



**Ph.d.-afhandling**

Natascha Drachmann

**Sproglig opmærksomhed via en  
flersprogethedsdidaktik**

- Et læreplans- og multicasestudie på tværs af  
sprogfag og klasse trin i grundskolen

# Sproglig opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik

- Et læreplans- og multicasestudie på tværs af  
sprogfag og klassetrin i grundskolen

Hovedvejleder:

Petra Daryai-Hansen

Københavns Universitet

Bi-vejleder:

Tom Steffensen

Københavns Professionshøjskole

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk

Det Humanistiske Fakultet

Københavns Universitet

September 2023

# Indholdsfortegnelse

Forord.....	5
Sammendrag.....	7
Abstract .....	8
1. Introduktion.....	9
1.1 Baggrund og rammesætning .....	9
1.2 Forskningsspørgsmål og -hypoteser.....	10
1.3 Liste over afhandlingens publikationer .....	12
1.4 Disposition .....	14
2. Teoretisk ramme .....	14
2.1 Flersprogethed og flersprogethedsdidaktik .....	14
2.1.1 Begrebsdefinition .....	15
2.1.2 State of the art .....	16
2.1.3 Det flersprogede repertoire .....	20
2.1.4 Flersprogethedsdidaktik .....	23
2.2 Sproglig opmærksomhed .....	26
2.2.1 Begrebsdefinition .....	27
2.2.2 State of the art .....	28
2.3 Konceptuelt grundlag: Fra operationalisering til konceptualisering.....	30
2.3.1 Operationaliseringen .....	31
2.3.2 Konceptualiseringen.....	32
3. Design, empiri og metodologi.....	35
3.1 Det kvalitative paradigme i uddannelsesforskning .....	35
3.2 Læreplansstudie .....	38
3.2.1 Begrebsdefinition .....	38
3.2.2 Curriculært datagrundlag .....	39
3.3 Multicasestudie .....	41
3.3.1 Begrebsdefinition .....	41
3.3.2 Den flersprogethedsdidaktiske kontekst .....	45
3.3.3 Fokuselever .....	48
3.3.4 Datakilder.....	50
3.3.4.1 Datasæt 1: Klasserumsobservation .....	51
3.3.4.2 Datasæt 2: Gruppeinterview .....	54
3.4 Kvalitativ indholdsanalyse .....	56
3.4.1 Ti trin i den strukturerende indholdsanalyse.....	56
3.4.2 Kodning og kodningsreliabilitet.....	59
3.5 Forskningsetiske overvejelser .....	60

4. Forskningsresultater .....	61
4.1 Publikation 1 .....	62
4.2 Publikation 2 .....	63
4.3 Publikation 3 .....	64
4.4 Publikation 4 .....	66
4.5 Publikation 5 .....	67
4.6 Publikation 6 .....	68
5. Diskussion og konklusion .....	69
5.1 Syntese af forskningsresultater .....	69
5.2 Metodiske begrænsninger .....	72
5.3 Forskningsbidrag .....	74
5.4 Implikationer for læreplans- og praksisudvikling i Danmark .....	76
5.5 Mulige retninger for fremtidig uddannelsesforskning .....	78
Referencer .....	80
Bilag .....	93
Bilag 1: Bidrag til publikation 2, 4 og 6 .....	93
Bilag 2: Semistruktureret observationsprotokol .....	96
Bilag 3: Semistruktureret interviewguide .....	97
Bilag 4: Kodningsmanual .....	98
Bilag 5: Informeret samtykkeerklæring – elever .....	110
Bilag 6: Informeret samtykkeerklæring – lærere .....	113
Bilag 7: Informationsbrev .....	116
Bilag 8: Publikation 1-6 .....	117

## Liste over figurer

Figur 1: PE-LAL-projektets design.....	11
Figur 2: Det flersprogede repertoire.....	22
Figur 3: Niveauer for implementering af en flersprogethedsdidaktik.....	25
Figur 4: Flersprogethedsdidaktik på fem niveauer i projektet .....	26
Figur 5: Operationalisering af sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik ...	32
Figur 6: Konceptualisering af sproglig opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik.....	33
Figur 7: Projektets kvalitative design.....	37
Figur 8: PE-LAL-projektets multicasestudiedesign i rammen af en flersprogethedsdidaktik .....	43
Figur 9: Procesmodel for strukturerende indholdsanalyse trin 1-8.....	57
Figur 10: Indholdsmæssig og typiserende strukturerende indholdsanalyse trin 8-10.....	58

## Liste over tabeller

Tabel 1: Sprogfag i den danske grundskole .....	40
Tabel 2: Datagrundlag for læreplansstudie .....	40
Tabel 3: Udviklingsarbejde med sproglærere i de tre cases.....	46
Tabel 4: Fokuselever i de tre cases .....	50
Tabel 5: Multicasesstudiets datasæt .....	51
Tabel 6: Klasserumsobservation i de tre cases.....	51
Tabel 7: Datagrundlag i multicasesstudiets analyse .....	53
Tabel 8: Gruppeinterviews i de tre cases .....	55

## Forord

I 2017 afleverede jeg mit kandidatspeciale i regi af udviklingsprojektet *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018). Et speciale, der omhandlede sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik med fokus på den tidlige tyskundervisning i grundskolen, og som jeg afsluttede med følgende perspektiverende ord:

Ved at etablere en tværsproglig samarbejdsflade [...] i folkeskolens curriculum vil sprogsammenligninger samt refleksion over og italesættelsen af disse blive en fast integreret del af alle sprogfag, hvilket vil sikre udviklingen af den metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse på tværs af sprogfag og klassetrin. Herigennem vil det således sikres, at den sproglige almindelse bliver et fælles tværsprogligt ansvar. Dette område [...] er fortsat uberørt og vil derfor være en oplagt undersøgelsesgenstand i fremtidig uddannelsesforskning (Drachmann, 2017, s. 60f).

I 2019 modtog jeg en bevilling fra Det Nationale Ph.d.-råd for Uddannelsesforskning, som muliggjorde, at jeg i 2020 kunne påbegynde et ph.d.-studie og gøre netop det, som jeg fremhævede i mit speciale, nemlig etablere en flersprogethedsdidaktisk samarbejdsflade på tværs af grundskolens sprogfag og klassetrin, og dermed gøre arbejdet med sproglig opmærksomhed og sproglig almindelse til et fælles ansvar og anliggende for alle sprogfag i skolen. Denne afhandling tager således udgangspunkt i og er en videreudvikling af mit tidligere arbejde (Drachmann, 2017, 2018; Daryai-Hansen, Drachmann & Meidell Sigsgaard, 2019). Det har været en stor gave at fortsætte dette arbejde og samtidig en berigelse, at mit projekt har indgået som en del af noget større som selvstændigt delprojekt i forsknings- og udviklingsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL, Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2020, 2022), finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond, som dermed også har bidraget til at finansiere dele af mit projekt.

De sidste tre års ph.d.-forløb har været en utrolig sjov og meningsfuld rejse, og jeg skylder en stor tak til forskellige folk, der på hver deres måde har bidraget til projektet. Tak til...

- min hovedvejleder, PE-LAL-projektleder og tidligere specialevejleder lektor Petra Daryai-Hansen. Tak for at opmuntre mig til at skrive en ph.d. og for at se potentialet i mit projekt og udvide det til et større forskningsprojekt. Tak for at inspirere og guide mig og for altid at

bakke op om, stå bag ved og tro på mig og mine (til tider nok for) ambitiøse målsætninger. Jeg er meget taknemlig for og privilegeret over at have gennemført denne rejse med netop dig ved min side. Du bist mir lieb.

- min bi-vejleder docent Tom Steffensen og resten af den nationale gruppe i PE-LAL-projektet. Bag afhandlingen står én forfatter, men den rummer beskrivelser af teoretiske drøftelser, metodiske overvejelser og analytiske pointer, som har været fælles. Jeg håber, at I, ligesom jeg, kan høre jeres stemmers genklang i afhandlingen.
- min norske kollega og mentor professor Åsta Haukås. Tak for samarbejde, sparring, opbakning, konstruktive råd og ikke mindst for indsigtsfulde samtaler om sprogfagernes for- og fremtid i Skandinavien og om livet som forsker, kvinde og mor til tre.
- Nørre Fælled Skole for et på alle måder eksemplarisk projektsamarbejde; til skoleledelsen for at stole på mig og give mig frie hænder, til en dedikeret og meget dygtig lærergruppe, og ikke mindst til de fantastiske elever i 1., 5. og 7. klasse, der åbent og nysgerrigt lukkede mig ind i deres verdener. Det har været en meget stor og rørende oplevelse at se jer og jeres flersprogethed stråle.

Endeligt en særlig tak til min ældste søn, der under projektets dataindsamling selv gik i 1. klasse og derfor befandt sig midt i projektets målgruppe. Kæreste Wilhelm, tak for at være den bedste, sødeste og mest begejstrede 7-årige forsøgskanin.

Til sidst vil jeg slutte der, hvor det hele startede, nemlig hos Eric Hawkins, grundlæggeren af *Language Awareness*-traditionen. Jeg tror ikke, at det kan siges bedre end han gør det.

When the children in a class come from different language backgrounds, or dialect backgrounds, it is helpful to have a regular opportunity for them to tell one another about their language experiences. In this discussion all start level. All can feel that they have something to contribute. Experiences that they share [...] can, if properly handled, unite children. (Hawkins, 1984, s. 4)

Natascha Drachmann  
København, 3. september 2023

## Sammendrag

I regi af forsknings- og udviklingsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL) har ph.d.-projektet i perioden 2020-2023 undersøgt, hvordan sproglig opmærksomhed hos elever i 1., 5. og 7. klasse kan konceptualiseres i rammen af en flersprogethedsdidaktik på tværs af grundskolens sprogfag. Ph.d.-afhandlingen er artikelbaseret og består af et indledende læreplansstudie (publikation 1-2) og et efterfølgende multicasesstudie (publikation 3-6), hvor PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model udgør det konceptuelle grundlag for begge delstudier. Læreplansstudiet undersøger, hvordan flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af læreplaner for sprogfagene dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk i den danske grundskole. Læreplansstudiet viser, at mens læreplanerne overvejende er udtryk for en *etsprogethedsnorm*, da flersprogethedsdidaktikken er både begrænset, sporadisk og usystematisk implementeret uden blik for kontinuitet eller progression på tværs af sprogfag eller klassetrin, er arbejdet med sproglig opmærksomhed integreret via et samspil mellem *praktisk* og *metasproglig opmærksomhed* rettet mod både nedre og øvre sproglige niveauer, mens *kritisk sproglig opmærksomhed* er integreret i mindre grad og primært rettes mod de øvre sproglige niveauer. Multicasesstudiet undersøger, hvordan elevers sproglige opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik manifesterer sig og udtrykkes af elever via henholdsvis klasserumsdata og interviewdata. Multicasesstudiet konkluderer, at både *praktisk*, *metasproglig* og *kritisk sproglig opmærksomhed* kan udvikles af elever i 1., 5. og 7. klasse, og at der er ligheder og forskelle på tværs af klassetrin i måden sproglig opmærksomhed manifesteres og artikuleres på. Fundene implicerer, at manifestationerne af sproglig opmærksomhed påvirkes af eksterne faktorer, hvor særligt elevernes erfaringer samt kognitive udvikling ser ud til at spille en central rolle. Dog indikerer individuelle forskelle inden for hvert klassetrin, at elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed ikke er udtryk for en lineær kognitiv udvikling. Via en syntese mellem tidligere konceptualiseringer inden for feltet og empiriske fund fra PE-LAL-projektet, herunder fra afhandlingens to delstudier, præsenterer projektet afslutningsvis en konceptualisering af sproglig opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik, udviklet i PE-LAL-projektet. Konceptualiseringen foreslår, at elevernes sproglige opmærksomhed med alderen kan beskrives som en kompleksificering, der viser sig i måden sproglig opmærksomhed manifesteres og artikuleres på samt i relation til elevernes kognitive udvikling samt erfaringer.



## Abstract

In the period 2020-2023 and under the auspices of the research and development project *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL), the PhD project has aimed to investigate how students' language awareness in grades 1, 5 and 7 can be conceptualised in the context of plurilingual education across language subjects in primary and lower secondary school in Denmark. The PhD-study is article-based and consists of a curriculum study (publication 1-2) and a multiple-case study (publication 3-6). The conceptual framework for both sub-studies is constituted by a theoretically and empirically embedded model, developed in the PE-LAL project. The curriculum study examines how plurilingual education and language awareness are integrated in and across curricula for the language subjects Danish, Danish as a Second Language, English, French and German in primary and lower secondary school in Denmark. The study concludes that while the implementation of plurilingual education is limited and predominantly sporadic and unsystematic reflecting a *monolingual norm* without taking into account continuity nor progression across language subjects and grades, the development of language awareness is continuously integrated in curricula through an interplay between *practical* and *metalinguistic awareness* directed towards both lower and upper language levels, while *critical language awareness* is integrated to a lesser extent and primarily directed towards upper language levels. The multiple-case study explores how students' language awareness in the context of plurilingual education is manifested in classroom data and expressed by students in interview data. The multiple-case study shows that *practical*, *metalinguistic*, and *critical language awareness* can be manifested through and expressed by students in grades 1, 5 and 7, and that there are similarities and differences across grades in the way language awareness is manifested and articulated. The findings imply that the manifestations of language awareness are influenced by external factors, with students' experiences and cognitive development appearing to play a central role. However, individual differences within each grade indicate that students' manifestations of language awareness do not reflect a linear cognitive development. Through a synthesis of previous conceptualisations within the field and empirical findings from the PE-LAL project, including findings from the PhD project's two sub-studies, the project presents a conceptualisation of language awareness across educational levels in the context of plurilingual education, developed in the PE-LAL project. The conceptualisation suggests that the learners' language awareness with age can be described as a complexification reflected through the way language awareness is manifested and articulated and in relation to the learners' cognitive development and experiences.

# 1. Introduktion

Dette kapitel giver indledningsvist en introduktion til baggrunden samt rammesætningen for projektet (1.1). Dernæst præsenteres projektets overordnede samt tre underordnede forskningsspørgsmål og projektets forskningshypoteser (1.2). Derefter følger en liste over afhandlingens seks inkluderede publikationer (1.3) samt en afsluttende disposition for afhandlingens opbygning (1.4).

## 1.1 Baggrund og rammesætning

Inden for sprogdidaktisk uddannelsesforskning har der de seneste årtier været en øget interesse for, hvordan der kan tages højde for samfundets stigende sproglige diversitet, og hvordan der i sprogundervisningen kan drages nytte af elevernes flersprogethed som ressource for deres sproglæring og sproglige opmærksomhed. Mens der tidligere har været tradition for at undersøge flersprogethed i relation til andetsprogstilegnelse eller i andetsprogdidaktiske sammenhænge (se fx Bialystok, 2001; Cummins, 2000; Tellier & Roehr-Brackin, 2007), er der med *the multilingual turn* (Blommaert, 2010; Conteh & Meyer, 2014; May, 2014) kommet nye måder at se og forstå elevernes sproglige ressourcer på, hvilket tenderer til, at alle elever, der lærer mere end ét sprog i eller uden for skolen, anses som flersprogede (se fx Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Haukås, 2022; Herdina & Jessner, 2002; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2016).

I en dansk uddannelseskontekst er sproglig opmærksomhed og flersprogethed tidligere primært undersøgt ud fra et minoritetssprogligt perspektiv (se fx Daugaard, 2015; Holmen, 2011, 2019; Horst, 2017; Kristjánsdóttir, 2018; Laursen, 2019; Laursen et al., 2022). Et projekt, der søgte at udvide dette felt med argumentet om, at flersprogethed er et vilkår for alle danske elever (Daryai-Hansen, Drachmann & Holmen, 2018), var udviklingsprojektet *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (2016-2018, Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018). Tidligere sprogstart-projektets formål var at udvikle flersprogethedsdidaktiske undervisningsmaterialer til den tidlige begynderundervisning til engelsk i 1. klasse samt til fransk og tysk i 5. klasse og derudover at bidrage til læreres praksisnære professionsudvikling inden for begynder- og flersprogethedsdidaktik. Erfaringer fra Tidligere sprogstart-projektet viste, at flersprogethedsdidaktik har trange kår inden for rammerne af hvert af fremmedsprogfagene, hvorfor der ligger et udviklingspotentiale i at lade flersprogethedsdidaktikken gå på tværs af skolens sprogfag og heri inkludere danskfaget, så flersprogethedsdidaktikken på denne måde udgør en samlet ramme for grundskolens sprogundervisning (Drachmann, 2017; Daryai-Hansen, Drachmann

& Holmen, 2018). Endvidere er det essentielt, at flersprogethedsdidaktik ikke kun finder fodfæste i begynderdidaktikken, men indgår som et kontinuerligt fokus gennem både tidlig og senere sproglæring (Drachmann, 2017).

På baggrund af Tidligere sprogstart-projektet blev grundstenen til dette ph.d.-projekt og i forlængelse heraf også forsknings- og udviklingsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL, Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2020, 2022) støbt. Ph.d.-projektet, der indgår som selvstændigt delprojekt i PE-LAL-projektet, har således til formål at undersøge og forankre sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik på tværs af både sprogfag og klassetrin. Som det tydeligt fremgår af PE-LAL-projektets titel, tog også ph.d.-projektet oprindeligt udgangspunkt i et skel mellem henholdsvis minoritetselever (elever med førstesprog udover dansk) og majoritetselever (elever med dansk som førstesprog) for at eksplicitere flersprogethedsdidaktikkens relevans for alle elever. Inden for uddannelsesforskningen er dikotomien *minoritet/majoritet* gængs anvendt til at gruppere og sammenligne elever på baggrund af deres førstesprog (se fx Cummins, 2000; Hamers, 2000; Hélot et al., 2018; Hopp et al., 2020; Severiens & Wolff, 2008; Swain, 1981), dog ofte uden etisk refleksion over eller kritisk stillingtagen til denne terminologi. Godt og vel halvvejs i projektet valgte jeg at forlade skellet mellem *minoritet* og *majoritet* af både teoretiske og etiske årsager. Ved projektets dataindsamling viste det sig, at dikotomien stødte sammen med den empiriske virkelighed, da majoriteten af elevgruppen på projektskolen var minoritetssproglig, mens minoriteten af elevgruppen var majoritetssproglig. I praksis blev begrebsparret dermed vendt på hovedet og semantisk udvandet. Derudover er begrebet *minoritet* i en dansk uddannelseskontekst et ladet begreb med konnotationer, som har rod i sprogpoltiske diskurser, og som ikke nødvendigvis understøtter det resourcesyn, som projektet anlægger på alle elevers flersprogethed. Da projektet samtidig ikke søger at undersøge elevers sproglige opmærksomhed via en sammenligning mellem en majoritetssproglig og en minoritetssproglig elevgruppe, har dikotomien dermed heller ikke været praktisk nødvendig som samlebetegnelse for at kunne skelne mellem grupperne. Frem for at inddele eleverne i henholdsvis en majoritets- og en minoritetsgruppe, taler projektet blot om *elever*, som med hver deres unikke og komplekse sproglige repertoier repræsenterer forskellige måder at være flersproget på.

## 1.2 Forskningsspørgsmål og -hypoteser

Projektet undersøger følgende overordnede forskningsspørgsmål: *Hvordan kan sproglig opmærksomhed hos elever i 1., 5. og 7. klasse konceptualiseres i rammen af en*

### *flersprogethedsdidaktik på tværs af grundskolens sprogfag?*

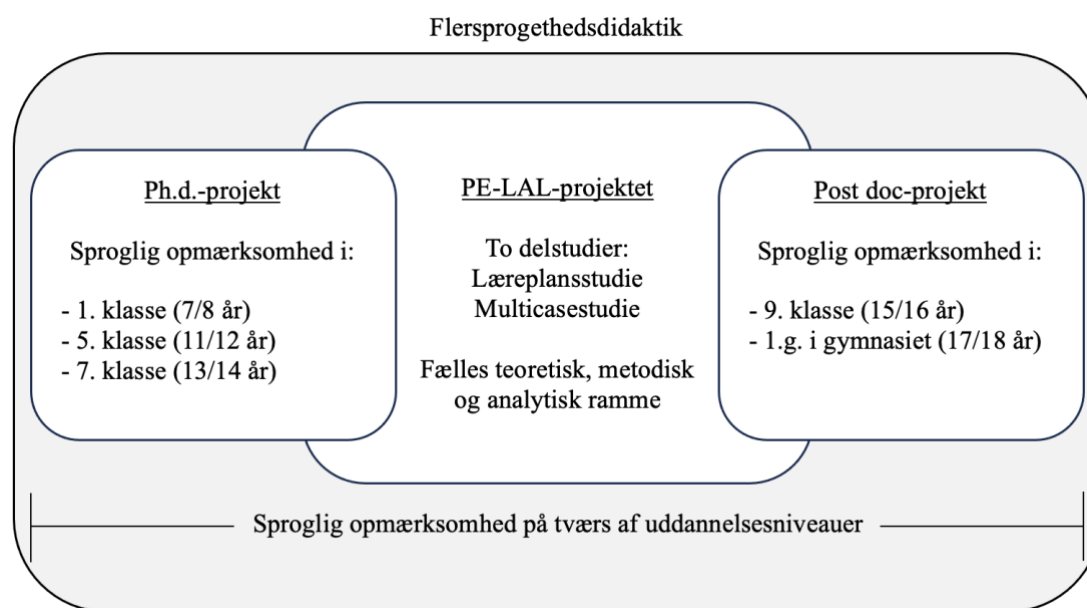
Det overordnede forskningsspørgsmål belyses via følgende tre underordnede forskningsspørgsmål:

FS1: Hvordan er flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed integreret i og på tværs af læreplaner for dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk i den danske grundskole?

FS2: Hvordan manifesterer sproglig opmærksomhed sig hos elever, der undervises via en flersprogethedsdidaktik?

FS3: Hvordan giver elever, hvis sprogundervisning er baseret på en flersprogethedsdidaktik, udtryk for sproglig opmærksomhed i interviews?

Projektets primære formål er via konceptualiseringen at bidrage til grundforskning indenfor feltet. Derudover er det projektets sekundære formål at udvikle og udbrede flersprogethedsdidaktikken i en dansk grundskolekontekst (se også 3.3.2). Med afsæt i de tre underordnede forskningsspørgsmål er projektets design toledet og består af henholdsvis et læreplansstudie (FS1) og et multicasestudie (FS2, FS3) med fokus på 1., 5. og 7. klasse. Ph.d.-projektets placering i PE-LAL-projektet er visualiseret i figur 1.



Figur 1: PE-LAL-projektets design

Udover ph.d.-projektet indgår der i PE-LAL-projektet også et postdoc-projekt, der fokuserer på 9. klasse og 1.g. i gymnasiet. De to delprojekter hænger sammen via PE-LAL-projektets fælles teoretiske, metodiske og analytiske kerne. Ph.d.-projektet fokuserer på 1., 5. og 7. klasse, fordi disse

klassetrin dækker overgangen fra indskoling (1.-3. klasse) over mellemtrin (4.-6. klasse) til udskoling (7.-9. klasse) i den danske grundskole. Mens 1. og 5. klasse repræsenterer klassetrin, hvor skolens henholdsvis første fremmedsprog (engelsk) og andet fremmedsprog (fransk/tysk) påbegyndes, er 7. klasse i rammen af PE-LAL-projektet udvalgt af både strategiske og praktiske årsager, da 7. klassetrin udgør både indgangen til grundskolens udskoling og midtpunktet mellem 5. og 9. klassetrin.

Med afsæt i empiriske fund fra tidligere nationale og internationale studier tager ph.d.-projektet – i rammen af PE-LAL-projektet – udgangspunkt i følgende fire hypoteser, der har guidet projektets forskningsspørgsmål og -design, dataindsamlingsmetoder samt dataanalyse:

The project's main hypotheses are that LA, given that the educational context represents exemplary practices, (a) can be developed by students at all educational levels through plurilingual education, (b) manifests itself and can be communicated by the individual learners in response to pedagogical strategies, revealing similarities and differences in respect to the learners' age and linguistic resources, (c) can be conceptualized based on systematic empirical research, (d) is not taken sufficiently into account in the Danish curriculum from a cross-curricular, cross-level and learner-centered perspective, where first languages beyond the language(s) of schooling are recognized. (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022, s. 2)

### **1.3 Liste over afhandlingens publikationer**

Afhandlingen er baseret på seks publikationer, henholdsvis tre fagfællebedømte udgivne publikationer samt tre indsendte manuskripter. Én af publikationerne er skrevet i samarbejde med to skandinaviske kollegaer (publikation 2), to af publikationerne er fælles PE-LAL-publikationer (publikation 4 og 6) og tre af publikationerne er jeg eneforfatter til (publikation 1, 3 og 5). Til de tre publikationer, som er forfattet i samarbejde med andre (publikation 2, 4 og 6), er der udarbejdet medforfattererklæringer. Med afsæt i erklæringerne opsummerer bilag 1 mit bidrag til de tre publikationer. Der refereres til afhandlingens publikationer som *publikation 1/2/3/4/5/6*. Publikationerne indgår i afhandlingens bilag 8. Afhandlingen inkluderer følgende publikationer:

### Publikation 1

- Drachmann, N. (2023). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9831>

### Publikation 2

- Drachmann, N., Haukås, Å. & Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>

### Publikation 3

- Drachmann, N. (2023). «Jeg kender lidt ordene. Det er en lille smule ligesom mit sprog»: Manifestationer af sproglig opmærksomhed hos tre elever i 1., 5. og 7. klasse. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 18(2), 92-109. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.2>

### Publikation 4

- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (under review). Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education – A Conceptualization. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udarbejdelse).

### Publikation 5

- Drachmann, N. (under review). Plurilingual Education in the Mainstream Language-Teaching Classroom: Manifestations of Language Awareness in Primary and Lower Secondary School. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udarbejdelse).

### Publikation 6

- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (afventer redaktionel godkendelse). Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-Case Findings from Grades 1, 7 and 11. *Language Awareness*.

## 1.4 Disposition

Afhandlingen er opbygget på følgende måde. Kapitel 2 giver en indføring i forskning om flersprogethed og flersprogethedsdidaktik samt sproglig opmærksomhed som teoretisk ramme. På baggrund heraf afsluttes kapitlet med en skitsering af udviklingsprocessen i forbindelse med PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model, som udgør det konceptuelle grundlag for projektets analyser. Kapitel 3 beskriver projektets design, empiri og metodologi. Med afsæt i en introduktion til det kvalitative paradigme i uddannelsesforskning præsenteres projektets kvalitative design bestående af to delstudier: et indledende læreplansstudie samt et efterfølgende multicasesstudie. Herefter udfoldes den kvalitative indholdsanalyse, som anvendt analysestrategi på tværs af begge delstudier, og der afsluttes med forskningsetiske overvejelser. Kapitel 4 opsummerer forskningsresultaterne fra afhandlingens seks publikationer. Kapitel 5 samler op på samt udfolder konklusionerne og diskussionerne fra de seks publikationer og reflekterer over projektets metodiske begrænsninger. Derudover fremhæver kapitlet projektets empiriske og teoretiske forskningsbidrag samt implikationer for læreplans- og praksisudvikling, og der peges afslutningsvis på mulige retninger for fremtidig forskning.

## 2. Teoretisk ramme

Formålet med dette kapitel er at give en indføring til de to forskningsfelter, som udgør den teoretiske ramme for projektet, henholdsvis forskning i flersprogethed og flersprogethedsdidaktik (2.1) og forskning i sproglig opmærksomhed (2.2). Afsnittet om flersprogethed og flersprogethedsdidaktik fremstår mere omfangsrigt end afsnittet om sproglig opmærksomhed. Dette skal ses i lyset af, at sproglig opmærksomhed som projektets undersøgelsesobjekt også er udfoldet i afhandlingens publikationer (se publikation 1, 3, 4, 5 og 6), mens forskning i flersprogethed, begrebet *flersprogethed* samt beskrivelsen af projektets flersprogethedsdidaktiske kontekst har spillet en væsentlig mindre rolle i publikationerne. Kapitlet afsluttes med en udfoldelse af udviklingsprocessen i forbindelse med PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model – gående fra en første operationalisering til en endelig konceptualisering – som udgør projektets konceptuelle grundlag (2.3).

### 2.1 Flersprogethed og flersprogethedsdidaktik

Dette afsnit fokuserer på flersprogethed og flersprogethedsdidaktik, som udgør rammen for studiet af sproglig opmærksomhed. Kapitlet indledes af en begrebsdefinition (2.1.1) og en efterfølgende

*state of the art* over forskning i flersprogethed (2.1.2). Med afsæt heri følger en definition på begrebet *flersprogethed* og en udfoldelse af det flersprogede repertoire, som det anvendes og forstås i projektet (2.1.3). Afslutningsvis gives en indføring til flersprogethedsdidaktik (2.1.4) som sprogdidaktisk og -pædagogisk tilgang i sprogundervisningen.

### 2.1.1 Begrebsdefinition

Inden for sprogsociologien, sociolingvistikken og sprogdidaktikken er flersprogethed undersøgt via forskellige og delvist overlappende begreber (for en oversigt se fx Baker & Jones, 1998) såsom *bilingualism* (Cummins, 2000), *metrolingualism* (Otsuji & Pennycook, 2015), *multilingualism* (Weber & Horner, 2012), *plurilinguaging* (Makoni & Makoni, 2010), *plurilingualism* (Moore & Gajo, 2009), *polylinguaging* (Jørgensen et al., 2011) og *translanguaging* (García, 2009). Ovenstående er ikke en udtømmende liste over anvendte begreber, men tjener snarere til at illustrere begrebsmangfoldigheden i et interdisciplinært forskningsfelt, der har rod i forskellige forskningstraditioner, fagområder og interessefelter (Cenoz, 2013; Herdina & Jessner, 2002; Moore & Gajo, 2009).

Nogle af de hyppigst anvendte og udbredte begreber er *bilingualism*, *translanguaging*, *multilingualism* og *plurilingualism*. I sin oprindelige betydning har *bilingualism* været brugt inden for andetsprogsforskningen som et begreb, der betegner en flersprogethed, der består af sproglige kompetencer inden for et første- og et andetsprog, men begrebet har sidenhen fået en bredere betydning og anvendes nu også som begreb for en flersprogethed, der består af sproglige kompetencer inden for tre eller flere sprog (Baker & Jones, 1998; Bono & Stratilaki, 2009; Cenoz, 2013; García, 2009), dog fortsat med fokus på minoritetssproglige elever. *Translanguaging* tager ligeledes sit afsæt i andetsprogsforskningen og blev oprindeligt brugt som begreb til at beskrive en pædagogisk praksis i 1980'ernes flersprogede klasserum i Wales, hvor både engelsk og walisisk var repræsenteret (Lewis, Jones & Baker, 2012; Park, 2013). I en moderne reception med García som frontkvinde har translanguaging-skolen dog oplevet en renæssance i alle kroge af den sprogdidaktiske verden og med relevans ikke kun for minoritetssproglige elever, men for alle elever, da translanguaging i følge Otheguy, García & Reid (2015) er ”applicable to bilinguals and monolinguals”, da den ”refers to the act of deploying all of the speaker’s lexical and structural resources freely” (ibid., s. 297). *Multilingualism* og *plurilingualism* bruges ofte synonymt (for en sammenligning af begreberne, se fx Cenoz, 2013); mens *multilingualism* er særligt brugt i den angelsaksiske fagtradition (se fx Blackledge & Creese, 2010; Cenoz, Gorter & May, 2017; Herdina & Jessner, 2002; Weber & Horner, 2012), har *plurilingualism* vundet indpas som en del af den



europæiske sprogpolitik, der i årtier har set det som en del af sin kerneopgave at værne om og udvikle værktøjer til at arbejde med flersprogethed og flersproget kompetence (Beacco & Byram, 2007; Beacco et al., 2016a, 2016b; Candelier et al., 2010; Europarådet, 2006, 2007, 2022; Little, 2019). Trods overlap i brugen af de to begreber adskiller de sig ifølge Beacco & Byram (2007) ved at beskæftige sig med flersprogethed på henholdsvis et samfundsniveau og et individuelt niveau (se også Hoffmann, 2000; Herdina & Jessner, 2002; Moore & Gajo, 2009):

multilingualism refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one 'variety of language' [...] plurilingualism refers to languages not as objects but from the point of view of those who speak them. (Beacco & Byram, 2007, s. 8)

Da projektet fokuserer på elevernes individuelle flersprogethed, anvender projektet begrebet *plurilingualism* (se publikation 2, 4, 5 og 6). I en dansk kontekst er flersprogethed primært undersøgt i relation til andetsprogstilegnelse og i andetsprogsdidaktiske sammenhænge, tidligere via brug af andetsprogsterminologi såsom *tosproget*, *tosprogethed* og *tosprogede elever* (se fx Hetmar, 1991; Kristjánsdóttir, 2006; Laursen, 2019; Undervisningsministeriet 1998a, 1998b), mens der de seneste år har været en stigende tendens til at tale om *flersproget*, *flersprogethed/flersproglighed* og om *flersprogede elever* (se fx Kristjánsdóttir, 2015, 2018; Holmen, 2011, 2019). Skiftet i begrebsbrugen kan forklares dels ud fra et lingvistisk dels et minoritetssprogligt perspektiv, da andetsprogsterminologien er blevet både upræcis (se fx Laursen, 2016; Laursen & Holm, 2010) og ladet med negative og stereotypiserende konnotationer (se fx Gitz-Johansen, 2006). Brugen af flersprogethedsterminologien anvendes dog fortsat overvejende i relation til elever med andre førstesprog end dansk, dog med enkelte åbninger for at anse alle elever som flersprogede (se fx Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018; Daryai-Hansen, Drachmann & Holmen, 2018; Daryai-Hansen, Drachmann & Meidell Sigsgaard, 2019).

### **2.1.2 State of the art**

Et af de centrale startskud for forskning i flersprogethed er Peal & Lamberts (1962) eksperimentelle studie, der med udgangspunkt i en sammenligning mellem 10-årige henholdsvis flersprogede og etsprogede elever havde til formål at undersøge, hvorvidt flersprogethed var en kognitiv fordel for elevernes læring. I modsætning til tidligere studier, der overvejende havde påvist negative konsekvenser af flersprogethed (se fx Pintner & Keller, 1922; Leopold, 1939-1949; Macnamara,

1966), lagde Peal og Lambert et særligt arbejde i studiets metodiske design ved bl.a. at inddеле eleverne efter alder, køn og socioøkonomisk status samt ved indledningsvist at teste deres sprogfærdighed. For at deltage i studiet skulle de flersprogede elever opnå sammenlignelige scorer i begge deres sprog (fransk og engelsk), mens de etsprogede elever skulle have en lav score i ét af sprogene. Tests fra studiet viser, at de flersprogede elever udviste en større kognitiv fordel end de etsprogede. Studiet ledte senere til Lamberts (1974) distinktion mellem *additiv* og *subtraktiv flersprogethed*. Additiv flersprogethed betegner, at den flersprogede elev har en kognitiv fordel ved ny sprogtilegnelse, fordi der sker en udvidelse af det sproglige repertoire. Den kognitive fordel er dog betinget af, at elevens førstesprog har en høj social værdi i samfundet. Hvis dette ikke er tilfældet, vil der i stedet være tale om subtraktiv flersprogethed, hvor flersprogetheden ikke er en kognitiv fordel, da der risikerer at ske en indskrænkelse af elevens sproglige repertoire, fordi tilegnelsen af et nyt sprog truer og erstatter elevens førstesprog. Lamberts skelnen har sidenhen bl.a. været med til at forklare, hvorfor grupper af flersprogede elever i nogle studier udviser dårlige resultater, mens andre udviser gode (Herdina & Jessner, 2002). Lamberts konklusioner er sidenhen videreudviklet af Cummins (2000, se også Cummins et al., 2005), der skelner mellem *additiv* og *subtraktiv pædagogik*. Mens den additive pædagogik anlægger et resourcesyn på elevens flersprogede ressourcer og forsøger at trække på, inddrage og integrere disse i elevens læring og udvikling, ser den subtraktive pædagogik det flersprogede repertoire som en trussel for tilegnelsen af et nyt sprog, hvorfor flersprogetheden negligeres.

Med Peal & Lamberts studie kom et øget fokus på metodiske overvejelser og forskningsdesign inden for feltet, og deres fund er senere underbygget af et flertal af studier særligt inden for andetsprogsforskningen (for en oversigt se fx Bialystok, 1990, 1992; Hamers, 2000), herunder børn og spædbørns kognitive fordele ved tidlig flersprogethed (se fx oversigt i Barac & Bialystok, 2012). Fælles for studierne er, at de trækker på teorien om kodeskift (*code-switching*), der kan defineres som "the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems" (Gumperz, 1982, s. 59), og som ofte foregår spontant i kommunikation, hvor eleven skifter fra det ene sprog til det andet. Mens der inden for feltet er konsensus om, at flersprogethed er en kognitiv fordel (se fx Bialystok, 2001; Bialystok & Ryan, 1985; Hamers, 2000; Jessner, 2006; Mohanty, 1994; Moore, 2006), er teorien om kodeskift blevet kritiseret fra flere vinkler. Med henvisning til kognitionsforskning (se fx Fabbro, 2001) argumenterer Lüdi & Py (2009) for, at forskellige sprog lagres det samme sted i hjernen, og at der ikke er evidens for at se elevens sproglige ressourcer som adskilte fra hinanden, som 'koder', der kan veksles imellem. Fælles for kritikerne (se fx Blommaert, 2010; Coste, Moore

& Zarate, 1997/2009; Grosjean, 2008; Herdina & Jessner, 2002; Piccardo, 2013; Weber & Horner, 2012) er, at de tager afstand fra det såkaldte ”monolingual view of bilingualism” (Grosjean, 2008, s. 13) og idéen om, at den flersprogede kompetence kan defineres som en *double monolingualism* (Grin, 2018) bestående af ”the sum of two monolinguals in one person with two separate language competences” (Herdina & Jessner, 2002, s. 6). Ikke desto mindre er der fortsat forskning, der indikerer, at flersproget kompetence lagres anderledes i hjernen end etsproget kompetence. Argumentet er her, at elevens sproglige ressourcer deles om pladsen i det kognitive system (Dehaene et al., 1997; Kim et al., 1997; Wattendorf et al., 2001), og at den flersprogede elev af den årsag udvikler en mekanisme, der hæmmer input fra det sprog, der ikke er i brug på det pågældende tidspunkt (se fx de Groot & Nas, 1991; Rodriguez-Fornells et al., 2002).

Med kritikken af kodeskiftteorien kom også en opfordring til fremtidig forskning om at opstille nye teoretiske og konceptuelle rammer for studiet af flersprogethed. Dette blev indgangen til et paradigmeskifte inden for feltet, det såkaldte *multilingual turn* (Blommaert, 2010; Conteh & Meyer, 2014; May, 2014). Med paradigmeskiftet, som Daryai-Hansen et al. (2015) med afsæt i Lüdi & Py (2009) beskriver på følgende måde, blev der åbnet op for et øget fokus på både samfundets stigende sproglige diversitet og nye måder at undersøge sprog og sproglige ressourcer på:

[...] the idea of languages as segmented, autonomous entities has been replaced by a holistic conception of plurilingual competences being multiple, dynamic, integrated, contextualized, and individualized.  
(Daryai-Hansen et al., 2015, s. 109)

Ud fra dette syn tages der afstand fra idéen om sprog som adskilte, autonome og lukkede enheder, og åbnes i stedet op for en flersproget kompetence, der består af forskellige individuelle sproglige *features*, der er integreret i, overlapper og påvirker hinanden gensidigt, og som er i konstant udvikling. Sidenhen er der inden for feltet kommet flere mere holistiske bud på måder at studere flersprogethed på. Cook (1991) advokerer bl.a. for, at elevens sproglige repertoire ikke består af adskilte sprog, systemer og grammatikker, men i stedet udgør ét samlet system af sproglige ressourcer, som medfører, at eleven udvikler en *multicompetence*. Ud fra et fremmedsprogstilegnelsesperspektiv og med rod i dynamisk system- og kompleksitetsteori (se fx Larsen-Freeman & Cameron, 2008) argumenterer Herdina & Jessner (2002) med deres *Dynamic Model of Multilingualism* bl.a. for, dels at flersprogethed ikke kun er et fænomen, der hører hjemme

i andetsprogsforskningen, men at flersprogethed er et vilkår for alle, der lærer fremmedsprog i skolen, og dels at elevens flersprogede kompetence ikke består af lukkede sprog tilegnet i en bestemt rækkefølge, men i stedet af individuelt tilegnede uafhængige sprogsystemer, som interagerer med samt påvirker hinanden over tid (se også Jessner & Allgäuer-Hackl, 2016, 2020). Som et resultat heraf udvikler eleven en flersproget kompetence (*the M(ultilingualism)-factor*, Herdina & Jessner, 2002), der består af sprogspecifikke og ikke-sprogspecifikke evner. En lignende reception ses i translanguaging-skolen (García, 2008, 2009), som ligeledes positionerer sig ved at tage afstand til kodeskift på følgende måde:

Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers' complete language repertoire. (García & Wei, 2014, s. 22)

Dette har medført nye begreber og alternative måder at anskue og forklare sprog og sprogbrug på, som det fx ses i Jørgensen et al.'s (2011) etnografiske feltstudie, der undersøger københavnske unges interne kommunikation. Studiet indikerer, at det i flere sammenhænge er vanskeligt at skelne mellem, hvilket sprog de unge benytter, og hvor mange sprog de har i spil, da de unges outputs er blandinger af sprog, som ikke entydigt eller problemfrit kan klassificeres og kategoriseres i bestemte sproggrupper. Jørgensen et al. (2011) foreslår derfor begrebet *polylinguaging* som en betegnelse for de unges flersprogede sprogbrug, bestående af sproglige *features*, som udvælges og forbindes på kryds og tværs afhængigt af, hvilken værdi funktionerne tillægges i den enkelte kommunikationssituation. Med García (2008, 2009) vil dette beskrives som translanguaging.

Mens der er udpræget konsensus om et mere holistisk syn på og forståelse af sprog, foregår der inden for forskningen en teoretisk diskussion om sprogs eksistensgrundlag. Mens Makoni & Pennycook (2007) ikke anser sprog som størrelser, der eksisterer i verden, plæderer García (2009, se også García & Wei, 2014) for, at sprog eksisterer som sociale realiteter, men at realiteterne hverken er lingvistisk eller kognitivt legitime, da learneren – jævnfør translanguaging-skolen – trækker på sit samlede sproglige repertoire ”without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named languages” (Otheguy, García & Reid, 2015, s. 281).

Dette underbygges af Blommaert (2010, s. 102), der fremhæver, at flersprogethed ”should not be seen as a collection of ”languages” that a speaker controls, but rather as a complex of specific semiotic resources”, og som påpeger, at årsagen til, at der tales om og skelnes mellem sprog som faste enheder, er, at det er begreber, som anvendes i samfundet. Ud fra dette perspektiv er ønsket om at skelne mellem sprog udtryk for en sprogpolitisk agenda, som hverken kan spejles til lingvistikken eller begrundes ud fra lingvistiske kriterier (Weber & Horner, 2012). Grin (2018) afviser denne logik og pointerer, at det, at learneren trækker på sit samlede sproglige repertoire, ”do not carry the consequence that languages do not exist or that named languages are irrelevant” (ibid. s. 257). Cummins (2021) istemmer argumentet om, at sprog er sociale konstruktioner med flydende grænser, og udfolder samtidig Grins argument ved at påpege, at ”languages are also experientially and socially *real* for students, teachers, policymakers, curriculum designers, politicians, and most researchers” (Cummins, 2021, s. 17), hvorfor det er meningsfuldt at anse sprog som lingvistiske konstruktioner for at kunne begribe, tale om og undersøge sprog i verden (se også fx Jaspers, 2018; Skutnabb-Kangas, 2015). García modsiger da også sig selv, da hun på den ene side pointerer, at ”bilingual people do not speak languages” (García & Lin, 2017, s. 126), og på den anden side beskriver, hvordan nogle elever ”used English, others Spanish, and yet others used both Spanish and English” (García & Kleifgen, 2019, s. 9f) i omtalen af et studie af Espinosa & Herrera (2016), hvor eleverne trækker på deres samlede sproglige repertoire. Endvidere stiller Grin (2018) spørgsmålet om, hvorfor forskning skal beskæftige sig med sprog og sprogundervisning, hvis ikke sprog eksisterer i virkeligheden. Til trods for diskussioner af forskningsfeltets anvendte fagterminologi (se fx Hammarberg, 2010, 2014; Pennycook, 2012) og bud på alternativ begrebsbrug (se fx García & Kleyn, 2016), er der dog fortsat i forskningen overvejende tradition for at skelne mellem fx førstesprogs-, andetsprogs- og fremmedsprogsforskning og -tilegnelse samt benytte sproggrupperende fagterminologi (fx L1, L2, L3) for – ud fra et forskningsperspektiv – at kunne begrebsliggøre sprogenes tilstedeværelse i den empiriske virkelighed.

