlaut*

Ninas bidrag bygger på to separate præmisser: a) der er ikke ord nok på tysk og b) det tyske alfabet mangler bogstaver. Begge udsagn kan ledes tilbage til undervisningens indhold, men er fordrejede i forhold til lærerens intention; den fra lærersiden planlagte læring kan således omskrives a) vores ordforråd på tysk er stadig begrænset, derfor mangler vi ord (og skal arbejde med ordforråd) og b) en mindre del af det tyske alfabet adskiller sig fra det danske – der findes særlige danske og særlige tyske bogstaver, og nogle af dem svarer lydligt til hinanden.

Læreren står forbløffet tilbage, da hun hører elevens fortolkning, og forsøger straks at rette op på den konkrete misforståelse mht. bogstaverne, og straks byder andre elever ind med det, de kan huske om de nye bogstaver. Cecilie skriver *ä, ö, ü* på tavlen og forklarer, hvordan de forholder sig til de danske *æ, ø* og *y*. Herfra vikler hun sig ud i en diskussion om, hvorfor tyskerne egentlig ikke bare bruger *y* ligesom danskerne, når nu de også har det bogstav, og vender ikke umiddelbart tilbage til spørgsmålet om, hvorvidt tysk som sprog "mangler ord."

Nina har nok misforstået lærerens forklaringer både om ord og om bogstaver, men det hindrer hende ikke i at reflektere over sproget, og her ovenikøbet at sammenligne det med dansk, altså en form for tværsproglig refleksion. Hendes refleksion viser, at hun anser det for relevant at koble manglende bogstaver med manglende ord – altså en forestilling om, at hvis et sprog er fattigt på bogstaver, kan det også blive fattigt på ord. Udover at dette illustrerer hendes endnu begrænsede erfaring med andre sprog end dansk, viser det også hvilken vægt, hun tillægger skriftsproget og bogstaverne i sig selv.

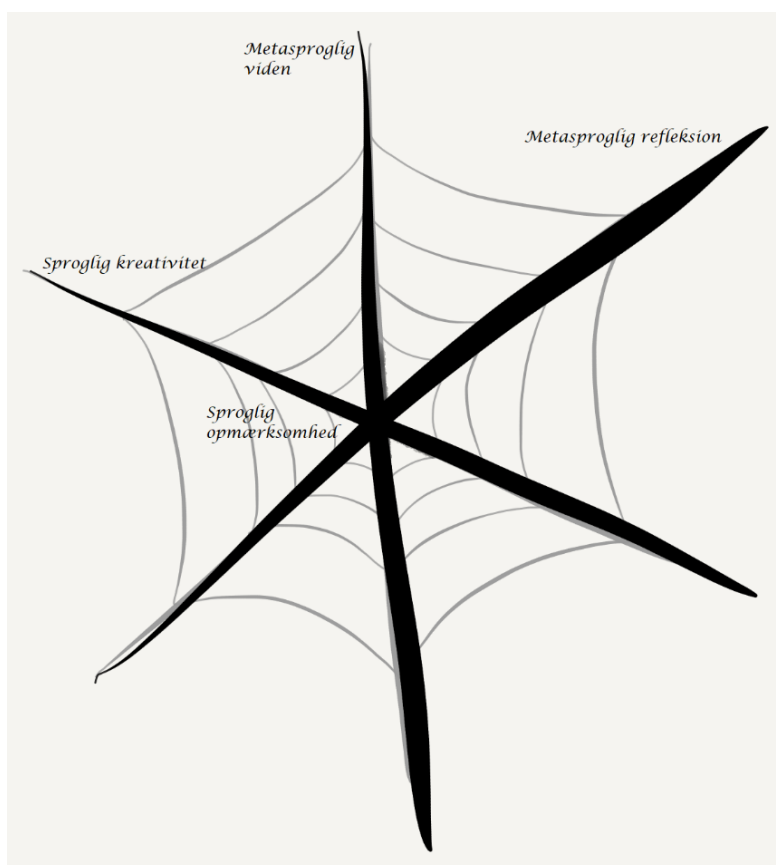
Som det fremgår af disse eksempler samt afsnit 6.4.1, retter elevernes sproglige opmærksomhed og dermed også deres sproglige refleksion sig ofte mod form, herunder særligt skriftsproglig form. De diskuterer dog også ords betydning, og i forbindelse med arbejdet med dialekter diskuteres det endog, hvad et sprog egentlig er, som fx da Jeppe bemærker til en kammerat: "er norsk og svensk også en dialekt?" (VO22) Hertil svarer kammeraten, at norsk og svensk er sprog, hvortil Jeppe responderer: "jamen jeg kan da bedre forstå norsk end sønderjysk." Dette udsagn viser Jappes begreb om, at sproggrænser afgrænser de områder, hvor folk kan forstå hinanden. En tilsvarende opfattelse giver Mick udtryk for, da han i tyskundervisningen siger: "I Sverige der snakker man jo osse rimelig meget dansk med accent på" (VO23). Klassekammeraterne protesterer dog over for den forklaring, og Mick må omformulere sin pointe "Der er mange af ordene, man godt kan forstå, det er ligesom om, de taler dansk." Igen fremgår det, at det er oplevelsen af at kunne forstå sproget, der giver anledning til at stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt der virkelig er tale om forskellige sprog?

Den metasproglige refleksion kan i princippet tage et hvilket som helst aspekt af sproget eller sprogene som sin genstand, ligesom den med udgangspunkt i sproglig opmærksomhed kan inddrage metasproglig viden eller sprogholdninger eller elevernes sprogsyn som sådan –, hvad er en sproggrænse, hvad er sproglig normalitet og hvad er et sprog i det hele taget?

Elevernes mange måder at reflektere over sproget på gør det tydeligt, at rum for udvikling af sproglig bevidsthed også må være rum, der giver mange indgangsvinkler til sproget. I skolens kontekst er den metasproglige viden stærkt repræsenteret, men eksemplerne viser, at elevernes metasproglige refleksion ikke blot tager udgangspunkt i tilegnet metasproglig viden, men lige såvel i sproglig opmærksomhed, samt i sammenstillingen af flere former for viden og forståelse, som i eks.

O59, VO21 og O60, der illustrerer den betydning, skriftbilledet som opmærksomhedspunkt har for elevernes metasproglige refleksion.

Den metasproglige refleksion interagerer således med de tidligere illustrerede dimensioner, og hermed fremstår billedet af den sproglige bevidsthed ikke som en niveaudeling med klar progression, men som et komplekst system med flere interagerende dimensioner. Det er karakteristisk for dimensionerne, at deres tilsynekomst i elevpraksis er fluktuerende og uforudsigelig.



Figur 7. Metasproglig refleksion

På den baggrund kan man i en didaktisk sammenhæng spørge sig selv, hvordan man kan skabe rum for udvikling af denne sproglige bevidsthed, og hvad det så er, der skal udvikle sig? Mine observationer i klasserummet viser tydeligt, at sprogligt bevidste elevpraksisser finder sted. De viser en blomstrende kreativitet og opmærksomhed, der bevæger sig på randen af undervisningen, og nogle tydeligt veletablerede former for metasproglig viden i form af tommelfingerregler, ordklassekendskab og metasproglig terminologi, og samtidig viser de elever, der reflekterer aktivt over sproget.

Det fremgår af observationerne, at de sprogligt bevidste elevpraksisser kan være etsprogede eller tværsproglige, endimensionelle eller flerdimensionelle og at de kan være didaktisk faciliterede eller opstå spontant.

Spørgsmålet er for mig at se på den baggrund, hvordan det didaktisk etablerede rum kan blive et rum for udvikling af alle den sproglige bevidstheds dimensioner, såvel som et rum for udvikling af interaktionen mellem dem? Denne sammenhæng eller dette samspil mellem dimensionerne anser jeg for så væsentligt, at jeg benævner det *sprogforståelse*.

6.4.5 Sprogforståelse

Jeg ser i elevernes sproglige praksisser klare udtryk for de dimensioner af sproglig bevidsthed, som jeg hidtil har beskrevet – den sproglige opmærksomhed som grundlaget, og sproglig kreativitet, metasproglig refleksion og metasproglig viden som tre væsensforskellige dimensioner, der alle bidrager til sprogligt bevidste elevpraksisser. De foregående analyser har således illustreret, at sprogligt bevidste elevpraksisser finder sted i klasserummet, både i forbindelse med den tværsproglige didaktik og uafhængig af den.

Spørgsmålet er imidlertid, hvordan eleverne gennem udøvelse af sproglig bevidste praksisser kan bevæge sig fra det glimtvis, fluktuerende billede, hvor de forskellige dimensioner kommer til udtryk uafhængigt af hinanden og til en højere grad af forbundethed eller integration imellem dimensionerne? Jeg ser potentiale for en særlig synergi i samspillet mellem dimensionerne, og det er denne synergi, jeg ønsker at beskrive med begrebet *sprogforståelse*.

Det er en synergi, jeg mener opstår, når den sproglige bevidstheds forskellige dimensioner spiller sammen på en måde, der skaber nye handlerum for eleverne. Som påpeget i de tidligere afsnit forekommer de enkelte dimensioner sjældent isoleret; sproglig opmærksomhed er grundlaget for både sproglig kreativitet og metasproglig refleksion, og dimensionerne ses ofte i samspil. Ikke desto mindre er det ligeledes tydeligt, at den metasproglige viden, eleverne tilegner sig i skolen, ikke altid indgår i samspillet med de øvrige dimensioner, men for nogle elevers vedkommende forbliver en isoleret vidensform, der bedst kan anvendes i opgavetyper, der efterspørger netop den type viden.

Sprogforståelse er den synergi, jeg ser komme til udtryk i intentionelle og flerdimensionelle sprogligt bevidste praksisser, fx i en kreativ skriveproces, der forener refleksion over indhold og form med metasproglig viden (fx om synonyme, metaforer, genrer eller lignende) og sproglig kreativitet.

Det er ligeledes sprogforståelsen, der gennem kombinationen af metasproglig viden, refleksion og kreativitet muliggør en retorisk vellykket argumentation, og som jeg ser det, er det sprogforståelsen, der kan give individer et særligt forspring (også kaldet *sprogøre*) i

fremmedsprogstilegnelsen, idet den frugtbare synergi mellem den sproglige bevidstheds dimensioner gør det lettere for individer med stærk sprogforståelse at tilegne sig nye sprog.

Jeg bruger altså begrebet *sprogforståelse* til at dække over et kognitivt beredskab, formet gennem sociale sproglige praksisser og med udmøntning i intentionelle flerdimensionelle sprogligt bevidste praksisser. Derved adskiller sprogforståelsen sig fra de øvrige dele af den sproglige bevidsthed ved ikke at udgøre en selvstændig dimension, men netop at skabe forbindelser mellem de øvrige. Derfor er mulighedsrummene for sprogligt bevidste praksisser af stor betydning for elevens mulighed for på sigt at udvikle sprogforståelse.

I de forgangne afsnit har vi allerede set eksempler på flerdimensionelle sprogligt bevidste elevpraksisser. Da jeg imidlertid har oplevet elevernes sprogligt bevidste praksisser som fluktuerende og uforudsigelige, men netop forstår sprogforståelsen som den komponent, der kan skabe en højere grad af sammenhæng og stabilitet i systemet, vil jeg ikke konkludere, at de hidtil viste eksempler illustrerer sprogforståelsen. Jeg vil i stedet begrænse mig til gennem en enkelt observeret episode at illustrere, hvordan elevernes sproglige bevidsthedsdimensioner kan spille sammen i en praksis, der viser et omfattende sprogligt og metasprogligt spillerum. Hvorvidt dette er udtryk for en sprogforståelse under udvikling, vil jeg lade være op til læseren at bedømme.

Som vi har set i de hidtidige eksempler, orienterer eleverne sig i deres beskæftigelse med sproget ofte normativt, bl.a. i form af anvendelse og henvisning til grammatiske regler og staveregler. Et interessant aspekt af denne orientering ses i nedenstående sekvens, hvor en gruppe drenge diskuterer en sætning, som Bertram har skrevet i forbindelse med arbejdet med maskinoversættelsen (jf. afsnit 4.9.4, bilag 11).

Eksempel O61

Bertrams sætning:

Det kommer an på hvor voldsom forstuvningen er kan det måske årsagen kronisk ustabilitet.

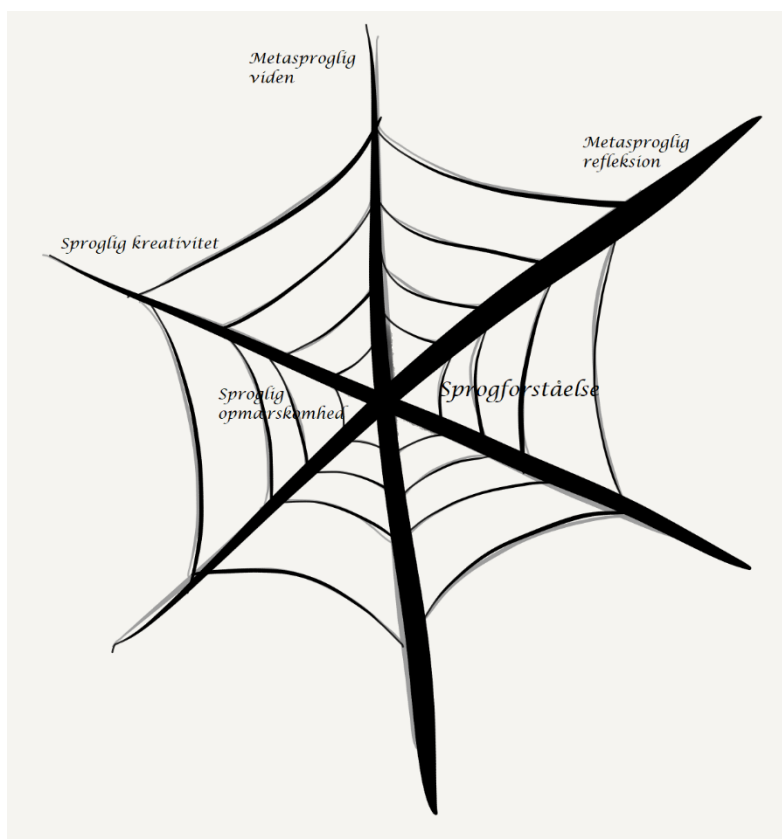
Bjørn mener ikke det kan være *det kommer an på*. Eleverne retter til *og alt efter*, hvorefter de begynder at diskutere *årsagen*. Carl er opmærksom på syntaksen og siger "der skal stå *årsage*," formentlig i forsøget på at danne en verbalform af substantivet *årsag*, og hermed etablere syntaktisk sammenhæng i sætningen. Bjørn prøver at lukke diskussionen ved at sige: "Grammatisk korrekt skal der stå *alt efter*." Denne argumentation med henvisning til grammatikkens logos virker definitiv; som en der ikke kan stilles spørgsmålstegn ved. Dette underkender Bertram dog ved at replicere: "Grammatisk korrekt er et jordbær en nød." Denne replik tager de omkringstående børn som et stikord, og før jeg får set mig om, er 10-15 børn i gang med at diskutere jordbær, nødder, tomater og anden frugt.

Episoden illustrerer den sproglige bevidstheds mange facetter og fluktuation i en hverdagslig elevpraksis. Ved samtalens begyndelse har alle børnene blikket rettet mod Bertrams sætning, og reflekterer over dens meningsfuldhed og korrekthed. De byder hver især ind med forbedringsforslag, der viser, hvordan de retter blikket mod enkeltdele i sætningen. Bjørn reflekterer over, hvordan der kan skabes syntaktisk sammenhæng i ledsætningen og påpeger, at første led må ændres, hvis sætningens *er* skal fungere, hvorimod Carl retter blikket mod hovedsætningen og konkluderer, at der er et problem med ordklasse, som han forsøger at løse ved at tilbyde formen *årsage*. I den indledende del af sekvensen praktiserer begge elever altså sproglig opmærksomhed og refleksion.

Da Bjørn herefter konkluderer "Grammatisk korrekt skal der stå *alt efter*," starter en ny dynamik. Her ser vi den sproglige bevidsthed udfolde sig i argumentationen. Bjørn henviser til sin egen metasproglige viden, som er høj og formentlig anerkendt som sådan blandt klassekammeraterne. Bertram anvender derimod sin sproglige kreativitet i form af det drillende ordspil til at lede samtalen over på et andet spor. Hvorvidt Bertrams intention er at underminere Bjørns argumentation ("tanken om grammatisk korrekthed er absurd, ligesom tanken om et jordbær som en nød"), at distrahere fra en argumentation, han ikke kan tilbagevise, eller blot resultatet af et pudsigt indfald, kan vi ikke vide. Men der er ingen tvivl om, at disse børn bruger sproget aktivt, og at den sproglige bevidstheds dimensioner spiller en rolle for, hvem der får overtaget i diskussionen.

Spørgsmålet er derfor, om eleverne her udviser en sproglig bevidst praksis, der er udtryk for sprogforståelse? Der er i hvert fald tale om en praksis, der er både intentionel og flerdimensionel. Samtidig byder eleverne ind med hver deres iagttagelser og refleksioner i en kollektiv proces, som dog ikke leder frem mod en løsning af det oprindelige problem, men ledes på afveje af diskussionen om jordbær og nødder. På det grundlag ser jeg diskussionen som et eksempel på elevpraksisser, der viser ansatser til en gryende sprogforståelse.

Sprogforståelsen ser jeg som de tråde i nettet, der forbinder de øvrige dimensioner; først når den metasproglige viden bringes i forbindelse med de øvrige dimensioner og interagerer hermed, ser jeg sprogforståelsen etablere sig. For indeværende er sprogforståelsen derfor en primært teoretisk konstruktion, der kan komme til udtryk i mange slags sproglig praksis, men er kendetegnet ved både at involvere sproglig opmærksomhed, viden, refleksion og kreativitet. Den kan finde anvendelse i det slående argument, det tankevækkende digt, den rammende oversættelse eller den sprudlende samtale om sprog.



Figur 8. Sprogforståelse

Når ikke sprogforståelsen på samme måde som de øvrige dimensioner klart kan påvises i min empiri, kan det måske overraske, at jeg alligevel finder det nødvendigt at inddrage den i modellen over sproglig bevidsthed. Dette valg skyldes konstateringen af, at elever i nogle situationer kan udøve både sproglig kreativitet og metasproglig refleksion, og i andre kan demonstrere ganske omfattende metasproglig viden, men alligevel være ude af stand til at koble disse dimensioner, og derfor ude af stand til intentionelt at udnytte de betydelige ressourcer, de råder over.

I det lys var det afgørende, at modellen muliggør en skelnen både mellem den sproglige bevidstheds dimensioner og mellem et flerdimensionelt system og et velforbundet flerdimensionelt system, der giver eleven/sprogbrugeren et større sprogligt handlerum.

Hvis den sproglige bevidsthed ansues som et flerdimensionelt, sociokognitivt system, udgør sprogforståelsen derfor de tråde, der binder dimensionerne sammen. Dermed fremstår det tydeligt, at dimensionerne må være i nogenlunde balance, for at sprogforståelsen kan udvikle sig. Denne udvikling anser jeg for at kunne finde sted i de tværsproglige rum for flerdimensionel sproglig bevidst praksis.

6.4.6 Elevpraksis i didaktisk etablerede rum

Observationen af elevernes sproglige praksis har tydeliggjort hvor dynamisk en størrelse, sproglig bevidsthed er. Elevernes sprogligt bevidste praksisser er mangeartede og flertydige: de forekommer i flere dimensioner, retter sig mod forskellige sproglige niveauer og forekommer både intentionelt og spontant.

Skellet mellem spontan og intentionel sprogligt bevidst elevpraksis lapper delvis over med spørgsmålet om, hvorvidt den sprogligt bevidste praksis retter sig ind i den didaktiske ramme eller ud af den. Når læreren således didaktisk etablerer et rum for metasproglig refleksion eller demonstration og inddragelse af metasproglig viden, er elevernes udøvelse af disse praksisser således både intentionel ud fra et elev- og et lærerperspektiv. Når eleverne derimod udøver sprogligt bevidste praksisser på randen af den didaktiske rammesætning (som i VO10) eller som egentlige digressioner fra undervisningens faglige indhold (VO6 og O47), er det stadig intentionelt fra elevside, men næppe fra lærersiden.

Disse praksisser på randen af undervisningen giver anledning til at overveje legitimeringen af sproglig bevidsthed i klasserummet. Hvordan passer de sprogligt bevidste elevpraksisser ind i undervisningen? Hvordan kan en lærer didaktisk etablere mulighedsrum for sproglig bevidsthed, hvis dens udtryk i elevpraksis er på kant med undervisningens indhold og intention?

Jeg ser en ubalance mellem den metasproglige viden, der tydeligt didaktiseres i undervisningen, og som fremstår som et klart og legitimt læringsmål, og den sproglige bevidstheds øvrige dimensioner, der i min forståelse er lige så nødvendige, og som kommer til syne både i og uden for undervisningens rammer, men ikke altid fremstår som legitime, jf. afsnit 5.2.2.

Et sammenlignende blik på de sprogligt bevidste elevpraksisser på tværs af de tre fag viser, at praksisser som metasproglig refleksion og inddragelse af metasproglig viden er fremherskende hos eleverne på tværs af de tre fag, men dog hyppigst i tyskundervisningen. Særligt anvendelsen af tværsproglig metasproglig viden er en eksplicit elevpraksis, der træder stærkere frem i tyskundervisningen, end i de to andre fag, hvilket jeg anser for en afspejling af det forhold, at den konkrete anvendelighed af eksisterende metasproglig viden fra de andre fag i tysktimerne træder tydeligt frem for eleverne. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem eksplicit sprogsammenligning, der i tyskundervisningen er en hyppig elevpraksis, sjældent i engelskundervisningen og slet ikke forekommer i den observerede danskundervisning.

De tværsproglige undervisningspraksisser fylder af en række årsager mest i tyskundervisningen og mindst i danskundervisningen, ligesom de didaktisk etablerede rum for sproglig bevidsthed varierer på tværs af fagene på måder, der både synes forbundne med sprogets rolle i undervisningen (modersmål v. fremmedsprog), lærerens orienteringer i undervisningen og undervisningens form.

Det er således tydeligt, at de rum, der åbnes i danskundervisningen ofte giver mulighed for sproglig bevidst elevpraksis i form af inddragelse af metasproglig viden om dansk og refleksioner baseret på denne viden, hvorimod de rum, der åbnes i tyskundervisningen ofte er tværsproglige, og lægger op til både sproglig opmærksomhed, kreativitet og metasproglig refleksion. Denne forskel kan ses som forbundet med forskellen på de to fag eller lærere, men den kan også ses som forbundet med undervisningens form, idet det samtidig er kendetegnende, at størstedelen af tyskundervisningen foregår som classesamtaler, hvorimod eleverne i danskundervisningen også ofte arbejder selvstændigt eller i grupper.

Den didaktiske etablering af mulighedsrummet for sproglig bevidsthed kan i princippet finde sted både i classesamtalen og i elevernes selvstændige arbejde, og som vi har set i de foregående afsnit, forekommer sprogligt bevidste elevpraksisser lige så vel, når eleverne arbejder selvstændigt eller i grupper, som når de deltager i classesamtalen. Der er dog forskel på, hvad eleverne er i stand til selvstændigt eller kollektivt, og hvad de er i stand til med stilladsering fra læreren, særligt inden for dimensionerne metasproglig viden og refleksion.

Dimensionerne sproglig opmærksomhed og kreativitet synes derimod jf. afsnit 6.4.1- & 6.4.2 at opstå mere spontant, og ofte på randen af undervisningen, dvs. ikke i direkte relation til classesamtalen eller undervisningsaktiviteten. Disse dimensioner kan derfor fra en didaktisk betragtning synes lidt *ustyrliche* og spørgsmålet er derfor, hvordan der etableres mulighedsrum for udvikling af de to dimensioner.

Dette ser jeg ske gennem en *legitimering* og *anerkendelse* af elevernes sprogligt bevidste praksisser som relevante i undervisningens kontekst.

Jeg har i den observerede undervisning set eksempler både på en sådan legitimering og anerkendelse, og på det modsatte; altså situationer hvor elevernes sprogligt bevidste praksisser afvises som irrelevante.

Jeg ser således situationer, hvor konkrete, dynamiske valg i undervisningen fører til en afvisning af bestemte sprogligt bevidste elevpraksisser som relevante bidrag i undervisningen, som i danskundervisningens eksempel O8. I dette eksempel drejede det sig om en sprogligt bevidst elevpraksis, der uden at overskride faggrænserne afveg fra det, læreren forventede. I andre situationer kan det være tværsproglige elevpraksisser, der afvises; som fx eksempel O16, hvor Lis siger "vi har engelsk nu" og på den måde opstiller en engelsksproget ramme for relevante elevbidrag, såvel som eksempel VO1, hvor Cecilie afviser relevansen af den verbalbøjning i tid som eleverne kender fra danskundervisningen.

Disse afvisninger af tværsproglige referencer og sprogligt bevidste elevpraksisser ser jeg som utilsigtede følger af lærerens konkrete didaktiske fokus i den specifikke situation, idet lærerne jo i

den observerede undervisning netop har udviklingen af rum for sproglig bevidsthed for øje. På trods af, at afvisningerne altså kan være utilsigtede, får de dog konsekvenser for det mulighedsrummet, for som det fremgår af analyserne, orienterer eleverne sig efter de rammer, lærerne kontinuerligt sætter op for relevante og irrelevante bidrag. Derfor er legitimeringen af de forskellige sprogligt bevidste og tværproglige elevpraksisser et vigtigt bidrag til det tværproglige perspektiv.

6.5 Legitimering af sprogligt bevidste elevpraksisser

Legitimering af sprogligt bevidste og tværproglige elevpraksisser finder i undervisningen sted på flere måder. Som vi så i eksempel O28, etablerer den tværproglige undervisningspraksis over tid en fælles forståelse af, hvilke elevpraksisser, der er relevante i undervisningen, og på den måde etableres over tid et mulighedsrum, hvor eleverne for eksempel anser tværproglig sammenligning og refleksion for relevante bidrag til sprogundervisningen.

En legitimering af et tværprogligt elevbidrag kan ske mere eller mindre implicit; en implicit legitimering finder sted, når læreren lader elevbidraget spille ind på klassesamtalens videre forløb, som det skete i forbindelse med Lis' introduktion til *British or American*, da en elevs spørgsmål om, hvorvidt det nye emne var det samme som i danskfaget, blev startskuddet til en klassesamtale, hvor eleverne kunne trække deres erfaringer fra danskfaget med ind i engelskundervisningen (VO24). Jeg ser desuden legitimeringen i lærernes små sidebemærkninger, som da en elev i tyskundervisningen i forlængelse af lærerens snak om travlhed synger "we have no time" og læreren responderer på tysk "wir haben keine Zeit" (O62). En udveksling som denne er uanseelig i undervisningen, men alligevel illustrerer den, at vi befinder os i et klasserum, hvor flere sprog kan være tilstede samtidig, idet læreren ved at svare på tysk både betoner timens målsprog og samtidig anerkender indholdet i elevens fremsungne kommentar.