### **2.1.3 Det flersprogede repertoire**

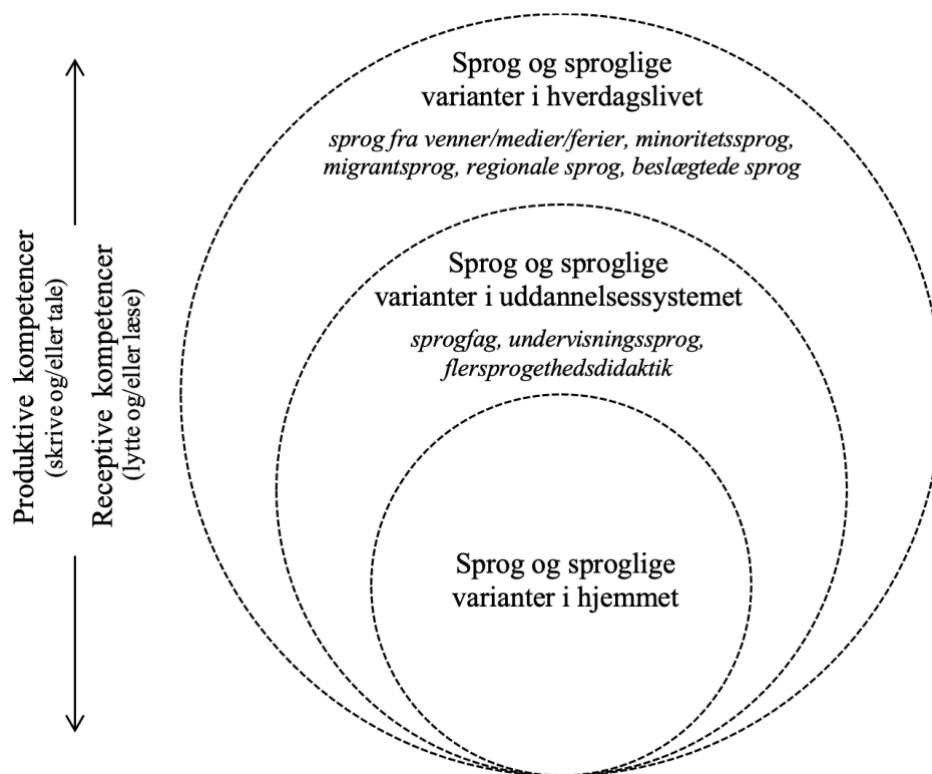
Med afsæt i ovenstående paradigmeskifte tager projektet sit udgangspunkt i, at alle børn, der vokser op i en moderne globaliseret verden og som lærer mere end ét sprog i eller uden for skolen, anses som flersprogede (se også Daryai-Hansen, Drachmann & Holmen, 2018; Haukås, 2022; Haukås & Speitz, 2020). Ifølge Europarådet (2001) kan flersprogethed defineres på følgende måde (for en lignende definition, se fx Laoire & Aronin, 2004):

[...] the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw. (Europarådet, 2001, s. 168)

Dette underbygges og udfoldes af Europarådets nyeste *Recommendations on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture* (2022), der beskriver, hvordan det flersprogede repertoire består af sprog, som ”may have been learnt in different contexts (in the home, through social contact, at school, etc.)” og som “may be used for different purposes (communicating with the family, socializing with neighbours, studying at school or university, etc.)”. I rammen af den europæiske sprogpolitik beskriver Beacco et al. (2016a) endvidere, hvordan elevens flersprogede repertoire kan bestå af følgende sprog og sproglige varianter, som eleven tilegner sig formelt eller uformelt som en del af uddannelse eller socialisation:

[...] the majority or official language(s) of schooling [...], regional and minority or migration languages [...], modern or classical languages [...], any language variety spoken in the family, whether it is a language of schooling, a regional or minority language or a migration language. (Beacco et al., 2016a, s. 21)

Med afsæt heri bygger projektet på en forståelse af, at flersprogethed er et vilkår for alle elever i den danske grundskole, der lærer fremmedsprog, og at elevens flersprogethed består af forskellige og mere end ét sprog, som eleven møder i forskellige kontekster og som eleven tilegner sig forskellige færdigheder i og på forskellige niveauer. Projektets forståelse af flersprogethed er illustreret i figur 2.



Figur 2: Det flersprogede repertoire

Figur 2 viser, hvordan elevens flersprogede repertoire består af sprog og sproglige varianter tilegnet i tre forskellige kontekster: i hjemmet, i uddannelsessystemet og i hverdagslivet. De stiplede linjer i figuren indikerer, at der er overlap mellem konteksterne, og at nogle sprog og sproglige varianter hos den enkelte elev kan være repræsenteret flere steder. Fra hjemmet har eleven et førstesprog eller flere hjemmesprog med sig. Elevens sprog fra hjemmet vil være en variant af førstesproget eller hjemmesprogene fx en dialekt, regiolekt, sociolekt, etnolekt, multilekt etc. I uddannelsessystemet møder eleven nye sprog i form af skolens udbudte sprogfag og de(t) sprog, der undervises på. Skolens sprogfag og undervisningssprog vil være varianter af målsproget, da læreren taler en bestemt variant af målsproget, ligesom undervisningen fx vil være tilrettelagt med fokus på særlige varianter af målsproget. Hvis undervisningen er baseret på en flersprogethedsdidaktik, vil eleven også stifte bekendtskab med sprog, som der normalvis ikke undervises i eller på i skolen. I hverdagslivet er eleven i kontakt med sprog, der kommer fra venner, medier og/eller rejser, ligesom eleven som borger i et sprogligt heterogent samfund vil møde minoritetssprog, migrantsprog, regionale sprog og beslægtede sprog. Disse sprog vil – ligesom sprogene i hjemmet og i uddannelseskonteksten – være varianter af målsprogene, fx dialekter, regiolekter, sociolekter, etnolekter, multilekter etc. De forskellige sprog og sproglige varianter fra de tre kontekster er

repræsenteret i elevens flersprogede repertoire på forskellige færdighedsniveauer. Eleven kan fx være avanceret sprogbruger på sprog tilegnet i hjemmet, mens eleven kan være nybegynder på sprog tilegnet i skolen. Samtidig kan flersprogethed bestå af produktive kompetencer (skrive og/eller tale) og af receptive kompetencer (lytte og/eller læse). Ved sprog tilegnet i hjemmet kan eleven fx både tale samt forstå sproget, når det tales mundtligt, men ikke nødvendigvis læse eller skrive på sproget, mens sprog tilegnet som en del af hverdagslivet kan være baseret på udelukkende receptiv forståelse, fx når eleven opdager, at han/hun kan forstå andre regionale eller beslægtede sprog ved at trække på sin flersprogethed (fx basal forståelse af norsk og svensk med afsæt i dansk) uden selv at kunne tale eller skrive sproget. De receptive kompetencer kan udvikle sig til produktive kompetencer, fx hvis eleven lærer ord eller udtryk på migrantsprog, minoritetssprog eller andre sprog, som er en del af venners sproglige repertoire. Pilene i figur 2 symboliserer det dynamiske aspekt mellem lytning, læsning, skrivning og tale.

#### **2.1.4 Flersprogethedsdidaktik**

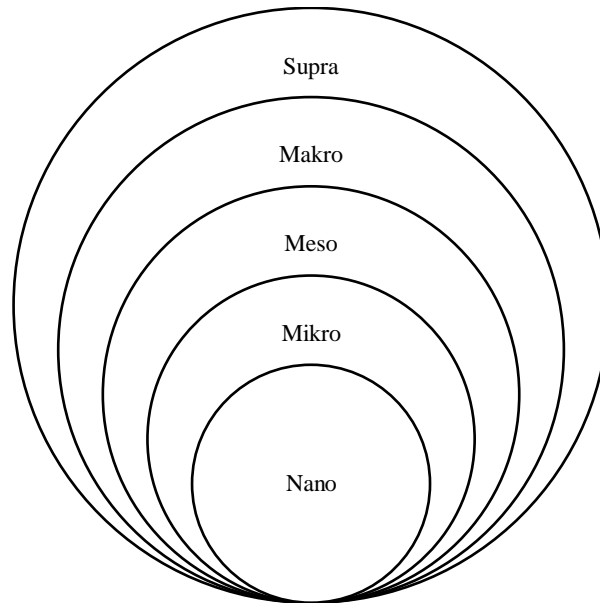
I kølvandet på forskning i flersprogethed er der inden for uddannelsesforskningen og sprogdidaktikken opstået en øget interesse for, hvorfor og hvordan flersprogethed kan inddrages som ressource i undervisningen. Coste, Moore & Zarate (1997/2009) fremhæver bl.a., at arbejdet med flersprogethed i undervisningen styrker elevens kognitive strategier, herunder strategiske kompetence (Moore, 2006). Dette sker, når eleven bygger bro mellem og sammenligner sprog, da der her opstår et metasprogligt rum, hvor eleven kan trække på og overføre viden og færdigheder fra allerede kendte sprog til nye ukendte sprog. Drages der i undervisningen nytte af de synergieffekter, der opstår under sprogsammenligningerne, vil det styrke elevens sprogtilegnelse og udvikle elevens sproglige opmærksomhed (Hamers, 2000; Mary & Young, 2017; Moore, 2014). I forlængelse af tidligere forskning pointerer Moore (2006) dog, at elevens flersprogethed ikke i sig selv er en fordel (se også Bialystok, 2001; Bono & Stratilaki, 2009; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2016; Muñoz, 2017; Singleton & Aronin, 2007), men at det forudsætter et eksplicit arbejde med sprogsammenligninger og sproglæringsstrategier, så elevens flersprogethed bliver set og inddraget som en ressource. Forudsætningen for dette er dog, at både lærere og elever har en positiv holdning til, at flersprogethed kan styrke og fremme sproglæringen (Bono & Stratilaki, 2009), eller som Moore (2006) udtaler:



Plurilingualism is not an asset per se, when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages and language knowledge as positive resources. (Moore, 2006, s. 136)

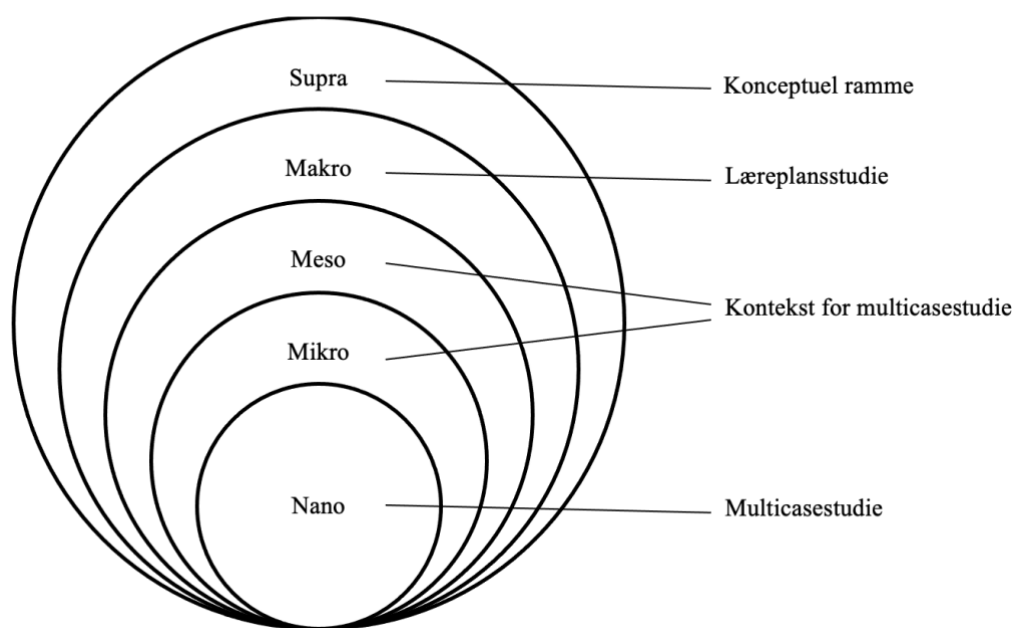
Udover at arbejdet med flersprogethed styrker elevens sproglige læring, peger bl.a. Blackledge & Creese (2010) på, at det også er med til at øge elevens deltagelse, selvtillid og motivation, fordi eleven føler sig anerkendt og integreret, når elevens sproglige ressourcer prioriteres og inddrages i undervisningen. Samtidig bidrager arbejdet med flersprogethed til at beskytte og fremme minoritetssprog (Cenoz, 2017), balancere sproglige magtrelationer i klasseværelset (Allard, 2017) samt reducere ulighed og sproglig segregering (Thijs & Verkuyten, 2014) ved at øge forståelsen for sproglig mangfoldighed både i og udenfor skolen.

En af de centrale aktører inden for en flersproget tilgang i undervisningen er Europarådet, der via sin sprogpoltiske uddannelsespolitik gennem flere årtier har udvist en politisk vilje og et politisk ønske om at værne om sprog og sproglig mangfoldighed ved at fokusere på udvikling af flersproget kompetence som en del af elevens demokratiske dannelse til verdensborger (se fx Beacco & Byram, 2007; Beacco et al., 2016a, 2016b; Candelier et al., 2010; Europarådet, 2006, 2007, 2022). I Europarådets ånd kan der i følge Candelier et al. (2010) skelnes mellem en singularær/etsproget tilgang i undervisningen, som ”takes account of only one language or a particular culture, considered in isolation” (ibid., s. 6), og en pluralistisk/flersproget tilgang, der defineres som ”teaching / learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (ibid., s. 5). Den flersprogede tilgang eller den såkaldte *flersprogethedsdidaktik* (*plurilingual education*) kan implementeres via tre flersprogethedsdidaktiske tilgange til sprog (Candelier et al., 2010, for en uddybning af tilgangene se publikation 1, 2, 4, 5, 6) og på fem forskellige niveauer (Beacco et al., 2016a med afsæt i Thijs & van den Akker, 2009). De fem niveauer er visualiseret i figur 3.



Figur 3: Niveauer for implementering af en flersprogethedsdidaktik

*Supraniveauet* er det internationale niveau, som består af internationale referenceinstrumenter, der indeholder anbefalinger, guidelines, værdier og principper. *Makroniveauet* er det nationale niveau, der beskæftiger sig med fx nationale styredokumenter og testning. *Mesoniveauet* er det institutionelle niveau og inkluderer den enkelte institution eller skoles lokale rammebetingelser fx timeplaner, skolens profil, samarbejde med virksomheder. *Mikroniveauet* retter sig mod klasserumsniveau og inkluderer klasserummet, læreren, lærerens undervisningsplanlægning samt undervisningsmaterialer. *Nanoniveauet* er det individuelle niveau, der fokuserer på den enkelte elevs læringserfaringer og -oplevelser samt personlige udvikling. De fem niveauer er i figur 3 illustreret som et løg, da hvert lag har implikationer for underliggende lag. Mens flersprogethedsdidaktikken særligt i rammen af den europæiske uddannelsespolitik er veletableret på supraniveau, har den kun i begrænset omfang vundet fodfæste i de europæiske landes nationale kontekster på både makro- og mikroniveau (se fx Blackledge & Creese, 2010, Cummins et al., 2005; Ticheloven, 2016). Figur 4 illustrerer, hvordan projektet beskæftiger sig med flersprogethedsdidaktik på alle fem niveauer.



Figur 4: Flersprogethedsdidaktik på fem niveauer i projektet

Projektets undersøgelse af flersprogethedsdidaktik fokuserer via læreplansstudiet på makroniveau (FS1) og via multicasestudiet på nanoniveau (FS2, FS3). PE-LAL-projektets model som konceptuel ramme for projektets analyser er udviklet på baggrund af Europarådets *Referenceramme for Pluralistiske Tilgange til Sprog og Kulturer* (Candelier et al., 2010, i en dansk kontekst se Daryai-Hansen, 2012, 2018a, 2018b; Drachmann, 2017, 2018), hvorfor projektet også inkluderer supraniveauet. Endvidere beskæftiger projektet sig med flersprogethedsdidaktik på meso- og mikroniveau som ramme for multicasestudiet gennem samarbejde med en udvalgt projektskole med en særlig profil inden for flersprogethedsdidaktik samt via samarbejde med lærere om at udvikle flersprogethedsdidaktiske undervisningsmaterialer (for en beskrivelse af den flersprogethedsdidaktiske ramme for multicasestudiet, se 3.3.2).

## 2.2 Sproglig opmærksomhed

Dette afsnit fokuserer på sproglig opmærksomhed som udgør projektets undersøgelsesobjekt. Kapitlet består af en begrebsdefinition (2.2.1) og en efterfølgende *state of the art* (2.2.2), der giver en introduktion til og opsamling på det brede interdisciplinære forskningsfelt med afsæt i James & Garretts (1992) domæneinddeling.

### 2.2.1 Begrebsdefinition

De allerførste spæde skidt inden for forskning i sproglig opmærksomhed kan ifølge van Essen (2008) ledes tilbage til den tyske filosof og lingvist Wilhelm von Humboldts (1767-1835) tidlige studier og videre til den danske lingvist og sprogforsker Otto Jespersen (1869-1943), der ligesom Humboldt arbejdede ud fra en antagelse om, at bevidst refleksion over sprog har en positiv effekt på elevens sproglæring. Inden for feltet er der dog tradition for at se Eric Hawkins med udgivelsen af *Awareness of Language: An Introduction* (1984) som grundlægger af *language awareness*-begrebet og -traditionen. Gennem tiden er der kommet flere bud på definitioner (se fx ALA, 2018; Donmall, 1985), ligesom feltet er præget af flere konceptualiseringer (se fx Gombert, 1992; van Lier, 1998, 2004; Weskamp, 2001) og en stor, vekslende og delvist overlappende begrebsterminologi (for en oversigt se fx James, 1999; Jessner, 2017; Svalberg, 2016) med begreber såsom *language awareness* (Hawkins, 1984; van Lier, 1998, 2004), *linguistic awareness* (Jessner, 2006; Masny, 2010), *metalinguistic awareness* (Bialystok, 2001; Myhill et al., 2012; Myhill, Jones & Bailey, 2013; Roth et al., 1996; Roberts, 2011; Tellier & Roehr-Brackin, 2007), *knowledge about language* (KAL, Carter, 1990; van Lier & Corson, 1997), *critical language awareness* (Fairclough, 1992), *multilingual awareness* (García, 2008; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020) og *critical multilingual language awareness* (Hedman & Fisher, 2022; Hélot et al., 2018). Den store begrebsmangfoldighed skal ifølge Donmall (1992, s. 1) ses i lyset af, at "language awareness has the great advantage of being a cover term for almost everything to do with language". Pinto, Titone & Trusso (1999) fremhæver, at mangfoldigheden og de forskellige konceptualiseringer skyldes begrebets interdisciplinære karakter, da sproglig opmærksomhed er undersøgt i krydsfeltet mellem første-, andet- og tredjesprogsforskning og ud fra både (socio)lingvistiske, udviklingspsykologiske, sprogdidaktiske og sprogsociologiske perspektiver. Dette har medført, at en særlig udfordring ved forskningsfeltet er, at mens de forskellige termer i nogle tilfælde referer til det samme koncept, refererer de i andre tilfælde til forskellige koncepter (ibid.). En central årsag til begrebsmangfoldigheden er ifølge Jessner (2017, 2018) den manglende terminologiske skelnen mellem begrebssparrene *awareness* og *consciousness*. Særligt Schmidt (1995) og van Lier (1996, 1998, 2004) har med deres bud på forskellige bevidsthedsfaser, -niveauer og -facetter bidraget til denne debat, dog viser deres eget arbejde, at distinktionen mellem begrebssparret ikke altid er entydig. Det ses fx hos van Lier (2004), der i lighed med Schmidt (1995) lægger op til, at *consciousness* er et overbegreb til *awareness* (se også Cots & Garrett, 2018), men til trods herfor skelner van Lier i sin model "Levels of awareness" (van Lier, 2004, s. 99) mellem fire underliggende *consciousness*-niveauer (*C1*, *C2*, *C3a/b* og *C4* med c'et som forkortelse for

*consciousness*), hvormed *consciousness* i denne model placeres som underbegreb til *awareness*. Den manglende entydighed og kohærente brug af begrebsparret kan også observeres i en dansk kontekst, hvor både *sproglig opmærksomhed* (se fx Daryai-Hansen, 2018a, 2018b; Daryai-Hansen, Drachmann & Meidell Sigsgaard, 2019; Drachmann, 2017, 2018; Kabel, Christensen & Brok, 2019; Ohrt et al., 2004; Moore, 2014) og *sproglig bevidsthed* (se fx Albrechtsen, 2000; Hansen et al., 1988; Krogager Andersen, 2020) anvendes. I et temanummer om 'sproglig bevidsthed' problematiserer Hansen et al. (1988) begrebsparret på følgende måde:

"Sproglig bevidsthed" er et begreb som har vundet en fremtrædende plads i sprogundervisningsdiskussionen de seneste år. Denne udvikling har især fået et skub fra Storbritannien hvor "Awareness of Language" har været et kodeord i efterhånden adskillige år. Det danske begreb "bevidsthed" dækker jo imidlertid over mere end det engelske "awareness", nemlig også begrebet "consciousness" som har en anden betydning. (Hansen et al., 1988, s. 3).

Med afsæt i denne begrebsmangfoldighed anvender projektet det danske begreb *sproglig opmærksomhed* som en pendant til det engelske begreb *language awareness*, mens *sproglig bevidsthed* sidestilles med *consciousness* og anses som et overordnet, holistisk begreb (se også Cots & Garrett, 2018).

### **2.2.2 State of the art**

Grundet feltets brede og interdisciplinære karakter er der gennem tiden gjort flere forsøg på at tegne et samlet billede af forskningsfeltet (se fx Alim, 2005; Andrews, 2008; Cots, 2008; Garrett & Cots, 2018; Goodley et al., 2006; Hélot, 2008; Siegel, 1999, 2006, 2007; Svalberg, 2007; van Essen, 2008). Nogle af de første på området var James & Garrett (1992), som med deres opsamling over den tidlige forskning i sproglig opmærksomhed i en skolekontekst plæderer for en inddeling af forskningsfeltet i følgende fem domæner på baggrund af, hvad sproglig opmærksomhed undersøges i relation til: *det affektive domæne*, *det sociale domæne*, *det politiske domæne*, *det kognitive domæne* og *performance-domænet* (se også Weskamp, 2001). Studier inden for det affektive domæne beskæftiger sig med elevens individuelle "attitudes, awakening [...] attention, sensitivity, curiosity, interest and aesthetic response" (Donmall, 1985, s. 7) til sprog og sproglig diversitet og undersøger, hvordan sproglig opmærksomhed kan styrke den individuelle lyst til at interagere kommunikativt med andre (Oliveira & Ançã, 2018). I det sociale domæne fokuseres der på

”problems of ethnic diversity and inter-group relations” (James & Garrett, 1992, s. 13) med henblik på at styrke relationsdannelsen mellem forskellige befolkningsgrupper ved at styrke elevens opmærksomhed mod og anerkendelse af forskellige former for sprog og sproglige varianter. I det politiske domæne undersøger studier, hvordan sprog fungerer som et manipulationsinstrument (Oliveira & Ançã, 2018), som medvirker til at gøre eleven opmærksom på sprogets sociale og politiske funktion og dermed på de sprogideologier, magtrelationer og diskurser, der er en del af og påvirker sprogbrugen (James & Garrett, 1992; Oliveira & Ançã, 2018). I det kognitive domæne undersøger studier ”pattern, contrast, system, categories, rules of language in use and the ability to reflect upon language” (Donmall, 1985, s. 7) med henblik på at styrke elevens metasproglige kompetencer. I performance-domænet er der fokus på elevens sprogfærdighed og på sammenhængen mellem, hvordan øget sproglig opmærksomhed kan være med til at styrke sprogfærdigheden, da ”heightened awareness may be expected to bring pupils to increase the language resources available to them and to foster their mastery of them” (Donmall, 1985, s. 7). Selvom domæneinddelingen er udtryk for en teoretisk abstraktion, da domænerne *de facto* overlapper hinanden, påpeger James & Garrett (1992), at mens performance-domænet er empirisk underbelyst, er det kognitive domæne dækket bredt, særligt af studier inden for andetsprogsforskningen (se fx Ben-Zeev, 1977; Cummins, 1978).

Mens James & Garrets (1992) forskningsopsamling inkluderer studier, der orienterer sig mod både en etsproget og en flersproget tilgang, inkluderer Sierens et al.’s (2018) opsamling over empiriske studier af sproglig opmærksomhed fra perioden 1995-2013 kun studier, der trækker på en flersproget tilgang. Opsamlingen viser, at nyere forskning forsat skriver sig ind i det kognitive domæne, men at performance-domænet også har vundet indpas (se fx Spada & Lightbown, 1999; White, Muñoz & Collins, 2007). På baggrund af Sierens et al (2018) kan der udledes følgende fire centrale pointer om nyere forskning inden for feltet: (1) studierne er overvejende af nyere dato, hvilket peger i retning af en stødt stigende interesse for at undersøge sproglig opmærksomhed ud fra en flersproget tilgang; (2) studierne er overvejende forankret i en europæisk eller nordamerikansk kontekst med *Evlang*-projektet (1997-2000, Candelier, 2003), *Jaling*-projektet (2000-2003, Candelier, 2004) og *ÉLODiL*-projektet (2002-2008, Armand, Sieois & Akabou, 2008; Armand & Dagenais, 2005; Dagenais et al., 2008, 2009) som tre frontløbende projekter, der har skabt grobund for efterfølgende projekter; (3) studierne er overvejende designet som kvantitative effektstudier, hvis formål det er at undersøge den målbare nytteværdi af elevens øgede sproglig opmærksomhed; (4) studierne fokuserer overvejende på yngre elever (primary education, 6-12 år) og favner én og i nogle tilfælde to klassetrin med et lille aldersspænd imellem.

I rammen af PE-LAL-projektet er der i forlængelse af Sierens et al.'s (2018) opsamling gennemført en systematisk litteratursøgning på de seneste ti års forskning inden for feltet. Søgningen tegner et lignende billede af, at sproglig opmærksomhed fortsat overvejende undersøges via kvantitative samt kognitivt og performance-orienterede teststudier med fokus på særligt de yngre elever (se fx Bialystok, Peets & Moreno, 2014; Dalona & Dalona, 2019; Hofer & Jessner, 2019; Hopp et al., 2020; Leonet, Cenoz & Gorter, 2020; Lyster, Quiroga & Ballinger, 2013; Wildemann, Akbulut & Bien-Miller, 2016), mens få studier beskæftiger sig med de ældre (se fx Kopečková, 2018; Spellerberg, 2016). Fælles for studierne er, at de påviser, hvordan en flersprogethedsdidaktisk undervisning, der inkluderer et eksplicit arbejde med sprog og sprogsammenligninger, styrker elevens metasproglige kompetence samt sprogfærdighed på de sprog, som er en del af elevens flersprogede repertoire, og dermed konkluderer, at flersprogethed er en kognitiv fordel, når den bringes i spil via en flersprogethedsdidaktik. Enkelte studier skiller sig dog ud ved ikke at måle effekten af sproglig opmærksomhed men i stedet dokumentere kvalitativt, hvordan den manifesterer sig i klasserummet (Hofer, 2017) eller i interviews (Muñoz, 2017).

Via det valgte forskningsdesign skriver projektet sig ind i den mindre undersøgte del af forskningsfeltet ved kvalitativt at undersøge sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik med fokus på tre klassetrin, der dækker et aldersspænd fra 7-14 år (1. klasse = 7/8 år, 5. klasse = 11/12 år, 7. klasse = 13/14 år). Jævnfør James & Garretts (1992) domæneinddeling går projektet på tværs af fire af de fem domæner. Projektet placerer sig overordnet i performance-domænet ved at undersøge, hvordan elevens sproglige opmærksomhed manifesterer sig og kommer til udtryk som sprogfærdighed i klasserummet og via interviews. Via projektets konceptuelle ramme, der skelner mellem tre dimensioner af sproglig opmærksomhed (se 2.3), kommer det kognitive domæne i spil via studiet af *metasproglig opmærksomhed*, mens studiet af *kritisk sproglig opmærksomhed* åbner for det politiske domæne. Endvidere kan der argumenteres for, at projektet berører det affektive domæne, primært som en indlejret del af *kritisk sproglig opmærksomhed*, da kritisk forholden til sprog og sprogbrug ofte kan have rod i elevens holdninger og overbevisninger (for en definition og manifestationseksempler på *kritisk sproglig opmærksomhed*, se publikation 4). Dog spiller det affektive domæne en væsentligt mindre rolle i projektet end de tre øvrige domæner.

### **2.3 Konceptuelt grundlag: Fra operationalisering til konceptualisering**

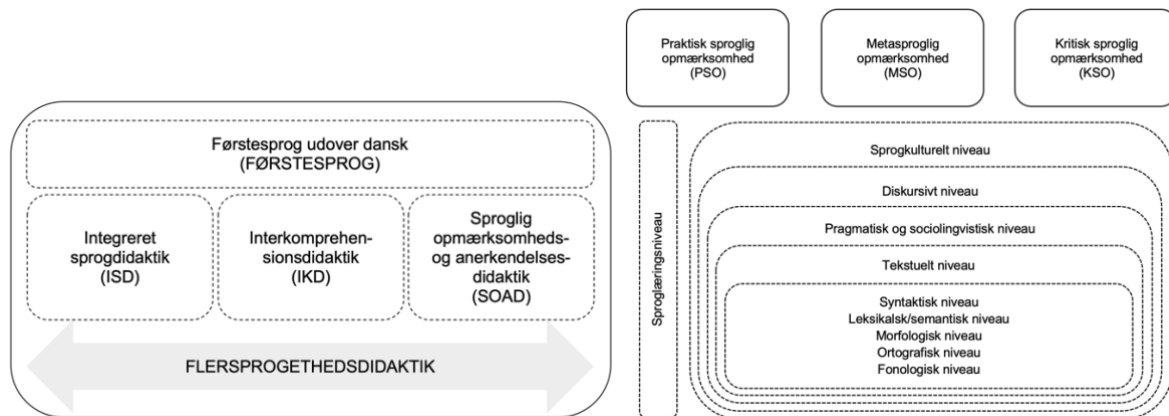
Dette afsnit fokuserer på projektets konceptuelle grundlag, der udgøres af en teori- og empiribaseret model, udviklet i PE-LAL-projektet. Til grund for modellen ligger et sociokognitivt syn på og

forståelse af sprog og sproglæring (Larsen-Freeman & Cameron, 2008), og modellen er udviklet via en abduktiv tilgang (Dubois & Gadde, 2002; Timmermans & Tavory, 2012), hvorfor den løbende er tilpasset og videreudviklet i en iterativ proces via en syntese mellem teori og empiri. Der foreligger således to versioner af modellen. Den første version er en operationalisering af elevers sproglige opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Denne blev udviklet i starten af PE-LAL-projektet for at gøre det muligt at undersøge projektets undersøgelsesobjekt empirisk. Den anden version er en konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Denne er resultatet af en videreudvikling af operationaliseringen, foretaget i den afsluttende fase af PE-LAL-projektet, og har til formål at bidrage med en endelig begrebsliggørelse af projektets undersøgelsesobjekt. Den abduktive udviklingsproces kan ses i afhandlingens publikationer, hvor nogen publikationer er baseret på operationaliseringen, mens andre tager udgangspunkt i konceptualiseringen. I de to følgende afsnit skitseres i hovedtræk udviklingen fra den første operationalisering (2.3.1) til den endelige konceptualisering (2.3.2). For en præsentation af selve operationaliseringen/konceptualiseringen, se publikation 1, 3, 4, 5 og 6.

### **2.3.1 Operationaliseringen**

Den første version af modellen er første gang præsenteret i Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen (2022) og er udviklet via en kobling mellem (1) eksisterende forskningslitteratur (Candelier et al. 2010; van Lier, 1998, 2004), (2) en videreudvikling af en tidligere operationalisering (Drachmann, 2017, 2018; se også, Daryai-Hansen, 2018a; Daryai-Hansen, Drachmann & Meidell-Sigsgaard, 2019) samt (3) indledende resultater fra PE-LAL-projektets læreplansstudie. Operationaliseringen udgør grundlaget for analyserne i publikation 1 og 3 og består af to modeller: (1) en model for flersprogethedsdidaktik, som udgør rammen for (2) en model for sproglig opmærksomhed (se figur 5).



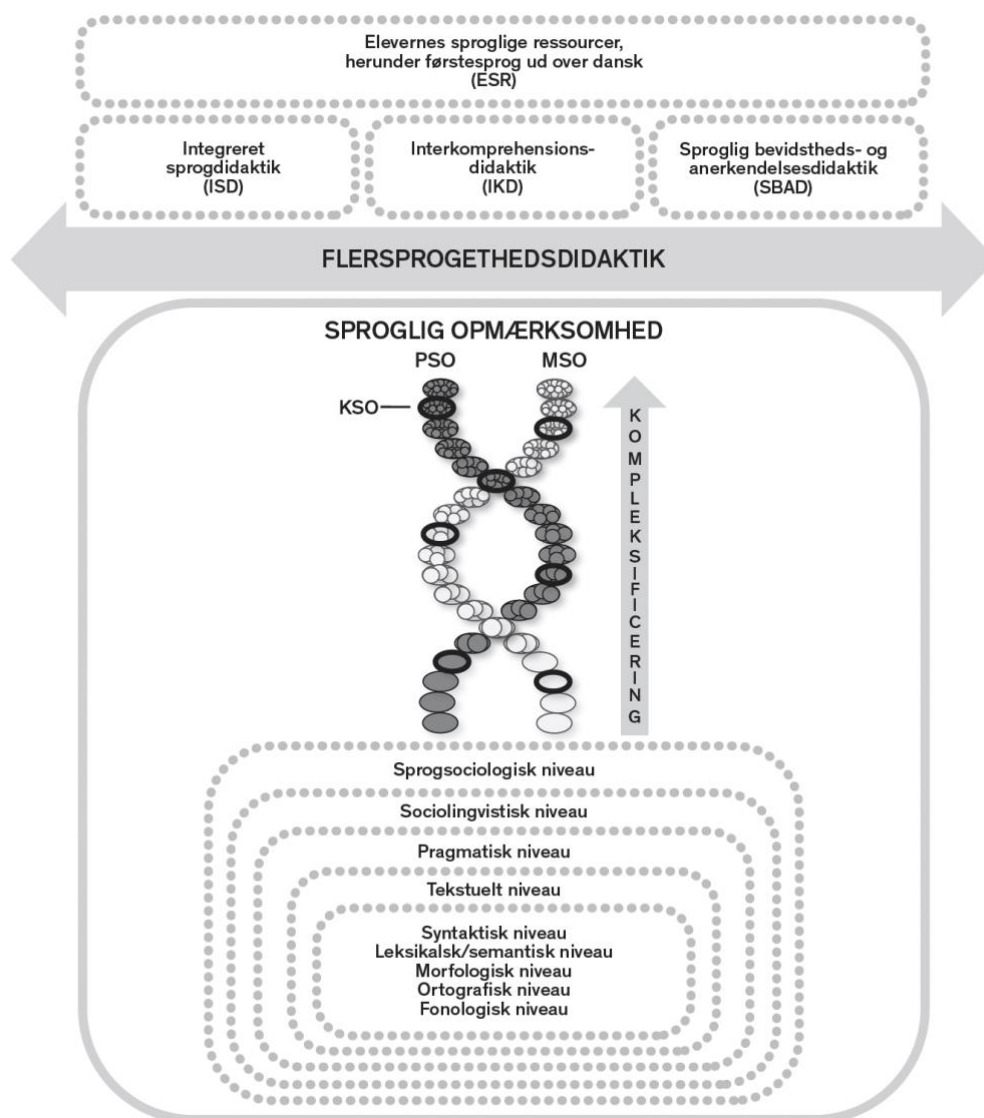


Figur 5: Operationalisering af sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022, se også publikation 1 og 3)

I modellen for flersprogethedsdidaktik skelnes der mellem tre flersprogethedsdidaktiske tilgange (Candelier et al., 2010), henholdsvis *integreret sprogdidaktik (ISD)*, *interkomprehensionsdidaktik (IKD)* og *sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD, på fransk: *Eveil aux langues*)* samt mellem en transversal dimension, der zoomer ind på førstesprog udover dansk (FØRSTESPROG). I modellen for sproglig opmærksomhed skelnes der mellem tre dimensioner af sproglig opmærksomhed (van Lier, 1998, 2004), henholdsvis *praktisk sproglig opmærksomhed (PSO)*, *metasproglig opmærksomhed (MSO)* og *kritisk sproglig opmærksomhed (KSO)*, som kan rette sig mod ni sproglige niveauer samt mod et transversalt sproglæringsniveau.

### 2.3.2 Konceptualiseringen

På baggrund af empiriske fund fra PE-LAL-projektets multicasestudie er operationaliseringen sidenhen videreudviklet og en konceptualisering er udformet (se figur 6). I konceptualiseringen, der udgør grundlaget for analyserne i publikation 4, 5 og 6, er de to modeller samlet til én model for illustrativt at ekspliciterer flersprogethedsdidaktikken som ramme for sproglig opmærksomhed. Derudover inkluderer konceptualiseringen et fokus på overgange på tværs af uddannelsesniveauer.



Figur 6: Konceptualisering af sproglig opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik (se også publikation 4, 5 og 6)

I relation til den flersprogethedsdidaktiske ramme er der fra operationaliseringen til konceptualiseringen foretaget følgende to ændringer for at præcisere og nuancere begrebsterminologien:

(1) Dansk oversættelse af den tredje flersprogethedsdidaktiske tilgang

Mens *Eveil aux langues*-tilgangen i operationaliseringen blev navngivet *sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* (SOAD), da det er en tilgang der finder sit udspring i Hawkins' *language awareness*-tradition (Candelier, 2017; Candelier et al., 2010), blev tilgangen i konceptualiseringen ændret til *sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik* (SBAD). Ændringen kan begrundes ud fra et ønske om at undgå

implikationer om, at sproglig opmærksomhed primært (og måske udelukkende) udvikles via denne ene tilgang og ikke via de to andre flersprogethedsdidaktiske tilgange. Denne udfordring adresserede jeg allerede i mit kandidatspeciale (se Drachmann, 2017, 2018), hvorfor jeg også der navngav *Eveil aux langues*-tilgangen *sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik* i forsøget på at differentiere mellem begrebsparret *opmærksomhed* og *bevidsthed*. Med denne ændring i konceptualiseringen tages der højde for, at *bevidsthed* (*consciousness*) udgør et holistisk overbegreb for *opmærksomhed* (*awareness*) (se 2.2.1 for Schmidts (1995) og van Liers (1996, 1998, 2004) brug af begreberne).

## (2) Den transversale dimension

Mens den transversale dimension i operationaliseringen kun åbnede op for et minoritetssprogligt perspektiv via et fokus på *førstesprog udover dansk* (FØRSTESPROG), viser de empiriske fund fra multicasestudiet, at alle elever har forskellige sproglige erfaringer, som de trækker på og bringer i spil. For at tage højde for alle elevers sproglige ressourcer, blev navngivelsen af den transversale dimension rettet til *elevers sproglige ressourcer, herunder førstesprog udover dansk* (ESR).

I relation til konceptet sproglig opmærksomhed er der fra operationaliseringen til konceptualiseringen lavet følgende tre større ændringer:

### (1) Re-visualisering af sproglig opmærksomhed

Mens PSO, MSO og KSO var illustreret som tre autonome og klart adskilte enheder i operationaliseringen, er dimensionerne i konceptualiseringen udformet som en spiral, bestående af én PSO-streng og én MSO-streng, der indimellem krydser ind over hinanden. Sommetider udvikler PSO og/eller MSO sig til KSO, illustreret i spiralen ved at KSO som en sort cirkel lægger sig rundt om PSO og/eller MSO. Denne måde at visualisere sproglig opmærksomhed på tager højde for et af de centrale empiriske fund, som viser, at PSO, MSO og KSO ofte manifesterer sig via et samspil og i vekselvirkning med hinanden (se diskussion i publikation 3). Dette var ikke visuelt eksplicit i operationaliseringen.

### (2) Revision af de øverste sproglige niveauer

*Det sproglige niveau* (Agar, 1995; Risager, 2003) i operationaliseringen er i konceptualiseringen erstattet af et *sprogsociologisk niveau*. Årsagen hertil er, at de empiriske data snarere retter sig mod et bredere sprogsamfundsniveau end mod koblingen mellem sprog og kultur. Endvidere kan der med Lund (2019) argumenteres

for, at sprogkulturelle aspekter også dækkes af det pragmatiske niveau. Med tilføjelsen af det *sprogsociologiske niveau*, der repræsenterer makrosociologi (Swann et al., 2004), var der dermed også brug for et rent *sociolingvistisk niveau* (jf. Gregersen (2020) også kaldet *variationslingvistik*), der symboliserer mikrosociologi (Swann et al., 2004). For at tage højde for dette er pragmatik og sociolingvistik, som i operationaliseringen udgjorde ét samlet niveau, delt op i hvert deres niveau i konceptualiseringen. Dette skel er samtidig meningsfuldt baseret på empirien, da manifestationer af sproglig opmærksomhed med fokus på enten pragmatik eller sociolingvistik ikke er vanskelige at adskille fra hinanden. Derudover er *det diskursive niveau* udeladt i konceptualiseringen, da de empiriske data ofte viser et sammenfald mellem KSO og *det diskursive niveau* (se fx diskussion i publikation 1), da eleverne sjældent forholder sig neutralt til diskurser men som oftest med en vis kritisk stillingtagen.

(3) Udeladelse af det transversale sproglæringsniveau

I konceptualiseringen er sproglæringsniveauet udeladt, dels for ikke at gøre modellen for kompleks, dels ud fra betragtningen om, at al form for sproglig opmærksomhed i en flersprogethedsdidaktisk undervisningskontekst grundlæggende kan anses som sproglæring. Med dette argument kan der plæderes for, at sproglæring nok snarere udgør et over- og ikke et underbegreb til sproglig opmærksomhed.

### **3. Design, empiri og metodologi**

Formålet med dette kapitel er at beskrive projektets design, empiriske grundlag, metodiske tilgange samt metodologiske refleksioner i forbindelse hermed. Kapitlet indledes med en introduktion til det kvalitative paradigme i uddannelsesforskning som ramme for en beskrivelse af projektets kvalitative design (3.1). Herefter præsenterer kapitlet projektets to delstudier: et indledende læreplansstudie (3.2) og et efterfølgende multicasestudie (3.3). Derefter følger en udfoldelse af den kvalitative indholdsanalyse (3.4) som anvendt analysestrategi i behandlingen af empirien i både læreplans- og multicasestudiet. Afslutningsvis drøftes forskningsetiske overvejelser (3.5) i forbindelse med gennemførelsen af multicasestudiet.

#### **3.1 Det kvalitative paradigme i uddannelsesforskning**

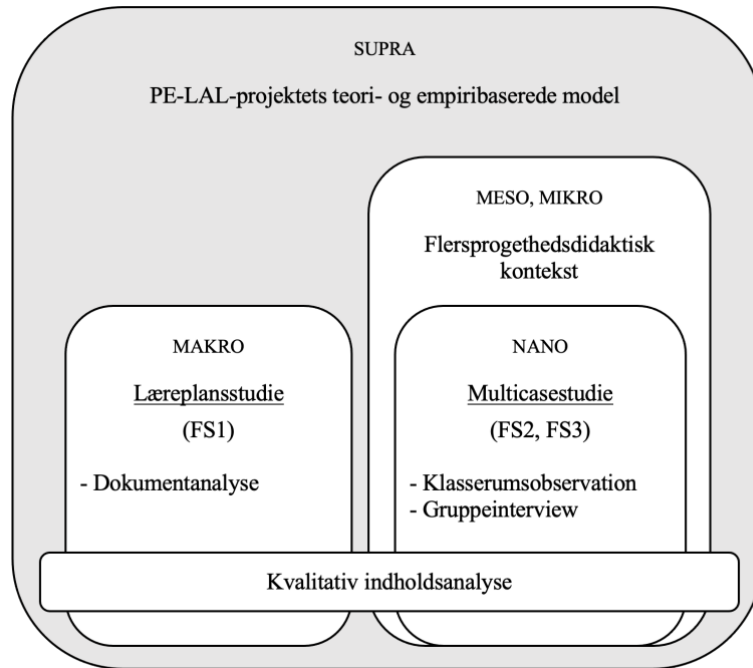
Projektet skriver sig ind i den del af uddannelsesforskningen, der orienterer sig mod det kvalitative paradigme (Hammersley, 2012; Jacob, 1987). Det kvalitative paradigme i uddannelsesforskning kan

forstås som et paraplybegreb, der dækker over et bredt felt af kvalitativ forskning, der via forskellige kvalitative metoder søger at studere mennesker i en uddannelseskontekst (Atkins & Wallace, 2016; Delamont & Jones, 2012; Hatch, 2002; Lichtman, 2013; Sherman & Webb, 2001). Denzin & Lincoln (2005, s. 2) beskriver, hvordan kvalitativ forskning “crosscuts disciplines, fields, and subject matters” og derfor udgør en “complex, interconnected family of terms, concepts, and assumptions”. Grundet feltets interdisciplinære karakter er der flere bud på definitioner (se fx Bogdan & Taylor, 1975; Denzin & Lincoln, 2005; Potter, 1996; Strauss & Corbin, 1998), som dog ofte snarere er en beskrivelse af specifikke kvalitative metoder (ibid.). I et forsøg på at undgå dette foreslår Lichtman (2013, s. 7) følgende definition:

Qualitative research is a general term. It is a way of knowing in which a researcher gathers, organizes, and interprets information obtained from humans using his or her eyes and ears as filters. [...]