Mere eksplicite legitimeringer finder sted, når læreren metakommenterer elevbidraget som nedenfor:

Eksempel O63

På tavlen har Sanne skrevet: *Hekse kan flyve*

- 1 Sanne: Der var mange af jer, der skrev sådan. I tog *flyve* – men hvad med *kan*, hvordan bøjer vi den?
- 2 Elever: *Jeg kan, du kan*
- 3 Sanne: Sådan bøjer vi ikke på dansk. Hvorfor er det vi ikke bøjer sådan på dansk?

Sanne skriver personbøjningsskema på tavlen – eleverne hjælper med personerne.

- 4 Sanne: Hvorfor *gør* vi ikke det?
- 5 Claus: Det er det samme.

I denne sekvens ser vi en umiddelbar afvisning af elevens bidrag i l. 3. Ikke desto mindre legitimerer læreren samtidig elevbidragets tværsproglige karakter, idet hun pointerer ”sådan bøjer vi ikke på dansk”, og følger op med et spørgsmål, der lægger op til sammenligning mellem dansk og elevernes fremmedsprog. Den didaktiske pointe med sekvensen bliver derfor ikke at afvise elevens tværsproglige ressourcer, men at gøre dem til grundlag for metasproglig refleksion.

Som vi har set det i analyserne, finder der en legitimering af de tværsproglige ressourcer sted igennem selve anvendelsen af de tværsproglige undervisningsgreb. Ved fx at anvende sprogsammenligning i undervisningen, modellerer lærerne dette som en relevant sproglig praksis i klasserummet, og som vi så i eksempel O28, er dette en praksis, eleverne efterfølgende anvender selvstændigt.

Det kan dog være forbundet med udfordringer for lærerne, når det tværsproglige initiativ kommer fra eleverne; trods den tværsproglige intention, opstår der situationer, hvor elevernes tværsproglige bidrag fra den enkelte lærers synspunkt forekommer meningsløse, fordi de trækker på erfaringer, læreren ikke deler (jf. afsnit 5.2.2). I sådanne situationer kan anerkendelse og legitimering af tværsproglige bidrag til undervisningen være vanskelig, fordi læreren ikke meningsfuldt kan koble dem til undervisningens fokus.

6.6 Den komplekse undervisningssituation

Jeg har i kapitel 5 beskrevet undervisningssituationerne som komplekse skæringspunkter mellem aktørernes livsverdener. I dette kapitel har jeg beskrevet elevernes sproglige bevidsthed som flerdimensionel, og den didaktiske etablering af mulighedsrummet ligeledes som en kompleks størrelse. Hver enkelt undervisningssituation kan således ansues fra flere vinkler, både i relation til aktører, fag og rammer, men ligeledes som et samspil mellem læreren og eleverne, der udvikler sig under påvirkning af aktørernes forskellige perspektiver på og forståelser af situationen, herunder af undervisningens indhold og formål.

Igennem kapitlet har jeg dermed analytisk adskilt didaktik og elevpraksis, det tværfaglige didaktiske niveau og det enkeltfaglige, faglige og sociale orienteringer og den sproglige bevidstheds tilsynkomster i elevpraksis i forskellige dimensioner, selvom en central pointe i min analyse netop er, hvordan alle disse praksisser, orienteringer og dynamikker kontinuerligt vikler sig ind i og ud af hinanden. Derfor ønsker jeg som afrunding på kapitlet at illustrere ved hjælp af et kort uddrag fra tyskundervisningen, hvordan mulighedsrummet for sproglig bevidsthed i praksis flettes sammen med andre orienteringer i klasserummet, og hvordan læreren dynamisk anvender en række greb, der i samspil med elevernes deltagelse i klassesamtalen etablerer et rum for sproglig bevidsthed.

I uddraget gengives klassesamtalen i tekstuel form sideløbende med en kommentar, der fremhæver de forskellige didaktiske niveauer, orienteringer og former for sproglig praksis, jeg ser udfolde sig.

Eksempel VO25

| | | |
|----------------|--|--|
| Cecilie: | Det vi beskæftiger os med, det er nutid. OK? Så vi har vores nutid. Når jeg så siger "den lodrette", så mener jeg personbøjninger. Hvad mener læreren med personbøjninger? Er der nogen, der vil prøve at komme med et bud på det? Hvilke personer taler jeg om? | Her ses det, hvordan læreren spørger eksplicit til elevernes metasproglige viden . Spørgsmålet er netop blevet sat i relation til danskfagets verbalbøjning gennem en tværfaglig reference. I udspecificeringen af <i>lodret</i> som personbøjning ligger samtidig en reference til et forudgående refleksionsmøde, hvor jeg på baggrund af observationerne fremhævede, at denne sammenhæng ikke nødvendigvis var entydig for eleverne. |
| | Marius og Jane, er det de eneste, der kan komme med et bud på det? | Læreren orienterer sig mod klasseledelse og forsøger at inkludere flere elever i klassesamtalen. |
| Cecilie: | Har I ikke prøvet at personbøje? Det tror jeg I har, men derfor kan det måske godt være lidt langt væk. Christiane, hvad siger du? | Implicit tværfaglig reference til engelsk |
| Christian e | Ental og flertal | Christiane byder her ind med sin metasproglige viden , måske fra engelsk. |
| Cecilie: | Så fik vi i hvert fald det på plads, er det ikke rigtig, Anders? Din nakke har sådan en lille skævhed, den vil rigtig gerne kigge den vej, men jeg vil rigtig gerne have, at du kigger denne her vej. Så nu siger jeg det lige til dig en gang til: prøv at kigge denne her vej. | Læreren anerkender bidraget. Samtidig kommer klasseledelsen igen i fokus, da hun vender sig mod Anders, og inddrager ham i samtalen. |

| | | |
|----------|---|---|
| Cecilie: | Siger <i>ental</i> og <i>flertal</i> dig noget, Anders? | Skriver på tavlen langs lodret streg: ental, flertal. |
| Anders: | Ja | |
| Cecilie: | Så vi har noget med ental og flertal, er der nogen der kan fortælle lidt mere om det? Nu har vi i hvert fald fået nogle stikord til noget, eventuelt. | |
| Cecilie: | Hvad ved du, Anders? | Cecilie udpeger Anders til besvarelsen af spørgsmålet – heri ser jeg en fortsat opmærksomhed på klasseledelsen . |
| Anders: | Det er noget med navneord | Anders giver sit bud på baggrund af stikordet "ental og flertal", og anvender dermed sin metasproglige viden fra danskundervisningen, men har tilsyneladende ikke forstået konteksten, måske pga. uopmærksomhed i øjeblikket. |
| Cecilie: | Du snakker om navneord nu, om substantiver? Hvad tænker du om det? Det vil sige, når du hører noget med <i>ental</i> og <i>flertal</i> , så tænker du på substantiver? | Cecilie går på baggrund af Anders' bidrag ind i en dialog om metasproglige kategorier, og anerkender dermed bidraget. |
| Anders: | Ja | |
| Cecilie: | Ja. prøv at give et eksempel? | Cecilie spørger ind til Anders' metasproglige viden . |
| Anders: | <i>En bil og flere biler og alle bilerne</i> | Anders demonstrerer metasproglig viden fra danskfaget. |
| Cecilie: | Jeg synes det giver fuldstændig god mening, det du siger. Men når man så snakker om kategorien der handler om personbøjning, når vi så snakker om ental og flertal, er det så noget andet, Anders? Tror du? | Cecilie anerkender Anders' bud, så selvom hun egentlig spurgte til personbøjninger, legitimerer hun her Anders' kobling af begreberne ental og flertal og ordklassen navneord, og den metasproglige viden, denne kobling er udtryk for. |

| | | |
|----------|---|---|
| Anders: | Ja | |
| Cecilie: | Ja det er det. Fordi det du siger, det er overhovedet ikke forkert, jeg forstår udmærket godt, du får den association, når vi taler om ental og flertal, det ville jeg også helt klart gøre. Når vi taler om personbøjning, hvad taler vi så om, Frode? | Cecilie understreger her relevansen af Anders' kobling på trods af, at den førte til den forkerte konklusion. Hermed viser hun sin fortsatte orientering mod det trygge klasserum , hvor eleverne skal turde "stå op og sige noget". |
| Frode | kan man ikke så bøje i, er der ikke noget der hedder <i>1. person ental, 2. person ental</i> , og så det samme med flertal? | Frode vender her tilbage til personbøjningen og demonstrerer sin metasproglige viden om denne. |
| Cecilie: | Flot. Så der er noget, der hedder <i>første person flertal, anden person flertal og tredje person flertal</i> ? | Cecilie anerkender Frodes bidrag og uddyber det. |
| Elever: | Ja | |
| Cecilie: | Ringer det nogen klokker hos jer? Jeg har slet ikke nogen begreb om, om det er noget, I alle sammen har styr på, men jeg har en fornemmelse af, at I alle sammen har hørt det før i hvert fald. | Fortsat orientering mod det trygge klasserum , samt en åbning mod elevernes metasproglige viden fra de andre sprogfag. |
| Elever: | I engelsk | Eleverne byder ind med viden fra engelskundervisningen. |
| Cecilie | Hvorfor er det ikke interessant på dansk? Sådan lige umiddelbart. Eller hvorfor er det måske knap så interessant på dansk? Ja, Anders? | Cecilie lægger op til tværsproglig sammenligning |
| Anders: | Fordi det hele er det samme, det er bare <i>er</i> . | Anders sammenligner dansk og fremmedsprogene i forhold til personbøjningen. |

I ovenstående eksempel ser vi forskellige elever inddrage hhv. metasproglig viden og refleksion og anvende tværsproglige ressourcer. Disse praksisser faciliteres didaktisk gennem følgende greb:

- Spørgsmål til metasproglig viden
- Italesættelse af de tværsproglige ressourcers relevans
- Anerkendelse af elevers metasproglige refleksioner
- Italesættelse af, at stoffet kan være mere eller mindre kendt fra engelskundervisningen
- Stilladsering af elevernes sprogsammenligning og inddragelse af tværsproglig viden

Eksemplet illustrerer kompleksiteten i det tværsproglige klasserum; lærerens didaktiske etablering af rum for sproglig bevidsthed finder sted i en gensidig dynamik med de sprogligt bevidste elevpraksisser, der udøves, såvel som deltagerens sociale orienteringer.

6.7 Afrunding

I de foregående afsnit har jeg set på den didaktiske etablering af mulighedsrum for sproglig bevidsthed. Denne didaktiske etablering fandt sted gennem anvendelse af det tværsproglige perspektiv på en række forskellige måder, herunder gennem etablering af *samtidighed* og *genkendelighed* på tværs af fag. Hvor samtidigheden er et organisatorisk forhold, er genkendeligheden noget, der kan opstå og etableres didaktisk på mange måder.

Genkendelighed betyder, at eleverne kan genkende bestemte sproglige træk eller praksisser på tværs af sprog eller fag, hvilket kan finde sted på mange forskellige abstraktionsniveauer, og med mange grader af didaktisk stilladsering. Genkendeligheden kan opstå i forbindelse med bestemte praksisser i undervisningen, bestemte begreber eller bestemte sproglige træk.

Det vanskelige er fra et didaktisk synspunkt, at den tværsproglige genkendelighed, man her ønsker at fremme, kan være på flere abstraktionsniveauer. Der kan handle om at genkende transparente gloser på fremmedsproget, men i det øjeblik, fokus er på det metasproglige niveau, kræver det et lidt højere abstraktionsniveau at skabe genkendelighed.

Et eksempel på dette forhold så vi i eks O7, da Ellas kommentar til spørgsmålet "hvordan er det nue med substantiver?" var, at man "ikke kan sætte d på." Hvis metasproglig viden af denne karakter skal kunne anvendes tværsprogligt, må den omsættes til et højere abstraktionsniveau, fx i formen "der er forskel på verbers og substantivers bøjning." I Ellas sprognære formulering kan bidraget ikke udgøre et grundlag for tværsproglig genkendelighed, idet de to bøjningsendelser for præsens participium og substantivernes pluralis på tysk ikke på samme måde som på dansk er homofone.

Hermed fremstår det tydeligt, at lærerne for at kunne skabe de koblinger, der etablerer genkendeligheden for eleverne har brug for en ret præcis fornemmelse for elevernes sproglige og metasproglige udgangspunkt. Det betyder, at lærerne ville være bedre stillet, hvis de kendte sprogundervisningen i de andre fag indgående, både hvad angår form og indhold. I etableringen af

mulighedsrummet er det således en fordel, hvis lærer og elever nyder en høj grad af fælles *afstemthed*, dvs. hvis lærer og elever har en fælles forståelse af undervisningens formål og praksis, jf. afsnit 6.1.1.

Vi har ligeledes set eksempler på sprogligt bevidste elevpraksisser, der pegede ud af den didaktiske ramme, og hvor eleverne vendte deres sproglige opmærksomhed og metasproglige refleksioner i uforudsete retninger. Også i disse situationer så vi, at det var muligt for læreren gennem en dynamisk og åben tilgang i klassesamtalen at legitimere de sprogligt bevidste elevpraksisser og dermed etablere rum for sproglig bevidsthed.

Den didaktiske etablering af mulighedsrum for sproglig bevidsthed synes således at være en balancegang mellem åbenhed og retning, og forudsætningen for at denne balancegang kan lykkes forbundet med samspillet mellem lærer og elever.

Det ses igennem forløbet, at lærerne igennem deres anerkendelser af bestemte typer ræsonnement i klasserummet etablerer nogle mulighedsrum, som eleverne udvikler videre på. Dvs. at klassesamtalerne lader til at tjene til en slags modellering af refleksionsformer, eleverne herefter øver sig i. Oplagte eksempler på dette er tommelfingerreglerne, som eleverne hyppigt refererer til, nominalbøjningen, som vi så i VO25, og verbets personbøjning (O28). Imidlertid fremgår det også tydeligt, at nye, tværsproglige praksisser modelleres og udfoldes i løbet af projektperioden. Det drejer sig særlig om inddragelsen af tværsproglige ressourcer i de enkelte sprogfag, som når eleverne uden at tøve refererer det, de ved om navneord fra tyskundervisningen i engelsk og omvendt; når de eksplicit sammenligner sprogene (hvis det havde været på dansk...) og når de i tyskundervisningen taler om, hvorvidt nye ord ligner engelsk eller dansk.

Jeg har i undervisningen observeret, hvordan mulighedsrummene kan åbnes og lukkes, hvordan de kan være ganske snævre og kun åbne for bestemte typer metasproglig viden eller refleksion, eller hvordan de kan være vidtåbne og uafgrænsede, og på den måde levne rum for udfoldelse i alle den sproglige bevidstheds dimensioner, men samtidig indebære, at deltagerne i undervisningssituationen mister den fælles retning, og nogle risikerer at blive ladet tilbage, orienteringsløse (jf. bilag 16, tyrkisk fremhævning).

De tværsproglige tiltag på tværs af de tre fag samt inden for rammerne af hver enkelt har i et vist omfang bidraget til at udstikke en fælles kurs, selvom der har været både uforudsete afstikkere og skær på vejen. Ikke desto mindre har samtidighed og genkendelighed på tværs af fagene bidraget til, at både lærere og elever havde et kort at navigere efter, når de i fællesskab begav sig ud på nye, og til dels oprørte vande.

7 Konklusioner

7.1 At blive forsker

I denne afhandling har jeg forsøgt at indfange tre års virkelighed: et år med forberedelser, tanker om hvordan og hvorfor man kan og skal bedrive aktionsforskning i folkeskolen, praktisk planlægning og afsøgning af de forskningsfelter, jeg så projektet indlejret i. Herefter: det år, der beskrives i teksten, skoleåret 2017/18, et år fuld af overraskelser, glæde, frustrationer og hverdagsoplevelser i folkeskolen. Dette år gav anledning til eftertanke og indsigt, og samtidig var min tilstedeværelse på skolen så intens, at jeg havde svært ved at følge med, svært ved at få tid til refleksion og til at nedfælde mine udkast til analyser og forståelser.

Min grundigt planlagte aktionsforskningscyklus var flere gange ved at glide mig at hænde, fordi den tid, jeg havde afsat til egne refleksioner pludselig blev delvis overtaget af møder, og af en undervisningsforpligtelse, jeg ikke som håbet havde fået mulighed for at afvikle det første år. Det betød, at jeg ikke i så høj grad som ønsket havde mulighed for at fordybe mig i det empiriske materiale, efterhånden som jeg indsamlede det; i perioder kunne jeg på refleksionsmøderne fremlægge udkast til analyser og være et skridt foran lærerne i min planlægning; på andre tidspunkter kom vi alle fire lige vindblæste ind af døren, med regntøj, cykelhelme, mapper og en kaffekop balancerende øverst på hele stakken og den gensidige morgenhilsen: "hvad så nu?"

Sådan udviklede mit år på skolen sig, og brød på den måde med mine forventninger. Det lærte mig noget om virkeligheden som skolelærer, om planlægningens vilkår og skolens virkelighed; om hvordan aktionsforskning i skolen må tage højde for skolehverdagens dynamikker, hvor praktisk-organisatoriske forhold som kolleger, der spørger om hjælp, lokalflytning, vikardækning, højtalerkald om sneregler, fagdage, praktikanter og så videre udgør integrerede dele af hverdagen, som sætter rammerne for undervisningens praksis.

Min deltagelse i de tre læreres hverdag viste mig, hvordan lærere og elever i denne komplekse hverdag agerede på måder, der var meningsfulde inden for dette system, og hvordan de i deres handlemåder bidrog til systemets opretholdelse. Og den viste mig noget om lærergeneringen, som ikke i sig selv bidrager til min forståelse af tværspørglighedens potentialer, men til forståelsen af didaktikkens vilkår: hvordan lærerne altid balancerede hensynet til det faglige indhold med hensynet til elevernes trivsel; en balanceakt, som jeg observerede med en vis ærefrygt.

Denne forståelse er næppe nogen nyhed for lærerne selv, og ej heller inden for didaktisk forskning, jf. fx Klinge (2016); Krejsler og Moos (2014), men aktionsforskningens omfang og format flyttede den for mig fra en rent teoretisk viden til en oplevet indsigt. I kraft af det tætte samarbejde med

lærerne og den omfattende deltagelse i deres dagligdag, blev det afgørende for mig at forsøge ikke blot at beskrive, men også at forstå deres praksis.

Aktionsforskningen er som forskningstilgang i sig selv en balanceakt mellem forskning og forandring, mellem praktikerperspektivet og forskerperspektivet, og mellem indlevelse og saglighed. Som det fremgår af ovenstående linjer, blev indlevelsen og den personlige involvering (Billund & Alrø, 2017) vigtige for mig. Jeg ville have kunnet vælge en anden tilgang; også inden for kollaborativ forskning (L. Phillips, 2013) findes mere og mindre distancerede beskrivelsesformer, ligesom jeg med min baggrund i lingvistikken ville have følt mig hjemme i en mere klassisk kvalitativ forskningstilgang.

Alligevel faldt valget som beskrevet på aktionsforskningen, og dette fik store konsekvenser både for udformningen af det kollaborative didaktiske forandringsarbejde, og for de indsigter, jeg fik ud af det. Aktionsforskningen var for mig en ny måde at tænke forskning på, og gennem deltagelse i ph.d.-kurser, netværksmøder og seminarer betød mødet med andre aktionsforskere, at jeg igen og igen fik nye videnskabsteoretiske, metodologiske og etiske spørgsmål til mit projekt, som derfor i løbet af de tre år er blevet tænkt igennem fra mange forskellige vinkler, før jeg fandt den vinkel, jeg nu holder fast i.

Det tredje år, som afsluttes nu, har i overordnede træk stået i refleksionens tegn. Det var i dette år, jeg skulle prøve at finde mening i alle de erfaringer, jeg havde gjort mig i løbet af de to forgangne år, og formidle denne mening. Som tidligere nævnt, anser jeg som Richardson og St. Pierre (2000) selve skriveprocessen for en del af det analytiske arbejde, og i mit tilfælde har denne proces som en afspejling af aktionsforskningens cykliske og eksplorative natur været rekursiv og afprøvende.

Jeg har i skriveprocessen udviklet nye perspektiver og indsigter, og samtidig fravalgt andre. Det har som det så smukt beskrives af Eileen Honan (2007) været som at tvinge et sammenfiltret rhizom ud i en lineær form; frustrerende, fordi den lineære form er todimensionel og afbildningen derfor altid vil være mangelfuld, og berigende, fordi de mange mulige tværsnit stiller skarpt på mange forskellige nuancer af de erfaringer, jeg har gjort mig.

Jeg har altså i teksten foretaget valg, der stiller skarpt på de specifikke tværsnit, jeg fandt mest interessante, selvom andre forskere med andre perspektiver muligvis ville have foretaget andre snit. Samtidig har jeg dog i teksten forsøgt at respektere rhizomets (empiriens, mine erfaringers og indsigters) sammenfildrede natur; dette kommer til udtryk gennem tekstens mange krydsreferencer og ikke strengt kronologiske struktur.

Som læseren vil have bemærket, er der også i teksten en vis rekursivitet, som er en udløber både af denne rhizomatiske tænkning (Grellier, 2013) såvel som af den refleksivitetsoverrettede analysetilgang (Alvesson & Sköldbog, 2009), der tekstuel kommer til udtryk på den måde, at de

samme spørgsmål og empiriske eksempler drages frem flere gange undervejs i forskellige kontekster. Dette er ikke et stilistisk valg, men derimod mit forsøg på at finde en tekstuel form, der på en meningsfuld måde kan beskrive empiriens, analysens og de teoretiske overvejsers sammenfildrede tilblivelse.

7.2 Tværspøglighedens veje

I projektet har vi afsøgt didaktiske veje til etableringen af rum for sproglig bevidsthed; disse veje betegner jeg overordnet *tværspøglighed i sprogundervisningen*. I analysen finder jeg, at denne tværspøglighed i sprogundervisningen bidrager til den didaktiske etablering af rum for sproglig bevidsthed. Den tværspøglige tilgang kan udfoldes både tværfagligt og enkeltfagligt, ligesom den kan udmøntes gennem konkrete, tværspøglige greb i undervisningen, og gennem mere langsigtede forandringer af den fælles praksis i klasserummet.

Den tværspøglige tilgangs forskellige niveauer og udmøntninger bidrager til at skabe rum for sproglig bevidsthed, idet de skaber *genkendelighed* på tværs af sprog og fag, og dermed skaber rum for samspil mellem sprogene, og i et elevperspektiv rum for inddragelse af tværspøglige ressourcer. Udnyttelsen af tværspøglige ressourcer i sprogundervisningens komplekse kontekst kræver et vist abstraktionsniveau fra elevsiden, og kan dermed lægge op til metasproglig refleksion på et højere abstraktionsniveau end den, der opstår i den monospøglige undervisning.

Eksempelvis ser jeg på tværs af fagene mange eksempler på elever, der anvender tommelfingerregler som strategi i det metasproglige arbejde. Tommelfingerreglerne udgør en form for metasproglig viden, der i udgangspunktet må anses for ureflekteret og unuanceret. Det er regler, der giver mulighed for hurtig kategorisering af ord i ordklasser; de er lette at huske og lette at anvende. Imidlertid udgør de en skolebaseret videnstype, der fungerer bedst i relation til prototypiske eksempler på ordklasser og sætningstyper.

Det fremgår tydeligt, hvordan eleverne er opmærksomme på tommelfingerreglernes parallelitet på de tre sprog, men også hvordan det forhold, at tommelfingerreglerne lejlighedsvis kommer til kort, giver anledning til metasproglig refleksion. Disse metasproglige refleksioner får eleverne i den tværspøglige undervisnings kontekst lejlighed for at trække med sig fra sprog til sprog, og det er min påstand, at deres forståelse af de relevante begreber herved nuanceres.

Når tommelfingerreglerne i det tværspøglige arbejde får modspil fra de tre sprog, og i det øjeblik sprogundervisningen tillige inddrager andet end prototypiske eksempler, kalder dette på nuancering af begreberne og af reglerne. Hermed skabes rum for metasproglig refleksion, og dermed rum for udvikling af sproglig bevidsthed.

Den didaktiske etablering af rum for udvikling af sproglig bevidsthed sker i dette projekt dels gennem indførelsen af nye sproglaterede arbejdsformer, der giver anledning til metasproglig refleksion, og dels gennem en legitimering af nye tværsproglige ressourcer og elevpraksisser i sprogundervisningen. Her er hovedsageligt tale om nye tværsproglige arbejdsformer og om legitimering af sproglige ressourcer fra andre sprog end målsproget, men det fremgår samtidig klart af empirien, at den sproglige bevidstheds dimensioner kan observeres både som etsprogede og tværsproglige fænomener.

Tværsproglig didaktik er altså ikke den eneste vej til rum for udvikling af sproglig bevidsthed. Men på baggrund af analyserne i kapitel 6 anser jeg den for at være en mulig vej, der kan være til glæde for både elever og lærere. Analyserne af elevpraksis viste, at det tværsproglige perspektiv ikke var fremmedartet for eleverne; det var gennem den tværsproglige didaktik, at de tværsproglige praksisser blev etableret i undervisningen, men eksempler på tværsproglig elevpraksis sås allerede fra begyndelsen af projektperioden. Den tværsproglige didaktik åbnede altså op for en udvikling af tværsproglige elevpraksisser, hvis grundlag allerede var til stede.

Tværsproglighedsdidaktikken i dette projekt adskiller sig som skitseret i kapitel 3 fra mange andre projekter, dels ved at være rettet mod majoritets elever, dels ved at være indlejret i folkeskolens almindelige sprogfag, og ikke mindst ved at inddrage danskfaget. Disse kendetegn anser jeg for væsentlige.

Projektets fokus på majoritets elever viser, at de tværsproglige potentialer, vi her ser, ikke blot er tilgængelige for et mindretal af eleverne, men kan være til gavn for alle. Det betyder, at en skole eller en lærergruppe, der arbejder med tværsproglighedsdidaktik ikke hermed indretter undervisningen særligt efter en gruppe elever med bestemte behov, men derimod indretter den med sigte på et fælles potentiale til gavn for alle elever uanset modersmål.

Det er i den forbindelse ikke ligegyldigt, hvilke sprog, der er i spil, og som det fremgår her, kan det for lærerne være en stor udfordring at skabe rum i undervisningen for sproglige ressourcer, de ikke selv behersker. I dette projekt kommer denne udfordring til syne gennem lærernes vægning ved at tale om sprog, de ikke selv har undervisningskompetence i. Samtidig fremgår dog også det potentiale, der er forbundet med at skabe åbne rum for elevernes egen inddragelse af tværsproglige ressourcer.