Ifølge Rallis & Rossman (2003, s. 8ff) kan der opstilles fem almengyldige kriterier for kvalitativ forskning, som frit efter forfatterne kan gengives på følgende måde: Kvalitativ forskning (1) orienterer sig mod den virkelige verden, (2) anvender forskellige metoder, (3) fokuserer på kontekst, (4) tager afsæt i en konceptuel ramme og (5) er fortolkende. Med Rallis & Rossman (ibid.) beskæftiger den kvalitative forsker sig således med sociale fænomener og praksisser, som undersøges systematisk via forskellige metoder og med afsæt i en konceptuel ramme, som tilpasses i en iterativ proces baseret på forskerens nye erkendelser fra og om verden; den kvalitative forsker beskriver, analyserer og fortolker verden holistisk med en interesse for det individuelt unikke og med en optagedhed af kontekstens betydning for at forstå verdens kompleksitet; og den kvalitative forsker forholder sig reflektivt til potentielle biases i forbindelse med forskerens egen påvirkning af og interaktion med verden og sine egne forforståelser af verden.

Projektet placerer sig inden for denne tradition. Figur 7 illustrerer projektets kvalitative design.



Figur 7: Projektets kvalitative design

Med afsæt i et sociokognitivt syn på og forståelse af sprog og sproglæring (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) undersøger projektet i rammen af en flersprogethedsdidaktik elevers sproglige opmærksomhed som et fænomen og sproglig praksis i den virkelige verden. Projektet består af to delstudier, et indledende læreplansstudie (se 3.2) og et efterfølgende multicasestudie (se 3.3), der anvender forskellige kvalitative metoder (dokumentanalyse, klasserumsobservation, gruppeinterview). For at sikre en systematisk undersøgelse analyseres empirien i begge delstudier via en kvalitativ indholdsanalyse (se 3.4) baseret på PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model, der udgør den overordnede konceptuelle ramme for projektet (se 2.3). Via projektets abduktive tilgang (Dubois & Gadde, 2002; Timmermans & Tavory, 2012) revideres og videreudvikles den konceptuelle ramme løbende på baggrund af empiriske fund fra de to delstudier samt fra nye teoretiske perspektiver (se 2.3).

Empirien i begge delstudier beskrives, analyseres og fortolkes for at nå frem til en forståelse af, hvordan henholdsvis flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er repræsenteret i læreplanerne (FS1) samt hvordan elevers sproglige opmærksomhed manifesterer sig i klasserummet og kommer til udtryk via interviews i rammen af en flersprogethedsdidaktik (FS2, FS3). Epistemologisk ser projektet således fortolkning af repræsentationerne, manifestationerne og udtrykkene som kilden til at opnå viden om elevers sproglige opmærksomhed. I multicasestudiet undersøges elevernes sproglige opmærksomhed via et fokus på udvalgte fokuselever for dermed at

få et indblik i udvalgte elevers individuelle manifestationer af og udtryk for sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Samtidig beskrives, analyseres og fortolkes elevernes manifestationer af og udtryk for sproglig opmærksomhed i rammen af den flersprogethedsdidaktiske kontekst (se 3.3.2), som den er udsprunget af, da en forståelse af sproglig opmærksomhed på nanoniveau (Beacco et al., 2016a) forudsætter en bevidsthed om de kontekstuelle rammer på meso- og mikroniveau (ibid.). Projektets ontologiske grundposition orienterer sig dermed mod konstruktivismen (Waring, 2017), herunder den socialkonstruktivistiske tradition (Adams, 2006; Andrews, 2012), da elevernes sproglige opmærksomhed anses som konstrueret og socialt betinget af den kontekst, som den manifesterer sig og kommer til udtryk i. Klasserummet og interviewet har som sociale rum implikationer for elevernes sproglige opmærksomhed, da kontekstens sociale processer og dynamikker påvirker elevernes subjektive måder at agere på (Collin, 2014). Dokumentationen af elevernes sproglige opmærksomhed vil derfor givetvis se anderledes ud, hvis multicasesstudiet var gennemført på fx en anden skole, i en anden undervisningspraksis, med andre lærere, i andre klasser og med andre elever. Projektets afsluttende konceptualisering (se publikation 4 og 6) udgør dermed ikke en ny almengyldig sandhed om elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik, men har til formål at bidrage med nye erkendelser af, perspektiver på og forståelser af sproglig opmærksomhed (for en diskussion af projektets forskningsbidrag, se 5.3). Endeligt forholder jeg mig som forsker kritisk reflekterende til potentielle biases i forbindelse med gennemførelsen af multicasesstudiet, herunder min egen rolle som medskaber af den flersprogethedsdidaktiske kontekst, der udgør rammen for multicasesstudiet (se 5.2).

### **3.2 Læreplansstudie**

Dette afsnit har til formål at give en indføring i projektets læreplansstudie. Afsnittet starter med at præsentere forskellige definitioner af begrebet *læreplan*, herunder det engelsksprogede *curriculum*, og placerer læreplansstudiet i rammen af disse (3.2.1). Herefter beskrives læreplansstudiets curriculære datagrundlag samt metodologiske refleksioner i relation hertil (3.2.2).

#### **3.2.1 Begrebsdefinition**

I en dansk kontekst er *læreplan* et begreb, som inden for uddannelsesforskning og -praksis bruges i flæng som betegnelse for fagenes officielle styredokumenter. I en engelsksproget kontekst bruges begrebet *curriculum* dog i en bredere forståelsesramme og tillægges forskellige betydninger. Ifølge Lewy (1977) kan *curriculum* defineres som (1) program for målopfyldelse, (2) undervisningssprog,

(3) organisering af undervisningsmaterialer, (4) undervisningsmetode, (5) klasserumsledelse og (6) lærerens rolle. I forlængelse heraf plæderer Ornstein & Hunkins (2009) for, at *curriculum* også kan forstås som elevens oplevelser i og udenfor skolen ved at tage afsæt i ”all the experiences children have under the guidance of teachers” (Caswell & Campbell, 1935, s. 69). Et forsøg på at skabe en konceptualisering af curriculum som dynamisk felt (Ornstein, Pajak & Ornstein, 2007; Wiles, 2005) ses hos Beacco et al. (2016a), der med afsæt i Thijs & van den Akker (2009) skelner mellem curriculum på fem niveauer: *supra-*, *makro-*, *meso-*, *mikro-* og *nanoniveau* (for en udfoldelse af niveauerne, se 2.1.4). Mens definitionerne ovenfor er eksempler på curriculum på makro-, mikro- og nanoniveau, åbnes der med konceptualiseringen også op for, at fx internationale referencedokumenter (*supra*) og den enkelte skolens målplan eller værdigrundlag (*meso*) kan anses som curriculum.

Projektets første delstudie er et læreplansstudie, der via en dokumentanalyse (Gross, 2018; Lynggard, 2015; Weber, 1990) på makroniveau (Beacco et al., 2016a) undersøger de nationale curriculære rammebetingelser for sprogfagene i grundskolen. Læreplanerne kan anses som både styredokumenter, der lægger retningen for, hvordan undervisningen skal foregå i klasserummet, og som policy-dokumenter, der er udtryk for politiske diskurser, intentioner og visioner (Andersen, 2006; Lindblad & Popkewitz, 2004; Schnack, 1994, 1995). Projektets læreplansstudie beskæftiger sig med førstnævnte.

### **3.2.2 Curriculært datagrundlag**

Læreplansstudiet undersøger, hvordan flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af grundskolens sprogfag, og fokuserer på grundskolens fem obligatoriske sprogfag, hvorfor datagrundlaget består af læreplaner for dansk-, dansk som andetsprogs-, engelsk-, fransk- og tyskfaget. Tabel 1 giver et samlet overblik over obligatoriske og fakultative sprogfag i den danske grundskole.



Tabel 1: Sprogfag i den danske grundskole (Publikation 1, s. 7)

	Klassetrin (alder)									
	0 (6)	1 (7)	2 (8)	3 (9)	4 (10)	5 (11)	6 (12)	7 (13)	8 (14)	9 (15)
	Børnehaveklasse	Indskoling			Melletrin			Udskoling		
Obligatoriske sprogfag										
Dansk										
Engelsk										
Fransk										
Tysk										
Dansk som andetsprog (basis)										
Dansk som andetsprog (supplerende)										
Fakultative sprogfag										
Modersmålsundervisning										
Fransk (valgfag)										
Spansk (forsøgsvalgfag)										
Tysk (valgfag)										
Almindelige indvandrersprog (valgfag)										
Spansk (valgfag)										

Læreplansstudiets tilvalg af skolens obligatoriske sprogfag og fravalg af de fakultative sprogfag kan tilskrives projektets interesse i og sigte mod at undersøge rammebetingelserne for den sprogundervisning, der foregår i det almene klasserum. Af den årsag indgår dansk som andetsprog (herefter: DSA) i studiet som supplerende fag og ikke som basisfag, da undervisning i DSA (basis) foregår uden for den almene sprogundervisning. I takt med at læreplansstudiet ønsker at undersøge flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed både i og på tværs af sprogfagene, er dataanalysens curriculære tekster udvalgt med særligt blik for komparation. Læreplansstudiets datagrundlag fremgår af tabel 2.

Tabel 2: Datagrundlag for læreplansstudie (Publikation 1, s. 9)

	Dansk	Dansk som andetsprog (supplerende)	Engelsk	Fransk	Tysk
Niveau 2 (bindende)	Fagenes formål og kompetencemål				
Niveau 3 (vejledende)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse)
	Fagenes læseplaner: - Kapitel 5: "Udviklingen i indholdet i undervisningen" - Kapitel 6: "Tværgående emner og problemstillinger"				

I datagrundlaget indgår både juridisk bindende og juridisk vejledende dokumenter. Fagens formål og kompetencemål, der præsenteres indledningsvist i *Fælles Mål*, er udvalgt, da disse udgør den overordnede hensigt for fagene, mens færdigheds- og vidensmålene samt læseplanen er udvalgt, idet de udgør en vejledning til, hvordan denne hensigt kan opnås i undervisningen. De udvalgte kapitler i læseplanen er udvalgt, fordi de supplerer, nuancerer og udfolder færdigheds- og vidensmålene, og fordi netop disse kapitler har et sammenligneligt format på tværs af sprogfagenes læreplaner, mens læseplanernes øvrige kapitler er udformet forskelligt lokalt i de enkelte fag. Da læreplansstudiet afgrænser sig til 1.-7. klassetrin, er *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver* ikke inkluderet i analysen. Dette havde været oplagt, hvis læreplansstudiet var fortsat frem til grundskolens afslutning i 9. klasse. Analysegenstanden i læreplansstudiet er det *eksplicite curriculum* (Eisner, 1994) og dermed det, der konkret står i styredokumenterne, mens det *implicitte curriculum* (ibid.) ikke er genstand for undersøgelse. I publikation 2 er de empiriske fund grundet det komparative skandinaviske perspektiv dog med til at skærpe opmærksomheden på det, som ikke er en del af de danske læreplaner (for en uddybning se 4.2). Undersøgelsen af det eksplicite curriculum skaber på denne måde rum for at opdage aspekter af de danske læreplaners *nul-curriculum* (ibid.; Flinders, Noddings & Thornton, 1986).

### **3.3 Multicasestudie**

Dette afsnit har til formål at give en indføring i projektets multicasestudie. Indledningsvist gives en definition af samt introduktion til casestudiet som metodisk tilgang, hvorefter multicasestudiet placeres i rammen af denne (3.3.1). Dernæst præsenteres den flersprogethedsdidaktiske kontekst, som udgør rammen for multicasestudiets dataindsamling (3.3.2), samt de fokuselever, der er udvalgt til at blive fulgt særligt i multicasestudiet (3.3.3). Herefter beskrives multicasestudiets datakilder (3.3.4), bestående af to datasæt med forskellige dataindsamlingsmetoder, henholdsvis klasserumsobservation (3.3.4.1) og gruppeinterview (3.3.4.2).

#### **3.3.1 Begrebsdefinition**

I forskningslitteraturen er der forskellige perspektiver og definitioner på, hvad en case og et casestudie er (for en opsamling se fx Cohen, Manion & Morrison, 2007). Fælles for definitionerne er, at casestudiet ønsker at nå frem til en dyb, mangefaceteret forståelse af casen (se fx Patton, 1980; Simons, 2009), men foruden dette fællestræk peger definitionerne i forskellige retninger. Mens nogle plæderer for casestudiets oprindelige antropologiske og induktive udgangspunkt (se fx Blumer, 1968; Patton, 1980), er andre fortalere for en mere deduktiv, systematisk og teoristyret

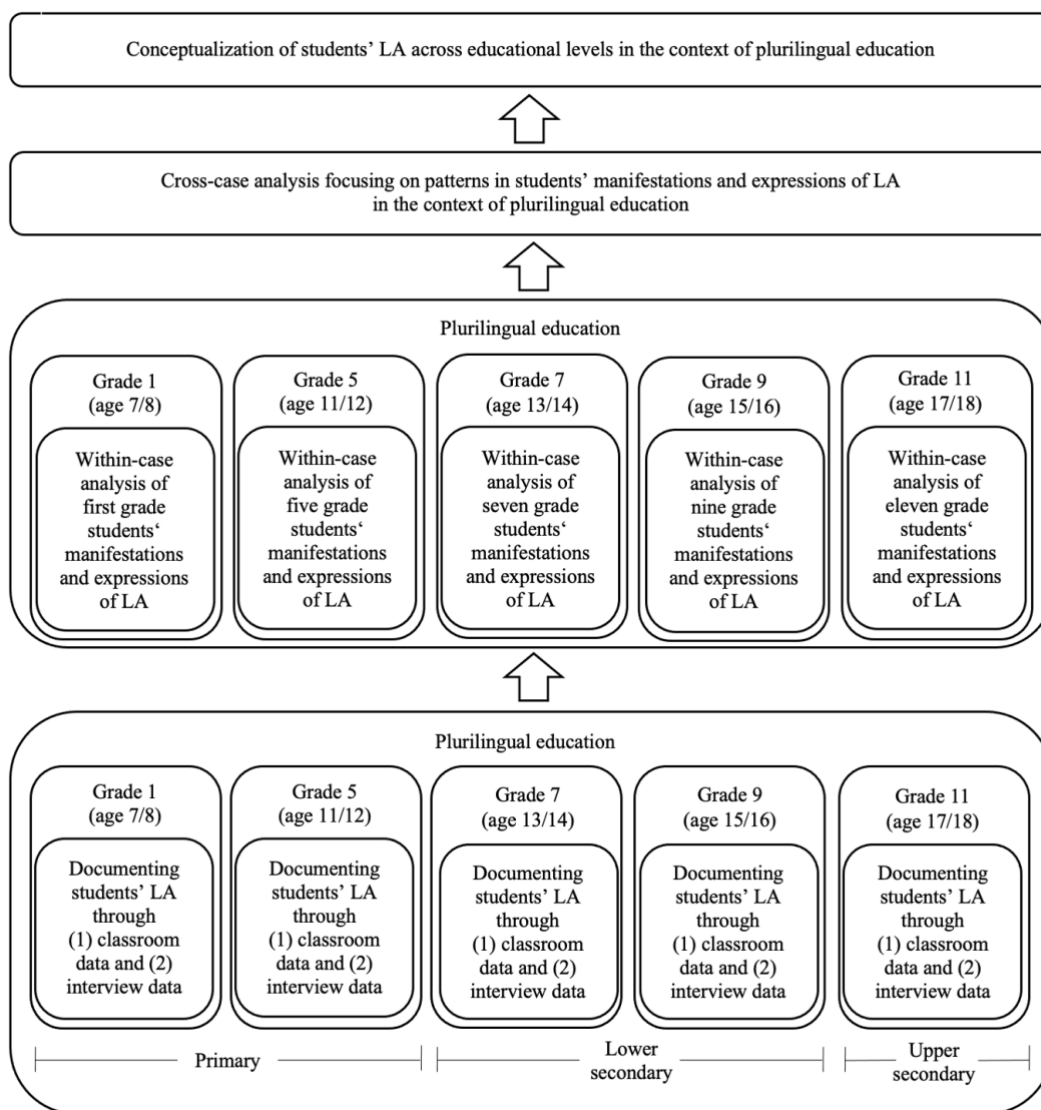
tilgang til casestudiet. En af disse fortalere er Yin (2018), der pointerer, at casestudiet snarere er en strategi end en egentlig metode, og at en central forskel mellem casestudiet og andre kvalitative metoder ligger i graden af teori; mens casestudiet tager afsæt i præliminær teori og bygger på teoribaserede hypoteser som guider både forskningsspørgsmål, forskningsdesign, dataindsamling og dataanalyse, er fx grounded theory mindre teoristyret (se fx Charmaz, 2014; Glaser & Strauss, 2017; Merriam, 1985). Ifølge Yin kan casestudiet defineres som:

[...] an empirical method that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident. (Yin, 2018, s. 15).

Yin lægger sig her i forlængelse af andre teoretikere, der ligeledes peger på vigtigheden af den dybe eller som den også omtales *tykke beskrivelse* (Geertz, 1973) af den nutidige case (se fx Crowe et al., 2011; Feagin, Orum & Sjoberg, 1991; Gerring, 2004; Simons, 2009), men går samtidig et skridt videre via sin vægtning af kontekstens betydning. Mens casen af andre defineres som *a bounded system* (se fx Creswell & Poth, 2018; Gerring, 2004; Swanborn, 2010), der skal undersøges uafhængigt af sin kontekst, argumenterer Yin dels for, at grænsen mellem case og kontekst er flydende og at det derfor ikke er uproblematisk at adskille disse, og dels for, at casen i den virkelige verden er en del af en kontekst, hvorfor det er vigtigt at se casen i sin kontekst for at opnå en dyb forståelse for den.

Inden for rammen af de mere teoristyrede tilgange til casestudiet kan projektets andet delstudie defineres som et komparativt multicasestudie (Dul & Hak, 2008; Yin, 2018), der undersøger elevers manifestationer af og udtryk for sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik i og på tværs af følgende tre cases: 1. klasse, 5. klasse og 7. klasse (for en beskrivelse af projektets multicasestudiemetodik, se også publikation 3, 4 og 6). Projektet tager dermed afsæt i en definition af cases på klasseniveau (Swanborn, 2010). I hver af de tre cases undersøges elevernes sproglige opmærksomhed via henholdsvis klasserumsdata og interviewdata (se 3.3.4). Multicasestudiet er *fokuseret* (Ramian, 2012; Yin, 2018), da det udelukkende undersøger fænomenet *sproglig opmærksomhed* i hver case, samt *eksplorativt* (Robson, 2011; Yin, 2018), da det søger at nå frem til nye forståelser og erkendelser af elevers sproglige opmærksomhed i hver case og på tværs af cases og på baggrund heraf – i regi af PE-LAL-projektet – bidrage til teoriudvikling. Samtidig har

multicasestudiet *replikativ* karakter (Ramian, 2012; Yin, 2018), da det samme fænomen undersøges i alle tre cases inden for en fælles flersprogethedsdidaktisk kontekst og med udgangspunkt i den samme konceptuelle ramme via PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model, dog med centrale forskelle mellem de tre cases særligt på mikroniveau i relation til fx lærerens rolle og gennemførelsen af undervisningen. Multicasestudiet benytter sig af en *within-case* analyse (Creswell & Poth, 2018) for at undersøge sproglig opmærksomhed i hver af de tre cases og en *cross-case* analyse (ibid., se også Rihoux & Ragin, 2009) for at undersøge komparative mønstre samt ligheder og forskelle på tværs af cases. Figur 8 illustrerer projektets multicasestudiedesign i regi af PE-LAL-projektet.



Figur 8: PE-LAL-projektets multicasestudiedesign i rammen af en flersprogethedsdidaktik (Publikation 4)

I relation til *cross-case*-analysen understreger George & Bennett (2005), at overgangen og transformationen fra specifikke fund i den enkelte case til generelle fund på tværs af cases kan være svær og udfordrende, fx når det case-specifikke ikke kan genkendes i andre cases, hvorfor det case-specifikke i nogle tilfælde må efterlades i den enkelte case. Dette har særligt været tilfældet med 1. klasse, hvor empiriske fund indikerer, at de yngste elevers sproglige opmærksomhed har forskellige funktioner afhængigt af, hvor langt eleverne er i deres literacyudvikling. Grundet afhandlingens artikelbaserede format med begrænset plads i publikationerne og det faktum, at alle publikationer inkluderer *cross-case*-analyser, som – trods en intention om at lade hver case fortælle sig selv – har guidet fokuspunkterne i *within-case*-analyserne, er det særligt specifikt for den enkelte case, som i tilfældet med 1. klasse, i nogle tilfælde ikke udfoldet eller undersøgt nærmere (for en udfoldelse af det særligt specifikke i den enkelte case, se 5.2).

De tre cases, repræsenteret via tre skoleklasser, er forankret på en københavnsk grundskole. At netop denne projektskole er valgt som forankringssted for multicasestudiet er udtryk for en *informationsorienteret udvælgelse* (Flyvbjerg, 2006; Yin, 2018), da skolen er udvalgt med en forventning om at være særligt velegnet til at give informationer om elevers sproglige opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Flyvbjerg (ibid.) skelner mellem forskellige typer af cases, som ikke nødvendigvis udelukker hinanden gensidigt, men som, afhængigt af hvilken casetype casen forstås som, kan give forskellige perspektiver og konklusioner på det studerede fænomen. Multicasesstudiets tre cases forstås som *atypiske cases* (ibid.; Yin, 2018), da de qua projektskolens eksisterende flersprogethedsdidaktiske praksis er udvalgt som særlige tilfælde, der forventes at skabe gunstige betingelser for at undersøge elevers sproglige opmærksomhed. De tre cases repræsenterer dermed noget unikt, en særlig undervisningspraksis, som ikke kan formodes at findes på enhver dansk grundskole. De tre cases forstås ikke som *kritiske cases*, da det ikke er casestudiets formål at verificere eller falsificere hypoteser om elevers sproglige opmærksomhed og generalisere disse til andre kontekster efter devisen *gælder det (ikke) for denne case, gælder det (ikke) for alle cases* (for en udfoldelse af den kritiske case, se 5.5). De tre cases kan til gengæld siges at være inspireret af casetypen *maksimal variation* (Flyvbjerg, 2006), da alder – i rammen af multicasesstudiets replikative karakter – udgør den centrale forskel mellem de tre cases. Dette peger i retning af maksimal variation, men grundet casestudiets begrænsede aldersmæssige spænd (7-8 år, 11-12 år, 13-14 år) er der nok snarere tale om, at studiet har blik for aldersmæssig variation end at variationen er maksimal.

### 3.3.2 Den flersprogethedsdidaktiske kontekst

Forankringen af multicasestudiet på den udvalgte københavnske projektskole tog sit udgangspunkt i skolens eksisterende flersprogethedsdidaktiske praksis. Projektskolen, hvis elevsammensætning har en overrepræsentation af elever med førstesprog udover dansk, har profil inden for dansk som andetsprog og stor erfaring med og interesse for at arbejde med elevernes flersprogethed som en ressource i undervisningen. Projektskolen har i perioden 2016-2021 været Kompetencecenter for Sprog (fremmedsprog og dansk som andetsprog) i Københavns Kommune, ligesom det har været eksisterende praksis på skolen, at nyansatte lærere blev uddannet inden for dansk som andetsprog. Derudover har projektskolen deltaget i flere udviklings- og forskningsprojekter og haft flere udviklende indsatser med fokus på anerkendelse og inddragelse af flersproget og kulturel mangfoldighed i skole- og klasserummet. Efter Københavns Kommune i 2021 valgte at nedlægge Kompetencecenter for Sprog, har projektskolen fortsat sit engagement og sin deltagelse inden for feltet. Baseret på erfaringer fra et tidligere projektsamarbejde med projektskolen (Tidligere sprogstart-projektet, 2016-2018), hvor projektskolen blandt andre deltagende skoler udviste særlig interesse i og ekspertise inden for flersprogethedsdidaktik, indgik jeg en skriftlig forhåndsftale med projektskolen om dette ph.d.-projektsamarbejde, som var en del af min ph.d.-ansøgning til Det Nationale Ph.d.-råd for Uddannelsesforskning.

Det flersprogethedsdidaktiske samarbejde med projektskolen blev forankret på meso- og mikroniveau (Beacco et al., 2016a) og nedfældet skriftligt i en samarbejdsftale. På mesoniveau blev der i samarbejde med skoleledelsen tilrettelagt særlige projektuger, de såkaldte *sproguger*, på hvert af de tre klassetrin (1., 5. og 7. klasse). Sprogugerne bestod af klassernes ugentlige sproglektioner (dansk, engelsk, fransk/tysk) og hver sproguge havde et omfang på 12-18 lektioner<sup>1</sup>. Hver lektion varede 45 minutter, og der blev gennemført to sproguger pr. klasse (=i alt seks sproguger). På mikroniveau blev der via et samarbejde mellem klassernes sproglærere og mig

---

<sup>1</sup> Sprogugen varede i 1. klasse 18 lektioner, i 5. klasse 12 lektioner og i 7. klasse 13 lektioner. De 18 lektioner i 1. klasse bestod af klassens samlede ugentlige 12 dansk- og engelsklektioner og dertil kom seks omlagte lektioner fra andre fag for at give ekstra god tid til kreative aktiviteter i de yngste elevers sproguge.

udviklet flersprogethedsdidaktiske undervisningsmaterialer til hver af de seks sproguger.

Udviklingsarbejdet foregik på i alt fem workshops (se tabel 3).

Tabel 3: Udviklingsarbejde med sproglærere i de tre cases (Drachmann, 2023)

Workshop 1 Common: all six teachers	Jun 2021	– Teachers share their knowledge on and experiences with plurilingual education and LA activities – PE-LAL researcher introduces the models of plurilingual education and language awareness
Workshop 2 In teams: grade 1, 5, and 7	Aug 2021	– Joint development of teaching materials for project week 1 based on the models
Project week 1	Sep/Oct 2021	– Teachers try out the developed teaching material for project week 1 in grade 1, grade 5, and grade 7
Workshop 3 Common: all six teachers	Nov 2021	– Joint reflections on collected empirical student data from project week 1 – Joint evaluation and revision of teaching materials for project week 1
Workshop 4 In teams: grade 1, 5, and 7	Nov 2021	– Joint development of teaching materials for project week 2 based on the models
Project week 2	Jan 2022	– Teachers try out the developed teaching material for project week 2 in grade 1, grade 5, and grade 7
Workshop 5 Common: all six teachers	Jan 2022	– Joint evaluation and revision of teaching materials for project week 2

Grundlaget for udviklingsarbejdet var PE-LAL-projektets operationalisering (den første version af modellen, se 2.3.1), hvorfor der blev udviklet aktiviteter, som byggede på *integreret sprogdidaktik* (ISD), *interkomprehensionsdidaktik* (IKD) og *sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* (SOAD) samt åbnede for *førstesprog udover dansk* (FØRSTESPROG) og som skabte rum for udvikling af *praktisk sproglig opmærksomhed* (PSO), *metasproglig opmærksomhed* (MSO) og *kritisk sproglig opmærksomhed* (KSO) rettet mod de sproglige niveauer, dog uden at der i aktiviteterne blev taget højde for at skabe en ligelig fordeling af rum for de tre dimensioner af sproglig opmærksomhed eller de sproglige niveauer (for en uddybning af udviklingsarbejdet, se publikation 4 og 5). Udviklingsarbejdet tog samtidig afsæt i fundene fra projektets indledende læreplansstudie (se publikation 1 og 2), som dog blev udfordret og kvalificeret. I relation til flersprogethedsdidaktikken kom det fx til udtryk ved, at ISD blev integreret i undervisningsmaterialerne i alle tre klasser, selvom ISD i læreplanerne kun er repræsenteret i 1. og 5. klasse, at IKD blev implementeret via et særligt fokus på skandinavisk interkomprehension, men at der også blev bygget bro mellem andre nordiske og germanske sprog samt romanske sprog, og at SOAD blev indtænkt via et fokus på varianter af dansk og engelsk sprog i 1. klasse, men at en lang række andre sprog også blev integreret. I relation til sproglig opmærksomhed blev der skabt rum for PSO, MSO og KSO i undervisningsmaterialerne til alle tre klasser. Læreplanernes store fokus på det tekstuelle niveau (se publikation 1), herunder arbejdet med genrer, blev indtænkt i

undervisningsmaterialerne ved at vælge transnationale genrer som temaer for sprogugerne. Undervisningsmaterialet til sproguge 1 i alle tre klasser blev således eventyret *Den Lille Rødhætte*, mens undervisningsmaterialet til sproguge 2 i 1. klasse blev *rim og remser* og i 5. og 7. klasse *lyrik*. Disse emner blev valgt ud fra en grundlæggende idé om at udvikle et sammenligneligt datagrundlag for multicasestudiet på tværs af de tre klasser. Af den årsag indeholdt undervisningsmaterialet til særligt sproguge 1 flere aktiviteter, der gik igen på tværs af 1., 5. og 7. klasse, dog tilpasset klassernes faglige niveau (for en analyse af en sammenlignelig undervisningsaktivitet på tværs af klassetrin, se publikation 5). Undervisningsmaterialerne havde også til formål at bidrage til udvikling og udbredelse af flersprogethedsdidaktik i en dansk uddannelseskontekst, hvorfor alle udviklede undervisningsmaterialer i PE-LAL-projektet efterfølgende blev gjort frit tilgængelige på PE-LAL-projektets hjemmeside, med det formål at andre sproglærere gratis kan downloade materialerne og bruge dem i deres egen undervisning. Det var derfor vigtigt, at undervisningsmaterialerne var både relevante for og mulige at implementere i den almene sprogundervisning også på andre skoler og af andre lærere. Af den årsag blev emnerne for sprogugerne også valgt ud fra et rationale om at være hyppige anvendte temaer i den almene sprogundervisning i grundskolen.

Undervisningsmaterialerne bestod af elevark til print, lærerark til visning på smartboard samt lærervejledning med beskrivelse af de enkelte aktiviteter. I regi af PE-LAL-projektet blev elev- og lærerark layoutet af en grafisk designer. Da undervisningsmaterialet efter endt samarbejde skulle publiceres på PE-LAL-projektets hjemmeside, blev lærervejledningerne til hver af de seks sproguger udfoldet med forslag til faglige fokuspunkter i de enkelte aktiviteter, udførlige informationer om de integrerede sprog i aktiviteterne samt facit for de enkelte aktiviteter for dermed at sikre, at lærere uden kendskab til eller erfaring med flersprogethedsdidaktik kan anvende undervisningsmaterialerne. Undervisningsmaterialerne kan tilgås via følgende link:

<https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/undervisningsmaterialer/>

Udgangspunktet for udviklingsarbejdet var lærernes erfaringer fra deres eksisterende flersprogethedsdidaktiske praksis. Da udviklingsarbejdet blev initieret af mig som forsker, kan samarbejdet siges at have intervenserende karakter med inspiration fra aktionsforskning (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003; Kemmis & McTaggart, 1992; Nielsen & Nielsen, 2010), dog vurderes graden af intervention at være begrænset. Lærergruppen, der repræsenterer både erfarne og mere nyuddannede lærere, og hvor nogle læreres erfaringer med flersprogethedsdidaktik er mere begrænsede end andres, gav overvejende udtryk for, at undervisningen i sprogugerne ikke var



radikalt anderledes end deres eksisterende praksis, men at det nye lå i, (1) at der blev bygget bro til flere sprog end der plejede og (2) at flersprogethedsdidaktikken var indtænkt mere systematisk og planlagt på forhånd, mens den ofte i lærernes eksisterende praksis opstod spontant via mikrostilladsering (Gibbons, 2014). At flersprogethedsdidaktikken var en kendt og eksisterende praksis på projektskolen og i lærernes undervisning, iagttog jeg også hos eleverne, som i sprogugerne viste, at de var vant til at drage paralleller mellem sprog. Det var særligt tydeligt i 5. og 7. klasse, som allerede havde et veludviklet metasprog og begrebsapparat at trække på, hvorfor fx termen 'transparente ord' blev brugt i flæng af de fleste elever, uden læreren spurgte ind til eller opfordrede eleverne til at forklare, hvad de mente. Udviklingssamarbejdet med lærerne som ramme for sprogugerne beskrives i afhandlingens publikationer (publikation 3, 4, 5, 6) som kollaborativ (Phillips et al., 2013) snarere end som intervenserende, da den flersprogethedsdidaktiske videreudvikling mere havde karakter af systematisering og makrostilladsering (Gibbons, 2014) af en allerede kendt og udbredt didaktik frem for implementering af en ny og ukendt.

Jævnfør samarbejdsaftalen blev projektskolen kompenseret økonomisk for den tid, som lærerne brugte på udviklingsarbejdet. En del af de budgetterede timer blev dog ikke brugt og blev i stedet frigivet til populærvidenskabelig formidling, hvor lærerne med afsæt i erfaringer fra sprogugerne i samarbejde med mig formidlede om flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed til andre lærere via oplæg og workshops (bl.a. på *Sproglærerens Dag 2022* samt dansk som andetsprogskonferencen *Multikulturelle Skoler 2022*), via artikler (se Drachmann, Jensen & Bisgaard, 2022; Drachmann et al., 2022) og via en podcast udarbejdet i samarbejde med *Stemmer fra skolen* (<https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/flere-sprog-i-spil-om-flersprogethedsdidaktik/>).

### 3.3.3 Fokuselever

På hvert af de tre klassetrin udvalgte jeg seks fokuselever, som blev fulgt særligt tæt under dataindsamlingen. Antallet seks blev valgt, da jeg vurderede det som en passende mængde for at få et mangfoldigt indblik i klassen og samtidig ikke være for skrøbeligt i tilfælde af frafald af enkelte fokuselever fx pga. sygdom. Fokuseleverne blev udvalgt på baggrund af en fase 0 (Kampmann, 1998), placeret inden sproguge 1, hvor jeg én uge i hver klasse observerede eleverne i deres sprogundervisning. Den indledende førfase fungerede samtidig som en *langsom entre* i klassen (ibid.) og bidrog til at skabe trykthed blandt eleverne om min tilstedeværelse i klasserummet. På

baggrund af fase 0 koblet med indspil fra lærerne, udvalgte jeg i alt 18 fokuselever ud fra følgende tre selektionskriterier for at sikre klassens diversitet:

(1) Sproglig variation

- Tre elever med dansk som førstesprog, tre elever med førstesprog udover dansk
- Om muligt forskellige førstesprog hos eleverne med førstesprog udover dansk
- Undervisning i henholdsvis fransk og tysk repræsenteret blandt eleverne

(2) Faglig variation

- Ligelig fordeling – baseret på lærerens vurdering – mellem mere fagligt stærke og mindre fagligt stærke elever

(3) Kønsmæssig variation

- Ligelig fordeling mellem drenge og piger

Mens det første kriterium fungerede som det primære kriterium, var de to andre kriterier ønskelige om muligt. Kriteriet om sproglig variation tager afsæt i projektets forståelse og syn på flersprogethed som et vilkår for alle elever (se 2.1.3), og søger at dække forskellige måder at være flersproget på i klassen. Kriteriet om faglig variation bygger på lærerens vurdering og indtryk af elevernes deltagelse i timerne og blev vurderet relevant grundet en antagelse om, at sproglig opmærksomhed udtrykkes forskelligt af fagligt stærke og mindre fagligt stærke elever. Det samme gør sig gældende med kriteriet om kønsmæssig variation, som ligeledes sikrer dokumentation for både drenge og pigers manifestationer af sproglig opmærksomhed.

I retrospekt viste det andet kriterium om faglig variation sig at være mere tvivlsom og have mindre væsentlig karakter. Dette blev særligt tydeligt i 7. klasse, hvor flere af de elever, som læreren vurderede mindre fagligt stærke, var nogle af de mest deltagende og aktive elever i sprogugerne. Dette kan formodes at skyldes sprogugernes flersprogethedsdidaktiske undervisningsmateriale, som via praktiske, legende og eksperimenterende aktiviteter med og om sprog gav eleverne konkrete knager at hænge deres metasprog op på. Undervisningsmaterialet kan således tænkes at have skabt øgede deltagelsesmuligheder for nogle elever.

På baggrund af de tre selektionskriterier blev multicasesstudiets fokuselever udvalgt. Tabel 4 giver et overblik over de i alt 18 fokuselever.

Tabel 4: Fokuselever i de tre cases

Klassetrin	Pseudonym	Alder	Køn	Fagligt niveau (lærerens vurdering)	Førstesprog	Underviste sprogfag i skolen
1. klasse	Lara	7	Pige	Mellem	Dansk	Da, En
	Malik	7	Dreng	Lav	Urdu	Da, En, Modersmål
	Oscar	7	Dreng	Høj	Dansk	Da, En
	Yasmin	8	Pige	Lav	Turkmensk	Da, En, DSA
Fravalgte elever	Alba	7	Pige	Høj	Dansk	Da, En
	Yusuf	7	Dreng	Lav	Somali	Da, En
5. klasse	Alena	12	Pige	Lav	Dansk/Albansk	Da, En, Ty
	Baldur	11	Dreng	Høj	Dansk/Islandsk	Da, En, Ty, Modersmål
	Jonathan	11	Dreng	Høj	Dansk	Da, En, Ty
	Lucas	11	Dreng	Mellem	Dansk	Da, En, Ty
Fravalgte elever	Luna	12	Pige	Mellem	Dansk	Da, En, Ty
	Zamira	11	Pige	Høj	Dansk/Albansk	Da, En, Ty, Modersmål
7. klasse	Clara	13	Pige	Mellem	Dansk	Da, En, Ty
	Nabiha	13	Pige	Høj	Somali	Da, En, Fra, Modersmål
	Sana	13	Pige	Høj	Dansk/Arabisk	Da, En, Fra
	Sibylle	13	Pige	Mellem	Dansk	Da, En, Fra
Fravalgte elever	Abbas	13	Dreng	Mellem	Arabisk	Da, En, Ty, DSA, Modersmål
	Kamal	13	Dreng	Lav	Urdu	Da, En, Ty, DSA, Modersmål

Som det fremgår af tabel 4, endte de seks fokuselever på hvert klassetrin med at blive nedskaleret til fire, da to fokuselever blev fravalgt. Fravalget af to fokuselever i hver klasse skyldes, at dataindsamlingen foregik under coronapandemien, hvorfor flere fokuselever havde et højt sygefravær i og var helt eller delvist fraværende under dataindsamlingen. En enkelt fokuselev blev derudover midlertidigt bortvist fra skolen af ikke oplyste årsager, hvorfor eleven kun var til stede i starten af dataindsamlingen. For at skabe lige betingelser på tværs af de tre klassetrin (for en uddybning se også 3.3.4.2), besluttede jeg i dataanalysen kun at fortsætte med fire fokuselever i hver klasse. Kriteriet om kønsmæssig variation blev med denne beslutning udfordret i både 5. og 7. klasse, da der i 5. klasse kom en overvægt af drenge, mens fokuseleverne i 7. klasse udelukkende blev repræsenteret af piger.

### 3.3.4 Datakilder

For at opnå et mangfoldigt indblik i elevernes sproglige opmærksomhed på de tre klassetrin, benytter multicasetstudiet sig af triangulering (Flyvbjerg, 2006; Yin, 2018) i både dataindsamlingsmetoder og datakilder via to datasæt (se tabel 5), der beskrives hver for sig i de følgende afsnit.

Tabel 5: Multicasestudiets datasæt

	Datasæt 1	Datasæt 2
Forskningsspørgsmål	FS2	FS3
Kontekst	Sproguge 1, sproguge 2	Efter sproguge 1, efter sproguge 2
Informanter	Fokuselever, øvrige elever i klassen	Fokuselever, øvrige elever i klassen
Dataindsamlingsmetode	Klasserumsobservation	Gruppeinterview
Datakilder	Klasserumsdata, herunder: - Feltnoter - Elevartefakter - Fotos - Lydoptagelser	Interviewdata

Datasættene dækker samlet de fire principper, som der ifølge Flyvbjerg (1998) kan opstilles for data i et casestudie: forskerens forhold til data skal være (1) nært via personlig kontakt med casen muliggjort via casestudiets valgte metoder, (2) faktisk via et fokus på casens og aktørernes egentlige handlinger og udsagn, (3) beskrivende via beskrivelser af casens aktører, aktiviteter, interaktioner og konteksten for disse, og (4) citerende ved at lade casen via dens aktører i videst muligt omfang fortælle sig selv.

### 3.3.4.1 Datasæt 1: Klasserumsobservation

Under sproguge 1 og sproguge 2 foretog jeg klasserumsobservation i de tre klasser (se tabel 6). Observationen var semistruktureret (Cohen, Manion & Morrison, 2007; O’leary, 2010), da udgangspunktet var at dokumentere manifestationer af sproglig opmærksomhed deduktivt med afsæt i PE-LAL-projektets operationalisering, dog med mulighed for induktivt at indfange manifestationer, som operationaliseringen ikke tog højde for.

Tabel 6: Klasserumsobservation i de tre cases

	Sproguge 1 (efterår 2021)	Sproguge 2 (vinter 2022)
1. klasse	Uge 40 (04.10.2021-08.10.2021)	Uge 3 (17.01.2022-21.01.2022)
5. klasse	Uge 43 (25.10.2021-29.10.2021)	Uge 4 (24.01.2022-28.01.2022)
7. klasse	Uge 39 (27.09.2021-01.10.2021)	Uge 2 (10.01.2022-14.01.2022)

Observationen tog form af deltagerobservation (Angrosino, 2007, 2012; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen, 2011; Kristiansen & Krogstrup, 1999; O’leary, 2010; Yin, 2018) med vekslende grader af deltagelse (Szulevicz, 2020; Creswell, 2014). Størstedelen af tiden stræbte jeg efter at have en primært observerende rolle, placeret på en stol ved

bagvæggen af klasselokalet for at have overblik over klassen og for at fylde så lidt som muligt i klasserummet. Sommetider viste den primært observerende strategi sig dog at være vanskelig at opretholde, særligt hos de yngste elever, der udfordrede strategien via de forskellige roller, som jeg som observerede forsker blev tildelt i klasserummet. Mens eleverne i 1. klasse anså mig som 'damen fra sprogprojektet', som de med begejstring gerne ville vise og fortælle, hvad de havde lavet, var der også en del elever som tildelte mig rollen som ekstralærer, som de ønskede skulle guide og bedømme deres arbejde, løse konflikter, give tilladelse til at gå på toilettet eller hjælpe med at finde saks og papir. Grundet mit eget tidligere virke som lærer med et iboende handlingsmønster, der kan gøre det svært ikke intuitivt at falde tilbage i rollen som lærer (Gulløv & Højlund, 2010), var jeg fra start af bevidst om at forsøge at undgå at påtage mig denne rolle og interagere gennem denne i klassen (Adler & Adler, 1987; Kampmann, 1998), hvorfor jeg i stedet henviste eleverne til deres lærer og forblev på min plads ved bagvæggen. Rollen som 'damen fra sprogprojektet' viste sig dog gavnlige, da der i disse elev-forsker-interaktioner opstod rum for dokumentation af sproglig opmærksomhed, som jeg ellers ikke havde haft adgang til, fx via situerede samtaler med eleverne. I disse tilfælde, hvor jeg bevægede mig rundt i klasserummet og interagerede med eleverne, tog observationen form af at være mere aktivt deltagende (Angrosino, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Hastrup, Rubow & Tjørnhøj-Thomsen, 2011; Kristiansen & Krogstrup, 1999).

Under observationerne indsamlede jeg forskelligartede datakilder. Den efterstræbte observerende deltagerobservation muliggjorde, at jeg i hver lektion kunne tage beskrivende og detaljerede feltnoter med afsæt i en observationsprotokol (se bilag 2). Feltnoterne blev taget på computer og indeholdt beskrivelser af samt analytiske refleksioner over det observerede samt angivelse af tidspunktet for observationen, hvilken aktivitet, eleverne arbejdede med, samt hvilke datakilder, der blev indsamlet under aktiviteten. De sidste tre punkter havde primært til formål at skabe overblik over dataindsamlingen samt sammenhæng mellem de forskelligartede datakilder. Samtidig blev informationer om den enkelte lektion, placering af teknisk udstyr samt observation af udvalgte fokuselever noteret. Under dataindsamlingen arbejdede fokuseleverne sammen i par, så der i hver klasse samlet var tre fokuselevgrupper. I hver lektion blev én gruppe fulgt særligt nøje. Valget af gruppe gik på skift, så alle tre par blev fulgt i lige høj grad. Feltnoterne havde på denne måde særligt fokus på udvalgte fokuselever, men inkluderede også øvrige elever i klassen, fx i forbindelse med plenumaktiviteter og -samtaler. Efter hver lektion gennemlæste jeg feltnoterne og eventuelle nuancer og/eller detaljer, som ikke var noteret under observationen, blev tilføjet, mens de stadig var

præsente i hukommelsen. Samtidig blev de situerede samtaler, som jeg havde med eleverne i elev-forsker-interaktionerne, tilføjet feltnoterne.

Udover feltnoter indsamlede jeg i multicasestudiet også elevartefakter, fotos og lydoptagelser. Elevartefakterne, i form af fx tegninger og skriftlige produkter, blev indsamlet fra fokuselever og klassens øvrige elever efter lektionens afslutning, mens fotos, taget med Iphone undervejs i lektionen, dokumenterede både plenumaktiviteter, gruppeaktiviteter og individuelle aktiviteter. Lydoptagelserne blev indsamlet via tre Zoom h2n mikrofoner placeret ved de tre grupper af fokuselever for at optage elev-elev-samtaler samt via en Jabra skildpaddemikrofon placeret på lærerens bord for at optage lærer-elev-plenumsamtaler samt sikre kontekstbeskrivelse for fokuselevernes lydoptagelser. I hver lektion var der således fire lydspor, som delvist overlappede hinanden. Sommetider blev de situerede elev-forsker-samtaler opfanget af mikrofonerne, såfremt det var fokuselever, samtalerne foregik med. På baggrund af feltnoterne udvalgte jeg efterfølgende, hvilke lydoptagelser, der skulle transskriberes, og dermed udgøre datagrundlaget for projektets analyse. Følgende tre selektionskriterier udgjorde grundlaget for udvælgelsen af lydoptagelserne:

- (1) Dækning af klassens sproglige, faglige og kønsmæssige variation
- (2) Dækning af bredden i PSO, MSO og KSO, herunder de sproglige niveauer
- (3) Dækning med blik for mønstre samt ligheder og forskelle på tværs af klassetrin

De udvalgte transskriberede lydoptagelser tog dermed højde for at dokumentere (1) manifestationer af sproglig opmærksomhed hos et bredt udvalg af klassens fokuselever, (2) forskelligartede manifestationsmuligheder, fx både nonverbale, verbale og visuelle udtryk, samt (3) de steder, hvor der var tydelig sammenlignelighed på tværs af de tre klassetrin. De udvalgte lydoptagelser blev transskriberet ord for ord med angivelse af følelsesudtryk og nonverbale reaktioner angivet i parentes (Kvale & Brinkmann, 2015). Det samlede datagrundlag for multicasestudiets analyse afspejles i tabel 7.

Tabel 7: Datagrundlag i multicasestudiets analyse

	Feltnoter	Elevartefakter	Fotos	Transskriberede lydoptagelser i minutter (timer)
1. klasse	36	51	93	390 (6,5)
5. klasse	24	20	19	321 (5,4)
7. klasse	26	21	27	306 (5,1)

I tabel 7 fremgår det, at datagrundlaget i 1. klasse er større end i 5. og 7. klasse. Dette skyldes dels, at sprogugerne i 1. klasse havde en længere varighed end i de to øvrige klasser, og dels, at undervisningen i sprogugerne i 1. klasse var mere bevægelsesorienteret og eleverne mindre sprogligt verbale, hvorfor artefakter og fotos ofte var de bedste dataindsamlingskilder til at dokumentere de yngste elevers manifestationer af sproglig opmærksomhed.

### **3.3.4.2 Datasæt 2: Gruppeinterview**

I forlængelse af sproguge 1 og sproguge 2 gennemførte jeg interviews med eleverne, optaget med en Jabra skildpaddemikrofon. Interviewene var semistrukturerede (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015; Brinkmann & Tanggaard, 2020) og baseret på en fælles interviewguide (se bilag 3) bestående af fastdefinerede men åbne spørgsmål, der gik på tværs af de tre klassetrin. Spørgsmålene fokuserede på elevernes refleksion over, (1) hvad de synes, at de havde lært i sprogugen, (2) hvad de synes om at blive undervist via en flersprogethedsdidaktik, og (3) hvordan de opfattede og forstod begrebet *sproglig opmærksomhed*. Forud for interviewene foretog jeg pilotinterviews i alle tre klasser for at afprøve og sikre, at interviewspørgsmålene var mulige for eleverne at besvare. Jeg afholdt i alt tre pilotinterviews, ét på hvert klassetrin, med henholdsvis to elever (1. klasse) og tre elever (5. klasse, 7. klasse). De deltagende elever blev udvalgt med afsæt i selektionskriterierne for sproglig, faglig og kønsmæssig variation i klassen. På baggrund af pilotinterviewene blev enkelte formuleringer tilpasset i interviewguiden.

Herefter foretog jeg interviews med fokuseleverne i de tre klasser, gennemført som gruppeinterviews (Bogdan & Biklen, 1992; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). Mens grupperne i 5. og 7. klasse bestod af tre fokuselever, blev interviewene i 1. klasse foretaget med kun to fokuselever i hver gruppe, da jeg vurderede, at der med de yngste elever var behov for større strukturering og facilitering af interviewet (fx fastholdelse af rød tråd, give plads til andre elever, se også Kampmann, 1998) end med de ældre elever.

Gruppensammensætningen var den samme i interviewet efter sproguge 1 og i interviewet efter sproguge 2. I de tilfælde, hvor fokuseleverne var enten helt eller delvist fraværende i sprogugen grundet sygefravær i forbindelse med coronapandemien, valgte jeg at erstatte dem med andre elever fra klassen, som deltog i interviewet i stedet. Disse erstatnings elever blev udvalgt med blik for om muligt at repræsentere den samme sproglige, faglige og kønsmæssige variation som den fraværende fokuselev. Tabel 8 giver et overblik over gennemførte interviews.

Tabel 8: Gruppeinterviews i de tre cases

	Interview 1 (efter sproguge 1)		Interview 2 (efter sproguge 2)	
1. klasse	<u>Gruppe 1</u>	12.10.2021	<u>Gruppe 1</u>	24.01.2022
	- Malik, Alba		- Malik, erstatningselev	
	<u>Gruppe 2</u>	12.10.2021	<u>Gruppe 2</u>	24.01.2022
	- Lara, Yusuf		- Lara, Yusuf	
	<u>Gruppe 3</u>	12.10.2021	<u>Gruppe 3</u>	24.01.2022
	- Oscar, Yasmin		- Oscar, Yasmin	
5. klasse	<u>Gruppe 1</u>	01.11.2021	<u>Gruppe 1</u>	28.01.2022
	- Alena, Baldur, Jonathan		- Alena, Baldur, Jonathan	
	<u>Gruppe 2</u>	01.11.2021	<u>Gruppe 2</u>	28.01.2022
	- Lucas, Zamira, erstatningselev		- Lucas, erstatningselev, erstatningselev	
7. klasse	<u>Gruppe 1</u>	04.10.2021	<u>Gruppe 1</u>	17.01.2022
	- Clara, Nabiha, Sibylle		- Clara, Nabiha, Sibylle	
	<u>Gruppe 2</u>	07.10.2021	<u>Gruppe 2</u>	17.01.2022
	- Sana, Kamal, erstatningselev		- Sana, erstatningselev, erstatningselev	

Både interview 1 og interview 2 blev i hver klasse gennemført den samme dag med alle klassens fokuselever, med undtagelse af interview 1 i 7. klasse, hvor interviewet med gruppe 2 måtte udskydes et par dage grundet sygdom hos en fokuselev. Som det fremgår af tabel 8, indsamlede jeg i 1. klasse interviewdata via begge interviews fra fem af klassens seks fokuselever, mens det i 5. og 7. klasse gjorde sig gældende for fire af klassens seks fokuselever. Dette var en af de afgørende grunde til, at jeg i dataanalysen valgte kun at fortsætte med fire fokuselever på hvert klassetrin for at sikre sammenlignelighed på tværs af klasserne. Jeg valgte derfor ikke at gå videre med Yusuf som fokuselev i 1. klasse, til trods for at han ellers havde deltaget i både interview 1 og interview 2, da han var den fokuselev, som jeg samlet set i multicasestudiet havde indsamlet mindst empiri fra i 1. klasse.

De gennemførte interviews havde en varighed på 20-35 minutter og blev afholdt som foto-eliciterede interviews (Collier & Collier, 1986; Kvale & Brinkmann, 2015; Rasmussen, 2017; Torre & Murphy, 2015) med inddragelse af elevartefakter og fotos fra klasserumsobservationen. Dette for at støtte elevernes hukommelse og engagement til at tale om og reflektere over deres erfaringer fra sprogugerne via konkrete, identificerbare eksempler. Interviewene i 1. klasse var derudover inspireret af tegneinterviews (se fx Cele, 2006; Backett-Milburn & McKie, 1999; Knudsen, Lindberg & Kampmann, 2009), da jeg – som en form for ice-breaker inden interviewets påbegyndelse – tilbød eleverne muligheden for at tegne, enten ud fra fri fantasi eller ved at tegne videre på en aktivitet, som de havde arbejdet med i sprogugen. I interview 1 tegnede nogle elever fx hieroglyffer og kinesiske tegn. Nedenstående fotos viser to elevs tegninger.





Fotos: Elevtegninger fra interviews i 1. klasse

Mens nogle elever holdt korte tegnepauser for at besvare spørgsmål, svarede andre uden at løfte blikket fra deres tegning. Enkelte elever gav efter endt interview udtrykt for, at de ikke havde opdaget, at interviewet var gået i gang; de troede blot, at vi talte om sprogugen. Tegningen blev på denne måde et interviewredskab, der gjorde interviewformatet trygt for de yngste elever.

Interviewene blev efterfølgende transskriberet efter samme transskriptionskonvention som lydoptagelserne fra klasserumsobservationen (se 3.3.4.1).

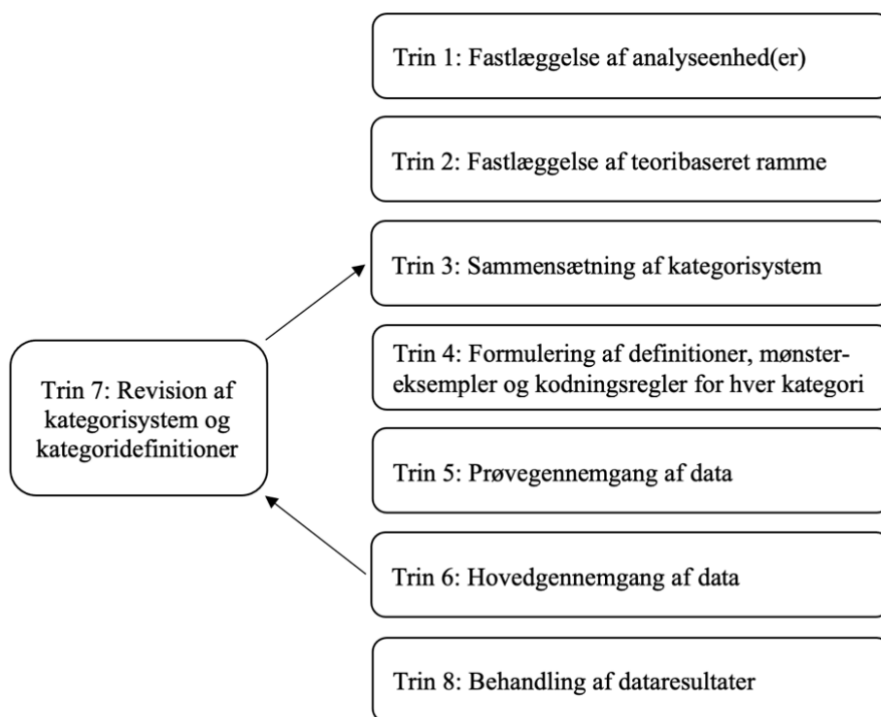
### 3.4 Kvalitativ indholdsanalyse

Dette afsnit giver en indføring til den kvalitative indholdsanalyse, som er benyttet i både læreplans- og multicasestudiet i behandlingen af empirien. Med afsæt i Mayring (2015) præsenteres først de ti analysetrin, som er karakteristiske for den strukturerende indholdsanalyse, herunder hvilke struktureringsformer afhandlingens seks publikationer benytter sig af (3.4.1). Herefter gives en beskrivelse af, hvordan kodning har været en integreret del af den strukturerende indholdsanalyse samt, hvordan kodningsreliabilitet er sikret i behandlingen af empirien (3.4.2).

#### 3.4.1 Ti trin i den strukturerende indholdsanalyse

Den kvalitative indholdsanalyse anvendes ofte som samlebetegnelse for forskellige tekstanalytiske tilgange (se fx Fahrenberg, 2002; Weber, 1990) gående fra rent intuitive til mere systematiske (Rosengren, 1981). Projektet trækker på Mayring (2015), der definerer den kvalitative indholdsanalyse som en teori- og regelbaseret analyse, der gør det muligt på systematisk vis at kategorisere og analysere kvalitative data. Mayring argumenterer for, at der inden for indholdsanalysen kan benyttes følgende tre forskellige analyseteknikker: *sammenfattende*, *forklarende* og *strukturerende*. Projektet benytter en strukturerende indholdsanalyse, da formålet

med analysen er at undersøge og udtrække bestemte dele af empirien med afsæt i et fastlagt system af kategorier. Mayring beskriver den strukturerende indholdsanalyse som bestående af i alt ti analysetrin, hvoraf de første otte er illustreret i figur 9.



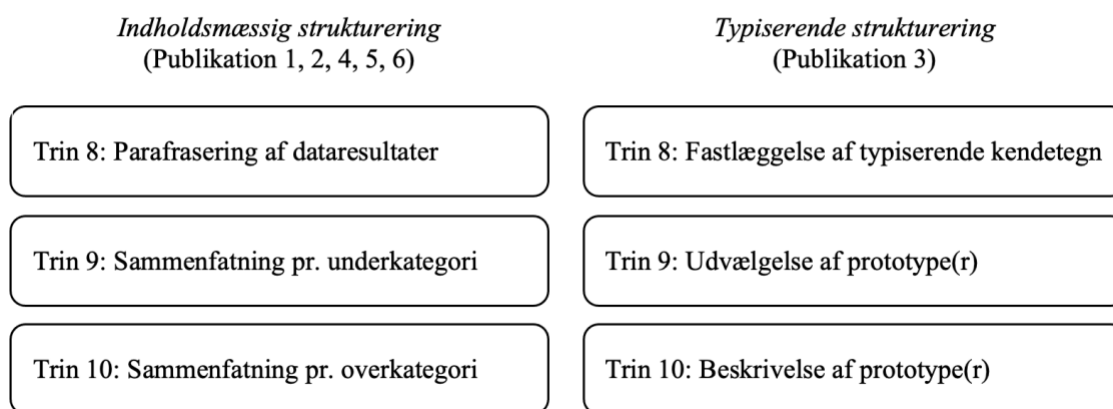
Figur 9: Procesmodel for strukturerende indholdsanalyse trin 1-8, frit efter Mayring (2015)

På trin 1 fastlægges genstanden for undersøgelse. På trin 2 fastlægges den teoribaserede ramme, som udgør det konceptuelle grundlag for den strukturerende analyse. Med afsæt i den teoribaserede ramme sammensættes på trin 3 et system af kategorier, som på trin 4 differentieres ved at udarbejde definitioner, mønstereksempler og kodningsregler for hver af kategorierne. På baggrund heraf gennemføres på trin 5 en indledende gennemgang af empirien for at afprøve gyldigheden og relevansen af definitionerne, mønstereksemplerne og kodningsreglerne. Ved opdagede uoverensstemmelser tilpasses definitioner og kodningsregler. Herefter kan den egentlige gennemgang og analyse af empirien påbegyndes på trin 6. På baggrund af de empiriske fund vendes der på trin 7 tilbage til kategorisystemet, som tilpasses og revideres. Denne proces, der kan beskrives som koblingen mellem en hypotetisk-deduktiv og en analytisk-induktiv tilgang (Lynggard, 2015) eller som en abduktiv tilgang (Dubois & Gadde, 2002; Timmermans & Tavory, 2012, se også publikation 1, 3, 4, 5, 6), sikrer dermed, at kategorisystemet bliver både teori- og empiribaseret. På trin 8 bearbejdes de empiriske fund. Med de otte analysetrin beskrives den

strukturerende indholdsanalyse som en lineær proces, men i praksis er processen dog snarere cirkulær, da analysetrinnene påvirker hinanden gensidigt og ikke nødvendigvis optræder i den oplyste rækkefølge.

I rammen af disse analysetrin skelner Mayring mellem følgende fire former for strukturering: *formel*, *indholdsmæssig*, *typiserende* og *skalerende*. De fire struktureringsformer har de midterste analysetrin (trin 3-7) til fælles, men formerne adskiller sig fra hinanden på trin 2 og trin 8, da de ikke nødvendigvis har den samme teoribaserede ramme som grundlag, og da de bearbejder dataresultaterne på forskellige måder. I projektet benyttes to forskellige former for strukturering, henholdsvis en *indholdsmæssig strukturering* og en *typiserende strukturering*. Figur 10 giver et overblik over, hvilke af afhandlingens publikationer, der gør brug af hvilken struktureringsform, og hvordan disse adskiller sig fra hinanden på trin 8 og videre frem til trin 10. Da det konceptuelle grundlag for alle analyser i afhandlingen udgøres af PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model (i publikation 2 de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange til sprog (Candelier et al., 2010)), er trin 2 ens i afhandlingens seks publikationer, uanset om der er tale om indholdsmæssig eller typiserende strukturering.

### Strukturerende indholdsanalyse (Mayring, 2015)



Figur 10: Indholdsmæssig og typiserende strukturerende indholdsanalyse trin 8-10, frit efter Mayring (2015)

I publikationerne, der benytter en indholdsmæssig strukturering, er de empiriske fund gengivet via parafise (trin 8) ved at lave en sammenfatning af først underkategorierne (trin 9), fx konklusioner i forhold til underkategorierne for MSO, og dernæst overkategorierne (trin 10), fx overordnede konklusioner om MSO. I publikation 3, der bygger på en typiserende strukturering, udvælges på trin 8, hvilke typiserende kendetegn analysen skal struktureres ud fra. Mayring fremhæver, at kendetegn

der er (1) særligt ekstreme, som (2) beror på en teoretisk interesse, og som (3) forekommer hyppigt i empirien, bør indgå i struktureringen. Publikation 3 søger at dække disse tre kendetegn ved i analysen at fokusere på (1) sproglig opmærksomhed i relation til elevernes aldre, da alder er en af de centrale variabler i multicasestudiet, (2) forskellige manifestationsmuligheder af sproglig opmærksomhed for at vise bredden i kategorierne PSO, MSO og KSO og (3) manifestationer af sproglig opmærksomhed, som forekommer hyppigt i empirien. Med afsæt i de valgte typiserende kendetegn udvælges på trin 9 analysens prototyper (i publikation 3 én fokuselev fra hver klasse), som beskrives på trin 10. Når den typiserende strukturering når til trin 10, vil den som oftest ændre struktureringsform, da beskrivelsen af prototyperne foregår mest præcist via en indholdsmæssig strukturering (Mayring, 2015). Beskrivelsen af de tre fokuselevs manifestationer af sproglig opmærksomhed i publikation 3 trækker således på trin 8-10 i den indholdsmæssige strukturering.

### **3.4.2 Kodning og kodningsreliabilitet**

For at skabe overblik over og tydeliggøre sammenhænge i dataanalysen har kodning været en integreret del af projektets strukturerende indholdsanalyse. Kodning kan defineres som en proces, hvor afgrænsede dataenheder systematisk identificeres, klassificeres og kategoriseres på baggrund af fastdefinerede kategorier (Gibbs, 2002; Mayring, 2015), hvorfor kodning kan ses som det første led i dataanalysen (Saldana, 2013). Kodningen er foregået på sætningsniveau i al empirisk materiale (læreplaner, klasserumsdata, interviewdata), og er foretaget i computerprogrammet NVivo 10, som gør det muligt at knytte koder til udvalgte dataenheder, foretage søgninger i den kodede empiri og undersøge sammenhænge mellem udvalgte koder eller udvalgte dataenheder (Fielding & Lee, 1998; Richards & Richards, 1995; Weitzman & Miles, 1995). Kodningen er baseret på en kodningsmanual (se bilag 4), udviklet på analysetrin 3 og 4, der består af definitioner af, mønstereksempler på og kodningsregler for kategorier inden for flersprogethedsdidaktik (ISD, IKD, SOAD/SBAD, FØRSTESPROG/ESR) og for sproglig opmærksomhed (PSO, MSO, KSO, herunder de sproglige niveauer). Kodningsmanualen har grundet projektets abduktive tilgang (analysetrin 7) løbende udviklet sig, da de empiriske fund i både læreplans- og multicasestudiet har bidraget til nye indsigter i og forståelser af kategorierne, hvorfor definitioner og kodningsregler er blevet videreudviklet. Kodningsmanualen (se bilag 4) er den endelige version, tilrettet på baggrund af empiriske fund i multicasestudiet.

For at styrke pålideligheden i kodningen, er data blevet kodet ad flere omgange. Genkodningen har søgt at sikre både *intrakoderreliabilitet* og *interkoderreliabilitet* (Krippendorff, 1980; Mayring,

2015; Potter & Levine-Donnerstein, 1999; Weber, 1990). Sikring af intrakoderreliabilitet er foregået ved, at jeg har kontrolleret mine egne kodninger ved at genkode empirien. Dette har særligt været tilfældet i multicasestudiet, hvor jeg først kodede al empiri med afsæt i en kodningsmanual baseret på PE-LAL-projektets operationalisering og efterfølgende genkodede udvalgte dele af empirien, som dannede analysegrundlaget i publikation 4, 5 og 6, med afsæt i en revideret kodningsmanual baseret på PE-LAL-projektets endelige konceptualisering. Udover at de to kodningsrunder tog udgangspunkt i forskellige versioner af PE-LAL-projektets model, blev der mellem kodningsrunderne afholdt flere datasessioner i regi af PE-LAL-projektet, hvor kodning og kodningsresultater blev drøftet i fællesskab med andre projektdeltagere, hvilket bidrog til en øget forståelse for og sikkerhed i kodningskategorierne samt en skærpet opmærksomhed på overlap mellem kodningskategorier og tvivlstilfælde. Genkodningen viste, foruden en diskrepans i kodningen af de øverste sproglige niveauer grundet ændringen fra operationaliseringen til konceptualiseringen (se 2.3), en overvejende overensstemmelse mellem første og anden kodning, dog med enkelte uoverensstemmelser særligt i relation til de beslutninger, der blev truffet i PE-LAL-projektet i forbindelse med tvivlstilfældene. Genkodningen viste fx, at jeg i første kodningsrunde var tilbøjelig til at klassificere nonverbale manifestationer af sproglig opmærksomhed konsekvent som udtryk for PSO, til trods for at både PSO, MSO og KSO defineres ved at kunne udtrykkes nonverbalt. Anden kodningsrunde viste, at flere af de nonverbale manifestationer snarere var udtryk for MSO end for PSO. Sikring af interkoderreliabilitet er foregået ved, at udvalgte dele af empirien er dobbeltkodet af andre for at nå frem til en fælles forståelse af koderne og et fælles ståsted i analysen af empirien. Dobbeltkodningen er foretaget af henholdsvis medforfattere (publikation 2) og PE-LAL-projektdeltagere (publikation 3, 4, 5 og 6). Særligt i PE-LAL-projektet var det vigtigt, at alle projektdeltagere havde et fælles ståsted med PE-LAL-projektets model som grundlag for at projektet kunne sigte mod udvikling af en konceptualisering som mål. Den gennemførte dobbeltkodning viste en bred enighed, og de enkelte uoverensstemmelser blev drøftet i fællesskab med afsæt i kodningsmanualen.

### **3.5 Forskningsetiske overvejelser**

I forbindelse med forankring af multicasestudiet på projektskolen indhentede jeg indledningsvist – i regi af PE-LAL-projektet – samtykke fra såvel elever (se bilag 5) som fra lærere (se bilag 6) i de tre klasser. Samtykkeerklæringerne indeholdt selve samtykket med tilhørende oplysningsskema med informationer om projektet, dets formål, hvilke data og personoplysninger, der blev indsamlet, samt hvor og hvordan disse efterfølgende blev opbevaret. Derudover valgte jeg at vedlægge et

informationsbrev (se bilag 7) til elevernes forældre i de tre klasser, hvor jeg kort og i et lettilgængeligt sprog opsummerede informationerne i oplysningsskemaet. Da alle elever var under 18 år, blev samtykket givet både via eleverne selv samt via deres forældre. Af samtykkeerklæringen fremgik det, at samtykket var frivilligt, og at et underskrevet samtykke til enhver tid kunne trækkes tilbage. Forud for multicasestudiets dataindsamling indhentedede jeg samtidig via projektskolen information om elevernes sproglige ressourcer og etniske baggrunde, som kan klassificeres som personfølsomme data. Disse data blev brugt som grundlag for at kunne udvælge fokuselever ud fra selektionskriteriet om sproglig variation (se 3.3.3). Øvrige indsamlede data i multicasestudiet havde ikke personfølsom karakter. For at sikre elevernes fortrolighed og anonymitet er alle elevdata behandlet efter gældende GDPR-regler, og elevernes navne er ændret og deres ansigter sløret, så det ikke er muligt at identificere den enkelte elev. Endvidere er alle data opbevaret efter gældende regler på Københavns Universitets sikrede it-drev. På alle tre klassetrin var der elever, som af forskellige årsager ikke ønskede at deltage i projektet. Disse elever er der ikke indsamlet empiri fra.

## 4. Forskningsresultater

I dette kapitel præsenteres hovedresultaterne fra afhandlingens seks publikationer i relation til projektets tre underordnede forskningsspørgsmål. Resultaterne fremgår også af konklusionerne i de respektive publikationer. Fundene i publikation 1 og 2 er rettet mod makroniveau (Beacco et al., 2016a) og bidrager til studiet af, hvordan flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af læreplaner for grundskolens sprogfag (FS1). Mens FS1 besvares i publikation 1 (se også Drachmann, 2022a), underbygger fundene i publikation 2 konklusionerne i publikation 1, og bidrager samtidig via sit komparative skandinaviske perspektiv til at skærpe opmærksomheden på de danske læreplaners nul-curriculum. Multicasestudiets fokus på elevs sproglige opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik på nanoniveau (Beacco et al., 2016a) besvares i publikation 3, 4 og 5 via klasserumsdata (FS2) og i publikation 6 via interviewdata (FS3). Projektets overordnede forskningsspørgsmål besvares i publikation 4.

De to fælles PE-LAL-publikationer (publikation 4: bogkapitel, publikation 6: tidsskriftsartikel) er forfattet parallelt i projektets afsluttende fase. PE-LAL-projektets endelige konceptualisering præsenteres første gang i publikation 6 og udfoldes – grundet bogkapitlets længere format – yderligere i publikation 4. Selvom publikation 6 ud fra PE-LAL-projektets perspektiv ligger før publikation 4, har jeg i afhandlingen valgt at nummerere publikationerne efter kronologien i

projektets underordnede forskningsspørgsmål. Dette er årsagen til, at publikation 4 med den udfoldede konceptualisering kommer først, da den undersøger klasserumsdata indsamlet i sprogugerne (FS2), og at publikation 6 med den mere begrænsede udfoldelse af konceptualiseringen kommer efter, da den undersøger interviewdata indsamlet *efter* sprogugerne (FS3).

Fælles for afhandlingens publikationer er, at de trækker på den samme konceptuelle ramme og metodik, hvorfor flere af publikationerne indeholder tekstpassager, der beskriver den samme teori og/eller metode. Mens PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model præsenteres og/eller udgør grundlaget for analysen i publikation 1, 3, 4, 5 og 6, er projektets multicasestudiemetodik udfoldet i publikation 3, 4 og 6. For at være transparent om afhandlingens teoretiske og metodiske overlap, er det i hver publikation angivet, at publikationens konceptuelle grundlag og/eller metodiske tilgang er beskrevet i andre publikationer med reference til disse. Der er således krydshenvisninger mellem afhandlingens publikationer.

#### **4.1 Publikation 1**

Publikation 1 har titlen *Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole* og blev udgivet i *Acta Didactica Norden* i april 2023. Artiklen undersøger med afsæt i PE-LAL-projektets operationalisering, hvordan flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af læreplaner for dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk fra 1.-7. klasse. Læreplansstudiet viser, at både flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i sprogfagenes læreplaner, men at implementeringen er væsensforskellig. Overvejende kan læreplanerne siges at være udtryk for en *etsprogethedsnorm* (se også Daryai-Hansen, 2018a; Drachmann, 2022a) ved kun i begrænset omfang at bygge på en flersprogethedsdidaktik, og samtidig er den begrænsede flersprogethedsdidaktik sporadisk og usystematisk implementeret uden at tage højde for eller medvirke til at skabe progression eller kontinuitet på tværs af sprogfag og/eller klassetrin. Dette ses ved, at der inden for hvert sprogfag arbejdes med forskellige af de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange. Mens den skandinaviske IKD spiller en central rolle i danskfaget via brobygning til norsk og svensk, finder ISD forankring i engelsk-, fransk- og tyskfaget, dog overvejende som et begynderdidaktisk redskab i den tidlige sprogundervisning. Endvidere er SOAD udelukkende implementeret i dansk- og engelskfaget via et fokus på varianter af henholdsvis det danske og det engelske sprog, hvilket kan siges at være en meget begrænset inklusion af potentialet for SOAD, da fokuset fortsat er på (varianter af) målsprogene. Inden for rammen af denne *etsprogethedsnorm* er

sproglig opmærksomhed integreret i alle læreplaner via et isoleret fokus på kun målsproget, oftest via et samspil mellem PSO og MSO, der dækker lavere og øvre sproglige niveauer bredt på tværs af både sprogfag og klassetrin, hvorimod KSO kun er indtænkt i dansk-, dansk som andetsprogs- og engelskfaget primært rettet mod de øvre sproglige niveauer. Med afsæt heri peger artiklen på læreplanernes udviklingspotentialer, der særligt kalder på en mere systematisk implementering af flersprogethedsdidaktik på tværs af sprogfag og klassetrin, så arbejdet med sproglig opmærksomhed i højere grad kan forankres i en flersproget frem for en etsproget tilgang. Inden for rammen af det flersprogethedsdidaktiske udviklingspotentialer fremhæver artiklen tre udviklingspunkter: (1) at danskfagets syn på sig selv bør gentænkes, så faget ikke kun har rolle som literacyfag i traditionen af at være et *modersmålsfag* (Elf et al., 2020; Kristjánsdóttir, 2015), men også bliver et sprogtilegnelsesfag, der placerer sig i rækken af de andre sprog(fag) som første og største sprog(fag) i skolen, (2) at det demokratiske dannelsesaspekt i fagene bør opprioriteres, da det vil skabe grundlag og legitimering for en flersprogethedsdidaktik som fælles ramme for sprogfagenes arbejde med at forberede og udvikle eleverne til at blive empatiske, nysgerrige og respektfulde borgere, der kan leve og begå sig i en sproglig mangfoldig verden og (3) at KSO bør rettes mod også de lavere sproglige niveauer samt implementeres fra tidligere klassetrin, så der skabes rammer for, at også de yngste elever kan udvikle sig til kritisk tænkende individer.

## 4.2 Publikation 2

Publikation 2 er navngivet *Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway and Sweden – A comparative curriculum analysis* og er forfattet i samarbejde med professor Åsta Haukås (Universitetet i Bergen) og lektor Adrian Lundberg (Malmø Universitet). Artiklen blev udgivet i *Language, Culture and Curriculum* i januar 2023. Med afsæt i de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange (Candelier et al., 2010) undersøger artiklen komparativt, hvordan flersprogethedsdidaktik kommer til udtryk i læreplanerne for de tre største sprogfag, (1) dansk/norsk/svensk, (2) engelsk, (3) tysk/fremmedsprog/moderne sprog, i den danske, norske og svenske grundskole. Publikationens danske empiriske grundlag er i overvejende grad identisk med grundlaget i publikation 1, ligesom de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange i begge publikationer udgør den konceptuelle ramme for analysen. Af den årsag når publikation 2 frem til mange af de samme konklusioner som publikation 1, men grundet publikationens komparative perspektiv, hvor fundene fra de danske læreplaner sammenlignes med og sættes i relation til fundene fra de norske og svenske læreplaner, skærpes opmærksomheden på de danske læreplaners nul-



curriculum, særligt de steder, hvor de skandinaviske læreplaner adskiller sig fra hinanden. Den komparative analyse viser, at selvom læreplanerne i Skandinavien har mange ligheder og fællestræk, så indeholder læreplanerne forskellige ambitioner for flersprogethedsdidaktik. Dette ses i relation til alle tre flersprogethedsdidaktiske tilgange. Mens ISD (eng. IDA) i en dansk kontekst udelukkende er repræsenteret i engelsk- og tyskfaget som et begynderdidaktisk redskab, er tilgangen i de norske læreplaner indtænkt som en kontinuerlig tilgang i alle sprogfag, herunder også norskfaget, gennem hele grundskolen (se også Myklevold & Speitz, 2022). Dette analysefund er med til at understøtte pointen om en dansk skoletradition, hvor danskfaget som skolens L1-fag anses som et *modersmålsfag* (se publikation 1, Elf et al., 2020; Kristjánsdóttir, 2015). Denne pointe underbygges i relation til fundene for SOAD (eng. EAL), hvor danskfaget som det eneste af Skandinaviens L1-fag i skolen begrænser sig til kun at inkludere varianter af målsproget dansk, hvorimod både norsk- og svenskfaget inkluderer bl.a. nationale minoritetssprog. IKD (eng. ICRL) er indlejret i både dansk-, norsk- og svenskfaget, og det er danskfaget der går længst i arbejdet med at udvikle et nordisk sprog- og kulturfællesskab, da de danske elever skal udvikle evne til at kommunikere med nordmænd og svenskere, mens de norske og svenske elever skal tilegne sig viden om og receptive kompetencer inden for sprogene (Norge) samt forståelse for ligheder og forskelle mellem sprogene (Sverige). En central forskel er dog, at mens der i danskfaget udelukkende er fokus på et skandinavisk sprogfællesskab, åbner både norsk- og svenskfaget op for andre nordiske sprog. Dette skærper opmærksomheden på, at fx hverken det færøske eller islandske sprog er inkluderet i danskfaget trods tætte sproglige og politiske bånd mellem landene. Artiklen fremsætter afslutningsvis implikationer for læreruddannelsen og peger på to centrale udviklingspunkter, som vil have en positiv indvirkning på sammenhængen i grundskolens sprogundervisning: (1) et øget arbejde med og undervisning i flersprogethedsdidaktik i lærernes grund- og efteruddannelse samt (2) et øget samarbejde mellem sprogfagene og sproglærerne, som allerede bør introduceres som en del af lærernes grunduddannelse.

### 4.3 Publikation 3

Publikation 3 bærer titlen «*Jeg kender lidt ordene. Det er en lille smule ligesom mit sprog*»: *Manifestationer af sproglig opmærksomhed hos tre elever i 1., 5. og 7. klasse* og udgives i *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* i september 2023. Med afsæt i PE-LAL-projektets operationalisering undersøger artiklen, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig hos tre udvalgte fokuselever fra henholdsvis 1. klasse (Yasmin), 5. klasse

(Baldur) og 7. klasse (Nabiha) med et førstesprog udover dansk, og hvordan de tre elevers flersprogethed kommer til udtryk heri. Analysen viser, at sproglig opmærksomhed manifesterer sig som PSO og MSO hos alle tre elever og KSO hos Baldur og Nabiha, samt at der er både ligheder og forskelle i måden, hvorpå sproglig opmærksomhed artikuleres, hvilken form den tager (verbal, nonverbal, visuel), og hvilken funktion den har hos de tre elever. Fælles for alle tre elever er, at sproglig opmærksomhed primært retter sig mod de nederste sproglige niveauer, mens Nabihas sproglige opmærksomhed sommetider også retter sig mod de højere sproglige niveauer. PSO manifesterer sig hos alle tre elever som enten sproglig imitation eller sproglig manipulation, men hvor PSO hos Yasmin får en vejvisende og stilladserende rolle og udgør grundlaget for MSO, får PSO hos Baldur og Nabiha en mere eksemplificerende funktion, da PSO bruges til at demonstrere eller underbygge metasproglige pointer. MSO manifesterer sig hos Yasmin i et hverdagsprog og udtrykkes verbalt overvejende som metasproglige konstateringer eller via nonverbale eller visuelle udtryk, mens MSO hos Baldur og Yasmin manifesterer sig via både et hverdagsprog og et metasprog med brug af fagterminologi og udtrykkes verbalt via metasproglige konstateringer (Nabiha), beskrivelser (Baldur), forklaringer (Baldur) og analyser (Baldur, Nabiha). En central forskel mellem Baldur og Nabiha er, at mens Baldurs MSO kommer til udtryk primært som sproglig refleksion, er Nabihas MSO overvejende udtryk for sproglig viden. KSO manifesterer sig hos Baldur og Nabiha som henholdsvis en nonverbal genrespecifik normkritik (Baldur) og som en verbalt udtrykt og velartikuleret kritik af sproglige hierarkiseringer i samfundet (Nabiha), mens den ikke er dokumenteret hos Yasmin. Analysen implicerer, at artikulationen, og særligt måden sproglig opmærksomhed verbaliseres på, forstærkes, når eleverne trækker på deres sproglige ressourcer, hvorfor flersprogethed ser ud til at have en fremmede effekt på elevernes sproglige opmærksomhed. På baggrund af analysens empiriske fund rejser artiklen en kritik af PE-LAL-projektets operationalisering for ikke at tage højde for, at PSO, MSO og KSO kan manifestere sig via et samspil, og peger samtidig på, at sproglig opmærksomhed er et sammensat begreb, der ikke kan beskrives eller forstås i sig selv, da en række eksterne faktorer synes at have implikationer for denne, hvorfor den bør ses i et komplekst samspil med disse. Artiklen diskuterer afslutningsvis, hvordan elevernes kognitive udvikling og erfaringer, herunder særligt skolebaserede erfaringer, har en indflydelse på elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed.

#### 4.4 Publikation 4

Publikation 4 udgøres af manuskriptet med titlen *Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education – A Conceptualization*. Manuskriptet er forfattet i samarbejde med lektor Petra Daryai-Hansen (Københavns Universitet) og postdoc Line Krogager Andersen (Syddansk Universitet) som en fælles PE-LAL-projektpublikation og er under intern review til PE-LAL-bogpublikationen *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udarbejdelse). Artiklen præsenterer (1) en konceptualisering af sproglig opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik, der eksemplificeres via data fra klasserummet (elevcitater, elevartefakter, fotos), og (2) undersøger med afsæt i denne, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig i klasserummet på tværs af fire af PE-LAL-projektets fem cases. I konceptualiseringen knyttes studiet af sproglig opmærksomhed sammen med elevens kognitive udvikling og erfaringer, da disse eksterne faktorer ser ud til at have en indflydelse på den sproglige opmærksomhed (se publikation 3). Med afsæt heri præsenterer artiklen empiriske *within-* og *crosscase-*fund fra 1., 5., og 9. klasse samt 1.g. i gymnasiet med afsæt i to sammenlignelige undervisningssekvenser. Analysen viser, at PSO, MSO og KSO kan manifestere sig hos elever på alle klassetrin, at der er både ligheder og forskelle i manifestationerne af sproglig opmærksomhed på tværs af klassetrin, og at manifestationerne kan beskrives som udtryk for en kompleksificering. Kompleksificeringen viser sig både i elevernes erfaringer, den kognitive udvikling og i måden sproglig opmærksomhed manifesterer sig på. Fundene indikerer, at alle elever trækker på mange forskellige både fortidige og nutidige erfaringer fra deres hverdagsliv, og særligt karakteristisk for de yngre elever (1. og 5. klasse) er, at deres erfaringer primært er kontekstualiseret i den helt nære erfaringshorisont med rod i det familiære. Den kognitive udvikling reflekteres tydeligt i fundene, hvor sproglig opmærksomhed i 1. klasse manifesterer sig i et hverdagssprog via både kategorisering (MSO) og performance (PSO) baseret på imaginære forestillinger og intuition, mens den i 5. klasse manifesterer sig i både hverdagssprog og metasprog via bl.a. kategoriseringer og refleksion (MSO). Analysen tegner samtidig et billede af, at den kognitive udvikling ikke er lineær, da flere elever bryder med det mønster, der er karakteristisk for klassetrinnets manifestationer af sproglig opmærksomhed. Artiklen argumenterer for, at stilladsering (Gibbons, 2014) spiller en afgørende rolle og at undervisningsplanlægning har en betydning for, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig, særligt hos de yngre elever. Artiklen drager konklusionen, at

eleverne udfolder deres sproglige opmærksomhed inden for undervisningens faciliterede rammer, og at der med de individuelle forskelle er enkelte elever som udfordrer og bryder disse rammer. Afslutningsvis åbner artiklen for, at også andre eksterne faktorer fx sproglig udvikling og elevernes faglige niveau kan se ud til at have en betydning for elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed.

#### **4.5 Publikation 5**

Publikation 5 består af manuskriptet *Plurilingual Education in the Mainstream Language-Teaching Classroom: Manifestations of Language Awareness in Primary and Lower Secondary School*, der er under intern review til PE-LAL-bogpublikationen *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udarbejdelse). Artiklen har analytisk karakter og skal ses i forlængelse af publikation 4, som den trækker metodisk og teoretisk på. Med afsæt i PE-LAL-projektets endelige konceptualisering koblet til kognitiv udvikling og erfaringsbegrebet undersøger artiklen, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig i klasserummet i 1., 5. og 7. klasse i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Artiklen indledes med en beskrivelse af den flersprogethedsdidaktiske kontekst som ramme for studiet af sproglig opmærksomhed, og præsenterer herefter resultater fra *within-* og *cross-case-*analyser af data fra én undervisningssekvens, som er gennemført i alle tre klasser. Analysen viser, at PSO, MSO og KSO manifesterer sig i alle tre klasser, og at sproglig opmærksomhed med alderen er udtryk for en kompleksificering, der viser sig via ligheder og forskelle i måden den sproglige opmærksomhed manifesteres og artikuleres på og i relation til elevernes kognitive udvikling og erfaringer. I forhold til de sproglige niveauer er kompleksificeringen tydeligst i overgangen fra 1. til 5. klasse og mindre synlig fra 5. til 7. klasse, og kommer til udtryk ved, at eleverne med alderen retter opmærksomheden mod flere sproglige niveauer samt med en tendens til at bringe lavere sproglige niveauer i spil ved at dykke ned i sprogets mindre dele. I relation til de tre dimensioner af sproglig opmærksomhed manifesterer PSO sig i de tre klasser som sproglig afkodning (1. og 5. klasse), sproglig imitation (7. klasse), sproglig association (7. klasse) samt sproglig manipulation (1., 5. og 7. klasse), mens MSO manifesterer sig i alle tre klasser verbalt og visuelt – samt i 7. klasse nonverbalt – og udtrykkes i et hverdagsprog (1., 5. og 7. klasse) og i et metasprog med brug af fagterminologi (5. og 7. klasse) primært via metasproglige spørgsmål (5. klasse), konstateringer (1. klasse, 7. klasse), vurderinger (1. klasse), beskrivelser (1., 5. og 7. klasse) og forklaringer (5. og 7. klasse). KSO manifesterer sig i alle tre klasser

som kritisk stillingtagen, men mens den i 1. og 5. klasse manifesteres i rammen af lærerens stilladsering, opstår KSO i 7. klasse også spontant uden initiering fra læreren. Fundene viser tegn på kognitiv udvikling, med tænkning gående fra at være intuitiv og umiddelbar (1. klasse) til mere kategorisk og analytisk (5. klasse) til mere systematiseret og strategisk (7. klasse), men udfordrer samtidig tanken om en lineær udvikling, da individuelle elevers manifestationer bryder mønstret, fx ved, at elever i 7. klasse udviser en intuitiv tilgang til sprog, og ved at elever i 1. klasse udviser multiperspektivitet samt analytisk abstraktionsniveau. Analysen indikerer derudover, at elevernes erfaringer fra (1) privatlivet, (2) skolen og (3) samfundet udgør en referenceramme for deres sproglige opmærksomhed. Mens eleverne på tværs af de tre klassetrin trækker på skolebaserede erfaringer, bringes også hverdagsbaserede (1. og 7. klasse) samt samfunds-baserede erfaringer (1. og 7. klasse) i spil. Artiklen argumenterer afslutningsvis for, at undervisningsplanlægning og særligt lærerens stilladsering (Gibbons, 2014) har en fremmede effekt på elevernes sproglige opmærksomhed samt en afgørende betydning for kompleksificeringen, da der via stilladseringen skabes rum for forskellige manifestationsmuligheder og større artikulationsbredde.