Projektets indlejring i folkeskolens almindelige sprogfag har undervejs i processen givet anledning til en række udfordringer, blandt andet relateret til lærernes orientering mod årsplaner og læremidler i de enkelte fag, samt det konkrete forhold, at lærerne ikke kendte undervisningens praksis i de andre fag. Samtidig ser jeg denne indlejring som et stærkt potentiale ved netop denne form for tværsproglig didaktik. Identifikationen af tværsproglighedens mulighedsrum på henholdsvis det tværfaglige og enkeltfaglige niveau viser, hvordan lærere både individuelt og kollektivt kan etablere

tværsproglige mulighedsrum. Analyserne viser, at tværsprogligheden kan udfolde sig i fuldt flor, når lærerne har en fælles didaktisk intention og planlægger i fællesskab, hvilket i mange skolars virkelighed kan være vanskeligt. Men analyserne viser tillige, at den fælles planlægning kan være ganske minimalistisk, samt at tværsprogligheden ligeledes kan etableres inden for rammerne af den enkeltfaglige undervisning.

Det forhold, at den tværsproglige didaktik i dette projekt inddrager danskfaget, ser jeg som afgørende. Dels fordi, danskfaget i timetal er så meget større end de andre fag, og dels fordi det er ganske tydeligt, at eleverne i engelsk- og tyskundervisningen kan trække på deres metasproglige viden og praksisser fra danskfaget. Med Cecilies ord: "Jeg synes jo jeg får rigtig meget ud af, at Sanne og Lis har gennemgået nogle ting med klassen. Det synes jeg jo, at jeg høster for vildt, når jeg står og underviser." (RM7)

På den baggrund er jeg ikke i tvivl om, at særlig tyskundervisningen, med sit begrænsede timetal og positionen som andet fremmedsprog, kan profitere af den tværsproglige didaktik. Men samtidig ser jeg gennem elevernes udvikling af sproglig bevidsthed også danskundervisningen drage nytte, idet de tværsproglige rum giver eleverne mulighed for udvikling af alle den sproglige bevidstheds dimensioner, og disse dimensioner ligeledes kan få betydning for elevernes sproglige udvikling i dansk.

Dette ser Sanne ske helt konkret, da hun i det efterfølgende skoleår fortæller, at eleverne virker stærke i og interesserede i grammatikken (W2), altså en udvikling i *metasproglig viden*. Jeg anser dog ikke denne dimension for den eneste relevante for danskfaget; både ud fra fagets formelle mål for sproglig bevidsthed, og ud fra tanken om danskfaget som det centrale dannelsesfag ser jeg alle den sproglige bevidstheds dimensioner som relevante for faget, idet jeg forstår muligheden for gennem flerdimensionelle sproglige elevpraksisser at abstrahere fra og reflektere over modersmålets allestedsnærværende kategoriseringer af verden som et perspektiv, der rækker ud over elevernes sproglige udvikling og ind i den almenmenneskelige.

7.3 Elevperspektiver

Som forventet viste det tværsproglige perspektiv sig i empirien meningsfuldt for eleverne, hvilket jeg mener skyldes to forskelligartede forhold: et sprogligt-kognitivt og et tidligt-rumligt. Fordi den sproglige bevidsthed kognitivt set ikke er bundet til et enkelt sprog, men både kan optræde i relation til et eller flere sprog samtidig, virkede det naturligt for eleverne at tænke tværsprogligt. Hvor det fra lærersiden var et ambitiøst projekt at arbejde på tværs af sprogene, fordi det brød med fagtraditioner, faggrænser, organisatoriske rammer og hidtidig didaktisk praksis, reagerede eleverne stort set ikke på denne omvæltning. De syntes fordomsfri og uforfærdede i mødet med lærernes nye tværsproglige initiativer, og det syntes naturligt for eleverne at bruge deres viden fra de andre sprog særligt i arbejdet med det nyeste sprog på skemaet, tysk.

Det blev endvidere tydeligt, at det fra elevperspektivet gav mening at tænke sprogfagene sammen, ganske enkelt fordi de var tidsligt og rumligt forbundne. Det vil sige, at det tværsproglige perspektiv gav eleverne mulighed for at se skoledagens timer i sammenhæng, i stedet for som afsondrede blokke, hvilket gav dem mulighed for at reflektere over erfaringerne fra de andre sprogfag i mødet med det næste. Dette fremgik af elevpraksis på den måde, at elever gerne inddrog pointer fra nylige timer i den øvrige sprogundervisning, uafhængigt af, om læreren i den pågældende time specifikt byggede videre på dem.

Som beskrevet i kapitel 6, så jeg i den tværsproglige didaktik en legitimering af sproglige ressourcer og praksisser fra elevsiden, som måske ikke tidligere havde fundet plads i den enkeltfaglige undervisning. Heri ser jeg nye handlerum for eleverne, nye rum for udvikling af sproglig bevidsthed. Ud fra det socio-kognitive syn på læring, der ligger til grund for denne afhandling, ser jeg elevernes deltagelsesformer i disse rum – deres udøvelse af sproglig bevidst praksis – som nøglen til den videre udvikling af deres sproglige bevidsthed.

Projektets eksplorative metoder giver ikke grundlag for at vurdere udviklingens hastighed eller omfang for den enkelte elev, ej heller hyppigheden af de sprogligt bevidste elevpraksisser. Til gengæld har de givet mulighed for at belyse, hvad sproglig bevidsthed kan være for elever i femte klasse, hvordan den kan komme til syne gennem både tværsproglige og enkeltsproglige elevpraksisser, samt på hvilke måder disse elevpraksisser kan faciliteres af en tværsproglig didaktik. Det er mit håb, at disse indsigter kan gøres til grundlag for fremtidig forskning i den sproglige bevidstheds udvikling.

De deltagende lærere udtrykte en interesse for at udvide den tværsproglige tilgang over et forløb på flere år, og dermed få mulighed for i højere grad at inddrage udviklingsperspektivet. En sådan undersøgelse ville, såfremt den byggede videre på den her udviklede tværsproglighedsdidaktik og kombinerede denne med relevante metoder til vurdering af elevernes udvikling inden for den sproglige bevidstheds dimensioner, kunne bidrage med viden om den betydning, den tværsproglige tilgang til sprogundervisningen har for elevernes udvikling over tid.

7.4 Rum for sproglig bevidsthed

Analyserne viser, at sprogligt bevidste elevpraksisser opstår både i forlængelse af den didaktiske intention og på randen af undervisningen. De didaktisk intenderede rum for sproglig bevidsthed er dem, der etableres igennem den tværsproglige tilgang – både igennem det tværfaglige samarbejde og de tværsproglige greb i den enkeltfaglige undervisning. Rum for sproglig bevidsthed på randen af undervisningen kan dog ligeledes påvirkes af den tværsproglige tilgang, idet tværsprogligheden som overordnet didaktisk intention kan bidrage til legitimeringen af sprogligt bevidste elevpraksisser

også på randen af undervisningen, fordi lærerens tværsproglige orientering kan flytte rammerne for, hvad der anses for relevant og irrelevant elevpraksis i klasserummet.

Det fremgår af analyserne, at der i forbindelse med forandringsarbejdet etableres nye sprogundervisningspraksisser, som eleverne orienterer sig imod. Det vil sige, at når lærerne inddrager nye, tværsproglige greb i undervisningen, åbner de samtidig op for nye elevpraksisser. Over tid etableres disse som relevante måder at deltage i sprogundervisningen på, og der opstår derved nye mulighedsrum for eleverne.

Derfor er lærerens modellering af tværsproglige refleksionsformer gennem anvendelse af tværfaglige referencer, sprogsammenligning og inddragelse af tværsproglige ressourcer betydningsfuld, idet lærerens anvendelse af disse greb over tid tjener til at etablere dem som meningsfulde praksisser i klasserummet. Denne etablering af fælles praksisser synes forbundet med klassens og lærerens fælles *afstemthed*, idet afstemtheden er afgørende for bevægelsen fra den didaktiske intention til den intentionelle etablering af rum for sproglig bevidsthed.

Hvis rummet for sproglig bevidsthed også skal være et rum for sproglig opmærksomhed, kreativitet og metasproglig refleksion, og ikke blot et rum for inddragelse og demonstration af skolebaseret metasproglig viden, skal rummet have en åben karakter. Empirien viser, at disse dimensioner ofte udfolder sig spontant, og en sådan spontan udfoldelse kræver et åbent rum, hvor mere end en sproglig forholdemåde er mulig. Samtidig nødvendiggør den didaktiske intention en fælles opmærksomhed, så alle deltagere i undervisningssituationen vender blikket i nogenlunde samme retning. Denne fælles opmærksomhed ser jeg som forbundet med klassens og lærerens interne afstemthed; når undervisningens formål er klart for både lærer og elever, orienterer de sig mod det i fællesskab; og når lærer og elever er enige om, hvilke relevante deltagelsesformer, der findes i sprogundervisningen, er det ligeledes dem, der udøves, hvilket styrker den fælles afstemthed og etableringen af de pågældende praksisser.

I lyset af disse overvejelser ser jeg den didaktiske etablering af tværsproglige rum for udvikling af sproglig bevidsthed parallelt med selve det overordnede forandringsarbejde som en forandring i et komplekst system. Undervisningssituationen er i sig selv et komplekst skæringspunkt mellem deltagerens livsverdener såvel som mellem fag, tid og rum, forstået på den måde, at enhver undervisningssituation er tidsligt-rumligt og fagligt situeret, og således funderet i et felt af deltagerperspektiver, der bygger på den tidsligt forudgående, rumligt og fagligt etablerede kontekst.

Dette skaber både kompleksitet og kontinuitet i undervisningssituationen, og enhver forandring af undervisningens praksis må således tænkes ind i dette komplekse rum og i en vis forstand bryde med kontinuiteten. Forandringspotentialiet består da i dette brud med kontinuiteten, og i etableringen af en ny kontinuitet. Det vil sige, at etableringen af nye sproglige praksisser i

undervisningen stiller krav om brud med det eksisterende system forstået på den måde, at der indføres nye dynamikker i systemet, som enten kan erstatte eller supplere de eksisterende dynamikker.

I dette projekt har det vist sig utilstrækkeligt udelukkende at arbejde imod en supplerings med nye dynamikker, idet visse af de eksisterende dynamikker (fx den isolerende grammatikundervisnings) var vanskeligt forenelige med den tværsproglighedens dynamik i form af et holistisk blik på sprog, og derfor måtte erstattes. Forandringen fra den skolegrammatiske hen imod den holistiske dynamik i grammatikundervisningen viste sig imidlertid at være krævende både for lærere og elever, idet begge parter fortsatte med at trække på den "gamle" dynamik. Denne udfordring viser, hvordan systemets dynamikker er internt forbundne, og hvordan det at skabe en forandring et sted kan vise sig at kræve en systemisk forandring. Den systemiske forandring tager tid, og i dette tilfælde blev konsekvensen, at de to modsatrettede sproglige dynamikker (den holistiske og den isolerende) var til stede i undervisningen på samme tid.

7.5 En model for sproglig bevidsthed

I kapitel 2 beskrev jeg forskningsfeltet om sproglig bevidsthed gennem en række metaforiske overskrifter. Disse metaforer skulle fremhæve de forskellige perspektiver, jeg ser afspejlet i de forskellige forskningstraditioner. I kapitlet fremhævede jeg særligt Schmidts (1995) og van Liers (2004) niveaudelte beskrivelser af den sproglige bevidsthed som begreb og fænomen. Med udgangspunkt i en socio-kognitiv og kompleksitetsorienteret forståelse af sprog og sproglig læring (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a) argumenterede jeg for en forståelse af sproglig bevidsthed som en kontinuerlig vekselvirkning mellem det kognitive og det sociale plan.

Jeg ønskede med inspiration fra Schmidt og van Lier at anskue elevens sproglige bevidsthed som flerfoldig, for at åbne begrebet op med henblik på at kunne inkludere de aspekter heraf, der syntes relevante i klasserummet. Det var med dette blik, jeg observerede elevernes sproglige praksisser, og på den baggrund, at jeg konkluderede, at mange af elevernes sproglige forholdemåder var opmærksomme, nysgerrige, kreative, refleksive eller analytiske, og at disse forholdemåder skulle kunne inkluderes i min model for sproglig bevidsthed.

Observationerne i klasserummet og den efterfølgende refleksion over den indsamlede empiri gjorde det væsentligt for mig at forsøge at indfange visse iøjnefaldende aspekter af elevernes sproglige forholdemåder i modellen. For det første det aspekt, at de (meta-)sproglige elevpraksisser, jeg observerede, på en gang var sociale praksisser og samtidig forankret i og vekselvirkende med et kognitivt plan. Derfor måtte modellen illustrere et fænomen, jeg anså for både kognitivt og socialt.

For det andet var det tydeligt, at de praksisser, jeg anså for sprogligt bevidste, var ganske forskelligartede. Derfor begyndte jeg at tænke på dem som forskellige typer, og arbejdede mig rekursivt igennem flere forskellige kategoriseringer af disse. I den forbindelse var dimensionernes forskelligartede natur en udfordring, idet jeg hverken meningsfuldt kunne anskue dem som paralleller eller niveauer, men så dem som forskelligartede både på abstraktionskalaen og intentionsskalaen, og dermed væsensforskellige (jf. afsnit 2.2).

For det tredje var sammenhængen imellem dimensionerne væsentlig. Elevernes sprogligt bevidste praksisser var som beskrevet ofte glimtvis, fluktuerende, men samtidig ser jeg udviklingen af sproglig bevidsthed ske gennem en stadig tættere sammenkobling mellem dimensionerne. Derfor valgte jeg edderkoppespindet til den grafiske afbildning af modellen.

Metaforisk illustrerer edderkoppespindets struktur, hvordan de øvrige dimensioner udspringer af den sproglige opmærksomhed – en svaghed ved modellen er dog, at dette ikke altid gælder for den metasproglige viden (jf. afsnit 6.4.3). Når jeg alligevel har valgt at bibeholde billedet, skyldes det, at edderkoppespindets mange koblingspunkter, varierende tæthed og nødvendige forbindelser til den omgivende verden rammer nogle væsentlige træk ved den sproglige bevidsthed, som jeg forstår den.