#### **4.6 Publikation 6**

Publikation 6 er et manuskript navngivet *Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-Case Findings from Grades 1, 7 and 11* og er forfattet i samarbejde med lektor Petra Daryai-Hansen (Københavns Universitet) og postdoc Line Krogager Andersen (Syddansk Universitet) som en fælles PE-LAL-projektpublicering. Publikationen er indsendt til tidsskriftet *Language Awareness* og har været gennem review og afventer nu godkendelse fra redaktør. Formålet med publikationen er (1) at præsentere PE-LAL-projektets konceptualisering (se også publikation 4) og (2) med afsæt heri at undersøge, hvordan sproglig opmærksomhed kommer til udtryk i interviews hos elever på tværs af uddannelsesniveauer, hvis undervisning er baseret på en flersprogethedsdidaktik. Publikationens analysegrundlag udgøres af interviewdata fra tre af PE-LAL-projektets fem klassetrin (1. og 7. klasse samt 1.g. i gymnasiet) med fokus på fire tværgående spørgsmål i hver klasse og to fokuselevers svar på disse (1. klasse: Lara, Malik, 7. klasse: Sibylle, Sana). *Within- og cross-case-*analyserne illustrerer, at både MSO og KSO manifesterer sig i alle klasser, mens PSO grundet interviewets form ikke er dokumenteret, og at der i relation til elevernes aldre og sproglige ressourcer er både ligheder og forskelle mellem, hvilke sproglige niveauer MSO og KSO retter sig mod og i måden de artikuleres på. Fælles for 1. og 7. klasse er, at sproglig opmærksomhed retter sig

mod flere af de sproglige niveauer, og at eleverne trækker på erfaringer fra både hverdagslivet og undervisningskonteksten. Mens MSO artikuleres i et hverdagsprog (1. klasse, 7. klasse) og i et metasprog med brug af fagterminologi (7. klasse) via et fokus på det fonologiske niveau (7. klasse), ortografiske niveau (7. klasse) og leksikalsk/semantiske niveau (1. klasse, 7. klasse), kommer KSO til udtryk i 1. klasse via en kritik af sproglige genrenormer (det tekstuelle niveau), mens kritikken i 7. klasse er rettet mod primært forskellige samfundsrelaterede fænomener såsom sprogundervisning, sprogbrug og sproglige hierarkiseringer i samfundet (det sprogsociologiske niveau) samt mod kulturel semantik (det leksikalsk/semantiske niveau). Analysen udfordrer dog tanken om en lineær progression, da fundene indikerer, at elevernes individuelle interesser og samfundsmæssige engagement har en betydning for, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig, som det fx ses i tilfældet med Sana (7. klasse), hvis KSO dækker både flere kritikobjekter og sproglige niveauer end det gør sig gældende for elevernes KSO i 1.g. Endvidere viser fundene, at eleverne trækker på deres flersprogethed, når de udtrykker sproglig opmærksomhed, men at elevernes referenceramme ikke nødvendigvis udgøres af deres førstesprog men af andre sproglige ressourcer, som det fx ses ved Lara (1. klasse) og Sana (7. klasse), der ikke tager afsæt i deres egne respektive førstesprog (henholdsvis dansk og arabisk), men i stedet trækker på spansk og engelsk.

## **5. Diskussion og konklusion**

Dette kapitel har til formål at samle op på samt udfolde konklusionerne og diskussionerne, som er præsenteret i afhandlingens seks publikationer. Kapitlet indledes med en syntese af forskningsresultater (5.1.), som opsummerer konklusionerne fra afhandlingens publikationer i relation til projektets underordnede og overordnede forskningsspørgsmål. Dernæst følger en refleksion over projektets metodiske begrænsninger (5.2) med særligt fokus på multicasestudiet. Herefter beskrives projektets empiriske og teoretiske forskningsbidrag (5.3) samt hvilke implikationer projektets fund har for læreplans- og praksisudvikling i Danmark (5.4). Kapitlet rundes af med at pege på mulige retninger for fremtidig uddannelsesforskning (5.5).

### **5.1 Syntese af forskningsresultater**

Projektet har haft til formål at besvare følgende overordnede forskningsspørgsmål: *Hvordan kan sproglig opmærksomhed hos elever i 1., 5. og 7. klasse konceptualiseres i rammen af en flersprogethedsdidaktik på tværs af grundskolens sprogfag?* Dette er undersøgt via følgende tre

underordnede forskningsspørgsmål fordelt mellem projektets to delstudier på henholdsvis makro- og nanoniveau (Beacco et al., 2016a):

- |  |  |
|--|--|
| Læreplansstudie,<br>makroniveau<br>(publikation 1-2) | FS1: Hvordan er flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed integreret i og på tværs af læreplaner for dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk i den danske grundskole?  |
| Multicasestudie,<br>nanoniveau<br>(publikation 3-6)  | FS2: Hvordan manifesterer sproglig opmærksomhed sig hos elever, der undervises via en flersprogethedsdidaktik?<br>FS3: Hvordan giver elever, hvis sprogundervisning er baseret på en flersprogethedsdidaktik, udtryk for sproglig opmærksomhed i interviews? |

Læreplansstudiet konkluderer, at flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i sprogfagenes læreplaner fra 1.-7. klasse, men på forskellige måder. Flersprogethedsdidaktikken i læreplanerne er begrænset og er overvejende udtryk for en sporadisk og usystematisk implementering uden blik for kontinuitet eller progression på tværs af sprogfag og klassetrin. Dette ses ved, at flersprogethedsdidaktikken kommer til udtryk på forskellige måder inden for hvert af sprogfagene (ISD i engelsk-, fransk- og tyskfaget ved at bygge videre på tidligere sproglæring; IKD i danskfaget via en skandinavisk nabosprogsdidaktik; SOAD i dansk- og engelskfaget dog meget begrænset via fokus på kun varianter af målsproget; FØRSTESPROG i dansk som andetsprogs- og engelskfaget), og at flersprogethedsdidaktikken, med undtagelse af den skandinaviske IKD i danskfaget samt inddragelsen af elevernes førstesprog som grundlag for dansk som andetsprogsfaget, udelukkende er repræsenteret i læreplanerne som et begynderdidaktisk redskab i den tidlige sprogundervisning. Sproglig opmærksomhed er integreret i læreplanerne for alle sprogfag via et samspil mellem PSO og MSO rettet mod både nedre og øvre sproglige niveauer, mens KSO er integreret i dansk-, dansk som andetsprogs- samt engelskfaget primært rettet mod de øvre sproglige niveauer. Qua læreplanernes begrænsede flersprogethedsdidaktik bygger arbejdet med sproglig opmærksomhed grundlæggende på en etsprogethedsnorm, hvor fokus kun er på fagenes målsprog. Dette bekræfter projektets indledende hypotese (se 1.2) om, at der i læreplanerne ikke tages tilstrækkeligt højde for sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik på tværs af sprogfag eller klassetrin.

Fundene fra multicasestudiet viser, at PSO, MSO og KSO manifesterer sig via og udtrykkes af elever i både 1., 5. og 7. klasse, og at der er ligheder og forskelle på tværs af klassetrin i måden

den sproglige opmærksomhed manifesteres og artikuleres på. Mens PSO kommer til udtryk primært som sproglig afkodning (1. klasse), sproglig imitation (1., 5. og 7. klasse) og sproglig manipulation (1., 5. og 7. klasse), udtrykkes MSO i både et hverdagsprog (1., 5. og 7. klasse) og i et metasprog med brug af fagterminologi (5. og 7. klasse). KSO, der kommer til udtryk som både kritisk stillingtagen (1., 5. og 7. klasse) og som kritisk selvrefleksion (7. klasse), manifesterer sig både spontant (5. og 7. klasse) og initieret (1., 5. og 7. klasse) via stilladsering fra læreren (for et overblik over PSO-, MSO- og KSO-underkategorier, se publikation 4). Der viser sig ligeledes ligheder og forskelle i de sproglige niveauer, som den sproglige opmærksomhed rettes mod, hvor både nedre og højere niveauer gøres til genstand for opmærksomhed, dog med en tendens til, at der med alderen bringes flere sproglige niveauer og lavere sproglige niveauer i spil. Fundene indikerer derudover, at den sproglige opmærksomhed manifesterer sig inden for rammen af elevernes erfaringer, henholdsvis hverdags- og skolebaserede erfaringer (1., 5. og 7. klasse) samt samfundsmæssige erfaringer (1. og 7. klasse), og at den påvirkes af elevernes kognitive udvikling, hvor tænkning med alderen udvikler sig fra at være mere imaginær og intuitiv til at blive mere kategorisk, mere kombinatorisk, mere systematisk og mere strategisk. Fundene viser dog tegn på, at der ikke er tale om en lineær kognitiv udvikling grundet individuelle forskelle hos elever på hvert klassetrin.

Baseret på en abduktiv tilgang (Dubois & Gadde, 2002; Timmermans & Tavory, 2012), der via en syntese mellem (1) eksisterende operationaliseringer og konceptualiseringer af sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik inden for feltet og (2) empiriske fund fra projektets læreplansstudie og multicasesstudie, besvares det overordnede forskningsspørgsmål via PE-LAL-projektets endelige teori- og empiribaserede konceptualisering (se publikation 4). Der drages konklusionen, at sproglig opmærksomhed kan rettes mod ni sproglige niveauer, og at den kan manifestere sig hos og udtrykkes af både yngre og ældre elever på alle uddannelsesniveauer som PSO, MSO og/eller KSO i rammen af en flersprogethedsdidaktik, der går på tværs af sprogfagene. Konceptualiseringen foreslår, at den sproglige opmærksomhed med alderen kan beskrives som en kompleksificering, der kommer til udtryk via ligheder og forskelle i måden hvorpå sproglig opmærksomhed manifesterer sig og artikuleres på samt i relation til elevernes kognitive udvikling og erfaringer. Konklusionen bekræfter dermed projektets indledende hypoteser (se. 1.2), da fundene viser, (1) at alle elever uanset klassetrin kan udvikle sproglig opmærksomhed, (2) at den enkelte elevs sproglige opmærksomhed kan manifestere sig og komme til udtryk i rammen af en flersprogethedsdidaktik, (3) at der er ligheder og forskelle mellem elevernes sproglige opmærksomhed afhængigt af elevernes aldre og (4) at det er muligt at udvikle en konceptualisering



af sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik baseret på systematisk empirisk forskning.

## 5.2 Metodiske begrænsninger

Projektets multicasesstudie er en mindre kvalitativ empirisk undersøgelse med en dataindsamlingsperiode på hvert klassetrin bestående af to ugers sprogundervisning (i alt 24-36 lektioner i hver klasse). Dette set-up blev udformet for at sikre sammenlignelighed på tværs af 1., 5. og 7. klasse. Multicasesstudiets dataindsamling i klasserummet kunne dog med fordel have strakt sig over en længere periode for at få et bredere indblik i samt dybere forståelse for, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig i klasserummet. Derudover ville et mindre spring mellem første og anden case kunne have bidraget med interessante perspektiver på projektets fund. Projektet konkluderer, at elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik kan beskrives som en kompleksificering, der vokser med alderen. Mens kompleksificeringen viser sig tydeligt fra 1. til 5. klasse, er den mindre tydelig fra 5. til 7. klasse. Var multicasesstudiet designet med tre cases med fx to års aldersspring mellem hver case, fx 3. klasse, 5. klasse og 7. klasse, kan det tænkes, at kompleksificeringen ville vise sig lige tydeligt i overgangen fra første til anden til tredje case.

Grundet projektets ønske om at undersøge sproglig opmærksomhed i henholdsvis 1., 5. og 7. klasse med henblik på at sammenligne på tværs af klassetrin har det ligget uden for projektets formål at undersøge sproglig opmærksomhed i et længdeperspektiv på hvert af de tre klassetrin. Da der var ca. tre måneder mellem sproguge 1 og sproguge 2 i alle tre klasser, kunne en komparativ sammenligning mellem manifestationer fra første sproguge og manifestationer fra anden sproguge hos udvalgte fokuselever have bidraget til at undersøge fx sammenhængen mellem literacyudvikling og sproglig opmærksomhed hos eleverne i 1. klasse. Det kan her formodes, at der i dataindsamlingen fra sproguge 2 vil kunne findes flere og mere nuancerede manifestationer af MSO, end det gør sig gældende i empirien fra sproguge 1, da elevernes evne til at tale om og reflektere over sprog øges i takt med at deres læse- og skrivekompetencer udvikles (Gombert, 1992; van Lier, 1998, 2004), særligt i alderen 6-8 år (Gombert, 1992) (se også publikation 3). Multicasesstudiets *cross-case*-design har på denne måde begrænset udfoldelsesmulighederne inden for hver klasse, da *cross-case*-perspektivet og ønsket om sammenlignelighed på tværs af klassetrin har været styrende for fokuspunkterne i *within-case*-analyserne (se også 3.3.1).

Endeligt har de valgte dataindsamlingsmetoder i multicasesstudiet (klasserumsobservation, gruppeinterview) vist sig ikke altid at kunne dokumentere elevernes sproglige opmærksomhed. Det

viser sig særligt i kløften mellem, hvad der foregår kognitivt hos eleverne, og hvad der rent faktisk manifesterer sig som sproglige dokumenterbare praksisser i klasserummet. Det ses fx, når eleverne opfordres til at forklare, hvordan de kan gætte, hvad et ord på et andet sprog betyder, og eleverne blot svarer: ”det ved vi bare”. Multicasestudiets eksplorative design indeholder derfor en vis metodisk begrænsning i forhold til, hvor meget der reelt kan siges om elevers sproglige opmærksomhed på baggrund af klasserumsobservationer og interviews, særligt i relation til det kognitive domæne (James & Garrett, 1992). En mulighed kunne her have været at benytte *think aloud*-protokoller (se fx Ericsson & Simon, 1980; Olson, Duffy & Mack, 1984), hvor eleverne undervejs i deres arbejde satte ord på deres tanker. Denne dataindsamlingsmetode ville givetvis kunne øge mulighederne for at dokumentere elevernes MSO samt KSO, men metoden kan samtidig tænkes at være hæmmende nok særligt for de yngste elever, fx i de tilfælde, hvor elevernes arbejde med sprog mere er baseret på intuition end på bevidst refleksion, og hvor et krav om metasprogliggørelse kan formodes at ville have en opbremsende effekt for nogle elevers arbejde.

Endvidere kan der rejses kritikken, at det er en bias i projektet, at jeg qua min deltagende rolle i udviklingen af projektets flersprogethedsdidaktiske ramme på mikroniveau (Beacco et al., 2016a) har været medskaber af den praksis, som jeg selv undersøger. Det kollaborative udviklingsarbejde (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003; Kemmis & McTaggart, 1992; Nielsen & Nielsen, 2010; Phillips et al., 2013) med lærerne har dog haft afgørende betydning for projektets gennemførlighed, da det udviklede undervisningsmateriale til sprogugerne har skabt betingelser for og muliggjort, at sproglig opmærksomhed kunne undersøges eksplorativt på nanoniveau (Beacco et al., 2016a) med henblik på at nå frem til en konceptualisering. Udviklingen af det flersprogethedsdidaktiske undervisningsmateriale tog sin form ved, at jeg ud fra mit teoretiske ståsted havde ansvar for at sikre en systematisk implementering af kategorierne fra PE-LAL-projektets operationalisering (ISD, IKD, SOAD, FØRSTESPROG; PSO, MSO, KSO, sproglige niveauer) i materialerne, mens lærernes praktiske kompetencer og teoretiske indsigt blev bragt i spil, så kategorierne blev forankret i konkrete undervisningsaktiviteter. Uden udviklingen af undervisningsmaterialerne ville det således ikke være muligt at undersøge, fx hvorvidt PSO, MSO og KSO kan manifestere sig på alle tre klassetrin, da der ikke nødvendigvis skabes rum for alle tre dimensioner af sproglig opmærksomhed i lærernes eksisterende praksis.

Afslutningsvis kan der med afsæt i fund fra både læreplans- og multicasestudiet argumenteres for, at kodningen af empirien baseret på de flersprogethedsdidaktiske kodningskategorier (ISD, IKD,

SOAD/SBAS, FØRSTESPROG/ESR) med fordel kunne være underbygget med sprogspecifikke koder for dermed at undersøge, hvordan de forskellige flersprogethedsdidaktiske tilgange rent sprogspecifikt kommer til udtryk. Læreplansstudiets kodning af fx den tredje flersprogethedsdidaktiske tilgang (SOAD/SBAD, eng. EAL) viser, at tilgangen er repræsenteret i både dansk- og engelskfaget (se publikation 1 og 2), men kodningen siger intet om, at tilgangen kan siges at være meget begrænset repræsenteret i forhold til dens potentiale, da den udelukkende kommer til udtryk via et arbejde med (varianter af) målsproget. Havde kodningen af fx SOAD/SBAD været suppleret med sprogspecifikke koder, ville den begrænsede repræsentation af tilgangen være trådt tydeligere frem.

### **5.3 Forskningsbidrag**

Projektets bidrag til forskningsfeltet har både empirisk og teoretisk karakter. Det empiriske bidrag ses af fundene fra projektets to delstudier. Læreplansstudiet har bidraget med ny viden til det danske uddannelsesfelt om, hvordan flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af de danske læreplaner for grundskolens sprogfag fra 1.-7. klasse. Mens sproglig opmærksomhed foruden Drachmann (2017) så vidt vides ikke tidligere er undersøgt eksplicit som koncept i læreplanerne, har flersprogethed og flersprogethedsdidaktik været undersøgelsesobjekt for tidligere læreplansstudier (se fx Drachmann, 2017; Holmen, 2011; Kristjánsdóttir, 2006, 2015). Karakteristisk for de tidligere studier er dog, at der fokuseres på enkelte sprogfag og/eller enkelte klassetrin, eller at studierne udelukkende tager deres udgangspunkt i et minoritetssprogligt perspektiv. Fundene fra projektets læreplansstudie er således med til at give et mere holistisk og samlet syn på rammebetingelserne for sprogundervisning i den danske grundskole.

Multicasestudiet har med sine fund fra den kvalitative dokumentation af elevers sproglige opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik bidraget med ny viden til en empirisk underbelyst del af forskningsfeltet. Samtidig har multicasestudiet, der er forankret i den almene sprogundervisning og inkluderer fokuselever med både dansk som førstesprog og førstesprog udover dansk, medvirket til at belyse, at flersprogethed er et vilkår for alle elever. I en dansk uddannelseskontekst, der er præget af diskurser om, at flersprogethedsdidaktik primært har relevans for elever med førstesprog udover dansk (se fx Daryai-Hansen, Henriksen & Valvik, 2018), er dette fund med til at styrke legitimeringen for at udvikle og udbrede flersprogethedsdidaktik i sprogfagene med relevans for alle elever.

Projektets teoretiske bidrag til forskningsfeltet udgøres af PE-LAL-projektets endelige teori- og empiribaserede konceptualisering, som er et forsøg og bud på at begrebsliggøre elevens sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik.

Konceptualiseringen indeholder dog flere begrænsninger, fx i måden kompleksificeringen er illustreret på i modellen samt via overlap mellem nogen af konceptualiseringens kategorier.

Modellen illustrerer via spiralen, at kompleksificeringen bliver gradvist større, jo ældre klassetrin eleverne befinder sig på. Sættes projektets tre klasser ind i spiralen, vil 1. klasse derfor være nederst placeret, 5. klasse lidt højere oppe og 7. klasse endnu højere oppe. Denne visualisering trækker på fund fra *cross-case*-analyserne og tager ikke højde for et *within-case*-perspektiv.

Fokuseres der fx kun på 1. klasse som case, vil nogen elever befinde sig nederst i spiralen med mere basale manifestationer af sproglig opmærksomhed, mens andre elever vil befinde sig højere oppe i spiralen med mere mangefacetterede manifestationer af sproglig opmærksomhed. Modellen kan således kritiseres for ikke at tage højde for individuelle forskelle inden for hvert klassetrin.

Derudover viser erfaringer fra dataanalysen, at der kan være udfordringer med overlap særligt mellem MSO-kategorien *metasproglig vurdering* (se publikation 4) og KSO, når manifestationen af sproglig opmærksomhed udtrykker en (stereotypiserende) sprogholdning. Mens der jævnfør konceptualiseringens definitioner (se publikation 4) er tale om en metasproglig vurdering, hvis manifestationen ikke indeholder en eksplicit eller implicit kritik af sproglige normer eller ideologier, er der modsat tale om KSO, hvis den gør. I fortolkningen af de empiriske data har det ofte været vanskeligt at vurdere, hvorvidt elevernes ytringer er baseret på en implicit kritik, eller om der snarere er tale om en intuitiv umiddelbarhed, hvor sprog og sproglige praksisser, der adskiller sig fra elevernes egne, karakteriseres som ”anderledes”, ”mærkelige” og ”underlige”. Da en afdækning af elevernes holdninger til specifikke sprog og sproglige praksisser ligger uden for projektets formål, har det ikke været muligt med sikkerhed at udlede, om elevernes vurderende udsagn udspringer af en indlejret (implicit) kritik.

Endeligt viser analysefundene, at sproglig opmærksomhed er et sammensat begreb, der bør ses og forstås i samspil med eksterne faktorer, hvorfor den endelige konceptualisering knytter an til elevernes kognitive udvikling og erfaringer (se publikation 4), dog uden eksplicit visuelt at integrere disse faktorer i modellen. Udover kognitiv udvikling og erfaringer peger afhandlingens publikationer på følgende andre eksterne faktorer, som ser ud til at have implikationer for elevens sproglige opmærksomhed: flersprogethed (publikation 3, 6), stilladsning og undervisningsplanlægning (publikation 4, 5, 6) samt sproglig udvikling og elevernes faglige niveau

(publikation 4). For at begrænse kompleksiteten tager konceptualiseringen ikke højde for ovenstående eller eventuelt andre eksterne faktorer, fx socioøkonomisk baggrund, som potentielt kan have en betydning for måden elevernes sproglige opmærksomhed manifesterer sig og kommer til udtryk på i rammen af en flersprogethedsdidaktik.

## **5.4 Implikationer for læreplans- og praksisudvikling i Danmark**

Projektets fund har implikationer for den danske grundskolekontekst på både makro- og mikroniveau (Beacco et al., 2016a). Publikation 1 opstiller med afsæt i læreplansstudiet tre forslag til centrale udviklingsområder for sprogfagernes læreplaner. Det ene område relaterer sig til arbejdet med sproglig opmærksomhed og foreslår, at KSO indføres i den tidlige sprogundervisning allerede fra indskoling, og at KSO med fordel kan rettes mod flere af de nedre sproglige niveauer og ikke kun mod de øvre. Projektets multicasestudie har vist, at sproglig opmærksomhed kan manifestere sig hos alle elever, og at selv de yngste elever i 1. klasse kan udvikle KSO, hvis der skabes rammer for det. Dette understøttes af andre studier, der viser, at de yngste elever og selv børnehavebørn kan forholde sig kritisk til sprog (se fx Daniel & Gagnon, 2011; Elsner, 2011). De to andre udviklingsområder relaterer sig til flersprogethedsdidaktik og søger samlet at bidrage til at transformere sprogfagernes etsprogethedsnorm til en flersprogethedsnorm, som via kontinuummet for flersprogethedsdidaktik (se publikation 1, 2, 4 og 5) vil skabe rum for både at styrke udviklingen af elevernes kommunikative kompetence på sprogfagernes målsprog og samtidig bidrage til at udvikle elevernes sproglige bevidsthed, sproglige anerkendelse og sproglige almendannelse. Mens det første udviklingsområde relaterer sig særligt til danskfaget og opfordrer til, at faget qua sin rolle som første og største sprogfag i skolen i højere grad bør se sig selv som ikke kun et literacyfag, men også som et sprogtilegnelsesfag, har det andet udviklingsområde fokus på sprogfagene som (sproglige) dannelsesfag og foreslår, at sprogfagene i højere grad bør åbne for og tage ”et fælles ansvar for elevernes dannelse ved at være et vindue til verden, hvor det at arbejde med og forholde sig til flere sprog (og kulturer) og ikke mindst til det, der går på tværs af sprog (og kulturer), er grundstenen til at blive verdensborger” (publikation 1, s. 22).

Ovenstående forslag til udviklingsområder på makroniveau kan dog ikke stå alene, men bør følges op af tiltag på mikroniveau for at sikre, at arbejdet med sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik forankres i praksis. Publikation 2 fremhæver lærernes kompetenceudvikling og argumenterer for, at flersprogethedsdidaktik bør få en større rolle i lærernes grund- og efteruddannelse, og at særligt samarbejdet mellem sprogfagene i skolen bør indtænkes som et

kontinuerligt fokus i lærernes grundfaglighed. I relation til lærernes kompetenceudvikling har jeg i forlængelse af ph.d.-projektet undersøgt de deltagende læreres oplevelser og erfaringer med det flersprogethedsdidaktiske udviklingsarbejde i projektet (se Drachmann, 2023). Studiet viser, at lærerne på den ene side udviser en grundlæggende begejstring for PE-LAL-projektets model, og anser den som en brugbar didaktisk udviklingsmodel til sprogundervisning, men at de på den anden side – og til trods for erfaringer med at anvende modellen fra projektets udviklingsarbejde – ikke anser det som realistisk selv at benytte modellen som didaktisk redskab i deres fremtidige undervisningspraksis. Dette fund indikerer, at flersprogethedsdidaktisk kompetenceudvikling af lærere, herunder lærernes praksisnære professionsudvikling (Borg, 2015a, b), ikke er ensbetydende med, at flersprogethedsdidaktikken *de facto* implementeres i praksis, da selv lærere med teoretisk indsigt og praksiserfaringer inden for feltet kan have vanskeligt ved at omsætte deres kompetencer til konkrete undervisningsaktiviteter. Lærerne i Drachmanns (2023) studie fremhæver bl.a., at praktiske udfordringer såsom begrænset forberedelsestid samt lærernes egen begrænsede sproglige viden om andre sprog end det målsprog, de underviser i, gør det svært for dem at implementere flersprogethedsdidaktikken i praksis. Disse udfordringer italesættes også af Candelier & Schröder-Sura (2020) samt af Guarda & Hofer (2021), som derudover tilføjer, at implementering af en flersprogethedsdidaktik bl.a. også forudsætter, at lærerne har et resourcesyn på sprog og flersprogethed samt didaktiske og almenpædagogiske kompetencer i at skabe et sprogvenligt og reflekterende læringsrum. Lærernes kompetenceudvikling kan derfor ikke stå alene, men bør suppleres med konkrete undervisningsmaterialer, der kan understøtte lærernes praksis. Udover at ph.d.-projektet i regi af PE-LAL-projektet har bidraget til praksisudvikling på mikroniveau ved at offentliggøre og dele de udviklede undervisningsmaterialer fra sprogugerne, så andre sproglærere kan benytte dem i deres undervisning (se 3.3.2), har projektets resultater samtidig inspireret et af Danmarks største forlag til at udgive nye undervisningsmaterialer. Baseret på PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model har jeg således for forlaget Alinea udviklet trilogien *Sproglige broer*, et flersprogethedsdidaktisk undervisningsmateriale udgivet til henholdsvis dansk og engelsk i indskoling (1.-3. klasse), dansk, engelsk, fransk og tysk på mellemtrin (4.-6. klasse) samt dansk, engelsk, fransk og tysk i udskoling (7.-9. klasse) (for en beskrivelse af udvalgte aktiviteter i *Sproglige broer*, se fx Drachmann, 2022b). Forløbene bygger på kontinuummet for flersprogethedsdidaktik (ISD, IKD, SBAD) samt skaber rum for elevernes sproglige ressourcer (ESR), og består af aktiviteter, der er med til at udvikle elevernes PSO, MSO og KSO rettet mod forskellige af de ni sproglige niveauer. For også at bidrage til en styrkelse af lærernes kompetenceudvikling i grund- og efteruddannelsen er der på baggrund af PE-LAL-projektets

resultater derudover en formidlingsbog om flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed på vej målrettet grundskolens sprogfag på læreruddannelsen (se Daryai-Hansen & Drachmann, forthcoming).

## 5.5 Mulige retninger for fremtidig uddannelsesforskning

Da projektet er et mindre studie, bør projektets fund følges op af andre studier i større skala, via andre metodiske designs og forankret i andre undervisningskontekster. Projektets kvalitative fund og PE-LAL-projektets endelige konceptualisering kan fx understøttes af *think aloud*-protokoller (se fx Ericsson & Simon, 1980; Olson, Duffy & Mack, 1984) eller fx afprøves i et kvantitativt design for at bidrage med nye perspektiver og nuanceringer, der kan kvalificere konceptualiseringen af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Wildemann, Akbulut & Bien-Millers (2016) kvantitative teststudie af elevers (meta)sproglige opmærksomhed viser fx et hierarkisk kontinuum gående fra spontan til systematisk sprogrefleksion via seks metasproglige talehandlinger (*korrigeringer, vurderinger, beskrivelser, forklaringer, erklæringer og analyser*), der overvejende korrelerer med PE-LAL-projektets MSO-underkategorier (for MSO-underkategorier, se publikation 4). Derudover kunne studiet med fordel gentages i det 'almindelige' klasserum på skoler, der ikke nødvendigvis har særlig ekspertise indenfor flersprogethedsdidaktik, og uden et kollaborativt flersprogethedsdidaktisk udviklingssamarbejde med lærere som ramme. Ud fra et casestudiedesign ville disse 'almindelige' klasserum således kunne anses som *kritiske cases* (Flyvbjerg, 2006; Yin, 2018), som efter devisen *gælder det (ikke) for denne case, gælder det (ikke) for alle cases* ville kunne bidrage til at forstærke udsigelseskraften og skabe mere almen gyldighed om elevers sproglige opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik.

Endvidere vil projektets fund kunne følges op af lignende studier, der fx fokuserer eksplicit på en sammenligning mellem sproglig opmærksomhed hos (1) majoritetssproglige elever og (2) minoritetssproglige elever, og som fx søger at afdække, hvilken betydning elevernes sproglige ressourcer har for deres manifestationer af sproglig opmærksomhed, eller hvilke holdninger eleverne har til flersprogethedsdidaktik. Med afsæt i projektets anden hypotese (LA "manifests itself and can be communicated by the individual learners in response to pedagogical strategies, revealing similarities and differences in respect to the learners' age and linguistic resources", se 1.2) har projektet vist, at der er ligheder og forskelle mellem elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed på tværs af alder, mens det kun er publikation 3 og 6, der – som en dimension i

dataanalysen – har beskrevet samspillet mellem udvalgte elevers sproglige ressourcer og deres manifestationer af sproglig opmærksomhed. Til trods for at samspillet mellem flersprogethed og sproglig opmærksomhed er dokumenteret i den indsamlede empiri i multicasesstudiet, er dette dog ikke undersøgt nærmere, da det lå udenfor projektets sigte. Det samme gør sig gældende i relation til den affektive dimension af flersprogethedsdidaktikken. Via projektets forskningsdesign og -spørgsmål skriver projektet sig hovedsageligt ind i performance-domænet (James & Garrett, 1992), mens også det kognitive og politiske domæne (ibid.) indgår via PE-LAL-projektets teori- og empiribaserede model (se 2.2.2, 2.3). Det affektive domæne (ibid.) spiller samtidig en mindre rolle i projektet, dog primært i relation til KSO og uden at afdække elevernes holdninger til specifikke sprog og sproglige praksisser (se 2.2.2 samt 5.3). I den indsamlede empiri fra multicasesstudiet ligger der dog adskillige data, der kunne undersøges med henblik på at afdække elevernes holdninger til at udvikle sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik, herunder deres erfaringer og oplevelser med hver af de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange. På baggrund af de indsamlede data viser der sig fx en tendens til, at flere elever udviser en særlig begejstring for den tredje flersprogethedsdidaktiske tilgang (SOAD/SBAD). Da flersprogethedsdidaktikken kun har udgjort rammen for og ikke undersøgelsesobjektet i multicasesstudiet, har projektet ikke udfoldet dette aspekt. Dette kunne være et oplagt emne for kommende uddannelsesforskning

Forudsætningen for at undersøge sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik er dog, at flersprogethedsdidaktikken er implementeret i undervisningspraksis, hvilket studier indikerer, at den kun er i begrænset omfang (se fx Blackledge & Creese, 2010; Daryai-Hansen, 2018a, 2018b; Guarda & Hofer, 2021; Haukås, 2016; Portolés & Marti, 2020). Et helt centralt perspektiv for fremtidig uddannelsesforskning må derfor være at bidrage til, at *the multilingual turn* (Blommaert, 2010; Conteh & Meyer, 2014; May, 2014) forankres i praksis og ikke kun forbliver en betegnelse for et teoretisk paradigmeskifte (Paquet-Gauthier & Beaulieu, 2016). I denne praksisforankring har lærerne en afgørende rolle, hvorfor kommende uddannelsesforskning bør søge at bidrage til en styrkelse af implementeringen af en flersprogethedsdidaktik på mikroniveau (Beacco et al., 2016a), fx ved at afdække, hvilke lærerkompetencer der kræves for at undervise i de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange, eller ved at undersøge sammenhængen mellem lærerkognition (Borg, 2003, 2006; Sanchez & Borg, 2015; Woods, 1996) og flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017; Daryai-Hansen, Henriksen & Valvik, 2018) med særligt fokus på uddannelseskontekster, der favoriserer en etsprogethedsnorm (García & Flores, 2012).



## Referencer

- Adams, P. (2006). Exploring Social Constructivism: Theories and Practicalities. *Education 3-13*, 34(3), 243-257.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Sage.
- Agar, M. (1995). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.
- ALA (2018). About. [http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48)
- Albrechtsen, D. (2000). Sproglig bevidsthed og fokus på form. *Sprogforum*, 16, 25-30.
- Alim, H. S. (2005). Critical language awareness in the United States: Revisiting issues and revising pedagogies in a resegregated society. *Educational Researcher*, 34(7), 24–31.
- Allard, E. C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 116-130.
- Andersen, P. Ø. (2006). Pædagogiske læreplaner: Styling og betydning. *Vera*, 35, 20-30.
- Andrews, S. J. (2008). Teacher language awareness. I J. Cenoz, & N. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language* (2. udgave, bind 6, s. 287-298). Springer.
- Andrews, T. (2012). What is social constructionism? *The Grounded Theory Review*, 11(1), 39-46.
- Angrosino, M. V. (2007). *Doing ethnographical observational research*. Sage.
- Angrosino, M. V. (2012). Observation-based research. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. Hedges (red.), *Research Methods and Methodologies in Education* (s. 165-169). Sage.
- Armand, F., & Dagenais, D. (2005). Langues en context d'immigration: Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire. *Thèmes canadiennes, Revue de l'Association des études canadiennes*, numéro special printemps, 46-49.
- Armand, F., Sirois, F., & Akabou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: Développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *The Canadian Modern Language Review*, 65(1), 61-87.
- Atkins, L., & Wallace, S. (2016). *Qualitative Research in Education*. Sage.
- Backett-Milburn, K., & McKie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique, *Health Education Research*, 14(3), 387-398.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. <https://rm.coe.int/16806a892c>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2. udgave). Europarådet.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016b). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*. Europarådet.
- Ben-Zeev, S. (1977). Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures. I P. Hornsby (red.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications* (s. 29-55). Academic.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Blackwell.
- Bialystok, E. (1992). Selective attention in cognitive processing: the bilingual edge. I R. J. Harrid (red.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (s. 501-513). Elsevier Science.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Peets, K., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35, 177-191.
- Bialystok, E., & Ryan, E. B. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229–251.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Continuum.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blumer, H. (1968). Fashion: From Class Differentiation to Collective Selection. *The Sociological Quarterly*, 10(3), 275-291.
- Bogdan, R. G., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education* (2. udgave). Allyn & Bacon.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. Wiley.
- Bono, M., & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum International Publishing Group.
- Borg, S. (2015a). *Contemporary perspectives on continuing professional development*. British Council.
- Borg, S. (2015b). Researching language teacher education. I B. Paltridge, & A. Phakiti (red.), *The Continuum companion to research methods in applied linguistics* (2. udgave, s. 541-560). Bloomsbury.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020) (red.). *Kvalitative metoder – en grundbog* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research*, 1(1), 9-28.
- Candelier, M. (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*. De Boeck-Duculot.
- Candelier, M. (2004) (red.). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Europarådet.
- Candelier, M. (2017). "Awakening to Languages" and Educational Language Policy. I J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (red.), *Language Awareness and Multilingualism* (3. udgave, s. 161-172). Springer.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J-F., Lörincz, I., Meissner, F-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2010). *FREPA/CARAP. Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Europarådet, European Centre for Modern Languages.
- Candelier, M., & Schröder-Sura, A. (2020). Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kompetenzen von Lehrenden – Einige Ausbildungsangebote im Vergleich. I C. Hülsmann, C. Ollivier, & M. Strasser (red.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension* (s. 141-158). Wasmann.
- Carter, R. (1990) (red.). *Knowledge About Language and the Curriculum: The LINC Reader*. Hodder Arnold H&S.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Co.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place* [ph.d.-afhandling]. Department of Human Geography, Stockholm Universitet.
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.

- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Context: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198.
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (2017). *Language Awareness and Multilingualism* (3. udgave). Springer.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. udgave). Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) (red.). *Research Methods in Education* (6. udgave). Routledge.
- Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method*. University of New Mexico Press.
- Collin, F. (2014). Socialkonstruktivisme i humaniora. I F. Collin, & S. Kjøppe (red.), *Humanistisk videnskabsteori*. Lindhardt & Ringhof Forlag.
- Conteh, J., & Meyer, G. (2014) (red.). *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997/2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Europarådet.
- Cots, J. M. (2008). Knowledge about language in the mother tongue and foreign language curricula. I J. Cenoz, & N. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language* (2. udgave, bind 6, s. 15-30). Springer.
- Cots, J. M., & Garrett, P. (2018). Language Awareness: Opening Up the Field of Study. I P. Garrett, & J. M. Cots (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 1-20). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. udgave). Sage.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches* (4. udgave). Sage.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 100.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131-149.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). Translanguaging: A Critical Analysis of Theoretical Claims. I P. Juvonen, & M. Källkvist (red.), *Pedagogical Translanguaging. Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (s. 7-36). Multilingual Matters.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, 63, 38-43.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. I E. Shohamy, & D. Gorter (red.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (s. 253-269). Routledge.
- Dagenais, D., Walsh, N., Armand, F., & Maraillet, E. (2008). Collaboration and co-construction of knowledge during language awareness activities in Canadian elementary school. *Language Awareness*, 17(2), 139-155.
- Dalona, I. M. F., & Dalona, A. (2019). Metalinguistic awareness of multilingual first graders: An exploratory study. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(3), 102-111.
- Daniel, M.F. & Gagnon, M. (2011). Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils Aged 4 to 12 Years. *Creative Education*, 5(2), 418-428.
- Daryai-Hansen, P. (2012). REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere. *Sprogforum*, 55, 46-52.

- Daryai-Hansen, P. (2018a). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S. K. Jacobsen, J. von Holst Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad, & C. Watson (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P. (2018b). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen – hvorfor og hvordan? I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 204-226). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (2018) (red.). *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., & Drachmann, N. (forthcoming). *Flersprogethedsdidaktik: Sproglig opmærksomhed i og på tværs af grundskolens sprogfag*. Akademisk Forlag.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Holmen, A. (2018). Flersprogethedsdidaktik i begynderundervisningen: Rammer, potentialer og udfordringer. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 227-249). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2020). Flersprogethedsdidaktik: Minoritets- og majoritetselevs sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer. *Sproglæreren*, 3 (2020), 42-45.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. <http://www.plurilingualeducation.ku.dk>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Meidell Sigsgaard, A-V. (2019). Flersprogethed i fremmedsprogsfag. *Sprogforum*, 68, 46-53.
- Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J., & Reich, H. H. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109-127.
- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for en efteruddannelsesmodel til udvikling af lærernes undervisningspraksis. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2, 34-61.
- Daryai-Hansen, P., Henriksen, B., & Valvik, J. (2018). Forandringsprocesser i begynder- og flersprogethedsdidaktikken – hvad kan vi lære af lærerkognitionen og den praksisnære professionsudvikling? I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 21-41). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen.
- Daugaard, L. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning – en lingvistisk etnografisk undersøgelse* [ph.d.-afhandling]. Aarhus Universitet.
- de Groot, A. M., & Nas, G. L. (1991). Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 30(1), 90–123
- Dehaene, S., Dupoux, E., Mehler, J., Cohen, L., Paulesu, E., Perani, D., van de Moortele, P.-F., Lehericy, S., & Le Bihan, D. (1997). Anatomical variability in the cortical representation of first and second language. *Neuroreport: An International Journal for the Rapid Communication of Research in Neuroscience*, 8(17), 3809–3815.
- Delamont, S., & Jones, A. J. (2012) (red.). *Handbook of Qualitative Research in Education*. Edward Elgar.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005) (red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

- Donmall, B. G. (1985). *Language awareness*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Donmall, G. (1992). Language awareness: Wat is dat? *Language Awareness*, 1, 1–3.
- Drachmann, N. (2017). *Sproglig opmærksomhed i begynderdidaktikken - en flersproget tilgang til formfokusering i tyskundervisningen* [kandidatspeciale]. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.
- Drachmann, N. (2018). Sproglig opmærksomhed - en eksplicit tilgang til form i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, & D. Albrechtsen (red.), *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik md fokus på flersprogethed* (s. 262-276). Københavns Universitet & Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen.
- Drachmann, N. (2022a). Flersprogethed i sprogfagernes læreplaner. *Sprogforum*, 74, 33-40.
- Drachmann, N. (2022b). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsfagene: Idékatalog til udvikling af sprogsammenlignende aktiviteter. *Sproglæreren*, 3 (2022), 16-21.
- Drachmann, N. (2023). Developing language awareness activities in the context of plurilingual education: two didactic models for language teaching practice. *International Journal of Multilingualism*.
- Drachmann, N., Jensen, T., & Bisgaard, T. (2022). Det flersprogede klasserum: Elevernes sproglige repertoire som ressource i sprogundervisningen. *Liv i skolen*, 1 (2022), 84-93.
- Drachmann, N., Jensen, T., Mohan, S. B. S., & Østerbye, M. S. (2022). Flersprogethedsdidaktik på tværs af klassetrin – praksiserfaringer fra sproguger på Nørre Fælled Skole. *Sproglæreren*, 1 (2022), 31-35.
- Dubois, A., & Gadde, L-E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55, 553-560.
- Dul, J., & Hak, T. (2008). *Case Study Methodology in Business Research*. Elsevier.
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: On design and evaluation of school programs* (3. udgave). Macmillian.
- Elf, N., Høegh, T., Kabel, K., Krogh, E., Piekut, A., & Rørbech, H. (red.) (2020). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.
- Elsner, D. (2011). Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness & Critical Thinking in the Primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talkingbooks. *Encuentro*, 20, 27-38
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251.
- Espinosa, C. and Herrera, L. (2016). Reclaiming bilingualism: Translanguaging in a science class. I O. García, & T. Kleyn (red.), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (s. 160–178). Routledge.
- Europarådet (2001). Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog. Europarådet.
- Europarådet (2006). *Plurilingual Education in Europe*. Europarådet.
- Europarådet. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Europarådet.
- Europarådet (2022). *The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture*. Europarådet.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79(2), 211-222.
- Fahrenberg, J. (2002). *Psychologische Interpretation. Biographien – Texte – Tests*. Hans Huber.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman.
- Feagin, J. R., Orum, A. M., & Sjoberg, G. (1991). *A Case for the Case Study*. University of North Carolina Press.

- Fielding, N. G., & Lee, R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. Sage.
- Flinders, D.K., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Flyvbjerg, B. (1998). *Casestudiet som forskningsmetode*. Aalborg Universitetscenter.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219-245.
- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I J. Cenoz, & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. udgave, bind 2, s. 385-400). Springer.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Flores, N. (2012). Multilingual pedagogies. I M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (red.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (s. 232-246). Routledge.
- García, O., & Kleifgen, J.A. (2019). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553-571.
- García, O., & Kleyn, T. (2016) (red.). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. I O. García, & A.M.Y. Lin (red.), *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual and Multilingual Education* (5. Bind, s. 117-130). Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave MacMillan.
- Garrett, P., & Cots, M. (2018) (red.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- George, A., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *The American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2. udgave). Heinemann.
- Gibbs, G. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. Open University Press.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.
- Godley, A. J., Sweetland, J., Wheeler, R. S., Minnici, A., & Carpenter, B. D. (2006). Preparing teachers for dialectally diverse classrooms. *Educational Researcher*, 35(8), 30–37.
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Gregersen, F. (2020). Sprogsociologi. *Den Store Danske*.  
<https://denstoredanske.lex.dk/sprogsociologi>
- Grin, F. (2018). On some fashionable terms in multilingualism research: Critical assessment and implications for language policy. I P. A. Kraus, & F. Grin (red.), *The Politics of Multilingualism: Europeanisation, Globalization and Linguistic Governance* (s. 247-273). John Benjamins Publishing Company.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Gross, J. M. S. (2018). Document analysis. *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*.
- Guarda, M., & Hofer, S. (2021). *COMPASS: Ein Referenzrahmen für Theorie und Forschung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen*. Euras Research.

- Gulløv, E., & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Hamers, J. F. (2000). The influence of plurilingual education on child development. *Ikastaria*, 11, 225-249.
- Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2), 91-104.
- Hammarberg, B. (2014). Problems in Defining the Concepts of L1, L2 and L3. I A. Otwinowska, & G. De Angelis (red.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (s. 3-18). Multilingual Matters.
- Hammersley, M. (2012). *Methodological Paradigms in Educational Research*. British Educational Research Association.
- Hansen, E. et al. (1988). Sproglig bevidsthed. *Københavnstudier i tosprogethed*, 6. Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Dansk Sprog og Litteratur.
- Hastrup, K., Rubow, C., & Tjørnhøj-Thomsen, T. (2011). *Kulturanalyse – Kort fortalt*. Samfundslitteratur.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.
- Haukås, Å. (2022). Who are the multilinguals? Students' definitions, self-perceptions and the public debate. I W. Bennett, & L. Fisher (red.), *Multilingualism and identity: Interdisciplinary perspectives* (s. 281-298). Cambridge University Press.
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2020). Flerspråklighet og språkfagene i skolen. I C. Bjørke & Å. Haukås (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. udgave, s. 50-67). Cappelen Damm.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Hedman, C., & Fisher, L. (2022). Critical Multilingual Language Awareness Among Migrant Students: Cultivating Curiosity and a Linguistics of Participation. *Journal of Language, Identity & Education*.
- Hélot, C. (2008). Language awareness raising and multilingualism in primary education. I J. Cenoz, & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language* (2. udgave, bind 6, s. 371-384). Springer.
- Hélot, C., Frijns, C., Van Gorp, K., & Sierens, S. (2018) (red.). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice*. Walter De Gruyter.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change on Psycholinguistics*. Multilingual Matters LTD.
- Hetmar, T. (1991). *Tosprogede elever: En undervisning i udvikling*. Københavnstudier i tosprogethed, 15.
- Hofer, B. (2017). Emergent multicompetence at the primary level: a dynamic conception of multicompetence. *Language Awareness*, 26(2), 96-112.
- Hofer, B., & Jessner, U. (2019). Multilingualism at the primary level in South Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *The Language Learning Journal*, 1-12.
- Hoffmann, C. (2000). The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe. I J. Cenoz, & U. Jessner (red.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (s. 1-21). Multilingual Matters.
- Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. Om sproglige minoritetselever i grundskolens danskfag. I C. Haas, A. Holmen, C. Horst, C., & B. Kristjánsdóttir (red.), *Ret til dansk: Uddannelse, sprog og kulturarv* (s. 31-116). Aarhus Universitetsforlag.

- 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. udgave, s. 23-54). Samfundslitteratur.
- Hopp, H., Jakisch, J., Sturm, S., Becker, C., & Thoma, D. (2020). Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives. *International Multilingual Research Journal*, 14(2), 146-162.
- Horst, C. (2017). *På ulige fod – etniske minoritetsbørn som et skoleeksempel*. Aarhus University Press.
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *Review of Educational Research*, 57, 1-50.
- James, C. (1999). Language awareness: implications for the language curriculum. *Language, Culture, and Curriculum*, 12, 94-115.
- James, C., & Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Longman.
- Jaspers, J. (2018) The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication* 58, 1–10.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2017). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. I J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (red.), *Language Awareness and Multilingualism* (3. udgave, s. 19-30). Springer.
- Jessner, U. (2018). Language awareness in multilingual learning and teaching. I P. Garrett, & J. Cots (red.), *Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 257-274). Routledge.
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *Canadian Modern Language Review*, 72(2), 157-182.
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66-88.
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 23-38.
- Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (2019) (red.). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning.
- Kampmann, J. (1998). *Børn som informanter* [Arbejdsnotat udarbejdet for Børnerådet]. Roskilde Universitet.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner* (3. udgave). Deakin University Press.
- Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M., & Hirsch, J. (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, 388, 171–174.
- Knudsen, R. K., Lindberg, S., & Kampmann, J. (2009). *Erfaringer med børneinterview i forskningssammenhæng* [5. delrapport]. Roskilde Universitet.
- Kopečková, R. (2018). Exploring metalinguistic awareness in L3 phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany. *Language Awareness*, 27(1-2), 153-166.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Sage.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagerobservation – Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kristjánsdóttir, B. (2006). *Evas skjulte børn. Tosprogede elever i folkeskolens curriculum* [ph.d.-afhandling]. Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kristjánsdóttir, B. (2015). Flersprogethed og uddannelsespolitik. *Viden om literacy*, 18, 24-32.
- Kristjánsdóttir, B. (2018). *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus Universitetsforlag.



- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighed i folkeskolen* [ph.d.-afhandling]. Aarhus Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. I F. E. Aboud, & R. D. Meade (red.), *Cultural factors in learning and education* (s. 91-122). Western Washington State University.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Laursen, H. P. (2016). Mange dansksprogetheder – andre andetsprogetheder? *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11(1), 9-37.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog - set indefra. En forskningsmæssig opsamling*. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2020/01/tegn-paa-sprog-set-indefra-2019.pdf>
- Laursen, H. P., Daugaard, L. M., Ladegaard, U., Østergaard, W., Orluf, B., & Wulff, L. (2022). Metalanguaging Matters: Multilingual Children Engaging with “The Meta”. *Research Anthology on Bilingual and Multilingual Education*, 97-114.
- Laursen, H. P., & Holm, L. (2010). *Dansk som andetsprog: Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Daneklærerforeningen.
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41-59.
- Leopold, W. F. (1939-1949). *Speech Development of a Bilingual Child* (4. bind). North-western University Press.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18, 641–654.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. Longman.
- Lichtmann, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3. udgave). Sage.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (2004) (red.). *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Information Age Publishing.
- Little, D. (2019). *Changing contexts, evolving competences: 25 years of inspiring innovation in language education*. Europarådet, European Centre for Modern Languages.
- Lund, K. (2019). Fokus på sprog. I A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (3. udgave, s. 87-128). Samfundslitteratur.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 154-167.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 153-167). Hans Reitzels Forlag.
- Lyster, R., Quiroga, J., & Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(2), 169-197.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh University Press.
- Makoni, S., & Makoni, B. (2010). Multilingual discourses on wheels and public English in Africa: A case for ‘vague linguistique’. I J. Maybin, & J. Swann (red.), *The Routledge companion to English language studies* (s. 258-270). Routledge.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007) (red.). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Mary, L., & Young, A. S. (2017). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 455-473.

- Masny, D. (2010). Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness. *Language Awareness*, 6(2-3), 105-118.
- May, S. (2014) (red.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. udgave). Beltz Verlag.
- Merriam, S. B. (1985). The Case Study in Educational Research: A Review of Selected Literature. *Journal of Educational Thought*, 19(3), 204-217.
- Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a Multilingual Society: Psychosocial and Pedagogical Implications*. Central Institute of Indian Languages.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in the classroom. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125-138.
- Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed - en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum*, 58, 41-48
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction - French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Muñoz, C. (2017). The Development of Language Awareness at the Transition from Primary to Secondary School. I M. del Pilar, & G. Mayo (red.), *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights* (s. 49-67). Multilingual Matters.
- Myhill, D., Jones, S., & Bailey, T. (2013). Grammar for writing? An investigation into the effects of Contextualised Grammar Teaching in Students' Writing. *Reading and Writing*, 26(8), 1241-1263.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.
- Myklevold, G.-A. & Speitz, H. (2022). Multilingualism in curriculum reform (LK20) and teachers' perceptions: Mind the gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 25-50.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2010). Aktionsforskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 97-120). Hans Reitzels Forlag.
- ò Laoire, M., & Aronin, L. (2004). Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. I C. Hoffmann, & J. Ytsma (red.), *Trilingualism in Family, School and Community* (s. 11-29). Multilingual Matters.
- Ohrt, P., Frederiksen, K.-M., Lund, K., Haastrup, K., & Svendsen Pedersen, M. (2004) (red.). *Sprogforum*, 30 [temanummer om sproglig opmærksomhed]. Samfundslitteratur.
- O'leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research project*. Sage.
- Oliveira, A. L., & Ançã, M. H. (2018). Language Awareness and the Development of Learners' Plurilingual Competence. I P. Garrett, & J. M. Cots (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 238-256). Taylor & Francais.
- Olson, G. J., Duffy, S. A., & Mack, R. L. (1984). Thinking-out-loud as a method for studying real time comprehension processes. I D. E. Kieras, & M. A. Just (red.), *New methods in reading comprehension research* (s. 253-286). Erlbaum.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues*. Pearson.
- Ornstein, A. C., Pajak, E. G., & Ornstein, S. B. (2007). *Contemporary Issues in Curriculum* (5. udgave). Pearson.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2015). *Metrolingualism: Language in the city*. Routledge.
- Paquet-Gauthier, M., & Beaulieu, S. (2016). Can language classrooms take the multilingual turn? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 167–183.

- Park, M. S. (2013). Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms. *Teachers College*, 13(2), 50-52.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Pennycook, A. (2012). What might translanguing education look like? *Babel*, 47, 5-13.
- Phillips, L., Kristiansen, M., Vehläinen, M., Gunnarsson, E. (2013). *Knowledge and power in collaborative research: a reflexive approach*. Routledge.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Towards a Synergie Vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Pintner, R., & Keller, R. (1922). Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology*, 13, 214-222.
- Pinto, M. A., Titone, R., & Trusso, F. (1999). *Metalinguistic awareness: Theory, development and measurement instruments*. Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248-264.
- Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Potter, J. W., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258-284.
- Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (2. udgave). Sage.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. (2017). Det foto-eliciterede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen, & H. Varming (red.), *Interview med børn* (s. 109-126). Hans Reitzels Forlag.
- Richards, T., & Richards, L. (1995). Using Computers in Qualitative Research. I N. Denzin, & Y. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 445-462). Sage.
- Rihoux, B., & Ragin, C. C. (2009). *Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Techniques*. Sage.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken: et studie i forholdet mellem sprog og kultur* [doktordisputats]. Akademisk Forlag.
- Roberts, A. D. (2011). *The Role of Metalinguistic Awareness in the Effective Teaching of Foreign Languages*. Peter Lang.
- Robson, C (2011). *Real world research: A resource for social-scientists and practioner-researchers* (3. udgave). Blackwell.
- Rodriguez-Fornells, A., Rotte, M., Heinze, H-J., Nosselt, T., & Münte, T. F. (2002). Brain Potential and Functional MRI Evidence for How to Handle Two Languages with One Brain. *Nature*, 415, 1026-1029.
- Rosengren, K. E. (1981). *Advances in Content Analysis*. Sage.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H., & de la Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education*, 30(3), 257-277.
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2. udgave). Sage.
- Sanchez, H. S., & Borg, S. (2015). Teacher Research: Looking Back and Moving Forward. I S. Borg, & H. S. Sanchez (red.), *International Perspectives on Teacher Research* (s. 185-194). Palgrave Macmillan.
- Schmidt, R. (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schnack, K. (1994). *Læseplansstudier 1*. Danmarks Lærerbhøjskole.

- Schnack, K. (1995). *Læseplansstudier 2*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Severiens, S., & Wolff, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 33(3), 253-266.
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (2001) (red.). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Routledge.
- Siegel, J. (1999). Stigmatized and standardized varieties in the classroom: Interference or separation? *TESOL Quarterly*, 33(4), 701-728.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17(2), 157-174.
- Siegel, J. (2007). Creoles and minority dialects in education: An update. *Language and Education* 21(1), 67-86.
- Sierens, S., Frijns, C., Gorp, K. V., Sercu, L., & Avermaet, P. V. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995-2013). I C. F. C. Hélot, K. V. Gorp, & S. Sierens (red.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (s. 21-86). Walter De Gruyter.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage.
- Singleton, D., & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83-96.
- Skutnabb-Kangas, T. (2015). Linguicism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22.
- Spellerberg, S. M. (2016). Metalinguistic awareness and academic achievement in a linguistically diverse school setting: a study of lower secondary pupils in Denmark. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 19-39.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2. udgave). Sage.
- 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), 1-4.
- Swain, M. (1981). Bilingual Education for Majority and Minority Language Children. *Studia Linguistica*, 35(1-2), 15-32.
- Swanborn, P. (2010). *Case Study Research: What, Why and How?* Sage.
- Swann, J., Deumert, A., Lillis, T., & Mesthrie, R. (2004). *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. udgave, s. 97-116). Hans Reitzels Forlag.
- Tellier, A., & Roehr-Brackin, K. (2007). Raising Children's Metalinguistic Awareness to Enhance Classroom Second Language Learning. I M. d. Pilar, & G. Mayo (red.), *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights* (s. 22-48). Multilingual Matters.
- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1-21.
- Ticheloven, A. (2016). *Translanguaging as pedagogy in a superdiversity classroom: Constraints and opportunities*. Utrecht Universitet.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.

- Torre, D., & Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using Photo-Elicitation Interviews. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 111.
- Undervisningsministeriet (1998a). *Bekendtgørelse nr. 63 af 28. januar 1998 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1998b). *Vejledning til organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning*. Undervisningsministeriet.
- van Essen, A. J. (2008). Language awareness and knowledge about language: A historical overview. I J. Cenoz, & N. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education. Knowledge about language* (2. udgave, bind 6, s. 3-14). Springer.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.
- van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7(2-3), 128-145.
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* (3. udgave). Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L., & Corson, D. (1997) (red.). *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge About Language*. Kluwer Academic Publishers.
- Waring, M. (2017). Finding your theoretical position. I R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges, & J. Arthur (red.), *Research methods & methodologies in education* (2. udgave, s. 15-22). Sage.
- Wattendorf, E., Westermann, B., Zappatore, D., Franceschini, R., Luedi, G., Radue, E.W., & Nitsch, C. (2001). Different languages activate different subfields in Broca's area. *Neuroimage*, 13(6), 624.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage.
- Weber, J.-J., & Horner, K. (2012). *Introducing Multilingualism: A social approach*. Routledge.
- Weitzman, E. A., & Miles, M. B. (1995). *Computer programs for qualitative data analysis: A software sourcebook*. Sage.
- Weskamp, R. (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte*. Cornelsen Verlag.
- White, J., Muñoz, C., & Collins, L. (2007). The his/her challenge: Making progress in a 'regular' L2 programme. *Language Awareness*, 16(1), 278–299.
- Wildemann, A., Akbulut, M., & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit - Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 42-56.
- Wiles, J. (2005). *Curriculum Essentials: A Resource for Educators*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. udgave). Sage.

# Bilag

## Bilag 1: Bidrag til publikation 2, 4 og 6

### Publikation 2

Drachmann, N., Haukås, Å. & Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>

#### Contributions to the paper/manuscript made by the PhD student

What was the role of the PhD student in designing the study?

Natascha Drachmann was the initiator of the present study and has coordinated the research process. The starting point for the initiative was a similar curriculum analysis that Natascha Drachmann had carried out on the national curricula for the language subjects in Denmark based on an operationalization of plurilingual education developed in the PE-LAL project. The analysis showed that the manifestations of plurilingual education in the Danish curriculum did not take into account progression or continuity across transitions between language subjects or grades in primary and lower secondary school (see Drachmann, 2022). Thus, the background for the establishment of the collaboration between the authors and the design of the comparative curriculum study was an interest in comparing the framework conditions for plurilingual education in language subjects across the Scandinavian context.

How did the PhD student participate in data collection and/or development of theory?

The data analysis consisted of a qualitative deductive content analysis of curricular documents from Denmark, Norway, and Sweden. The theoretical basis for the analysis was the established operationalization of plurilingual education from The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures distinguishing between the three codes IDA, ICRL, and EAL. Data were coded and analyzed through an initial coding round and then by an all-round coding. In addition, a double coding process was conducted, where the authors were responsible for one code each. Natascha Drachmann was responsible for double coding and analysis of the code IDA.

Which part of the manuscript did the PhD student write or contribute to?

Natascha Drachmann has contributed to all parts of the article. She has had the main responsibility for writing the following sections:

- 2.2 Pluralistic approaches to language learning
- 3.2 Data analysis
- 4.1 Integrated didactic approach (IDA)

Did the PhD student read and comment on the final manuscript?

Yes, Natascha Drachmann reviewed, revised, and commented on the final manuscript in collaboration with the co-authors.

#### Publikation 4

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (under review). Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education – A Conceptualization. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udarbejdelse).

#### Contributions to the paper/manuscript made by the PhD student

What was the role of the PhD student in designing the study?

The study was conducted in the context of the PE-LAL project, in which the PhD project is an independent sub-project. The PE-LAL project examines language awareness across educational levels in the context of plurilingual education through a multiple-case study. The PhD project focuses on primary and lower secondary education and covers three out of five cases of the PE-LAL project (grade 1, 5, 7). In this study, the PhD project has contributed with data from grade 1, 5 and 7 and has significantly contributed to design the study across educational levels.

How did the PhD student participate in data collection and/or development of theory?

Through an abductive approach, the PE-LAL project seeks to contribute to theory development by developing a theoretically and empirically based operationalization of language awareness across educational levels in the context of plurilingual education. The operationalization is developed in an on-going process through a collaboration between the co-authors of the article. Natascha Drachmann has significantly contributed to conceptualize the project's final operationalization and to support the operationalisation theoretically and empirically. The data (grades 1, 5, and 7) for the study was conducted by Natascha Drachmann. The coding and analysis of all data in the article was a joint work between the co-authors of the article. Natascha Drachmann had the responsibility to code and analyse the multiple case study data for grade 1, 5 and 7 and has significantly contributed to the cross-case analysis.

Which part of the manuscript did the PhD student write or contribute to?

Natascha Drachmann has contributed to all parts of the article. She has had the main responsibility for writing the following sections:

- 2. Methodology and data
- 3.1 Plurilingual education
- 3.2 Language awareness across educational levels
- 4.1.1 Grade 1
- 4.2.1 Grade 5

Did the PhD student read and comment on the final manuscript?

Yes, Natascha Drachmann reviewed, revised, and commented on the final manuscript in collaboration with the co-authors.

## Publikation 6

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (afventer redaktionel godkendelse). Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-Case Findings from Grades 1, 7 and 11. *Language Awareness*.

### **Contributions to the paper/manuscript made by the PhD student**

What was the role of the PhD student in designing the study?

The study was conducted in the context of the PE-LAL project, in which the PhD project is an independent sub-project. The PE-LAL project examines language awareness across educational levels in the context of plurilingual education through a multiple-case study. The PhD project focuses on primary and lower secondary education and covers three out of five cases of the PE-LAL project (grade 1, 5, 7). In this study, the PhD project has contributed with interview data from grade 1 and 7.

How did the PhD student participate in data collection and/or development of theory?

Through an abductive approach, the PE-LAL project seeks to contribute to theory development by developing a theoretically and empirically based operationalization of language awareness across educational levels in the context of plurilingual education. The operationalization is developed in an on-going process through a collaboration between the co-authors of the article. The interview data (grades 1 and 7) for the study was conducted by Natascha Drachmann. The coding and analysis of all data in the article was a joint work between the co-authors of the article.

Which part of the manuscript did the PhD student write or contribute to?

Natascha Drachmann has contributed to all parts of the article. She has had the main responsibility for writing the following sections:

- 3. Data and methodology
- 4.1 Grade 1
- 4.2 Grade 7

Did the PhD student read and comment on the final manuscript?

Yes, Natascha Drachmann reviewed, revised, and commented on the final manuscript in collaboration with the co-authors.



## Bilag 2: Semistruktureret observationsprotokol

Klasse	
Dag	
Lærer(e)	
Lektion	
Fordeling af mikrofoner	
Fokuselev(er)	

Tid	Struktur, aktivitet, produkter, audiovisuelt materiale	Observation (hvad ser jeg?)	Analytiske noter (hvad tænker jeg?)

### Bilag 3: Semistruktureret interviewguide

<p>Forskningsspørgsmål: Hvordan giver elever, hvis sprogundervisning er baseret på en flersprogethedsdidaktik, udtryk for sproglig opmærksomhed i interviews? (FS3)</p>	
<p><u>Rammesætning</u>          Tak for at I vil tale med mig.          I sidste uge havde I sproguge og I kan måske huske at jeg var med i klassen og kiggede på, hvad I lavede. I interviewet i dag vil jeg gerne høre om, hvad I synes at I har lært om sprog i sprogugen og hvad I synes om at arbejde med mange sprog, som I gjorde i sprogugen. Jeg glæder mig meget til at høre hvad I har at sige. Når I svarer på mine spørgsmål, kan I svare lige det, som I har lyst til. Der er ikke noget, der er rigtigt eller forkert, når vi taler sammen.</p> <p>Jeg skal tale med jer og med nogle andre fra jeres klasse. Jeg skal også tale med elever fra to andre klasser på skolen. Alt det, som I fortæller mig, skal jeg bruge til at skrive en opgave.</p> <p>Det, som I fortæller mig, er anonymt. Det vil sige, at der ikke er nogle, der vil kunne se, at det lige præcis er jer, der har fortalt mig noget bestemt. Interviewet vil blive optaget, så jeg kan huske det, I har sagt. Interviewet varer ca. 20-30 minutter.</p>	
<u>Forskningsfokus</u>	<u>Interviewspørgsmål</u>
<p>Elevens refleksion over egen sproglæring i sprogugen</p>	<p>I sidste uge havde I sproguge. <i>Kan I fortælle, hvad I arbejdede med i sprogugen?</i></p> <p>Fotos og elevartefakter inddrages som støtte for elevernes hukommelse.</p> <p>I sprogugen arbejdede I med mange forskellige sprog. <i>Hvad synes I, at I har lært om sprog?</i></p> <p>Sprogugen handlede om, at I skulle blive mere opmærksomme på sprog.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvad synes I, at I er blevet særligt opmærksomme på?</i></li> <li>- <i>Hvad synes I er det sjoveste, som I er blevet opmærksomme på?</i></li> <li>- <i>Hvad synes I har overrasket jer mest?</i></li> </ul>
<p>Elevens holdninger til og refleksion over flersprogethedsdidaktik</p>	<p>I sprogugen arbejdede I med mange forskellige sprog. <i>Kan I huske hvilke sprog, I arbejdede med?</i></p> <p>Fotos og elevartefakter inddrages som støtte for elevernes hukommelse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hvad synes I om at arbejde med mange sprog?</i></li> <li>- <i>Hvad synes I om at arbejde med sprog, som I normalt ikke lærer i skolen?</i></li> <li>- <i>Hvad synes I, var det bedste ved at arbejde med mange sprog?</i></li> </ul>
<p><u>Afrunding</u>          Tak for alle jeres svar. Jeg har nu kun et allersidste spørgsmål tilbage.          Vi har talt om, at sprogugen handlede om at I skulle blive mere opmærksomme på sprog. Sprogugen handlede nemlig om sproglig opmærksomhed.          - <i>Hvad synes I, at sproglig opmærksomhed er?</i>          Tak for jeres gode svar. Inden vi stopper interviewet, vil jeg lige til sidst høre, om I har mere I vil fortælle mig.</p>	

## **Bilag 4: Kodningsmanual**

Kodningsmanualen indeholder to kodebøger, der består af kategorier udsprunget af PE-LAL-projektets operationalisering af sproglig opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik.

Kodningen foretages af hele sætninger. Hver sætning kan kodes for mere end én kategori, såfremt flere kategorier gør sig gældende.

### Kodebog 1: Sproglig opmærksomhed

- Tabel 1: Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO), metasproglig opmærksomhed (MSO), kritisk sproglig opmærksomhed (KSO)
- Tabel 2: Ni sproglige niveauer (det fonologiske, ortografiske, morfologiske, leksikalsk/semantiske, syntaktiske, tekstuelle, pragmatiske, sociolingvistiske og sprogsociologiske niveau)


### Kodebog 2: Flersprogethedsdidaktik

- Tabel 3: Integreret sprogdidaktik (ISD), interkomprehensionsdidaktik (IKD), sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik (SBAD), elevernes sproglige ressourcer, herunder førstesprog udover dansk (ESR)


**KODEBOG 1**

**Tabel 1. Sproglig opmærksomhed: Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO), metasproglig opmærksomhed (MSO), kritisk sproglig opmærksomhed (KSO)**

Kategori	Definition (frit efter artikel 4)	Eksempler ( <i>Ankerbeispiele</i> , Mayring (2015)), se også artikel 4.	Kodningsregler
Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO)  (eng., practical language awareness, PLA)	<i>Praktisk sproglig opmærksomhed</i> kan defineres som sproglige praksisser, der udtrykkes intuitivt og umiddelbart eller bevidst og intentionelt ved at handle gennem eller engagere sig i sproget (se Clark, 1978; Gombert, 1992; Krogager Andersen, 2020; van Lier, 1998, 2004; Waller, 1986).  PSO kan udtrykkes verbalt, nonverbalt (fx via kropssprog, mimik, gestik, latter) eller visuelt (fx via illustrationer).	Baldur: Vi tager lige alle de blå herover. Jonathan: <i>Blaurusser</i> . Baldur: Hvad betyder det overhovedet? Jonathan: Det betyder 'blå pink'. Baldur: Er det tysk eller? Jonathan: Det betyder 'blå pink'. Ej... (5. klasse, sproglig kreativitet)	<u>Leg med sprog</u> Når eleverne eksperimenterer og/eller leger med sproget på en kreativ og fantasifuld måde, fx ved at danne nye ord eller gennem parodi, ironi og flertydighed.
		Elev: Jeg ved at <i>meiner Nase</i> betyder 'min næse' på tysk og <i>mi nariz</i> 'min næse' og <i>mon nez</i> 'min næse' (elever griner). Elev: Mayonnaise. Lærer: Fik han det til at lyde som mayonaise? (griner) (7. klasse, latter, nonverbal reaktion på sprog)	<u>Reaktioner på og/eller associationer til sprog</u> Når eleverne reagerer nonverbalt på noget de ser/hører via fx mimik, gestik, kropssprog eller latter eller når sproget giver eleverne associationer, som de giver udtryk for verbalt eller nonverbalt.
		Oscar: Vent, jeg har lige sagt <i>ko-ko, ko-ke-ke-ke-ke</i> . Yasmin: <i>Ko-ke, ko-ke</i> . Oscar: <i>Ko-ke, ko-ke-e-e-e</i> . Yasmin: <i>Ko-ke-ke-ke-ke</i> , der er også a. Oscar: <i>Kaa-keee</i> . Yasmin: <i>Kake!</i> Oscar: <i>Kao-kao, kau-kau</i> . Yasmin: <i>Kau-ke... Kao-kao?</i> Oscar: Nej, det er ikke <i>kao-kao</i> . Der er to bogstaver. Det er bare ikke det samme. Yasmin: <i>Ka, ka, ka-ge, nej, ka...</i>	<u>Sproglig afkodning</u> Når eleverne afkoder sproget fx bogstav for bogstav eller lyd for lyd.

		<p>Oscar: <i>Ka... ka... nej.</i>          Yasmin: <i>Kage, kage. Kage?</i>          Oscar: Hvad?          Yasmin: <i>Kage.</i>          (1. klasse)</p>		
		<p>Lærer: Okay, lad og lige prøve den sammen. Jeg siger den først, og så gentager I efter mig. Nikke nikke nambo.          Elever: Nikke nikke nambo.          Lærer: No se rambo.          Elever: No se rambo.          Lærer: Para para poski.          Elever: Para para poski.          Lærer: Para para po.          Elever: Para para po.          Lærer: Nikke nam nikke num.          Elever: Nikke nam nikke num.          Lærer: Para para poski.          Elever: Para para poski.          (1. klasse)</p>	<p><u>Sproglig imitation</u>          Når eleverne imiterer sprogets lyde, ord, sætninger og/eller tekster.</p>	
		 <p>Ole dole doff          Ole dole doff,          Kinke lane koff,          Koffe lane, binke bane          Ole dole doff!</p> <p>Ole</p> <p>Opgave: Tegn det, som du synes remsen handler om. Eleven har tegnet Ole, der siger 'fok dig' (= 'fuck dig'), fordi eleven læste ordet <i>bane</i> (l. 3) som <i>bande</i>.          (1. klasse)</p>	<p><b>ALENA</b>  <b>Burkur, qesharake</b>  <b>Giving, loving, trusting</b>  <b>Ich habe zwei Brüder</b>  <b>Unë</b>          (5. klasse)</p>	<p><u>Sproglig manipulation</u>          Når eleverne manipulerer med sproget, fx ved at producere flersprogede tekster eller ved at betone specifikke formelle fænomener for fx at underbygge en pointe.</p>
<p>Metasproglig opmærksomhed (MSO)</p>	<p><i>Metasproglig opmærksomhed</i> kan defineres som</p>	<p>ND: Synes I vi skal have en sproglov i Danmark?          Elev1: Jeg synes ja og nej, pga... Hvis der kommer terroristangreb, nej, <i>terrorangreb</i>, så kan man... [...] hvis</p>	<p><u>Metasproglig korrigerig</u></p>	


<p>(eng., metalinguistic awareness, MLA)</p> <p>sproglige praksisser, der fokuserer på sprogets metaniveau ved at forholde sig til sproglig form og/eller betydning ved eksplicit eller implicit at udtrykke sproglig viden og/eller refleksion (se Bialystok, 2001; Clark, 1978; Gombert, 1992; Simard &amp; Gutierrez, 2018; Waller, 1986).</p> <p>MSO kan være begrundet eller ubegrundet og kan manifesteres verbalt via hverdagssprog eller via formelt metasprog med/uden fagterminologi, nonverbalt (fx via kropssprog, mimik, gestik) eller visuelt (fx via illustrationer).</p>	<p>der er en sproglov i Danmark, så kommer de ikke til at forstå det, men hvis der ikke er en, så kan de godt forstå det, fordi så skal de snakke dansk.</p> <p>Elev2: Jeg synes, at der ikke skal være en sproglov, fordi... Det der med terrorister, jeg ved ikke, jeg synes ikke der er så mange terrorister i Danmark. Jo, der er mange terrorister, men der er ikke mange terrorangreb.</p> <p>Lukas: Der er mange <i>turister</i>, men der er ikke mange <i>terrorister</i>.</p> <p>(5. klasse)</p>	<p>Når eleverne korrigerer deres egen eller andres sproglige praksis.</p>
	<p>Læreren siger følgende tre sætninger højt og beder eleverne om at skrive dem ned med børneskrift på papir: (1) <i>Her er en mand</i>, (2) <i>Manden hedder Kaspar Himmelspjæt</i>, (3) <i>Han bor i en sky</i>. En elev har skrevet '<i>Mand hedder Kaspar Himmelspjæt</i>' på sit papir (uden bestemt artikel). Da læreren skriver de tre sætninger på tavlen, rækker eleven hånden op, peger på den anden sætning og spørger: "hvorfor står der <i>-en</i> der?" (og spørger ind til den bestemte artikel i <i>mand-en</i>).</p> <p>(1. klasse)</p>	<p><u>Metasprogligt spørgsmål</u> Når eleverne baseret på undren spørger ind til sproglige former/fænomener.</p>
	<p>Elev: Er det her stavet på norsk? Shit det minder om dansk!</p> <p>(7. klasse)</p>	<p><u>Metasproglig konstatering</u> Når eleverne laver konstateringer om sprog.</p>
	<p>Baldur: Det [færøsk] er en blanding af islandsk, og hvad hedder det... norsk og dansk. De siger alle mulige ord på færøsk og så siger de lige pludselig <i>politi</i>. Det er sygt mærkeligt.</p> <p>(5. klasse)</p>	<p><u>Metasproglig vurdering</u> Når eleverne evaluerer sprog, fx ved at udtrykke sprogholdninger eller stereotyper uden eksplicit eller implicit at kritisere sproglige normer og ideologier.</p>
	<p>Jonathan: Det er ret sjovt, at man kan se nogle ord der ligner meget dansk og se, hvad de betyder. Fx var der et ord, der lignede dansk rigtig meget, og så er det ret sjovt at</p>	<p><u>Metasproglig beskrivelse</u> Når eleverne beskriver eller karakteriserer sprog.</p>

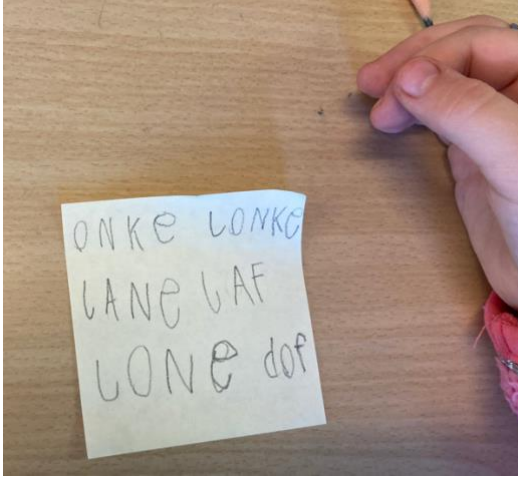
		<p>finde ud af, hvad det betyder på et andet sprog, i stedet for hvad det betyder på dansk. (5. klasse)</p>		
		<p>Læreren spørger, hvorfor eleverne har sat sætningerne i den valgte rækkefølge. Elev1: Fordi det ville være forkert, fordi det giver ikke mening. Man skal starte med at vide, at det er en mand. Elev2: Det er noget med at det er... forkert... (Eleven holder to fingre frem, laver en rotation med hånden, så de to fingre byttes om). (1. klasse, verbal og nonverbal forklaring)</p>	<p><u>Metasproglig forklaring</u> Når eleverne forklarer konkrete sammenhænge i eller mellem sprog.</p>	
		 <p>Lærer: Hvad kan vi sige, at alle de her har til fælles? Lara: At de alle sammen slutter på -d, næsten. Lærer: Ja, undtagen <i>kan</i>. Kan man høre det her d? Lara: Nej. Lærer: <i>Mand, vand, spand, sand, and, kan, land</i>. Kan vi høre d'et? Elev: Det er et stumt d. (1. klasse)</p>	<p>Lærer: De der verbaliserede adjektiver, <i>glødende, lysende, producerende</i>. Hvad ville de hedde på engelsk? Sana: Det er <i>produzing</i>. Elev: <i>Lightning</i> Elev: <i>The sun is shinning</i> Elev: <i>Glowing</i> Lærer: Så <i>glowing, shining, producing</i>. Er der noget med endelser? Er der noget, I kan sige om endelserne her på norsk? Og på engelsk? Nabiha: På norsk siger man -ende og på engelsk siger man <i>shining, -ing</i>. Lærer: Ja, hvilke endelser ville man bruge på dansk? Elev: Den samme. Sana: -ende. Lærer: Ja, den samme som på norsk. Godt! (7. klasse)</p>	<p><u>Metasproglig analyse</u> Når eleverne analyserer abstrakte forbindelser i eller mellem sprog.</p>

<p>Kritisk sproglig opmærksomhed (KSO)</p> <p>(eng., critical language awareness, CLA)</p>	<p><i>Kritisk sproglig opmærksomhed</i> kan - i en bred forståelsesramme (Fairclough, 1992) og ved at trække på <i>kritisk literacy</i> (Shapiro, 2022; Wallace, 1997) - defineres som sproglige praksisser, der involverer et eksplicit eller implicit kritisk perspektiv på sprog (Alim, 2010; Clark et al., 1990, 1991; Fairclough, 1992; Wallace, 1999, 2018).</p> <p>KSO kan ikke manifestere sig uafhængigt, men kommer til udtryk som en videreudvikling af PSO eller MSO.</p> <p>KSO kan manifesteres via hverdagsprog og via abstrakt metasprog med/uden brug af fagterminologi,</p>	<p>Baldurs reaktion under højtlesning af et flersproget digt, hvor digteren leger med digtgenren:</p> <p>Baldur smiler først, men ser så forvirret ud. Rynker øjenbrynene. Kigger forundret op. Placerer sine arme i en åben, spørgende stilling. Udbryder lydløst ”what”. Kigger spørgende på sin sidekammerat, dernæst ned i teksten igen. I den efterfølgende klassesamtale pointerer Baldur, at digteren ”læser op på en creepy måde” og at ”hun har heller ikke noget kropssprog, hun gør ikke noget, hun er bare... sten”.</p> <p>(5. klasse)</p>	<p>Sana: Lidt ligesom med at der findes nogle ord, men hvor man ikke kan sige det. Så på engelsk, der er ikke et ord for <i>hygge</i>, men det er der på dansk. Så det er også godt at kunne sige nogle ord og vide hvad de betyder. Fordi, man kan jo ikke rigtig sige <i>ej det er hyggeligt</i> på engelsk. Så ja, det er lidt svært at udtrykke sig selv på en måde.</p> <p>(7. klasse)</p>	<p><u>Kritisk stillingtagen</u></p> <p>Når eleverne reagerer kritisk på, udtrykker kritiske associationer til, diskuterer, er kritiske overfor eller udfordrer sprog, sproglige ressourcer, sprogbrug, sprognormer, sprog i samfundet, sprogideologier samt sproglæring og -undervisning, eller når eleverne eksplicit eller implicit udtrykker kritik som modstand (<i>acts of resistance</i>, Nuñez, 2021) mod dominerende diskurser eller sproglaterede positioner.</p>
		<p>Sana: Det er vel nok bare det med opmærksomhed, og spørge lidt mere ind til dem [de små sprog], i stedet for bare at vide de er der, men man ikke gør noget ved det. Ligesom, der er nok mange der ved, at dansk er et sprog, men de er ikke sådan... de er ligesom lidt ligeglade på en måde [...] Hvis man nu kommer til at få en ny ven i verden, og vennen snakker det sprog, så ville man nok fortryde man ikke havde kigget mere ind i det, og lært nogle flere ord.</p>	<p><u>Kritisk selvrefleksion</u></p> <p>Når eleverne reagerer kritisk på, udtrykker kritiske associationer, diskuterer, er kritiske over for eller udfordrer deres egen (mangel på eller begrænsning ift.) færdigheder og viden i relation til sprog, sproglige</p>	



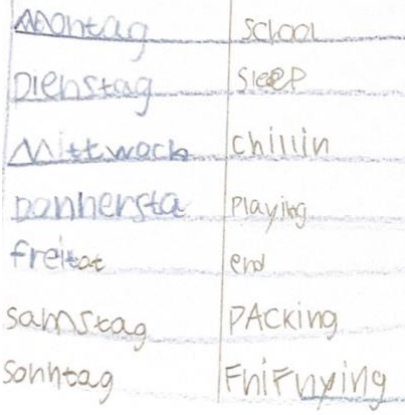
	nonverbalt (fx via kropssprog, mimik, gestik, latter) eller visuelt (fx via illustrationer).		ressourcer, sprogbrug, sprognormer, sprog i samfundet, sprogideologier samt sproglæring og -undervisning.
--	--	--	---

<b>KODEBOG 1</b>			
<b>Table 2. Sproglig opmærksomhed: Ni sproglige niveauer (det fonologiske, ortografiske, morfologiske, leksikalsk/semantiske, syntaktiske, tekstuelle, pragmatiske, sociolingvistiske og sprogsociologiske niveau)</b>			
Kategori	Definition (frit efter artikel 4)	Eksempler ( <i>Ankerbeispiele</i> , Mayring (2015)), se også artikel 4.	Kodningsregler
Det fonologiske niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til udtale og prosodi.	Baldur: Det er fordi at islandsk, det er ret lyst, ligesom <i>mamma</i> og <i>pabbi</i> , men dansk det er sådan <i>mor</i> og <i>far</i> . (5. klasse)	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på det lydige niveau, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.
Det ortografiske niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til stavning, skriftsystemer, bogstaver, skrifttyper og tegnsætning.	 (7. klasse)	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på det ortografiske niveau, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.
Det morfologiske niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til ordklasser, suffikser,	Baldur: Vi skulle finde stammen af ordet, og så var der ofte -ende på, som så beskrev tillægsordet, nej jeg mener navneordet.	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et

	præfikser, afledning og konjugation.	Jonathan: F.eks. med fransk, så er det -ant, og med spansk så er det -ndo, og på tysk er det det samme som -ende. (5. klasse)	fokus på orddele eller ordklasser, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.
Det leksikalsk/semantiske niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til ord, <i>chunks</i> , koncepter og betydning.	 (1. klasse)	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på ord eller betydning, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.
Det syntaktiske niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til klausuler og sætninger, herunder morfosyntaks.	Nabiha: På somalisk ville man sige <i>næse min</i> . Lærer: Man ville sige det ligesom på norsk? Nabiha: Ja. Man ville sige <i>sankaygu</i> . [...] <i>San</i> betyder 'næse' og <i>kaygu</i> betyder 'min', så man siger <i>næse min</i> . Jeg kan ikke finde ud af at sige <i>varme på min næse</i> , men jeg kan sige <i>min næse er varm</i> . <i>Sankaygu wuu kululyahay</i> . (7. klasse)	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på sætningsammenhæng, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.
Det tekstuelle niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til tekster, genrer, kohæsjon og kohærens.	ND: Jeg kan se, at du har lagt ' <i>Here is a man</i> ' som den første. Hvordan vidste du, at den skulle ligge som den første? Lara: Det er fordi, jeg kan lidt høre det... <i>Her er en mand</i> . ND: Kunne den ligge helt nede til sidst? Lara: Nej. ND: Hvorfor ikke?	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på tekstsammenhæng eller tekstgenre, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.

		<p>Lara: Det ville være lidt mærkeligt. Fordi ellers så står der... Så står der <i>her er en mand</i> til sidst.</p> <p>ND: Hvorfor ville det være mærkeligt?</p> <p>Lara: Det er fordi man plejer normalt at have det som det første, og så får man at vide, hvem manden er, og hvad han laver, og hvor han bor.</p> <p>(1. klasse)</p>	
Det pragmatiske niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til sprogbrug i kommunikation.	<p>Læreren spørger, hvordan man kan hilse på hinanden nonverbalt. Eleverne viser nonverbale hilseformer med kroppen, fx stikker hånden frem, bukker, vinker, laver en highfive ud i luften.</p> <p>(1. klasse)</p>	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på sprogbrug og kommunikativ funktion, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.
Det sociolingvistiske niveau	Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til sprogbrug i sociale kontekster, inklusiv forskellige grupper af sprogbrugeres brug af forskellige sproglige varianter (=mikrosociolingvistik, se fx Swann et al., 2004)	<p>Lærer: Hvilken dialekt taler vi?</p> <p>Oscar: Vi taler sjællandsk.</p> <p>Lærer: Hvad tror I, at de taler på Bornholm?</p> <p>Oscar: De taler dansk.</p> <p>Elev: De taler bornholmsk.</p> <p>(1. klasse)</p>	Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på sociale aspekter af sprogbrug og sproglig variation, men udelukker ikke andre niveauer.

<p>Det sprogsociologiske niveau</p>	<p>Manifestationer af sproglig opmærksomhed relateret til sprogets rolle i samfundet, fx sprogpolitik, sprogideologier, sprogrepræsentationer og sproglige hierarkiseringer (=makrosociolingvistik, se fx Swann et al., 2004)</p>	<p>Alle sprog er flotte  På være sin måde  Sprog er svært at lære  Og tag sin tid  Men alt vær når man har fået lært det  Jeg er vokset op med somalisk og dansk  I et dansk land  [...]  Når jeg bliver ældre  Ville jeg rejse verden rundt  Og lære alle deres sprog  Så jeg ikke behøver snakke engelsk i vær et land  Og holde fast på min moderssprog</p> <p>(7. klasse)</p>	<p>Manifestationen kan være udtryk for PSO, MSO og/eller KSO og viser et fokus på forholdet mellem sprog og samfund, men udelukker ikke andre sproglige niveauer.</p>
-------------------------------------	---	---	---

<b>KODEBOG 2</b>			
<b>Tabel 3. Flersprogethedsdidaktik: Integreret sprogdidaktik (ISD), interkomprehensionsdidaktik (IKD), sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik (SBAD) og elevernes sproglige ressourcer, herunder førstesprog udover dansk (ESR)</b>			
<b>Kategori</b>	<b>Definition (frit efter artikel 4)</b>	<b>Eksempler (<i>Ankerbeispiele</i>, Mayring (2015))</b>	<b>Kodningsregler</b>
<p>Integreret sprogdidaktik (ISD)</p> <p>(eng., integrated language didactics, IDA)</p>	<p><i>Integreret sprogdidaktik</i> etablerer forbindelser mellem sprog, som eleven kender. Det kan være mellem sprog, som er en del af skolens fagrække eller ved at bringe elevens egne sprog, fx førstesprog, i spil i individuelle læringsrum. Formålet med ISD er at styrke elevens kommunikative kompetence på det nye sprog ved at bruge elevens allerede tilegnede sprog som springbræt.</p>	 <p>(5. klasse)</p>	<p>Når der arbejdes på tværs af sprog, som eleven kender.</p>

<p>Interkomprehensionsdidaktik (IKD)</p> <p>(eng., intercomprehension between related languages, ICRL)</p>	<p><i>Interkomprehensionsdidaktik</i> etablerer forbindelser til et eller flere sprog, som er beslægtede med et andet sprog, som eleven kender. De beslægtede sprog studeres parallelt. Formålet med IKD er at bruge et sprog, som eleven kender til at udvikle receptive kompetencer i et nyt sprog fra samme sprogfamilie.</p>	<p>Baldur: Jeg har lært, at man godt kan bruge islandsk [...] ligesom tysk, eller norsk, fordi der er mange af ordene der er transparente. Så når jeg lærer norsk, så forstod jeg ret meget, for det var ret transparent med dansk og islandsk, så jeg forstod lidt mere end andre gjorde.</p>	<p>Når der arbejdes på tværs af sprog fra samme sprogfamilie og eleven kender (mindst) et af de beslægtede sprog.</p>
<p>Sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD)</p> <p>(eng., <i>veil aux langues</i>, EAL)</p>	<p><i>Sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik</i> etablerer forbindelser mellem en bred vifte af sprog og sproglige varianter. Det kan være sprog fra elevens familie, fra det omkringliggende samfund og fra verden. Formålet med SBAD er at udvikle elevens sproglige bevidsthed samt anerkendelse og respekt af og åbenhed over for sproglig diversitet.</p>	<p>Nabiha: [Sprogene] minder meget om hinanden. Jeg kunne finde ud af svensk, jeg har aldrig læst svensk eller hollandsk, men jeg har bare indset, at de minder meget om hinanden.</p> <p>ND: Hvordan tænker du de minder om hinanden?</p> <p>Nabiha: Ligesom... tyrkisk og tysk og svensk, de har alle sammen prik, altså på toppen af nogle af deres bogstaver.</p> <p>Clara: Det kaldes Umlaut.</p> <p>Nabiha: Ja, og det vidste jeg ikke. Jeg troede kun det var svensk, der havde det, nej tysk. Så fandt jeg ud af at der er mange flere der har det.</p>	<p>Når der arbejdes på tværs af en bred vifte af sprog, som eleven ikke nødvendigvis kender, fx migrantsprog, minoritetssprog, andre fremmedsprog, dialekter, sociolekter, etnolekter etc.</p>

Elevernes sproglige ressourcer, herunder førstesprog udover dansk (ESR)

(eng., Learners' language resources including first languages beyond the language(s) of schooling, LLR)

Transversal dimension, der etablerer forbindelser til de sproglige ressourcer, der er en del af elevernes sproglige repertoire.