Sproglig bevidsthed er både teoretisk og empirisk et komplekst fænomen. Den teoretiske kompleksitet, der hidrører fra forskningsfeltets sammensatte natur og de forskelligartede begrebsapparater forbundet hermed, har jeg forsøgt at reducere ved at udvikle edderkoppespindmodellen, hvis dimensioner samtidig skal afspejle både kognitive dimensioner og dimensioner af sproglig praksis.

Jeg mener hermed at have etableret en model af sproglig bevidsthed, der meningsfuldt kan operationaliseres til etnografisk orienteret klasserumsforskning. Igennem koblingen af den sproglige bevidstheds teoretiske dimensioner med konkret observerbar elevpraksis har jeg skabt en teoretisk ramme for empirisk afdækning af de dimensioner af sproglig bevidsthed, som kommer til udtryk hos konkrete elever i en konkret undervisningssituation.

Modellen vil hermed kunne anvendes og videreudvikles i klasserumsforskning med fokus på sproglig bevidsthed, idet dens anvendelighed kan efterprøves i andre klasserum, med elever på andre alderstrin og eventuelt med inddragelse af andre sprogfag. Herigennem vil forståelsen for de enkelte dimensioner og deres indbyrdes sammenhæng kunne nuanceres og forfines, ligesom det ville være muligt gennem inddragelse af elever på flere alderstrin at undersøge hvorvidt og hvordan de forskellige dimensioner kommer til udtryk hos forskellige aldersgrupper.

7.6 Sammen om forandring

Etableringen af en tværsproglig didaktisk praksis foregik her gennem et kollaborativt didaktisk forandringsarbejde. Dette forandringsarbejde fandt sted i et komplekst system, idet enhver konkret forekomst af tværsproglig praksis til hver en tid var situeret som beskrevet ovenfor i et mødested i mellem de forskellige deltageres livsverdener.

Det vil sige, at den specifikke undervisningssituation, der observeredes, kan forstås som indlejret i et komplekst samspil af elevforudsætninger, didaktiske intentioner og øvrige klasserumsforhold. Derfor betød ambitionen om at skabe forandringer i den didaktiske praksis en ambition om at skabe forandringer i et komplekst system, hvorfor det ikke er overraskende, at denne proces hverken var lineær eller forudsigelig. Ganske som det beskrives af Burns (2015a), at forandringer i komplekse systemer både kan foregå legende let, hvis forandringsimpulsen rammer den rigtige aktør på det rigtige tidspunkt og der opstår en positiv feedback loop, eller dø hen, hvis impulsen rammer ind i en negativ feedback loop, var det også tilfældet her, at de tværsproglige initiativer i visse tilfælde tog fart med meget lille ydre påvirkning og andre gange trods gentagne forsøg slet ikke. Her vil jeg konkludere, at der var forskellige systemdynamikker, der spillede ind på mulighederne for forandring og som Burns (2015a) at det ikke var os muligt at forudsige det uforudsete – her tænker jeg specifikt på den uforudsete konsekvens af vores tværsproglige initiativ, at der blev talt mere dansk i engelskundervisningen.

Som det fremhæves af Burns, er et dynamisk system ikke nogen hård realitet, men et felt af deltageres overlappende og forskelligartede forståelser heraf, hvilket betyder, at når man ønsker at forstå systemets dynamikker og indføre forandring i systemet, må man forholde sig til de forskellige aktørers perspektiver. Som det fremgår af analyserne, er der mange aktører, det ville være relevant at inddrage i en gennemgribende analyse af det her behandlede udsnit af skolevirkelighed, men med henblik på besvarelsen af det valgte forskningsspørgsmål bliver de vigtigste aktører lærerne, eleverne og forskeren selv.

Forskerens rolle som forandringsagent er ikke til at komme udenom, og behandles i afsnit 4.6. I og med at det oprindelige initiativ til projektet kom fra mig, er der ingen tvivl om, at det perspektiv, jeg gik ind i processen med, har haft stor indflydelse på forandringsambitionens retning, omfang og begrænsninger, ligesom det er givet, at den udvikling, jeg selv er gennemgået undervejs i processen, er vævet tæt sammen med udviklingen undervejs i projektet.

Elevernes roller i systemet er ligeledes indlysende, og det fremgår tydeligt af empirien, hvordan deres forskellige orienteringer, engagement og modvilje på forskellige tidspunkter spiller ind på de konkrete didaktiske mulighedsrum, der er tilgængelige for lærerne. Men på trods af elevernes centrale rolle i undervisningen og for hele projektets formål, var de allervigtigste aktører for dette kollaborative didaktiske forandringsarbejde alligevel lærerne. Det skyldes det forhold, at det var

lærerne, der satte dagsordenen for den didaktiske praksis, og at det i denne kontekst var lærerne, der var de konkrete forandringsagenter – det var deres praksis, der skulle ændres med henblik på at ændre hele dynamikken i sprogundervisningen.

I den forbindelse er det blevet tydeligt, at den enkelte lærers reelle valgmuligheder i den givne situation var påvirket både af de objektive ydre vilkår, men også af lærerens egen forståelse af situationen, forandringskonteksten (systemet) og forandringsdagsordenen. De empiriske observationer tydeliggjorde dette forhold på den måde, at der var stor variation fra time til time i forholdet mellem den på forhånd tilkendegivne didaktiske intention og den konkrete klasserumspraksis. I nogle timer fremstod der således et tæt sammenfald i mellem den planlagte didaktiske intention, den didaktiske praksis og elevpraksis i klasserummet, hvorimod det i andre tilfælde blev tydeligt, at elevforudsætninger, ydre forhold og ikke mindst lærerens eget perspektiv på situationen spillede ind på hendes dynamiske didaktiske valg.

På denne måde viste lærernes overbevisninger om sprog, fag, læring, didaktik og om klassen og skolekonteksten sig i øvrigt at spille en vigtig rolle. På baggrund af analyserne i afsnit 5.3 vil jeg konkludere, at netop samspillet i mellem disse overbevisninger og den udefrakommende forandringsimpuls var afgørende for succes og fiasko i det didaktiske forandringsarbejde. Det synes på den baggrund uomtvisteligt, at didaktiske forandringsprocesser bæres igennem af lærere, og at lærernes ejerskab af forandringsambitionen er en nødvendighed for at en sådan ambition kan indfris.

Analyserne i kapitel 5 viser gennem samtænkningen af projektets empiri og hidtidig forskning inden for læreres tækning, at dette ejerskab i situationer, hvor forandringsimpulsen som i dette tilfælde kommer udefra, forudsætter, at lærerne oplever forandringen som både meningsfuld og mulig. I den forbindelse viser empirien fra dette projekt, at et sådant ejerskab eller en oplevelse af meningsfuldhed for lærerne i forbindelse med så langvarigt projekt som dette ikke er en statisk ting, men noget, der skal skabes kontinuerligt, og som styrkes eller svækkes af positive eller negative oplevelser i forbindelse med forandringsarbejdet (positive og negative feedback loops, jf. Burns, 2015a).

Det er ligeledes centralt, at lærerne oplever forandringen som mulig inden for de givne rammer. Det er vigtigt at fastslå her, at det er lærerens oplevelse af mulighed og umulighed, der er afgørende for, om vedkommende har mulighed for at træffe konkrete didaktiske valg der er i overensstemmelse med forandringsambitionen. Det betyder, at indsigten i den enkelte lærers oplevelse bliver central for forskerens facilitering – kun igennem denne indsigt kan man som forsker bidrage til at skabe de rette forudsætninger for at en forandring opleves som mulig af den enkelte lærer.

På baggrund af den kompleksitetsorienterede analyse af det kollaborative didaktiske forandringsarbejde kan jeg således konkludere, at der er en række forudsætninger, man må sikre sig, når man ønsker at skabe forandringer i didaktisk praksis gennem aktionsforskning. Udover at sikre de praktiske og organisatoriske forudsætninger gennem skemalægning, frikøb og aftaler med skoleledelse og lærere, samt de etiske forudsætninger i form af en behørig inddragelse af lærerne i planlægningsprocessen, er det således nødvendigt at forholde sig til det forhold, at didaktisk orienteret aktionsforskning bedrives i et spændingsfelt mellem lærernes overbevisninger og den didaktiske forandringsambition.

Dette er særlig vigtigt i netop det didaktisk orienterede forandringsarbejde, fordi den praksis, man her arbejder på at forandre, er så tæt forbundet med lærernes overbevisninger, og fordi forandringsambitionen i et didaktisk orienteret projekt også fra forskerens side er belagt med didaktisk intention, hvilket vil sige at forandringens retning ikke kan bestemmes fuldstændig frit af de deltagende lærere.

Ud over disse forhold, der gør sig gældende i ethvert didaktisk forandringsarbejde, er der særlige forhold for dette projekt, der har at gøre med det tværfaglige aspekt. Det tværfaglige fokus indebærer et kollaborativt forandringsarbejde, hvilket betyder, at forandringerne skal finde sted flere steder i systemet samtidig og for at det kan lykkes fuldt ud, må alle forandringsagenter trække i samme retning. Dette stiller krav om fælles forståelser af forandringens sigte og de relevante didaktiske virkemidler for at de enkelte didaktiske ændringer, der gennemføres af hver enkelt lærer kan indgå i gensidigt bekræftende dynamikker og dermed skabe en reel forandring i sprogidaktikken.

7.7 Potentialer og udfordringer i tværsproglig didaktik

Det tværfaglige didaktiske forandringsarbejde, der sigter i mod tilvejebringelsen af rum for sproglig bevidsthed rummer således en mangfoldighed af potentialer og udfordringer.

Det kollaborative forandringsarbejde udgør en krævende tilgang til didaktisk forskning, der er forbundet med en række udfordringer, særligt i form af den høje grad af fælles forståelse, der er nødvendig i aktionsforskningsgruppen vedrørende forandringsdagsordenen, forandringskonteksten og de mulige handlerum. Tilgangen rummer dog samtidig et klart potentiale for at bedrive en praksisnær didaktisk forskning, der nuanceret kan belyse konkrete didaktiske tiltags fordele og ulemper i en realistisk skolevirkelighed.

Afhandlingen sigter derfor gennem den kompleksitetsorienterede analyse af det kollaborative didaktiske forandringsarbejde på at bidrage til den metodologiske diskussion inden for fagdidaktikken. Gennem analyserne af elevers sprogligt bevidste praksisser og udviklingen af den flerdimensionelle model for sproglig bevidsthed sigter den desuden på at bidrage til den lingvistiske

og sprogdidaktiske teori- og metodeudvikling inden for forskning i sproglig bevidsthed, og sidst, men ikke mindst gennem analyserne af den tværsproglige didaktik på at bidrage til det sprogdidaktiske forskningsfelt med en belysning af tværsproglighedens potentialer.

Disse potentialer ser jeg i den *genkendelighed*, didaktikken etablerer på tværs af de tre sprogfag, i den åbning for inddragelse af tværsproglige ressourcer, der finder sted, samt i den didaktiske etablering af rum for sproglig bevidsthed gennem tværsproglighedens udfoldelser på det tværfaglige og enkeltfaglige niveau.

Det største enkeltstående potentiale ser jeg i den lethed, hvormed eleverne tilsyneladende tager det tværsproglige perspektiv til sig. Den viser, at hvis blot lærerne har de nødvendige rammer og forudsætninger for en tværsproglig didaktik, så kan de bruge den til at skabe nye rum for sproglig bevidsthed, og dem er eleverne klar til at træde ind i.

Det er mit håb, at denne afhandling og det didaktiske forandringsarbejde, den bygger på, kan inspirere sproglærere, sprogforskere og andre, der interesserer sig for børns sproglige bevidsthed og udvikling til fremover at udforske mulighederne for at tænke og arbejde på tværs af sprog.

8 Litteratur

- Albrechtsen, T. R. S. & Ahrenkiel, L. (red.). (2016). *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden* (1. udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. Los Angeles: SAGE.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : New vistas for qualitative research* (2. udg.). Los Angeles: SAGE.
- Ammar, A., Lightbown, P. M. & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language awareness*, 19(2), 129-146.
- Amrani, C., Hvidtfeldt Lorentzen, A. K. & Krogager Andersen, L. (2019). Tvær sproglige Læringsrum. *Sprogforum*, 68.
- Andersen, L. (2004). *Sproglig bevidsthed i gymnasieskolen - et undervisningseksperiment*. (Speciale), Aarhus University, Aarhus.
- Andersen, L. K. (2019). Sproglig tværfaglighed i en folkeskolekontekst. I L. K. Andersen, P. Hobel & S.-E. Holgersen (red.), *Tværfaglighed og sammenlignende fagdidaktik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Angelovska, T. (2018). Cross-linguistic awareness of adult L3 learners of English: a focus on metalinguistic reflections and proficiency. *Language awareness*, 27(1-2), 136-152.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1992). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barcelos, A. M. F. (2015). Student Teachers' Beliefs and Motivation, and the shaping of Their Professional Identities. I P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (red.), *beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Bartlett, T., Montessori, N. M. & Lloyd, H. (2018). Contesting Key Terms and Concepts in the Civil Sphere: A Neo-Gramscian Analysis of Language Awareness. I J. M. Cots & P. Garrett (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York & London: Routledge.
- Beinum, H. v., Faucheux, C. & Vlist, R. v. d. (1996). Reflections on the Epigenetic Significance of Action Research. I S. Toulmin & B. Gustavsen (red.), *Beyond theory: changing organizations through participation*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Bernild, C., Liveng, A. & Overgaard, D. (2018). Kommunikation mellem pårørende og sygeplejersker på en hospitalsafdeling. *1*(1), 51-77.
- Bérubé, D. & Marinova-Todd, S. H. (2014). The effect of sociolinguistic factors and English language proficiency on the development of French as a third language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 465-483.
- Bialystok, E. (1981a). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24-35.
- Bialystok, E. (1981b). The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use. *Studies in Second Language Acquisition*, 4(1), 31-45.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development*, 57(2), 498.
- Bialystok, E. (2008). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. I Bhatia & Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism* (s. 577-601).

- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229–235
- Bialystok, E. (2015). Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention. *Child Development Perspectives*, 9(2), 117-121.
- Billund, L. & Alrø, h. (2017). Dialogisk aktionsforskning - i et praksisnært perspektiv. I H. Alrø & F. T. f. Hansen (red.), *Interpersonel kommunikation i organisationer ; 13* (1. udgave). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language awareness*, 12(2), 96-108.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' Beliefs and Practices Regarding Learner Autonomy. *ELT Journal*, 66(3), 283-292.
- Borup Jensen, J. (2017). Aktionsforskning. Fra forskningsideal til forskningspraksis. I I. T. Thyrrin (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb i de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? : Why the resurgent interest? *Action Research*, 8(1), 93-109.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. & Skyggebjerg, A. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2017). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9-28.
- Bullock, S. A. (1975). *A language for life*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Burns, D. (2014). Systemic action research: Changing system dynamics to support sustainable change. *Action Research*, 12(1), 3-18.
- Burns, D. (2015a). How Change Happens: The Implications of Complexity and Systems Thinking for Actions Research. I H. Bryadbury-Huang (red.), *The SAGE Handbook of Action Research*. London: SAGE Publications.
- Burns, D. (2015b). Seeing the System -Participatory Systemic Inquiry. I D. Burns & S. Worsley (red.), *Navigating Complexity in International Development. Facilitating Sustainable Change at Scale.*: Practical Action Publishing.
- Byram, M., Holmes, P. & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.
- Byram, M. & Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29(4), 239-243.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Dansk Fælles Mål*.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). Læseplan for engelsk. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/dansk/faelles-mal>
- Calmar Andersen, S., Humlum, M. & Nandrup, A. B. (2014). *Indledende analyser af forsøg med modersmålsbaseret undervisning*.

- Calmar Andersen, S., Knoth Humlum, M. & Rambøll, M. C. (2017). *Modersmålsbaseret undervisning. Gruppebaseret indsats på 4. klassesetning*.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P. & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. I J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (red.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters.
- Clark, E. V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coghlan, D. & Jacobs, C. (2005). Kurt Lewin on Reeducation : Foundations for Action Research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(4), 444-457.
- Collin, F. (2010). Social construction and discourses. I P. Harder (red.), *Meaning in mind and society: a functional contribution to the social turn in cognitive linguistics* (s. 516). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221.
- Dansklærerforeningen. (2017). *Danskfagets områder*. Hentet fra www.dansklf.dk
- Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*
- Daryai-Hansen, P. & Fernández, S. S. (2019). Intern og ekstern tværfaglighed i fremmedsprog. I L. Krogager Andersen, P. Hobel & S.-E. Holgersen (red.), *Tværfaglighed og fagligt samspil*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Daryai-Hansen, P. & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling : en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession online, Årg. 2, nr. 2 (2017)*.
- Daryai-Hansen, P., Meister, M. & Tonello, E. (2015). Das DELA-NOBA Projekt. *Babylonia*, 15(2), 38-43.
- Daugaard, L. M. (2013). Læseoplevelser på flere sprog. Et metalingvistisk mulighedsrum. I H. P. Laursen (red.), *Literacy og sproglig diversitet* (s. 276). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning : en lingvistisk etnografisk undersøgelse : Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU).
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. I C. J. Dought & M. H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Oxford & Victoria: Blackwell Publishing Ltd.
- Dewey, J. (2014). *Interesse og indsats i uddannelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dufva, H. & Alanen, R. (2005). Metalinguistic Awareness in Dialogue: Bakhtinian Considerations. I J. K. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (red.), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning - New Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duus, G. & Bager, A. S. (red.). (2012). *Aktionsforskning : en grundbog* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring* (1. udgave udg.). Århus: Klim.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The Psychology of The Language Learner Revisited*. New York & London: Routledge.
- Egmose, J. (2015). *Action research for sustainability: social imagination between citizens and scientists*. Farnham, Surrey, UK: Ashgate.
- Eikeland, O. (2006). Validity of Action Research and Validity in Action Research. I K. Aagaard Nielsen & S. Lennart (red.), *Action And Interactive Research - Beyond Theory and Practice*. Maastricht & Aachen: Shaker Publishing.
- Ellis, N. C. & Wulff, S. (2014). Usage-Based Approaches to SLA. I B. VanPatten & J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*.
- Ellis, R. (2004). *Second language acquisition* (Genoptrykt). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009a). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2009b). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. I R. Ellis (red.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Ferman, S. & Karni, A. (2014). Explicit versus Implicit Instruction: Which Is Preferable for Learning an Artificial Morphological Rule in Children? *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 66(1-2), 77-87.
- Fernandez, S. S. (2014). Fokus på form. I Andersen, H. L, Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet* (s. 43-54-43-54): Samfundslitteratur.
- Fibiger, J. f. & Jørgensen, M. f. (2018). *Tæt på danskdidaktik : undervisning i det integrative danskfag* (1. udgave udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Fibæk Laursen, P. & Kristensen, H. J. f. (red.). (2017). *Didaktikhåndbogen : teorier og temaer* (1. udgave udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Frijns, C., Sierens, S., Avermaet, P., Sercu, L. & Van Gorp, K. (2018). Serving policy or people? Towards an evidence-based, coherent concept of language awareness for all learners: From Theory to Practice. I: C. Hélot, C. Frijns, K. Gorp & S. Sierens (red.). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*
- Frimann, S. & Hersted, L. (2017). Ledelsesudvikling i dialogiske læringsrum. I H. D. Keller & S. Frimann (red.), *Lederes læringsrum : koblinger mellem organisation, uddannelse og praksis* (1. udgave udg., s. 301). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Frstrup, D. & Fernández, S. S. (2014). Metoder og tilgange. I H. Leth Andersen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet : teori, praksis og udsyn* (1. udgave udg., s. 266). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fukuta, J., Tamura, Y. & Kawaguchi, Y. (2019). Written languaging with indirect feedback in writing revision: is feedback always effective?. *Journal of language Awareness*, 28(1).
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell Pub.
- Garrett, P. & Cots, J. M. (2018). *The Routledge Handbook of Language Awareness*: Routledge.
- Gergen, K. (2020). Foreword. I L. Hersted, O. Ness & S. Frimann (red.), *Action Research in a Relational Perspective*. London & New York: Routledge.

- Gleerup, J. (2010). *Kritik og forandring : en anerkendelsesteoretisk analyse af social- og sundhedsmedarbejderes identitets- og meningsdannelse i arbejdslivet : ph.d.-afhandling* (1. udgave udg.). Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Glerup, L. & Bruhn Kristensen, A. (2013). *Almen sprogforståelse : et nyt undervisningsområde* (1. udgave udg.). København: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2000). *How babies talk. The magic and mystery of language in the first three years of life*. New York: Plume.
- Gorodetsky, M. & Barak, J. (2016). Becoming learners/teachers in nomadic space. *Teachers and Teaching*, 22(1), 84-100.
- Greenwalt, K. A. (2014). Frustrated Returns: Biography, Parental Figures, and the Apprenticeship of Observation. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 306-331.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). Knowledge Generation in Action Research. Dialectics of Local Knowledge and Research-Based Knowledge. I D. J. Greenwood & M. Levin (red.), *Introduction to Action Research - social research for social change*: SAGE.
- Grellier, J. (2013). Rhizomatic mapping: spaces for learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 83-95.
- Grosjean, F., Li, P. & Bialystok, E. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Hoboken: Wiley-Blackwell/John Wiley & Sons.
- Groundwater-Smith, S. & Campbell, A. (2010). Introduction: Whither Action Research? An Introductory Essay. I S. Groundwater-Smith & A. Campbell (red.), *Action Research in Education*. London: SAGE Publication Ltd.
- Gunning, P., White, J. & Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language awareness*, 25(1-2), 72-88.
- Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferuntersützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Padagogik*, 55.
- Haenni Hoti, A. U., Heinzmann, S., Müller, M., Oliveira, M., Wicki, W. & Werlen, E. (2011). Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 98-116.
- Haneda, M. (2006). Classrooms as Communities of Practice: A Reevaluation. *TESOL Quarterly*, 40(4), 807-817.
- Harnett, J. (2012). Reducing discrepancies between teachers' espoused theories and theories-in-use: an action research model of reflective professional development. *Educational action research*, 20(3), 367-384.
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1; 1-18; 18.
- Haukås, Å., Bjørke, C. & Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. New York; London: Routledge.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language : an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language awareness*, 8(3-4), 124-142.
- Hersted, L., Ness, O. & Frimann, S. (red.). (2020). *Action Research in a Relational Perspective. Dialogue, Reflexivity, Power and Ethics*. London & New York: Routledge.

- Holmen, A. (2011). At tage udgangspunkt i det kendte - om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. *Sprogforum*, 51.
- Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen - fra problem til potentiale. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring : pædagogik og praksis* (3. udg., s. 2). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Honan, E. (2007). Writing a rhizome: an (im)plausible methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5), 531-546.
- Horst, M., White, J. & Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.
doi:10.1177/1367006910367848
- Hulstijn, J., Young, R., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., . . . Talmy, S. (2014). Bridging The Gap: Cognitive and Social Approaches to Research in Second Language Learning and Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 361--421.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektive rum: klasserummets skjulte styringer til inkludering eller ekskludering af elever. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspil og læring* (s. 151-172). Århus: Klim.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2. ed. udg.). Cambridge: Polity.
- Illeris, K. (2007). *Læringsteorier*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. udgave udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, S. K. & Olsen, M. (2019). Kompetenceområder i sprogfagene - engelskfaget i et didaktisk perspektiv. I A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. (3 udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jalkanen, J., Pitkänen-Huhta, A. & Taalas, P. (2012). *Changing society - changing language learning and teaching practices?* Paper præsenteret på Global Trends Meet Local Needs. Proceedings from the Foreign Language Didactics Conference (VikiPeda), Vaasa.
- James, C. (1999). Language Awareness: Implications for the Language Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 94-115.
- James, C. & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language awareness*, 8(3).
- Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.
- Jessner, U. (2016). Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. I: O. Garcia (red.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*: Springer International publishing Switzerland.
- Jessner, U. (2018). Metacognition in Multilingual Learning. I Å. Haukås, C. Bjørke & M. Duypedahl (red.), *Metacognition in language learning and teaching*. New York: Routledge.
- Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E. & Hofer, B. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 72(2), 157-182.
- Juul Nielsen, B., Sørensen, V., Pedersen, K. M. & Køster, F. (2019). Dialektkort. Hentet fra <https://dialekt.ku.dk/dialektkort/>
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-176.
- Kabel, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I J. Bremholm (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 286). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Kabel, K., Christensen, M. V. & Brok, L. S. (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. København/Aarhus: Københavns Professionshøjskole/VIA University College/Nationalt Center for Læsning
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (2018). Revisiting Research on Learner Beliefs. I J. M. Cots & P. Garrett (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York & Oxon: Routledge.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (red.). (2003). *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Kalaja, P., Ferreira, A. M., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kildedal, K. & Laursen, E. (2014). Professionsudvikling -udvikling af professionel praksis gennem aktionsforskning. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools : Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147.160-160.
- Klette, K. & Blikstad-Balas, M. (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129-146.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 19.
- Klinge, L. (2016). *Lærereens relationskompetence : en empirisk undersøgelse af, hvordan lærereens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen : Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Kolstrup, K. L. (2015). *Opportunities to Speak. A Qualitative Study of a Second Language in Use*. Groningen Dissertations in Linguistics.
- Kramsch, C. (2002). Standard, norm, and variability in language learning. I S. M. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. M. Pierce & j. Walz (red.), *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching. Studies in honour of Albert Valdman* (s. 59-79). Amsterdam: John Benjamins.
- Kramsch, C. (2003). Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. I P. Kalaja & A. M. Ferreira Barcelos (red.), *Beliefs about SLA*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kreiner, S. & Bundsgaard, J. (2019). *Undersøgelse af de nationale tests måleegenskaber*
- Krejsler, J. & Moos, L. (red.). (2014). *Klasseledelsens dilemmaer : fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (1. udgave udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Krogager Andersen, L. (2019). Sproglig tværfaglighed i folkeskolen. I L. Krogager Andersen, P. Hobel & S.-E. Holgersen (red.), *Tværfaglighed og fagligt samspil*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2017). *Fagdidaktik i dansk* (1. udgave udg.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Kruse, S. & Wistoft, K. (2011). Didaktik som forskningsfelt. I K. Kragh Blume Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence - inspireret af Karsten Schnack*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kubanyiova, M. (2015). The Role of Teachers' Future Self Guides in Creating L2 Development Opportunities in Teacher-Led Classroom Discourse: Reclaiming the Relevance of Language

- Teacher Cognition : The Modern Language Journal. *The Modern Language Journal*, 99(3), 565-584.
- Kubanyiova, M. (2016). *Teacher development in action : understanding language teachers' conceptual change* (Paperback ed. udg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kubanyiova, M. (2018). Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*
- Kubanyiova, M. & Crookes, G. (2016). Re-Envisioning the Roles, Tasks, and Contributions of Language Teachers in the Multilingual Era of Language Education Research and Practice: Magdalena Kubanyiova and Graham Crookes. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 117-132. doi:10.1111/modl.12304
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching : from method to post-method ESL and applied linguistics professional series* (s. 258).
- Kupferberg, I. (1999). The Cognitive Turn of Contrastive Analysis: Empirical Evidence. *Language awareness*, 8(3-4), 210-222. doi:10.1080/09658419908667130
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Källkvist, M., Gyllstad, H., Sandlun, E. & Sundquist, P. (2017). English only ion Multilingual Classrooms. *LMS- Lingua*, 4, 27-31.
- Källkvist, M. & Sundquist, p. (2019). *Codeswitching in the multilingual classroom*. Paper præsenteret på NOFA, Stockholm.
- Lakoff, G. (1991). *Women, fire, and dangerous things : what categories reveal about the mind* (5. printing udg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (Ny udg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2. udg.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(3), 377-393. doi:10.14746/ssllt.2016.6.3.2
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008a). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008b). Research Methodology on Language Development from a Complex Systems Perspective. *The Modern Language Journal*, 92(2), 200-213.
- Lasagabaster, D. H. (1998). METALINGUISTIC AWARENESS AND THE LEARNING OF ENGLISH AS AN L3. *Atlantis*, 20(2), 69-79.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2008). *Forskning om og med mennesker*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Laursen, E. (2014). Aktionsforskningens produktion af viden. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal & E. Laursen (red.), *Aktionsforskning - en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Laursen, H. P. (1999). *Magt over sproget : en kvalitativ undersøgelse af opmærksomhed på sproget hos tosprogede børn i skolealderen : Ph.d. afhandling*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Humanistiske fag.
- Laursen, H. P. (2001). *Magt over sproget : om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. Kbh.: Akademisk Forlag.

- Laursen, H. P. (2013). Umbrellas and angels standing straight - a social semiotic perspective on multilingual children's literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 690-706.
- Laursen, H. P. (2014). *Tegn på sprog - tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 7* (Elektronisk udgivelse.).
- Laursen, H. P. (2018). *Tegn på sprog. Statusrapport 11. (Elektronisk udgivelse)*
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog -set indefra (Elektronisk udgivelse)*
- Laursen, H. P. & Mogensen, N. D. (2016). Language competence in movement: a child's perspective. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 74-91.
- Laursen, H. P., Møller Dugaard, L., Ladegaard, U., Østergaard, W., Orluf, B. & Wulff, L. (2018). Metalanguaging matters : multilingual children engaging with "The Meta". *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, 3(1), 22-39.
- Leth Andersen, H. (red.). (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet : teori, praksis og udsyn* (1. udgave udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Leth Andersen, H. & Blach, C. (2010). *Tysk og fransk fra grundskole til universitetet : sprogundervisning i et længdeperspektiv*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lewin, K. (1967). *Resolving Social Conflict* (G. W. Lewin red.). New York & Tokyo: Harper & Row Publishers.
- Lier, L. V. (1997). Observation from an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, 31(4), 783-787.
- Lier, L. V. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning - A Sociocultural Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lier, L. V. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Telling ELT Tales Out of School*, 3, 2-6.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2000). Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence. *Language awareness*, 9(4), 198-217. doi:10.1080/09658410008667146
- Long, M. H. (1981). INPUT, INTERACTION, AND SECOND-LANGUAGE ACQUISITION. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1 Native Langua), 259-278. doi:10.1111/j.1749-
- Long, M. H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. I C. Kramsch, K. D. Bot & R. B. Ginsberg (red.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (s. 275). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). Focus on Form: Theory, Reseach and Practice. I C. Doughty & J. Williams (red.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. *The American Biology Teacher*, 37(9), 547-
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog *Sprogfag i forandring* (2. udg., s. 87-127) Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2019). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis* (3 udg., årg. 1). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, L. (2017). Hvad ved vi om læreres måder at tænke undervisning på? I P. Fibæk Laursen & H. J. f. Kristensen (red.), *Didaktikhåndbogen : teorier og temaer* (1. udgave udg., s. 445). Kbh.: Hans Reitzel.
- Lundquist, U. (2008). Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning. I H. P. Laursen (red.), *Sproget med i alle fag - andetsprog og didaktik i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Lyons, J. (1991). *Chomsky*. London: Fontana Press.

- Malmkjær, K. (2018). Language Awareness & Translation. I J. M. Cots & P. Garrett (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York & London: Routledge.
- Marshall, S. & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education.
- McNamee, S. (2020). Action research as ethical practice: Coordinating voices, expanding possibilities. I L. Hersted, O. Ness & S. Frimann (red.), *Action Research in a Relational Perspective*. London & New York: Routledge.
- Meier, G. S. (2016). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection. *Applied Linguistics Review*, 8.
- Mogensen, A. f. (2015). *Lektionsstudier i skolen : kollegial sparring gennem fælles studier* (1. udgave udg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Moore, P. J. (2013). An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a- Foreign-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 97.
- Myhill, D. (2005). Ways of knowing: Writing with grammar in mind. *English Teaching*, 4(3), 77.
- Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, Running Issue(Running Issue), 1-21.
- Møller, J. E. (2015). Kvalitative tendenser og kvantitative aflejringer *Metodefetichisme – Kvalitativ metode på afveje?* : Aarhus Universitetsforlag.
- Narayan, K. (2012). *Alive in the writing: crafting ethnography in the company of Chekhov*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2016). Critical Utopian Action Research. The Potentials of Action Research in Democratisation of Society. I E. Gunnarson, H. P. Hansen & B. S. Nielsen (red.), *Action Research for Democracy: New Ideas and Perspectives from Scandinavia*. Routledge Advances in Research Methods: Routledge.
- Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2006). Methodologies in Action Research. Action Research and Critical Theory. I K. A. Nielsen & L. Svensson (red.), *Action Research And Interactive Research. Beyond Theory and Practice*.
- Niss, M. (2019). Tværfaglighed og perspektivering af fysikfaget. I L. Krogager Andersen, P. Hobel & S.-E. Holgersen (red.), *Tværfaglighed og fagligt samspil*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Normann Jørgensen, J. (2010). *Languaging: nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Odlin, T. (2010). Language Transfer and Cross-Linguistic Studies: Relativism, Universalism and The Native Language. I: R. B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* Oxford: Oxford University Press.
- Orluf, B., Laursen, H. P., Daugaard, L. M., Wulff, L., Ladegaard, U. & Østergaard, W. (2012). *Tegn på sprog - tosprogede børn lærer at læse og skrive. Statusrapport 5*. Hentet fra
- Padilla, L. V. & Vana, R. (2019). Ideologies in the foreign language curriculum: insights from textbooks and instructor interviews. *Language awareness*, 28(1), 15-30.
- Paradis, M. (2004). *Neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind : and what it tells us about language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Phillips, L. (2012). *Knowledge and power in collaborative research : a reflexive approach*. New York: Routledge.
- Phillips, L. (2013). *Knowledge and power in collaborative research : a reflexive approach* *Routledge advances in research methods ; 6* (s. 301).
- Phillips, L. J. & Kristiansen, M. (2013). Characteristics and challenges of collaborative research: Further perspectives on reflexive strategies. I L. Phillips, M. Kristiansens, M. Vehviläinen & E. Gunnarson (red.), *Knowledge and Power in Collaborative Research: A Reflexive Approach*. London & New York: Routledge.
- Phillipson, R. (2007). English, No Longer a Foreign Language in Europe? I J. Cummins & C. Davison (red.), *International Handbook of English Language Teaching* (s. 123-136). Boston, MA: Springer US.
- Pietikäinen, S. & Pitkänen-Huhta, A. (2013). *Multimodal Literacy Practices in the Indigenous Sámi Classroom: Children Navigating in a Complex Multilingual Setting* (årg. 12).
- Pålshaugen, Ø. (2014). Action research for democracy--a Scandinavian approach. *International Journal of Action Research*, 10(1)
- Quist, P. (2008). Sociolinguistic approaches to multiethnolect: language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism* 12.
- Ranta, L. & Lyster, R. (2018). Form-Focused Instruction. I P. Garrett & J. M. Cots (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York & Oxon: Routledge.
- Rasmussen, M. S. (2017). *Passion og (dis)engagement blandt unge i udskolingen : Ph.d.-afhandling*. Aarhus: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.
- Rauch, D. P., Naumann, J. & Jude, N. (2012a). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4)
- Rauch, D. P., Naumann, J. & Jude, N. (2012b). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish?German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402-418.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research : participative inquiry and practice* (2. ed. udg.). London: SAGE.
- Regeringen. (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsesystemet*.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2000). Writing. A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Roehr, K. & Gánem-Gutiérrez, G. A. (2009). The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning. *Language awareness*, 18(2), 165-181.
- Rogers, J., Rèvész, A. & Rebuschat, P. (2016). Implicit and explicit knowledge of inflectional morphology. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 781-812.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency. *The Language Learning Journal*, 39(3), 365-379.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2015). Stories of Change and Continuity. I P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (red.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (s. 237). New York: Palgrave Macmillan.

- Ruohotie-Lyhty, M., Korppi, A., Moate, J. & Nyman, T. (2018). Seeking Understanding of Foreign Language Teachers' Shifting Emotions in Relation to Pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62, 272-286.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Pitkänen-Huhta, A. (under udgivelse). Status or content of work: language teacher students envisioning their future profession.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. I G. Button & J. Lee (red.), *Talk and Social Interaction*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schluer, J. (2018). Looking at and beyond the lexical surface in L2 reading comprehension: insights from a video-based study. *Language Awareness*, 27.
- Schmidt, R. W. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simard, D. & Gutiérrez, X. (2018). The Study of Metalinguistic Constructs in Second Language Acquisition Research. I J. M. Cots & P. Garrett (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 205-221). New York & London: Routledge.
- Skjervheim, H. (1996). Participant & Spectator *Hans Skjervheim Selected Essays* Bergen: Department of Philosophy.
- Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: searching for patterns of participation. *The International Journal on Mathematics Education*, 45(4), 547-559.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 13-30): Routledge.
- Smagorinsky, P. & Barnes, M. E. (2014). Revisiting and Revising the Apprenticeship of Observation. *Teacher Education Quarterly*, 41(4), 29-52.
- Smedegaard Ernst Bengtson, S. & Munk, K. P. (2015). Metoden, der sprænger sig selv *Metodefetichisme* (s. 41-64): Aarhus Universitetsforlag.
- Spanget Christensen, T. (2019). Tværfaglige udviklingsprojekter og formative reformuleringer. I L. Krogager Andersen, P. Hobel & S.-E. Holgersen (red.), *Tværfaglighed og fagligt samspil*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sproglærerforeningen. (2015). Sproglærerforeningens Sprogpolitik 2015. Hentet fra: <https://sproglærerforeningen.dk/indhold/styrelsen/sprogpolitik.php>
- Svalberg, A. (2012). Language Awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45, 376.
- Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258.
- Svalberg, A. M. L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308.
- Svalberg, A. M. L. (2016). Language Awareness research: where we are now. *Language Awareness*, 25(1-2), 4-16.
- Swain, M. (2009). 4. Language, agency and collaboration in advanced second language proficiency. *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, 95.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.

- Swain, M. & Suzuki, W. (2008). Interaction, Output and Communicative Language Learning. I B. Spolsky & F. M. Hult (red.), *The handbook of educational linguistics* (s. 675). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Szulewicz, T. (2017). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & I. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thibault, P. J. (2011). First-Order Linguaging Dynamics and Second-Order Language: The Distributed Language View. *Ecological Psychology*, 23(3), 210-245.
- Thorne, S. L., Fischer, I. & Lu, X. (2012). The Semiotic Ecology and Linguistic Complexity of an Online Game World. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 24(3), 279.
- Thorne, S. L. & Lantolf, J. P. (2006). A Linguistics of Communicative Activity. I S. B. Makoni & A. Paennycook (red.), *Disinventing and Reconstituting Languages*. Bristol: Multilingual Matters.
- Thorne, S. L., Sauro, S. & Smith, B. (2015). Technologies, Identities, and Expressive Activity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 215.
- Tomasello, M. (1998). *The new psychology of language : cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Torbert, W. R. (2013). Listening into the Dark: An Essay Testing the Validity and Efficacy of Collaborative Developmental Action Inquiry for Describing and Encouraging Transformations of Self, Society, and Scientific Inquiry. *Integral Review*, 9(2), 264-299.
- Tresselt, M. A., Andreassen, S.-E. & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter?, 1(1), 78-100.
- Törkenczy, M. (2002). *Practical Hungarian Grammar. A compact guide to the basics of Hungarian grammar*. Budapest: Corvina.
- Underhill, J. W. (2011). *Creating worldviews : metaphor, ideology and language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Undervisningsministeriet, U. V. M. (1992). *Sproglig viden og bevidsthed: undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske uddannelsessystem*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2016). Forenklede Fælles Mål.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, selv and identity. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.), *Motivation, identity and the L2 sel*. Bristol: Multilingual Matters.
- Van Compernelle, R. A. (2015). *Interaction and second language development : a Vygotskian perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Van Lier, Leo. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin English.
- Van Lier, Leo. (2004). *The ecology and semiotics of language learning : a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Wei, Li. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Westrick, J. M. & Morris, G. A. (2016). Teacher education pedagogy: disrupting the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 27(2), 156-172.
- Whorf, B. L. & Carroll, J. B. (1972). *Language, thought, and reality : selected writings of Benjamin Lee Whorf* (9. printing udg.). Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Wistner, B. (2014). (Doctor of Philosophy), Temple University.

Zheng, Y. (2014). The fluctuating development of cross-linguistic semantic awareness: a longitudinal multiple-case study. *Language awareness, 23*(4).