(1. klasse)

Når eleven trækker på egne sproglige ressourcer.

LSR kan udtrykkes som en del af IDA, IKD eller SOAD på følgende måde:

IDA: LSR kommer til udtryk som IDA, når eleven arbejder på tværs af sprog, som eleven har lært i skolen, eller når elevens første- eller hjemmesprog integreres i individuelle læringsrum.

IKD: LSR kommer til udtryk som IKD, når det beslægtede sprog, som klassen arbejder med, er en del af elevens sproglige repertoire.

SOAD: LSR kommer til udtryk som SOAD som en del af aktiviteterne, som hele klassen arbejder med, når der i aktiviteterne er integreret sprog, som er en del af elevens sproglige repertoire.

## Bilag 5: Informeret samtykkeerklæring – elever

### Samtykke til behandling af elevernes persondata i forskningsprojekt

I forbindelse med dit barns deltagelse i et forskningsprojekt forankret på Københavns Universitet og Syddansk Universitet, har vi brug for dit samtykke til at vi må behandle dit barns persondata. Vi beder om dit samtykke efter reglerne i persondataforordningen. Du kan læse mere om projektet og behandlingen af persondata i oplysningsskemaet.

**Forskningsprojektets titel:** *Flersprogethedsdidaktik – Minoritets- og majoritetselevs sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer*

Jeg bekræfter at have læst oplysningsskemaet som baggrund for mit samtykke til behandling af mit barns personoplysninger i projektet.

Jeg giver hermed samtykke til, at hhv. Københavns Universitet og Syddansk Universitet må registrere og behandle mit barns persondata i ovennævnte forskningsprojekt. I projektet indgår persondata i form af elevernes navne, alder, sproglige ressourcer, etnicitet og institutionelle tilknytning. Alle persondata behandles fortroligt og personoplysningerne vil blive opbevaret i universiteternes sikre sagsbehandlingssystemer. Projektets data bearbejdes inden offentliggørelse, således at navne på medvirkende slettes. Derudover vil også andre personhenførbare informationer, fx omtale af andre personer, blive slettet. Elevens ansigt på situationsbilleder vil blive sløret inden offentliggørelse.

**Elevens navn:** \_\_\_\_\_

**Underskrift af eleven:** \_\_\_\_\_

**Navn på forældremyndighedens indehaver:** \_\_\_\_\_

**Dato og underskrift af forældremyndighedens indehaver:** \_\_\_\_\_

### **HUSK AT SÆTTE KRYDS NEDENFOR**

- Jeg giver samtykke til, at mit barns bidrag til projektet må indgå i publikationer, fx et videnskabeligt tidsskrift eller fagtidsskrift, og må bruges til formidlings- og undervisningsformål.
- Jeg giver samtykke til, at mit barns bidrag må gemmes i en database med henblik på nye forskningsprojekter efter projektets afslutning, og at de bidrag, hvor mit barns navn er blevet slettet, må deles med andre forskningsinstitutioner.
- Jeg giver samtykke til, at der må tages situationsbilleder af mit barn som bruges til forsknings-, formidlings- og undervisningsformål.

Samtykket er frivilligt og du kan til enhver tid trække dit samtykke til behandlingen af personoplysninger tilbage. Du kan trække dit samtykke tilbage ved at kontakte projektets faglige leder Petra Daryai-Hansen, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk ([petra.dhansen@hum.ku.dk](mailto:petra.dhansen@hum.ku.dk)). Hvis du trækker dit samtykke tilbage, får det først virkning fra dette tidspunkt og påvirker ikke lovligheden af vores arbejde med dit barns data i projektet indtil dette tidspunkt. Dit barns data vil således fortsat indgå i det arbejde, som er gennemført i projektet indtil du har trukket dit samtykke tilbage.

**OPLYSNINGSSKEMA: Oplysninger om behandling af persondata til deltagere i forskningsprojektet “Flersprogethedsdidaktik – Minoritets- og majoritetslevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer”**

Forskningsprojektets titel	<i>Flersprogethedsdidaktik – Minoritets- og majoritetslevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer</i>
Hvad handler projektet om og hvorfor indsamler vi personoplysninger?	<p>I de seneste år har der inden for uddannelsesforskning været en øget interesse for flersprogethedsdidaktik, der søger at bygge bro mellem sprog (dansk, fremmedsprog, førstesprog, andre sprog) med henblik på at styrke alle elevers kommunikative kompetencer og sproglige opmærksomhed. Ud fra projektets perspektiv betragtes alle fremmedsprogs elever som flersprogede, og minoritets elever defineres ved at have andre førstesprog end majoritetssproget.</p> <p>Det er projektets overordnede formål at undersøge, hvordan minoritets- og majoritets elever udvikler sproglig opmærksomhed gennem en flersprogethedsdidaktik, og hvordan denne sproglige opmærksomhed manifesterer sig i undervisningen og i gruppeinterviews i indskolingen, på mellemtrinet og i udskolingen samt i grundforløbet Almen Sprogforståelse i gymnasiet. Projektet starter i oktober 2020 og varer tre år. Læs mere om projektet her: <a href="https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/">https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/</a></p> <p>I forbindelse med projektet skal der indsamles følgende data: feltnoter fra undervisningsobservation, lydoptagelser af elever i undervisningen, lydoptagelser af interviews og situerede samtaler og elevprodukter. Der tages derudover situationsbilleder i undervisningen, dvs. billeder, hvor en aktivitet eller situation er det egentlige formål med billedet, i modsætning til portrætbilleder, hvor formålet er at afbilde en eller flere bestemte personer.</p> <p>Dataindsamlingen gennemføres af projektmedarbejdere, der er ansat på hhv. Københavns Universitet og Syddansk Universitet. Studentermedhjælpere, der ansættes på hhv. Københavns Universitet og Syddansk Universitet, står i skoleår 2021/22 for transskription af gruppeinterviews samt udvalgte lydoptagelser af elever i undervisningen og situerede samtaler. I forbindelse med udskriften anonymiseres alle navne, der kan gøre det muligt at identificere medvirkende eller personer, der omtales. Hvis situationsbilleder offentliggøres, vil elevens ansigt blive sløret.</p> <p>Alle indsamlede data behandles fortroligt og personoplysningerne vil blive behandlet og opbevaret i universiteternes sagsbehandlings-systemer. Projektets data opbevares i fem år i henhold til gældende regler for datasikkerhed på den respektive institution, hvor projektmedarbejderen er ansat.</p> <p>De indsamlede data bruges til forskningsformål samt formidlings- og undervisningsformål. Andre forskere vil kunne anmode om og få adgang til de projektets data i forskningsøjemed under forudsætning af en fortrolighedserklæring.</p>
Hvilke personoplysninger behandles i projektet?	I projektet behandles følgende oplysninger om deltagere: uddannelsesniveau (grundskolen, ungdomsuddannelser), institutionel



	tilknytning, alder, navne samt deltagernes sproglige ressourcer og etniske baggrund.
Hvor længe opbevares persondata?	Elevernes data opbevares i personhenførbart stand på den institution, hvor projektmedarbejderen er ansat, indtil fem år efter projektets afslutning.
Vil persondata blive videregivet til andre, fx forskere på andre universiteter?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevens bidrag til projektet indgår i et forskningssamarbejde mellem Københavns Universitet, Syddansk Universitet, VIA og Københavns Professionshøjskole samt deltagere i projektets <i>International Advisory Board</i> (se for mere information: <a href="https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/">https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/</a>), og vil derfor blive delt mellem deltagerne i forskningsprojektet.</li> <li>• Elevens bidrag til projektet vil derudover indgå i publikationer, fx videnskabelige tidsskrifter eller fagtidsskrifter, og bruges til formidlings- og undervisningsformål. Det er kun elevens bidrag til projektet, som vil indgå i publikationerne. Elevens navn vil ikke blive nævnt.</li> <li>• Elevens bidrag til projektet gemmes i en database med henblik på nye forskningsprojekter efter projektets afslutning og vil efter projektets afslutning kunne deles med andre forskningsinstitutioner i Danmark eller et andet land inden for EU/EØS.</li> <li>• Har du generelle spørgsmål til Københavns Universitets håndtering af personoplysninger, kan du kontakte databeskyttelsesrådgiveren på KU, <a href="mailto:dpo@adm.ku.dk">dpo@adm.ku.dk</a>.</li> </ul>
Vi har lov til at behandle dine data efter regler i persondataforordningen, GDPR. Vi skal oplyse dig om, hvilke regler, der gælder for vores arbejde med dine data.	Artikel 6, stk. 1, litra a), som giver Københavns Universitet og Syddansk Universitet ret til at behandle ikke-følsomme persondata om dit barn på baggrund af dit samtykke. Eleven kan selv underskrive samtykkeerklæringen, når det er fyldt 18 år.
Deltagernes rettigheder efter persondataforordningen	Som deltager i et forskningsprojekt har dit barn en række rettigheder efter persondataforordningen. I kan læse om rettighederne fx i Københavns Universitets privatlivspolitik: <a href="https://informationssikkerhed.ku.dk/persondatabeskyttelse/privatlivspolitik/">https://informationssikkerhed.ku.dk/persondatabeskyttelse/privatlivspolitik/</a>
Ansvarlig for opbevaring og behandling af persondata	Følgende institutioner er ansvarlige for behandlingen af persondata i forskningsprojektet: Københavns Universitet, CVR-nr. 29979812 og Syddansk Universitet, CVR-nr. 29283958. Forskningsprojektet er ledet af Petra Daryai-Hansen, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Det Humanistiske Fakultet, og kan kontaktes på <a href="mailto:petra.dhansen@hum.ku.dk">petra.dhansen@hum.ku.dk</a> , +45 2628 3730.

## Bilag 6: Informeret samtykkeerklæring – lærere

### Samtykke til behandling af lærernes persondata i forskningsprojekt

I forbindelse med din deltagelse i et forskningsprojekt forankret på Københavns Universitet og Syddansk Universitet, har vi brug for dit samtykke til at vi må behandle dine persondata. Vi beder om dit samtykke efter reglerne i persondataforordningen. Du kan læse mere om projektet og behandlingen af persondata i oplysningsskemaet.

**Forskningsprojektets titel:** *Flersprogethedsdidaktik – Minoritets- og majoritetselevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer*

Jeg bekræfter at have læst oplysningsskemaet som baggrund for mit samtykke til behandling af mine personoplysninger i projektet.

Jeg giver hermed samtykke til, at hhv. Københavns Universitet og Syddansk Universitet må registrere og behandle mine persondata i ovennævnte forskningsprojekt. I projektet indgår persondata i form af lærernes navne, uddannelsesmæssige baggrunde, undervisningserfaring, sproglige ressourcer og institutionelle tilknytning. Alle persondata behandles fortroligt og personoplysningerne vil blive opbevaret i universiteternes sikre sagsbehandlingssystemer. Projektets data bearbejdes inden offentliggørelse, således at navne på medvirkende slettes. Derudover vil også andre personhenførbare informationer, fx omtale af andre personer, blive slettet. Lærernes ansigter på situationsbilleder vil blive sløret inden offentliggørelse.

**Lærerens navn:** \_\_\_\_\_

**Dato og underskrift af læreren:** \_\_\_\_\_

### **HUSK AT SÆTTE KRYDS NEDENFOR**

- Jeg giver samtykke til, at mit bidrag til projektet må indgå i publikationer, fx et videnskabeligt tidsskrift eller fagtidsskrift, og må bruges til formidlings- og undervisningsformål.
- Jeg giver samtykke til, at mine bidrag må gemmes i en database med henblik på nye forskningsprojekter efter projektets afslutning, og at de bidrag, hvor mit navn er blevet slettet, må deles med andre forskningsinstitutioner.
- Jeg giver samtykke til, at der må tages situationsbilleder af mig som bruges til forsknings-, formidlings- og undervisningsformål.

Samtykket er frivilligt og du kan til enhver tid trække dit samtykke til behandlingen af personoplysninger tilbage. Du kan trække dit samtykke tilbage ved at kontakte projektets faglige leder Petra Daryai-Hansen, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk ([petra.dhansen@hum.ku.dk](mailto:petra.dhansen@hum.ku.dk)). Hvis du trækker dit samtykke tilbage, får det først virkning fra dette tidspunkt og påvirker ikke lovligheden af vores arbejde med dine data i projektet indtil dette tidspunkt. Dine data vil således fortsat indgå i det arbejde, som er gennemført i projektet indtil du har trukket dit samtykke tilbage.

**OPLYSNINGSSKEMA: Oplysninger om behandling af persondata til deltagere i forskningsprojektet “Flersprogethedsdidaktik – Minoritets- og majoritetslevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer”**

Forskningsprojektets titel	<i>Flersprogethedsdidaktik – Minoritets- og majoritetslevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer</i>
Hvad handler projektet om og hvorfor indsamler vi personoplysninger?	<p><b>I de seneste år har der inden for uddannelsesforskning været en øget interesse for flersprogethedsdidaktik, der søger at bygge bro mellem sprog (dansk, fremmedsprog, førstesprog, andre sprog) med henblik på at styrke alle elevers kommunikative kompetencer og sproglige opmærksomhed. Ud fra projektets perspektiv betragtes alle fremmedsprogs elever som flersprogede, og minoritets elever defineres ved at have andre førstesprog end majoritets sproget.</b></p> <p>Det er projektets overordnede formål at undersøge, hvordan minoritets- og majoritets elever udvikler sproglig opmærksomhed gennem en flersprogethedsdidaktik, og hvordan denne sproglige opmærksomhed manifesterer sig i undervisningen og i gruppeinterviews i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen samt i grundforløbet Almen Sprogforståelse i gymnasiet. Projektet starter i oktober 2020 og varer tre år. Læs mere om projektet her: <a href="https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/">https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/</a></p> <p>I forbindelse med projektet skal der indsamles følgende data: feltnoter fra undervisningsobservation, lydoptagelser af elever og lærere i undervisningen, lydoptagelser af interviews med elever og lærere samt situerede samtaler med elever og elevprodukter. Der tages derudover situationsbilleder i undervisningen, dvs. billeder, hvor en aktivitet eller situation er det egentlige formål med billedet, i modsætning til portrætbilleder, hvor formålet er at afbilde en eller flere bestemte personer. Dataindsamlingen gennemføres af projektmedarbejdere, der er ansat på hhv. Københavns Universitet og Syddansk Universitet. Studentermedhjælpere, der ansattes på hhv. Københavns Universitet og Syddansk Universitet, står i skoleår 2021/22 for transskription af interviews samt udvalgte lydoptagelser af elever og lærere i undervisningen og situerede samtaler. I forbindelse med udskriften anonymiseres alle navne, der kan gøre det muligt at identificere medvirkende eller personer, der omtales. Hvis situationsbilleder offentliggøres, vil elevens og lærerens ansigt blive sløret. Alle indsamlede data behandles fortroligt og personoplysningerne vil blive behandlet og opbevaret i universiteternes sagsbehandlings-systemer. Projektets data opbevares i fem år i henhold til gældende regler for datasikkerhed på den respektive institution, hvor projektmedarbejderen er ansat.</p> <p>De indsamlede data bruges til forskningsformål samt formidlings- og undervisningsformål. Andre forskere vil kunne anmode om og få adgang til projektets data i forskningsøjemed under forudsætning af en fortrolighedserklæring.</p>
Hvilke personoplysninger behandles i projektet?	I projektet behandles følgende oplysninger om deltagende lærere: uddannelsesniveau (grundskolen, ungdomsuddannelser),

	uddannelsesmæssig baggrund, institutionel tilknytning, undervisningserfaring, alder, navne samt deltagernes sproglige ressourcer.
Hvor længe opbevares persondata?	Deltagernes data opbevares i personhenførbare stand på den institution, hvor projektmedarbejderen er ansat, indtil fem år efter projektets afslutning.
Vil persondata blive videregivet til andre, fx forskere på andre universiteter?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltagernes bidrag til projektet indgår i et forskningssamarbejde mellem Københavns Universitet, Syddansk Universitet, VIA og Københavns Professionshøjskole samt deltagere i projektets <i>International Advisory Board</i> (se for mere information: <a href="https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/">https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/</a>), og vil derfor blive delt mellem deltagerne i forskningsprojektet.</li> <li>• Deltagernes bidrag til projektet vil derudover indgå i publikationer, fx videnskabelige tidsskrifter eller fagtidsskrifter, og bruges til formidlings- og undervisningsformål. Det er kun deltagernes bidrag til projektet, som vil indgå i publikationerne. Elevens og lærernes navn vil ikke blive nævnt.</li> <li>• Deltagernes bidrag til projektet gemmes i en database med henblik på nye forskningsprojekter efter projektets afslutning og vil efter projektets afslutning kunne deles med andre forskningsinstitutioner i Danmark eller et andet land inden for EU/EØS.</li> <li>• Har du generelle spørgsmål til Københavns Universitets håndtering af personoplysninger, kan du kontakte databeskyttelsesrådgiveren på KU, <a href="mailto:dpo@adm.ku.dk">dpo@adm.ku.dk</a>.</li> </ul>
Vi har lov til at behandle dine data efter regler i persondataforordningen, GDPR. Vi skal oplyse dig om, hvilke regler, der gælder for vores arbejde med dine data.	Artikel 6, stk. 1, litra a), som giver Københavns Universitet og Syddansk Universitet ret til at behandle ikke-følsomme persondata om dig på baggrund af dit samtykke.
Deltagernes rettigheder efter persondataforordningen	Som deltager i et forskningsprojekt har du en række rettigheder efter persondataforordningen. Du kan læse om rettighederne fx i Københavns Universitets privatlivspolitik: <a href="https://informationssikkerhed.ku.dk/persondatabeskyttelse/privatlivspolitik/">https://informationssikkerhed.ku.dk/persondatabeskyttelse/privatlivspolitik/</a>
Ansvarlig for opbevaring og behandling af persondata	Følgende institutioner er ansvarlige for behandlingen af persondata i forskningsprojektet: Københavns Universitet, CVR-nr. 29979812 og Syddansk Universitet, CVR-nr. 29283958. Forskningsprojektet er ledet af Petra Daryai-Hansen, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Det Humanistiske Fakultet, og kan kontaktes på <a href="mailto:petra.dhansen@hum.ku.dk">petra.dhansen@hum.ku.dk</a> , +45 2628 3730.

## Bilag 7: Informationsbrev

PLURILINGUAL EDUCATION (2020-2023)

---



Kære forældre i 1., 5. og 7. klasse

Jeres barns klasse er udvalgt til at være med i forskningsprojektet 'Plurilingual Education'.

Projektet undersøger, hvordan elever i folkeskolen udvikler sproglig opmærksomhed ved at trække på alle de sprog, som de kender, når de skal lære nye sprog i skolen. Formålet med projektet er at vise, at det er vigtigt og nyttigt at have kendskab til mange sprog.

For at dit barn må deltage i forskningsprojektet, er det nødvendigt at I og barnet selv underskriver en samtykkeerklæring.

I finder samtykkeerklæringen på næste side.

Når I underskriver samtykkeerklæringen, giver I tilladelse til at:

- jeres barn må observeres i undervisningen
- jeres barn må lydoptages i undervisningen og i opstillede interviews
- der må indsamles elevprodukter fra jeres barn, f.eks. tegninger, opgaver eller skrevne tekster
- der må tages situationsbilleder af jeres barn, f.eks. når barnet tegner, skriver eller laver rollespil

Alle data vil behandles ud fra gældende GDPR-regler. Barnets ansigt vil blive sløret og barnets navn vil blive ændret, så det ikke er muligt at identificere barnet.

Jeg håber, at jeres barn har lyst til at deltage i projektet og at I vil underskrive samtykkeerklæringen.

De bedste hilsner

Natascha

**Natascha Drachmann**

Ph.d.-stipendiat

**Københavns Universitet**

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk  
Emil Holms Kanal 6  
2300 København S



**KØBENHAVNS  
UNIVERSITET**

---

## **Bilag 8: Publikation 1-6**

### Publikation 1

Drachmann, N. (2023). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1).

<https://doi.org/10.5617/adno.9831>

*Natascha Drachmann*

*Københavns Universitet og Professionshøjskolen Absalon*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9831>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed - Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole

### **Sammendrag**

Inden for nordisk uddannelsesforskning har der de seneste årtier været en øget interesse for at undersøge sproglig opmærksomhed i en flersprogethedsdidaktisk kontekst i krydsfeltet mellem første-, andet- og fremmedsprogsdidaktik. Studier peger på, at sprogfagene i nordens skoler bygger på en etsprogethedsnorm og at fagenes læreplaner indeholder et udviklingspotentiale. Grundlaget for at kunne udvikle sprogfagenes læreplaner er dog en klarlægning af, hvilken form for flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed, der allerede er implementeret i og på tværs af læreplanerne for dermed at opdage, hvad der mangler. Med afsæt i en kvalitativ indholdsanalyse af læreplaner for faget dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk undersøger artiklen, hvordan flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af sprogfagene fra 1.-7. klasse i den danske grundskole. Analysen viser, at både flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i læreplanerne, men mens flersprogethedsdidaktik er både sporadisk og usystematisk implementeret primært som et begynderdidaktisk redskab, er sproglig opmærksomhed indtænkt med blik for kontinuitet og progression dog overvejende via en etsprogethedsnorm. Sprogfagenes læreplaner besidder således et stort flersprogethedsdidaktisk udviklingspotentiale, heriblandt at danskfaget i højere grad skal se sig selv som også et sprogtilegnelsesfag og ikke kun som et literacyfag og at et større fokus på dannelsesaspektet i sprogfagene vil kunne legitimere arbejdet med en flersprogethedsdidaktik. Trods en fin implementering af sproglig opmærksomhed indeholder læreplanerne potentiale til i højere grad at koble sproglig opmærksomhed sammen med en flersprogethedsdidaktik samt at den kritiske sproglige opmærksomhed kan indføres allerede fra de mindste klassetrin.

Nøgleord: flersprogethedsdidaktik, sproglig opmærksomhed, sprogfag, læreplaner, grundskole, på tværs af klassetrin

# Plurilingual Education and Language Awareness – A Curriculum Study Across Language Subjects and Educational Levels in Primary and Lower Secondary School in Denmark

## Abstract

In recent years within Nordic educational research, there has been an increased interest in examining language awareness in the context of plurilingual education at the intersection of first, second and foreign language didactics. Studies point to the fact that language subjects in Nordic schools are based on a monolingual norm and that the curricula have great potential for further development. However, discovering what is missing in the curricula will depend on identifying to what extent plurilingual education and the focus on language awareness have already been implemented in, and across, the language subjects. Based on a qualitative content analysis of curricula for the subjects Danish, Danish as a Second Language, English, French, and German, this article examines how plurilingual education and language awareness have been integrated in and across the language subjects from grade 1 to 7 in primary and lower secondary school in Denmark. The analysis shows that both plurilingual education and language awareness are integrated in curricula. However, while plurilingual education is sporadically and unsystematically implemented, primarily as a didactic tool in early language teaching, the continuity and progression in developing language awareness to a large extent reflects monolingual norms. This means that the curricula have ample room for further development, e.g., that the subject Danish must see itself as a subject that not only focuses on literacy but also on language learning, and that a greater focus on *Bildung* (education) would legitimise the subjects' need for plurilingual education. There is also room for improvement concerning language awareness, as work with critical language awareness can start already with the youngest learners.

Keywords: Plurilingual education, language awareness, language subjects, curriculum, primary and lower secondary, across educational levels

## 1. Indledning

Inden for sprogdidaktisk uddannelsesforskning har der i de seneste årtier været en stigende interesse for flersprogethedsdidaktik i en europæisk og nordisk kontekst (se fx Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Daryai-Hansen, 2018; Haukås, 2016). Det flersprogethedsdidaktiske felt er præget af en stor begrebsmangfoldighed (se fx Candelier et al., 2010; García & Wei, 2014; Herdina & Jessner, 2002), som trods forskellige forskningsinteresser overlapper hinanden (Candelier, 2017). Interessen for flersprogethedsdidaktik har været særligt stor inden for andetsprogspædagogikken, der har set arbejdet med flersprogethed som en vej til at styrke minoritetssproglige elevers læring og trivsel (Cenoz, 2017; Duarte, 2020; Laursen et al., 2018; Thijs & Verkuyten, 2014). Forskning på området peger dog



på flersprogethedsdidaktikkens uudnyttede potentiale (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Hamers, 2000) og argumenterer for, at flersprogethedsdidaktik er gavnlig for alle elever, da alle elever, der vokser op i en moderne europæisk verden, kan defineres som flersprogede (Haukås, 2022). Studier plæderer bl.a. for, at alle elevers sprogtilegnelse samt motivation for sproglæring kan styrkes gennem en flersprogethedsdidaktik, da den udvikler elevernes sproglige opmærksomhed (se fx Bono & Stratilaki, 2009; Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Jessner, Allgäuer-Hackl & Hofer, 2016).

Sproglig opmærksomhed, der dækker begreber som language awareness (Hawkins, 1984; van Lier, 1998, 2004), linguistic awareness (Jessner, 2006; Masny, 2010) og metalinguistic awareness (Roth et al., 1996; Roberts, 2011), er tidligere undersøgt primært ud fra en etsproget tilgang i førstesprogetsdidaktikken via et isoleret syn på og arbejde med målsproget i forbindelse med literacyudvikling (Myhill et al., 2012; Pinto, 2015; Zipke, 2008) eller som en del af forskning i andetsprogetstilegnelse (Bialystok, 1991; Roehr-Brackin, 2018). Flere studier trækker i dag på et mere holistisk (Cook, 1991) og additivt (Cummins, 2000) sprogsyn og undersøger sproglig opmærksomhed i en flersprogethedsdidaktisk kontekst i krydsfeltet mellem første-, andet- og fremmedsprogetsdidaktik (se fx Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020). Dette ses også i nordisk uddannelsesforskning, hvor flere udviklings- og forskningsprojekter beskæftiger sig med feltet (se fx Grammar3 (Kabel et al., 2022), LANGUAGES (Brevik, Vold & Myhill, 2022), MetaLearn (Möller-Omrani et al., 2020), MULTIWRITE (Dirdal, 2021) og PE-LAL (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022)).

Med den øgede interesse for flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed følger også et fokus på, hvilke rammebetingelser disse har i skolens fag. Studier konkluderer, at sprogundervisning i de nordiske lande er udtryk for en etsprogethedsnorm (Daryai-Hansen, 2018; Drachmann, 2022; Hult, 2017; Haukås, 2016) og at de indeholder potentiale til i højere grad at inkludere flersprogethed (Daryai-Hansen et al., 2015; Holmen, 2019; Vikøy, 2021). Grundlaget for at kunne pege på et udviklingspotentiale er dog en klarlægning af, hvilken form for flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed der allerede er integreret i og på tværs af sprogfagene for dermed at opdage, hvad der mangler i fagene. Artiklen søger at bidrage med ny viden på dette område.

Med afsæt i en operationalisering, udviklet i rammen af projektet Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels (PE-LAL, Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022), er det artiklens formål at undersøge, hvordan flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af læreplaner for sprogfagene dansk, dansk som andetsproget, engelsk, fransk og tysk fra 1.-7. klasse i den danske grundskole.

Artiklen er opbygget på følgende måde. Først præsenteres en operationalisering bestående af to modeller for henholdsvis (1)

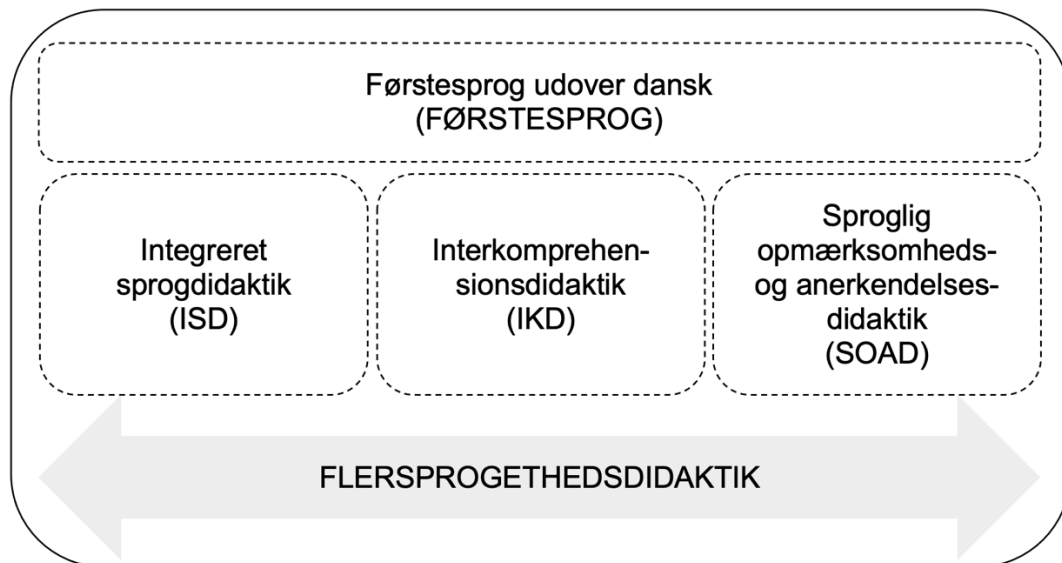
flersprogethedsdidaktik og (2) sproglig opmærksomhed, som udgør den konceptuelle ramme for artiklens dataanalyse. Dernæst beskrives konteksten og det empiriske grundlag for samt den metodiske tilgang i dataanalysen. Herefter præsenteres analyseresultater fra en kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2015) af læreplanerne for dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk med fokus på 1.-7. klassetrin. Afslutningsvis sammenlignes resultaterne for flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed på tværs af både sprogfag og klassetrin, og der udpeges og diskuteres retninger for læreplansudvikling.

## 2. Konceptuel ramme

I det følgende afsnit præsenterer jeg en operationalisering, udviklet i PE-LAL-projektet, som består af to modeller for henholdsvis (1) flersprogethedsdidaktik og (2) sproglig opmærksomhed. Modellen for flersprogethedsdidaktik bygger på den europæiske Referenceramme for Pluralistiske Tilgange til Sprog og Kulturer (FREPA, Candelier et al., 2010), der i modsætning til andre konceptualiseringer viser, både hvordan flersprogethedsdidaktik kan implementeres og undersøges i praksis og hvordan flersprogethedsdidaktik er udtryk for et kontinuum, der gør den relevant og gavnlig for alle elever. Modellen for sproglig opmærksomhed er baseret på van Lier (1998, 2004), der i sin konceptualisering inkluderer et progressionsperspektiv, der er interessant og relevant når analysens sigte er at undersøge sproglig opmærksomhed på tværs af klassetrin.

### 2.1 Operationalisering af flersprogethedsdidaktik

Baseret på Candelier et al. (2010) viser model 1, at flersprogethedsdidaktik udgør et kontinuum bestående af tre didaktiske tilgange. Grænserne mellem overgangene er flydende og overlappende, indikeret via modellens stiplede linjer.



Model 1. Operationalisering af flersprogethedsdidaktik, med afsæt i Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen (2022)

Den første tilgang, integreret sprogdidaktik (ISD, i en tysk kontekst se fx Teritársprachendidaktik, Hufeisen & Neuner, 2003; Widlok et al., 2010) skaber overgange mellem sprog, som er repræsenteret i skolens fagrække, eller i individuelle læringsrum til sprog, som eleverne har kendskab til. I en dansk grundskolekontekst kan det fx være ved at sammenligne engelsk med dansk, som begge er fag i skolen, eller ved at fx tyrkisktalende elever sammenligner tysk med tyrkisk. Formålet med tilgangen er at bruge elevernes allerede tilegnede sproglige ressourcer som springbræt til at styrke deres kommunikative kompetence på målsproget (Candelier et al., 2010).

Den anden tilgang, interkomprehensionsdidaktik (IKD), skaber overgange til beslægtede sprog fra samme sprogfamilie. Det kan være ved at sammenligne fx fransk med andre romanske sprog, fx italiensk, spansk eller portugisisk. Tilgangens primære formål er at styrke elevernes receptive kompetencer på det beslægtede sprog, da elevernes viden om og færdigheder inden for målsproget udgør en bro til at udvikle læse- og lyttekompetencer inden for andre beslægtede sprog (se fx Berg, 2016; Meißner, 2004).

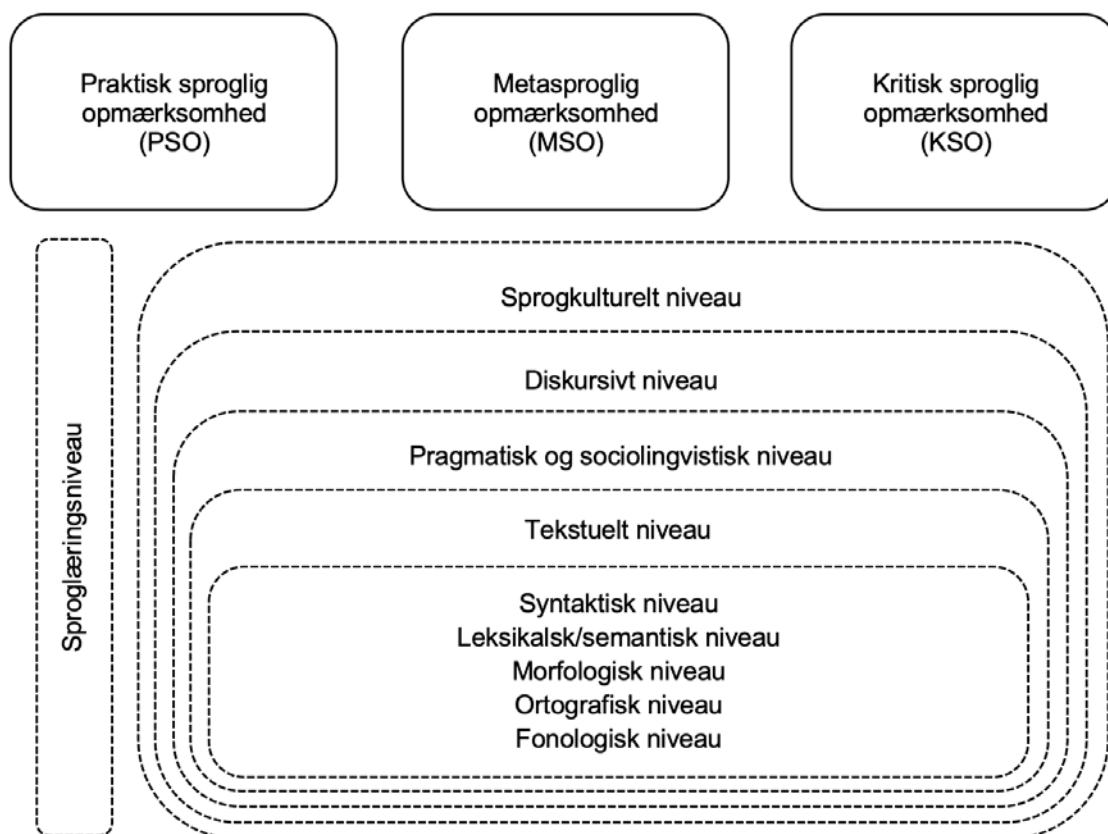
Den tredje tilgang, sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD, eng. Awakening to languages, fra. Eveil aux langues), skaber overgange til en bred vifte af sprog, der findes i klasserummet, i det omkringliggende samfund eller i verden, fx minoritetssprog, andre fremmedsprog, dialekter og sproglige varianter. Formålet med tilgangen er at styrke elevernes sproglige opmærksomhed og sproglige anerkendelse ved at udvikle deres tværsproglige kompetence (Candelier et al., 2010) og bidrage til deres sproglige dannelse (Sprachbildung, Reich & Krumm, 2013; Drachmann, 2017, 2018).

Modellen inkluderer derudover en transversal dimension, der zoomer ind på førstesprog udover dansk (FØRSTESPROG). Dimensionen er en integreret del af

de tre didaktiske tilgange, men er i operationaliseringen fremhævet som en selvstændig dimension for i en dansk kontekst at rette et eksplicit fokus mod førstesprog udover dansk og undersøge, hvordan der skabes rum for disse.

## 2.2 Operationalisering af sproglig opmærksomhed

Med afsæt i van Lier (1998, 2004) og en videreudvikling af en tidligere operationalisering præsenteret i Drachmann (2017, 2018) samt Daryai-Hansen, Drachmann og Meidell Sigsgaard (2019) viser model 2, at sproglig opmærksomhed består af tre dimensioner.



Model 2: Operationalisering af sproglig opmærksomhed, med afsæt i Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen (2022)

Den første dimension, praktisk sproglig opmærksomhed (PSO), er sproglige praksisser der udtrykkes intuitivt, umiddelbart og spontant ved at gøre noget med eller handle gennem sproget, fx via sproleg, sprogeksperimenter, imitation, kreativ og fantasifuld sprogbrug eller via intentionelt manipuleret sprogproduktion (Clark, 1978; Gombert, 1992; Krogager Andersen, 2020; Waller, 1986). Den anden dimension, metasproglig opmærksomhed (MSO), er sproglige praksisser der med afsæt i sprogets metaniveau eksplicit udtrykker sproglig viden og/eller refleksion, fx ved at bruge hverdagsprog eller metasprog med/uden brug af akademisk fagterminologi (Bialystok, 1991; Clark, 1978; Gombert, 1992; Simard & Gutierrez, 2018; Waller, 1986). Den tredje dimension, kritisk sproglig

opmærksomhed (KSO), er sproglige praksisser der inkluderer et kritisk perspektiv på sprog, fx via kritisk undersøgelse, diskussion, refleksion af og stillingtagen til sprogbrug, sprognormer, sprogsamfund, sprogideologier eller sproglæring (Alim, 2010; Clark et al., 1990, 1991; Fairclough, 1992; van Lier, 1998, 2004; Wallace, 1999, 2018).

De tre dimensioner kan alle rette sig mod ni sproglige niveauer, der dækker det komplekse sprogsystem (Gombert, 1992; Doughty & Williams, 1998) samt mod et sprogekulturelt niveau (Agar, 1995; Risager, 2003). Derudover kan sproglig opmærksomhed manifestere sig via et transversalt sproglæringsniveau (Candelier et al., 2010; Haukås, 2018). De stiplede linjer i modellen indikerer, at de sproglige niveauer indgår i et hierarki, hvor overliggende niveauer kan inkludere underliggende niveauer. Sproglig opmærksomhed kan dermed rette sig mod mere end ét sprogligt niveau ad gangen. Når sproglig opmærksomhed manifesteres på sproglæringsniveauet, vil den ofte også rette sig mod en eller flere af de sproglige niveauer.

### 3. Kontekst, data og metodologi

#### 3.1 Sprogfag i den danske grundskole

I den danske grundskole, der strækker sig over ti års skolegang, modtager alle elever obligatorisk undervisning i minimum tre sprog: dansk og engelsk fra 1. klasse samt fransk og/eller tysk fra 5. klasse. Hvis der er elever med andre førstesprog end dansk i klassen, modtager disse elever også obligatorisk undervisning i dansk som andetsprog som enten basisundervisning eller supplerende undervisning. Basisundervisning i dansk som andetsprog er et toårigt forløb, der tilbydes til elever, der endnu ikke har dansksproglige forudsætninger for at kunne indgå i den almene undervisning. Den supplerende undervisning i dansk som andetsprog gives til elever, der har dansksproglige forudsætninger for at kunne indgå i den almene undervisning, men som fortsat har brug for undervisning i dansk som andetsprog. Den supplerende undervisning gives efter behov på alle klassetrin og integreres i den almene undervisning. Derudover udbyder nogle skoler frivillige sprogfag, som enten strækker sig over flere klassetrin eller som er etårige forløb. Tabel 1 giver et overblik over den danske grundskoles sprogudbud.

Tabel 1: Sprogfag i den danske grundskole

	Klassetrin (alder)									
	0 (6)	1 (7)	2 (8)	3 (9)	4 (10)	5 (11)	6 (12)	7 (13)	8 (14)	9 (15)
	Børnehaveklasse	Indskoling			Melletrin			Udskoling		
Obligatoriske sprogfag										
Dansk										
Engelsk										
Fransk										
Tysk										
Dansk som andetsprog (basis)										
Dansk som andetsprog (supplerende)										
Fakultative sprogfag										
Modersmålsundervisning										
Fransk (valgfag)										
Spansk (forsøgsvalgfag)										
Tysk (valgfag)										
Almindelige indvandrersprog (valgfag)										
Spansk (valgfag)										

I analysen fokuserer jeg på skolens obligatoriske sprogfag, herunder på de fag hvis undervisning foregår i det fælles klasserum. Analysens datagrundlag udgøres dermed af læreplaner fra følgende fem sprogfag: dansk, dansk som andetsprog (supplerende), engelsk, fransk og tysk. Sprogfagenes læreplaner består af forskellige curriculære dokumenter, der indgår i et internt teksthierarki og som med Holmen, Kristjánsdóttir og Lund (2010) kan inddrages i fire niveauer med forskellige funktioner og status: (1) lovtekster, (2) officielle bekendtgørelser og skrivelser, (3) organisatoriske vejledninger og (4) pædagogiske vejledninger. Mens de curriculære dokumenter på niveau 1 (fx folkeskoleloven) og niveau 2 (fx fagenes formålsparagraffer og kompetencemål) er juridisk bindende, er dokumenterne på niveau 3 (fx fagenes færdigheds- og vidensmål samt læseplaner) og niveau 4 (fx fagenes undervisningsvejledninger) vejledende. Officielt er alle curriculære dokumenter forfattet af embedsmænd i Børne- og Undervisningsministeriet, men i praksis er de vejledende dokumenter som oftest resultat af fagpersoners arbejde. Fælles for de curriculære dokumenter, uanset deres placering i teksthierarkiet, er, at de alle udgør hensigtserklæringer for sprogfagene. For at give et bredest muligt indblik i sprogfagene, bygger analysen på både bindende og vejledende curriculære dokumenter. Analysens datagrundlag fremgår af tabel 2.

Tabel 2: Datagrundlag for læreplansanalyse

	Dansk	Dansk som andetsprog (supplerende)	Engelsk	Fransk	Tysk
Niveau 2 (bindende)	Fagenes formål og kompetencemål				
Niveau 3 (vejledende)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse)
	Fagenes læseplaner: - Kapitel 5: "Udviklingen i indholdet i undervisningen" - Kapitel 6: "Tværgående emner og problemstillinger"				

Da analysens formål er at bidrage med en sammenligning af, hvordan henholdsvis flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i og på tværs af sprogfagene fra indskoling over mellemtrin til start udskoling (1.-7. klasse), er de curriculære dokumenter udvalgt med blik for komparation. At kapitel fem og seks er udvalgt til analyse i fagenes læseplaner, skyldes, at netop disse kapitler udfolder og nuancerer fagenes færdigheds- og vidensmål.

### 3.2 Dataanalyse

Artiklen fokuserer på makroniveau (Beacco et al., 2016), da udgangspunktet for analysen er de danske nationale læreplaner for dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk (BUM, 2019a, b, c, d, e). Analysen tager afsæt i læreplanernes eksplicite indhold (Eisner, 1985) og anser som Levy (1977) og Ornstein & Hunkins (2009) læreplanerne som officielle styredokumenter, der indeholder målplaner for sprogfagene. Metodisk er analysen udført som en kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2015) med afsæt i analysekoder udsprunget af operationaliseringen. I analysen af flersprogethedsdidaktik anvendes analysekoderne ISD (integreret sprogdidaktik), IKD (interkomprehensionsdidaktik), SOAD (sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik) og FØRSTESPROG (førstesprog udover dansk). I analysen af sproglig opmærksomhed anvendes analysekoderne PSO (praktisk sproglig opmærksomhed), MSO (metasproglig opmærksomhed) og KSO (kritisk sproglig opmærksomhed), som hver især kan rette sig mod de ni sproglige niveauer samt mod sproglæringsniveauet. Læreplanerne er systematisk kodet og analyseret i NVivo med afsæt i en kodningsmanual bestående af definitioner, mønstereksempler og kodningsregler. For at sikre reliabilitet og validitet i dataresultaterne (Kurasaki, 2000; Mayring, 2015), er kodning og analyse foregået i to runder. I den indledende pilotrunde blev udvalgte dele af data kodet med henblik på at sikre, at analysekoderne kunne identificeres i data og vurderes relevante for analysen. Pilotkodningen viste på den ene side identificerbare og

relevante analysekoder, men på den anden side også, at sproglig opmærksomhed, der kobler sprog og kultur, ikke kunne beskrives ud fra den daværende model for sproglig opmærksomhed. På baggrund af dette induktive fund udvidede PE-LAL-projektgruppen operationaliseringen og tilføjede det sproglige niveau. Herefter blev den anden kodningsrunde af samtlige data gennemført med afsæt i analysekoder fra den reviderede operationalisering. Tilgangen i dataanalysen kan dermed beskrives som abduktiv (Dubois & Gadde, 2002; Timmermans & Tavory, 2012), da den kombinerer en deduktiv-induktiv tilgang ved at tage afsæt i analysekoder, der er både teori- og empiribaserede. For at undgå potentielle biases og ved eventuelle tvivlstilfælde i dataanalysen, er definitioner på og forståelser af analysekoderne løbende diskuteret med øvrige projektdeltagere i PE-LAL-projektet.

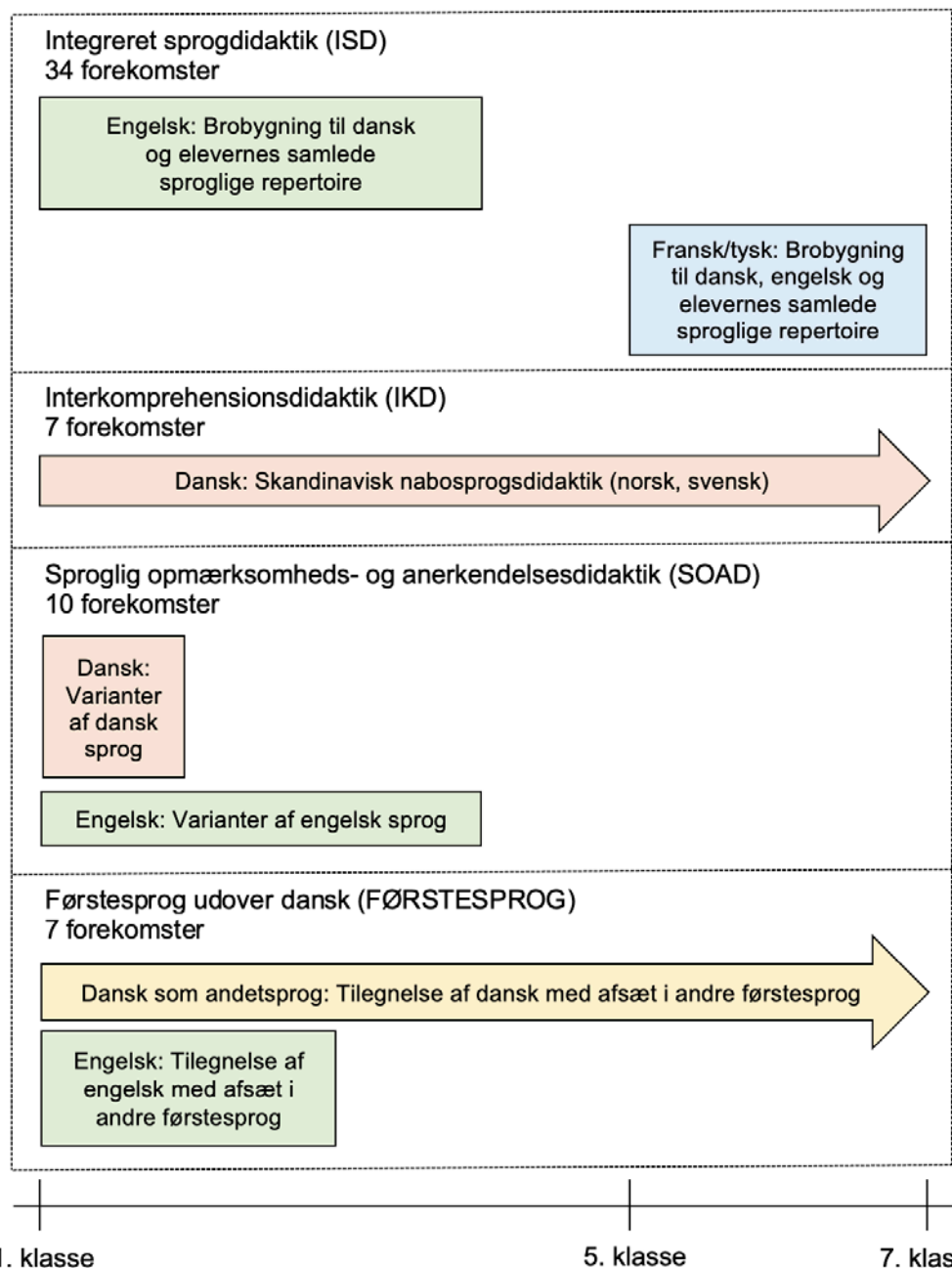
## 4. Analyseresultater

I det følgende afsnit præsenterer jeg resultater fra læreplansanalysen af de to undersøgelsesgenstande: flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed. Analyseresultaterne præsenteres i afsnit hver for sig med fokus på, hvordan henholdsvis flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i læreplanerne for hvert af de fem sprogfag. Resultater fra fransk- og tyskfaget behandles samlet, da ordlyden i læreplanerne for de to fremmedsprog er overvejende identisk. Alle curriculære dokumenter har bidraget til analysen, dog fremhæves i analysen hovedsageligt eksempler fra sprogfagens formålsparagraffer samt færdigheds- og vidensmål, mens eksempler fra læseplanerne inddrages i de tilfælde, hvor de udfolder eller supplerer sprogfagenes mål eller tilføjer noget nyt. I den efterfølgende diskussion sammenligner jeg analyseresultaterne på tværs af sprogfag og klassetrin og peger på udviklingsperspektiver for sprogfagenes læreplaner.

### 4.1 Flersprogethedsdidaktik

Dette afsnit fokuserer på resultaterne for flersprogethedsdidaktik med afsæt i de fire analysekoder: ISD (integreret sprogdidaktik), IKD (interkomprehensionsdidaktik), SOAD (sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik) og FØRSTESPROG (førstesprog udover dansk). Analysens hovedfund er illustreret i model 3, der med afsæt i de fire flersprogethedsdidaktiske analysekoder viser, hvor mange gange koderne forekommer i læreplanerne, hvordan koderne kommer til udtryk i hvert sprogfag samt på hvilke klassetrin koderne er repræsenteret.





Model 3. Flersprogethedsdidaktik i sprogfagenes læreplaner 1.-7. klasse (videreudvikling af Drachmann, 2022)

Pilene i modellen indikerer, at flersprogethedsdidaktikken er indlejret kontinuerligt på tværs af klassetrin i sprogfagets læreplan og fortsætter efter 7. klasse. De stiplede linjer illustrerer, at grænserne mellem de fire flersprogethedsdidaktiske analysekoder er flydende og overlappende. Ved grænsetilfælde mellem koderne har jeg i analysen taget udgangspunkt i sprogfagenes rolle i det danske uddannelsessystem. I en dansk grundskolekontekst er der fx ikke tradition for at se engelsk og/eller tysk som beslægtede sprog til dansk, men snarere som første og andet fremmedsprog udbudt af skolen. I analysen er brobygning mellem dansk, engelsk og tysk fx via

formuleringer såsom ”tysk, dansk og engelsk sprog har en stor fællesmængde, når det gælder ordforråd” (BUM, 2019e, s. 23) derfor kodet som ISD og ikke som IKD. Lignende overlap findes mellem analysekoderne ISD og FØRSTESPROG, da ISD potentielt kan inkludere andre førstesprog end dansk, når læreplanerne indeholder formuleringer såsom ”elevernes samlede sproglige ressourcer” (BUM, 2019d, s. 31). FØRSTESPROG er dog kun anvendt, når der eksplicit åbnes op for andre førstesprog end dansk, mens ISD er brugt som analysekode, når inklusionen af elevernes samlede sproglige repertoire foregår i individuelle læringsrum og udtrykkes i mere åbne vendinger.

#### **4.1.1 Dansk**

Det centrale fund i analysen af danskfagets læreplan er den skandinaviske interkomprehensionsdidaktik (IKD) mellem de tre nabosprog dansk, norsk og svensk, som løber som en rød tråd gennem hele danskfaget. Nabosprogsdidaktikken slås an i fagets formålsparagraf, hvor det fremhæves at eleverne i danskfaget skal have ”adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab” (BUM, 2019a, s. 7). Dette forgrener sig videre ned i fagets videns- og færdighedsmål ved, at eleverne efter 2. klasse skal ”forstå lette norske og svenske ord og udtryk” samt have viden om ”forskelle og ligheder ved enkle danske, norske og svenske ord og udtryk” (ibid.,s. 11), mens eleverne efter 6. klasse skal ”kommunikere i enkle situationer med nordmænd og svenskere” samt have viden om ”ligheder og forskelle mellem dansk, norsk og svensk sprog” (ibid.,s. 15). I den skandinaviske interkomprehensionsdidaktik er der således indlejret en progression med fokus på først at udvikle elevernes receptive kompetencer og sidenhen deres produktive kompetencer med det mål at kunne indgå i dialog på tværs af de tre skandinaviske sprog.

Udover IKD indeholder danskfaget også SOAD, da eleverne efter 2. klasse skal ”samtale om klassens variationer af dansk sprog” samt have viden om ”forskellige måder at tale dansk på” (ibid., s. 11). Arbejdet med forskellige varianter af dansk sprog beskrives ikke yderligere i fagets læreplan og er kun repræsenteret som målpar gældende for de første to år af danskfaget, hvorefter det forsvinder fra læreplanen.

#### **4.1.2 Dansk som andetsprog**

Forventeligt tager dansk som andetsprogsfaget udgangspunkt i en andetsprogsdidaktik, der kan kategoriseres i analysekategorien FØRSTESPROG. I fagets formål fremhæves det, at eleverne skal tilegne sig dansk ”med udgangspunkt i deres samlede sproglige forudsætninger (BUM, 2019b, s. 7)”, og altså dermed på basis af deres førstesprog. Hvad der til gengæld er overraskende, er, at fokuset på elevernes andre førstesprog udelukkende er repræsenteret i fagets formål og ikke har forgrenet sig til fagets færdigheds- og vidensmål, der kun fokuserer på, hvad eleverne skal lære om det danske sprog og ikke på, hvordan deres førstesprog udgør afsættet for den nye dansksproglige læring. Det samme fravær

gør sig gældende i fagets læseplan, der dog indeholder en enkelt formulering pointerende, at ”under kommunikationsstrategier hører også brug af kodeskift og modersmål i tilegnelsen af målsproget dansk” (ibid., s. 14). Ingen af de andre flersprogethedsdidaktiske tilgange er integreret i dansk som andetsprogsfaget.

#### **4.1.3 Engelsk**

Engelsk er det fag, hvor flersprogethedsdidaktikken kommer til udtryk på flest forskellige måder. Læreplanen inkluderer ISD, da eleverne skal lære engelsk på basis af de sproglige ressourcer, som de har fra andre sprog. Det ses fx i forbindelse med arbejdet med sproglæringsstrategier, hvor eleverne skal fx ”mime, bede om hjælp [og] gætte sig til ord på basis af deres andre sprog” (BUM, 2019c, s. 35). Læreplanen nævner eksplicit sproglig brobygning til dansk med særligt fokus på progression i elevernes skriftsproglige udvikling. Et færdigheds- og vidensmål for læsning er fx, at eleverne med afsæt i ”viden om ordbilleder, der ligger tæt op ad dansk” skal ”afkode hyppige engelske ord med billedstøtte” (ibid.,s. 10), og læseplanen pointerer, at eleverne er ”i gang med at lære at læse og skrive på dansk, og undervisningen i engelsk skal understøtte og ikke forstyrre denne proces (ibid.,s. 35). Som en del af fagets tværgående emner nævnes også tværsprogligt samarbejde med dansk(faget), men også med tysk(faget), hvorimod fransk(faget) ikke fremhæves som et muligt samarbejdssprog inden for grundskolens fagrække.

SOAD kommer også til udtryk i et enkelt færdigheds- og vidensmål via et fokus på varianter af engelsk sprog. Eleverne skal her være ”nysgerrig efter at høre forskellige typer af engelsk” og få ”viden om enkle træk ved forskellige typer af engelsk i verden” (ibid., s. 10) med det formål at blive ”opmærksomme på engelsk i forskellige sammenhænge” (ibid., s. 37).

Engelskfaget gør sig også enkelte tilnærmelser til FØRSTESPROG, da færdigheds- og vidensmålene indeholder formuleringer der anerkender at ikke nødvendigvis alle elever har dansk som førstesprog. Det ses når eleverne fx skal ”anvende simple kommunikationsstrategier med udgangspunkt i modersmålet” og have ”viden om teknikker til at udnytte modersmålet” (ibid., s. 17) samt at eleverne med afsæt i ”viden om sammenhæng mellem ord og fraser på eget sprog og engelsk” skal finde ”ligheder og forskelle mellem eget sprog og engelsk” (ibid.,s. 21). En vigtig pointe er her, at læreplanen ikke automatisk sidestiller modersmålet med dansk, men åbner op for, at eleverne kan have andre førstesprog.

Det er dog bemærkelsesværdigt, at fælles for al flersprogethedsdidaktik i engelskfaget, er, at den kun er manifesteret i læreplanen i de første år. Mens FØRSTESPROG kun er til stede indtil 3. klasse, forsvinder ISD og SOAD efter 4. klasse med undtagelse fra det tværgående emnes åbning til ISD.

#### **4.1.4 Fransk, tysk**

I fransk- og tyskfaget manifesterer flersprogethedsdidaktikken sig via ISD, hvor eleverne skal lære det nye fremmedsprog og styrke deres fremmedsprogskompetence på fransk/tysk med afsæt i det, som de allerede kan og ved fra andre allerede tilegnede sprog. Læreplanerne nævner her eksplicit sproglig brobygning til dansk og engelsk, men også mere åbne formuleringer der inddrager elevernes andre sproglige ressourcer.

I tyskfaget spiller den sproglige brobygning til dansk en central rolle, hvilket begrundes med, at ”dansk og tysk er sprog, der ligger tæt op ad hinanden” (BUM, 2019e, s. 29). Den sproglige brobygning mellem tysk og dansk bliver i fagets læreplan fremhævet som en fordel for elevernes udvikling af både receptive og produktive kompetencer, da eleverne med afsæt i viden om ligheder og forskelle mellem tysk og dansk sprog fx ”hurtigt [kan] lytte til og forstå tysk ved at gætte ord i en kendt kontekst” (ibid.) og samtidig få ”mod på og lyst til at kommunikere på tysk om hverdagsagtige og kendte emner” (ibid., s. 30). Franskfaget fokuserer i lighed med tyskfaget på brobygning til dansk og engelsk, men åbner samtidig også op for at inddrage ”elevernes samlede sproglige ressourcer” (BUM, 2019d, s. 31) eller ”andre sprog” som eleverne kender (ibid., s. 29, 30, 31, 32, 34), ofte med fokus på transparens ved ordforrådstilegnelse for at styrke den franske fremmedsprogskompetence. ISD kommer også til udtryk som en del af fagenes tværgående emner, hvor den store fællesmængde mellem fransk/tysk, engelsk og dansk fremhæves som afsæt for at kunne ”gætte sig til betydningen af nogle ord og udtryk, hvilket hurtigt åbner op for aktiv brug af sproget gennem leg, opgaver og kreativ udforskning” (BUM, 2019de, s. 41)

Ligesom det er tilfældet i engelskfaget, er ISD i fransk- og tyskfaget også kun integreret i læreplanerne i de første tre år, hvorefter den forsvinder igen med undtagelse af det tværgående emne.

#### **4.2 Sproglig opmærksomhed**

Dette afsnit fokuserer på resultaterne for sproglig opmærksomhed med afsæt i de tre analysekoder PSO (praktisk sproglig opmærksomhed), MSO (metasproglig opmærksomhed) og KSO (kritisk sproglig opmærksomhed) rettet mod de ni sproglige niveauer samt mod sproglæringsniveauet. Tabel 3 giver et samlet overblik over fordelingen af PSO, MSO og KSO i sprogfagenes læreplaner samt hvilke sproglige niveauer, de retter sig mod.

Tabel 3: Sproglig opmærksomhed i sprogfagenes læreplaner 1.-7. klasse

	<b>Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO)</b> 658 forekomster	<b>Metasproglig opmærksomhed (MSO)</b> 405 forekomster	<b>Kritisk sproglig opmærksomhed (KSO)</b> 25 forekomster
Sproglæringsniveau ( <i>Hvordan læres sprog?</i> )	106	59	
Sprogkulturelt niveau ( <i>Hvordan spiller sprog og kultur sammen?</i> )	25	22	2
Diskursivt niveau ( <i>Hvordan bruges sprog til at konstruere den verden, vi lever i?</i> )			
Pragmatisk og sociolingvistisk niveau ( <i>Hvordan bruges sprog i kontekst og samfund?</i> )	83	67	5
Tekstuelt niveau ( <i>Hvordan opbygges sprog som tekst?</i> )	188	89	16
Syntaktisk niveau ( <i>Hvordan opbygges sprog som sætning?</i> )	26	29	
Leksikalsk/semantisk niveau ( <i>Hvilken betydning har sprog?</i> )	125	59	2
Morfologisk niveau ( <i>Hvordan bøjes sprog?</i> )	18	23	
Ortografisk niveau ( <i>Hvordan staves sprog?</i> )	39	28	
Fonologisk niveau ( <i>Hvordan udtales sprog?</i> )	48	29	

Tabellen illustrerer, at der trods en overrepræsentation af PSO er et samspil mellem særligt PSO og MSO i sprogfagene, hvilket skyldes måden de danske læreplaner er bygget op på. Læreplanernes færdigheds- og vidensmål er opstillet som par og består af henholdsvis en færdigheds- og en videnskomponent, der komplementerer hinanden. Mens PSO kan identificeres i færdighedsmålet, udtrykkes MSO ofte i det matchende vidensmål, og der opstår dermed et samspil mellem de to dimensioner. Ikke sjældent inkluderer færdighedsmålet dog flere af de sproglige niveauer, mens vidensmålet adresserer færre. I fagenes læseplaner er samspillet mere begrænset, særligt i engelsk-, fransk- og tyskfaget, hvor PSO træder tydeligere frem end MSO. Dette kan være med til at forklare den større repræsentation af forekomster af PSO end MSO. Til sammenligning er KSO meget begrænset i sprogfagene. Tabellen viser også, at sproglig opmærksomhed har en bred sproglig dækning, da både højere og lavere sproglige niveauer er repræsenteret. Dette skyldes dels læreplanernes brede sproglige sigte, dels at flere

dataeksempler retter sig mod flere sproglige niveauer på samme tid. Eksempler herpå er fx når fokus på sprogets pragmatik og sociolingvistik forankres i arbejde med tekster eller når arbejdet med fagtekster inkluderer udvikling af fagsprogligt ordforråd. I de tilfælde, hvor dataeksempler retter sig mod mere end ét sprogligt niveau, er eksemplerne kodet inden for alle relevante niveauer. I præsentationen af dataresultaterne zoomer jeg i hvert sprogfag ind på udvalgte sproglige niveauer, der fremhæves som vigtige i fagets formål og som bidrager til at give den bedst mulige beskrivelse af, hvordan sproglig opmærksomhed er integreret i faget.

#### **4.2.1 Dansk**

Analysen viser, at danskfaget indeholder sproglig opmærksomhed i form af både PSO, MSO og KSO og at der i arbejdet med sproglig opmærksomhed er indlejret en progression på tværs af klassetrin gående fra det nære og velkendte til det formelle og faglige.

Progressionen kommer særligt til udtryk på det tekstuelle niveau og muliggøres via samspil mellem PSO og MSO. I den tidlige danskundervisning udvikler eleverne MSO via viden om enkle tekster, deres genretræk, strukturer og temaer samt PSO ved at eleverne producerer informerende og fortællende tekster (BUM, 2019a, s. 11). Senere i danskfaget retter elevernes MSO sig mod faglige tekster, deres genretræk og virkemidler, mens PSO kommer til udtryk ved, at eleverne producerer kommenterende og forklarende tekster, fx anmeldelser, dokumentarer og fagprosa (Ibid.,s. 15). I 7. klasse kommer MSO fortsat til udtryk via arbejde med faglige tekster, deres genretræk og fremstillingsformer, mens PSO nu manifesterer sig ved at eleverne producerer argumenterende og reflekterende tekster, fx opinionstekster og ekspressive genrer (ibid.,s. 17). Udover arbejdet med tekstgenrer indeholder danskfaget også en progression inden for tekstfortolkningen. Mens danskfaget i 4., 5. og 6. klasse fokuserer på tekstens indre univers og udvikler elevernes PSO og MSO ved at de undersøger og tilegner sig viden om fx fortællerpositioner, intertekstualitet, rum og tid, rettes PSO og MSO i 7. klasse mod at undersøge og fortolke tekstens ydre univers og dermed sammenhæng med dens kontekst. I danskfagets færdigheds- og vidensmål indgår KSO først efter 7. klasse, men læseplanen indeholder allerede i 7. klasse eksempler på KSO via arbejde med ”kritisk refleksion over det, der står direkte i teksten, det, der kræver følgeslutninger, det, der kræver kombination af flere tekstdele for at skabe betydning, og det, der kræver, at man forholder sig reflekteret til teksten på et overordnet niveau” (ibid.,s. 43).

I danskfaget rettes elevernes sproglige opmærksomhed også kontinuerligt mod det pragmatisk og sociolingvistiske niveau via et samspil mellem PSO og MSO og som efter 6. klasse også inkluderer KSO. I den tidlige danskundervisning er PSO og MSO integreret via arbejdet med en begyndende opmærksomhed på modtagerrettet kommunikation, fx ved at eleverne skal ”forbinde tekstens emne med egen viden, erfaring og idéer” og tilegne sig ”viden om samspil mellem tekst og læser” (ibid.,s. 11). Senere i læreplanen rettes PSO og MSO mod, hvad sprog

gør og hvilken funktion sprog kan have i såvel hverdagssituationer som i formelle og sociale situationer. Dette ses fx ved at eleverne har viden om og selv producerer sprog med en opmærksomhed rettet mod, at fx sprogets virkemidler og sprogets nonverbale udtryk har en betydning for både afsender og modtager. I forlængelse heraf kommer KSO til udtryk via ”kritisk refleksion over teksters forbindelse til egen og andres livsverden” samt via ”kritisk vurdering af teksters perspektiver og måder at påvirke læseren på” (ibid.,s. 42).

#### **4.2.2 Dansk som andetsprog**

I dansk som andetsprogsfaget rettes sproglig opmærksomhed særligt mod sprogleringsniveauet med henblik på at udvikle (1) elevernes forståelse for og produktion af skriftlig dansk i forskellige tekstuelle kontekster samt (2) elevernes evne til at anvende dansk talesprog tilpasset forskellige sociale kontekster.

Elevernes skriftsproglige kompetencer udvikles på det tekstuelle niveau som PSO ved, at eleverne skal genkende og anvende genretræk og genrespecifik tekstopbygning, fx ved at ”producere en tekst, der er organiseret med en overskrift, begyndelse, midte og afslutning” (BUM, 2019b,s. 38), mens MSO kommer til udtryk via tilegnet viden om tekstopbygning samt såvel fiktive som faktuelle tekstgenrer. I forbindelse med fokuset på det tekstuelle niveau, åbner fagets færdigheds- og vidensmål først op for KSO efter 7. klasse, men fagets læseplan indeholder i 7. klasse en enkelt formulering, hvor KSO kommer til udtryk ved at eleverne ”arbejder med at diskutere teksters indhold og forholde sig kritisk til det læste” (ibid., s. 43).

På det tekstuelle niveau fokuserer den tidlige dansk som andetsprogsundervisning først på at eleverne kan producere enkle tekster og sidenhen i den senere undervisning faglige tekster. En forudsætning for at være i stand til dette, er, at eleverne udvikler ordforråd gående fra hverdagssprog til fagsprog. Dansk som andetsprogsfagets arbejde med det leksikalsk/semantiske niveau forankres, ligesom ved det tekstuelle niveau, via samspil mellem PSO og MSO og via progression på tværs af klassetrin: eleverne skal anvende og tilegne sig viden om først enkeltord (2. klasse), så førfaglige ord (5. klasse) og til sidst faglige ord og begreber (7. klasse).

Dansk som andetsprogsfagets fokus på det pragmatiske og sociolingvistiske niveau fremgår tydeligt i fagets kompetencemål, der pointerer at eleverne skal ”udtrykke sig i et talesprog afpasset efter situation, fag og samtalepartner” (ibid., s. 8); et afpasset talesprog, der i 2. klasse skal være enkelt, i 5. klasse tydeligt og i 7. klasse varieret. Sproglig opmærksomhed rettet mod at lære at afpasse sit sprog har også forgreninger i fagets færdigheds- og vidensmål, hvor PSO kommer til udtryk ved at eleverne fx skal ”udveksle meninger i en faglig sammenhæng” (ibid.,s. 12), mens MSO kommer til udtryk ved at eleverne fx tilegner sig ”viden om kommunikations betydning i en faglig sammenhæng” (ibid., s. 12).

### **4.2.3 Engelsk**

I de første år af engelskfaget kommer den sproglige opmærksomhed til udtryk som PSO og MSO rettet mod særligt sproglæringsniveauet. Dette understøttes af fagets formål, der fremhæver at eleverne skal ”udvikle deres nysgerrighed og bevidsthed om engelsk sprog og kunne vælge egnede sproglærings- og kommunikationsstrategier som grundlag for fremmedsprogsindlæringen” (BUM, 2019c, s. 7). Arbejdet med sproglærings- og kommunikationsstrategier er kun i begrænset omfang rettet mod specifikke sproglige niveauer, da det fx kommer i spil som PSO ved at eleverne via leg, sang og bevægelse skal ”appellere om hjælp til kommunikation” (ibid.,s. 11) eller bruge simple kommunikations- eller gættestrategier, mens MSO manifesteres ved at eleverne tilegner sig viden om fx ”måder at søge hjælp på gennem gestik og enkelt sprog” (ibid.) eller via viden om enkle kommunikations- og gættestrategier. Også sproglig opmærksomhed rettet mod det leksikalsk/semantiske niveau spiller en central rolle i udvikling af elevernes ordforråd i den tidlige engelskundervisning. PSO udtrykkes her ved at eleverne med afsæt i leg og enkle tekstgenrer såsom billedbøger, rim og remser fx skal ”afkode hyppige engelske ord” (ibid., 10) eller ”efterligne hyppige ord og fraser” (ibid., s. 11), mens MSO manifesterer sig ved at eleverne tilegner sig viden om fx hyppige ord og fraser samt om semantiske betydningsfelter. Efter 4. klasse fortsætter arbejdet med ordforråd, men inkluderer en progression så ordforrådstilegnelsen nu går i en mere fagsproglig og tekstbaseret retning. Der kommer dermed et større fokus på det tekstuelle niveau, hvor PSO kommer til udtryk ved at eleverne fx skal ”genkende typer af fagtekster på engelsk” og ”anvende varierede teksttyper i forskellige medier på engelsk” (ibid.,s. 13), mens MSO kommer i spil via viden om fx faktuelle og fiktive genretræk og tekststopbygning. På baggrund heraf har eleverne i 7. klasse udviklet receptive og produktive kompetencer til både at forstå og selv producere kohærente fagtekster.

Efter 4. klasse retter den sproglige opmærksomhed sig mod flere af de højere sproglige niveauer, bl.a. det sprogkulturelle niveau, hvor også KSO kommer til udtryk. Det sprogkulturelle niveau manifesterer sig i vekselvirkning med det tekstuelle niveau via PSO ved, at eleverne producerer tekster, hvor deres ”egen stemme og identitet” (ibid.,s. 42) kommer til udtryk, som MSO ved at eleverne opnår viden om ”sproglige regler, normer og værdier hos udvalgte grupper” (ibid., s. 12) og om at sprog ”bruges forskelligt og er udtryk for, hvem man er” (ibid., s. 37) samt som KSO ved at eleverne forholder sig ”undrende, kritisk og fortolkende” (ibid.,s. 42) til tekster fra andre steder i verden.

### **4.2.4 Fransk, tysk**

I tysk- og franskfaget nævnes udvikling af elevernes ”sproglige bevidsthed og fremmedsprogsindlæring” (BUM, 2019de,s. 7) som et af fagenes formål, og i begge fremmedsprogfag udtrykkes den sproglige opmærksomhed via et samspil mellem PSO og MSO, mens KSO ikke kan identificeres i fagenes læreplaner frem til 7. klasse. Overordnet gør PSO sig gældende som en legende, undersøgende og



kreativ brug af fransk og tysk sprog og MSO komplementerer denne via et fokus på tilegnelse af viden om det tyske/franske sprog og sprogsystem.

I den tidlige fremmedsprogsundervisning rettes den sproglige opmærksomhed ofte mod det fonologiske niveau. Dette kommer til udtryk som PSO via en lytteopmærksomhed og imitation af franske/tyske sproglyde, da eleverne fx skal ”genkende særlige franske lyde i ord” (BUM, 2019d, s.10) og ”efterligne og gentage tyske ord og udtryk” (BUM, 2019e, s.11), mens MSO udtrykkes ved at eleverne tilegner sig viden om fx ”afkodning af lyd og intonation” (BUM, 2019d, s.10) samt om ligheder og forskelle mellem fremmedsprogenes lyde og andre sprogs lyde. Formålet med lytteopmærksomheden er både at udvikle elevernes receptive, men også kommunikative kompetencer, da imitation af ord og faste fraser ”muliggør forståelig kommunikation, både når det gælder udtale samt ved produktion af simple sætninger” (BUM, 2019e, s. 31).

I forlængelse af lyd og udtale, tillægges arbejdet med ordforrådstilegnelse også en vigtig betydning. Dette ses ved at sproglig opmærksomhed rettes mod det leksikalsk/semantiske niveau via et fokus på ord og faste fraser, de såkaldte chunks, med afsæt i kendte semantiske felter. Mens arbejdet med ord forankres i både PSO og MSO gennem aktiv brug af enkle franske/tyske ord samt viden om franske/tyske ord og deres transparens med andre sprog, er arbejdet med chunks hovedsageligt udtryk for PSO, da imiterende og automatiseret brug af chunks i egen sprogproduktion ses som en vej til hurtig udvikling af kommunikativ kompetence mundtligt og skriftligt på fremmedsproget, mens metasproglige forklaringer (MSO) bag de anvendte chunks ikke anses som nødvendige i den tidlige fremmedsprogsundervisning.

Fælles for fremmedsprogfagene er også arbejdet med tekster med afsæt i et udvidet og multimodalt tekstbegreb. Mens PSO udtrykkes ved at ”arbejde med information i enkle tekster og billeder” (BUM, 2019e, s. 11) og ved at ”genkende teksttyper” (BUM, 2019d, s. 11), udtrykkes MSO ved at eleverne tilegner sig viden om forskellige tekster og medier samt om tekstopbygning i udvalgte genrer. På baggrund heraf udvikler eleverne både receptive og produktive kompetencer, da de bliver i stand til at forstå enkle tekster, såsom reklamer, hjemmesider og kortfilm (BUM, 2019de, s. 33), samt evne til at producere korte tekster via brug af chunks og modeltekster som stillads. En væsentlig forskel i MSO i fransk- og tyskfaget er, at mens tyskfaget zoomer særligt ind på at udvikle elevernes viden om tekster og tekstgenrer, fokuserer franskfaget i højere grad på at styrke elevernes opmærksomhed på teksternes kontekst, herunder deres modtager- og afsenderforhold.

## 5. Diskussion og konklusion

### 5.1 Komparative resultater

Analysen viser, at både flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed er integreret i sprogfagenes læreplaner, men mens flersprogethedsdidaktikken er implementeret sporadisk, er sproglig opmærksomhed indtænkt på en mere systematisk måde dog primært via en etsproget tilgang.

Flersprogethedsdidaktikken kommer til udtryk på forskellige måder i de enkelte fag, fx har engelsk-, fransk- og tyskfaget primært fokus på integreret sprogdidaktik (ISD) ved at bygge bro mellem hinanden og til elevernes allerede tilegnede sproglige ressourcer, mens flersprogethedsdidaktik i danskfaget primært kommer til udtryk som interkomprehensionsdidaktik (IKD) ved at åbne op for det norske og det svenske sprog. Det er derudover bemærkelsesværdigt, at dansk som andetsprogsfaget glimter ved fraværet af en flersprogethedsdidaktik, til trods for at faget besidder en rolle som dobbeltfag, der både skal understøtte danskfagets kompetencemål, men også sikre at minoritetssproglige elever får forudsætninger for at opnå kompetencemålene ved at bygge på deres førstesprog. Til trods for gode intentioner i fagets formålsparagraf, har disse ikke forgrenet sig til resten af dansk som andetsprogsfagets læreplan. Lignende perspektiver fremsættes af Kjelaas og van Ommeren (2019), der finder at norske styredokumenter indeholder en tvetydig fremstilling af flersprogethed og at flersprogethed særligt i en norsk som andetsprogs kontekst ikke anses som en værdi i sig selv, men som et mål til tilegnelse af kompetence i norsk. Til trods for at flersprogethedsdidaktik er integreret på forskellige måder og med forskellige formål i sprogfagene, har sprogfagene dog den fællesnævner, at flersprogethedsdidaktik primært inddrages som et begynderdidaktisk redskab i den tidlige sprogundervisning (se også Drachmann, 2022; Drachmann, Haukås & Lundberg, 2023), hvorefter den forsvinder fra læreplanerne igen. Undtagelser herfra er den skandinaviske interkomprehensionsdidaktik, som er systematisk implementeret i danskfaget på tværs af klassetrin samt den integrerede sprogdidaktik repræsenteret via det tværgående emne i engelsk-, fransk- og tyskfaget, der indeholder en åbning til samarbejde mellem skolens sprogfag.

I forlængelse af den begrænsede flersprogethedsdidaktik viser analysen, at sproglig opmærksomhed er integreret i sprogfagenes læreplaner på tværs af klassetrin, men at den hovedsageligt tager afsæt i en etsproget tilgang, hvor opmærksomheden rettes mod kun målsproget. Sprogfagene kan således siges at være udtryk for en etsprogethedsnorm (se også Daryai-Hansen, 2018; Drachmann, 2022), da hvert fag overvejende lukker sig om sig selv og om fagets målsprog, der isoleret set udgør grundlaget for elevernes sproglæring. Dette kontrasterer til en flersprogethedsnorm, der bygger på og inkluderer flersprogethed som en nyttig og værdifuld ressource i sprogtilegnelsen. Inden for rammen af denne etsprogethedsnorm er sproglig opmærksomhed implementeret overvejende via en overrepræsentation af praktisk sproglig opmærksomhed

(PSO), men ofte foregår der et samspil mellem praktisk og metasproglig opmærksomhed (MSO), og der er indtænkt en progression i arbejdet med, hvilket sprogligt niveau disse rettes mod. Samspillet mellem praktisk og metasproglig opmærksomhed skyldes dog i vid udstrækning læreplanernes udformning som målpar, hvor færdighedsmålet overvejende er udtryk for praktisk sproglig opmærksomhed og vidensmålet for metasproglig opmærksomhed. Det er derfor sandsynligt, at samspillet ville være anderledes, hvis læreplanerne var udformet på en anden måde. Kritisk sproglig opmærksomhed (KSO), der er integreret i dansk-, dansk som andetsprogs- og engelskfaget, følger den samme progression og retter sig mod de samme sproglige niveauer, som er identificeret i forbindelse med fagenes praktiske og metasproglige opmærksomhed. Fælles for sprogfagene er også, at de alle har en bred dækning af de sproglige niveauer, da både lavere og højere niveauer kommer i spil. En undtagelse herfra er dog det diskursive niveau, der ikke er repræsenteret i nogen af sprogfagene, hvilket nok kan ses i lyset af den begrænsede kritiske sproglige opmærksomhed. Den tidlige sprogundervisning er karakteriseret ved et særligt fokus på lyd, men ellers fokuserer alle sprogfagene på ordforrådstilegnelse som et kontinuerligt arbejde på tværs af klassetrin, ligesom også arbejdet med tekster fylder meget i alle sprogfag og bruges som et redskab til at åbne op for underliggende grammatiske niveauer. Dette taler ind i sprogfagernes funktionelle sprogsyn og principperne for kontekstualiseret grammatikundervisning, som fagene bygger på.

## 5.2 Læreplansudvikling

På baggrund af analysen kan det konkluderes, at sprogfagernes læreplaner indeholder et udviklingspotentiale særligt hvad angår en bredere implementering af flersprogethedsdidaktik for dermed at skabe en flersprogethedsdidaktisk kontekst for arbejdet med sproglig opmærksomhed. Et første skridt mod en mere systematisk implementering af flersprogethedsdidaktik i grundskolens sprogfag, kan være at etablere en fælles flersprogethedsdidaktisk ramme, der inkluderer alle sprogfag og som skaber kontinuitet på tværs af sprogundervisning i grundskolen gående fra de mindste klassetrin til de ældste klassetrin.

I denne proces spiller danskfaget en vigtig rolle. Analysen viser, at danskfaget først og fremmest ser sig selv som et literacyfag og i mindre grad som et sprogtilægnelsesfag (se også Gourvennec et al., 2020; Krogager Andersen, 2020). I danskfaget indgår der i modsætning til engelsk-, fransk- og tyskfaget ikke en integreret sprogdidaktik, hvormed danskfaget trods sin rolle som første og største sprogfag i skolen ikke placerer sig selv som et sprog(fag) i rækken af andre sprog(fag). Samtidig bygger danskfaget på en skoletradition, hvor faget anses som et modersmålsfag (Elf et al., 2020; Kristjánsdóttir, 2015), hvorfor faget fokuserer på at videreudvikle elevernes dansksproglige kompetencer og i mindre grad på at lære eleverne at lære sprog. Et øget samarbejde mellem danskfaget og de øvrige sprogfag med fokus på sproglæring og transparens mellem sprogene vil kunne styrke elevernes forudsætninger for at lære sprog i skolen samt bidrage til en

meningsfuld og sammenhængende sprogundervisning (se også Kabel et al., 2022).

Et andet flersprogethedsdidaktisk udviklingspunkt er dannelsesaspektet i sprogfagene. Fælles for alle sprogfag er, at de udover at være færdighedsfag, også er dannelsesfag der skal udvikle og modne eleverne til at kunne leve og agere i nutidens verden (Fleming & Byram, 2019). Nutidens verden er præget af kulturel og sproglig mangfoldighed, og sprogfagene har således et ansvar for at forberede eleverne på at kunne møde denne mangfoldighed empatisk, nysgerrigt og respektfuldt. Mens fremmedsprogfagene fokus på udvikling af interkulturel kompetence udgør et centralt element i elevernes (inter)kulturelle dannelse, kan flersprogethedsdidaktikken bidrage til den sproglige dannelse. I flersprogethedsdidaktikken ligger dannelsen, den såkaldte Sprachbildung (Reich & Krumm, 2013), især i sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktikken (SOAD) (se fx Drachmann, 2017, 2018), som er den tilgang, der er mindst integreret i sprogfagene læreplaner. Selvom dansk- og engelskfaget åbner op for varianter af dansk/engelsk sprog, er dette en begrænset måde at inkludere sproglig mangfoldighed på, da fokuset fortsat er på (varianter af) målsproget. I en verden der bliver mere og mere mangfoldig, er det essentielt at sprogfagene åbner op og tager et fælles ansvar for elevernes dannelse ved at være et vindue til verden, hvor det at arbejde med og forholde sig til flere sprog (og kulturer) og ikke mindst til det, der går på tværs af sprog (og kulturer), er grundstenen til at blive verdensborger.

Endeligt indeholder sprogfagene potentiale til, at særligt kritisk sproglig opmærksomhed kan videreudvikles i læreplanerne og introduceres tidligere. Mens kritisk sproglig opmærksomhed kommer til udtryk i 4. klasse i engelskfaget, er den først integreret på 6. og 7. klassetrin i dansk- og dansk som andetsprogfaget. Det er en vigtig pointe, at kritisk sproglig opmærksomhed ikke forudsætter et abstraktionsniveau eller et metasprog, men kan udtrykkes i et hverdagsprog med afsæt i en konkret erfaringshorisont af selv yngre elever (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022). Flere studier peger da også på, at indskolingselever og selv børn i børnehavealderen kan reflektere kritisk over sprog, hvis der skabes de rette betingelser (se fx Daniel & Gagnon, 2011; Elsner, 2011). Analysen viser derudover, at kritisk sproglig opmærksomhed ofte rettes mod flere af de højere sproglige niveauer, hvilket kalder på et udviklingspotentiale i at få flere af de lavere sproglige niveauer i spil. I engelskfaget rettes KSO udelukkende mod det sprogkulturelle niveau i samspil med det tekstuelle niveau. Dette er overraskende med tanke på, at engelskfaget for mange elever i den danske grundskole de facto er mere et andetsprog end et fremmedsprog, hvorfor en del elever kan have lige så gode (og måske bedre) kompetencer på engelsk som på dansk. Dette efterlader engelskfaget med potentiale for øget arbejde med kritisk sproglig opmærksomhed.

## Tak

Studiet er udført i regi af PE-LAL-projektet og er finansieret af Danmarks Frie Forskningsfond under bevillingsnummer 0132-00208B.

## Om forfatteren

Natascha Drachmann er ph.d.-stipendiat ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk ved Københavns Universitet og ved læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon, Danmark. Hendes primære interesseområder er flersprogethedsdidaktik, sproglig opmærksomhed og grammatikundervisning i krydsfeltet mellem første-, andet- og fremmedsprogsdidaktik og –pædagogik.

Institutionstilknytning: Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet, Emil Holms Kanal 6, 2300 København S, Danmark.

E-post: [ndr@hum.ku.dk](mailto:ndr@hum.ku.dk)

## Referencer

- Agar, M. (1995). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.
- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. I: N. Hornberger (red.), *Sociolinguistics and language education* (s. 205-230). Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. 2. udgave. Europarådet.
- Berg, I. (2016). The Making of the Scandinavian Languages. I: G. Rutten & K. Horner (red.), *Metalinguistic Perspectives on Germanic Languages. European Case Studies from Past to Present* (s. 35-55). Peter Lang.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. I: E. Bialystok (red.), *Language Proficiency in Bilingual Children* (s. 113-140). Cambridge University Press.
- Bono, M. & Stratilaki, S. (2009). The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 207-227.  
<https://doi.org/10.1080/14790710902846749>
- Brevik, L. M., Vold, E. T. & Myhill, D. (2022). Å forske på språkundervisning – verdien av å sammenligne undervisning i ulike språkfag på tvers av land. *Bedre Skole*, 14-17.
- Børne- og undervisningsministeriet (BUM) (2019a). Dansk – faghæfte. 2. udgave. København. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.  
[https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK\\_Dansk\\_Faghæfte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Faghæfte_2020.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet (BUM) (2019b). Dansk som andetsprog (supplerende) – faghæfte. 2. udgave. København. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.  
[https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Faghæfte\\_Dansk%20som%20andetsprog\\_supplerende.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Dansk%20som%20andetsprog_supplerende.pdf)

- Børne- og undervisningsministeriet (BUM) (2019c). Engelsk – faghæfte. 2. udgave. København. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Faghæfte\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Engelsk_2020.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet (BUM) (2019d). Fransk – faghæfte. 2. udgave. København. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Faghæfte\\_Fransk\\_2020\\_1.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Fransk_2020_1.pdf)
- Børne- og undervisningsministeriet (BUM) (2019e). Tysk – faghæfte. 2. udgave. København. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Faghæfte\\_Tysk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Tysk_2020.pdf)
- Candelier, M. (2017). "Awakening to Languages" and Educational Language Policy. I: J. Cenoz, Gorter, D. & May, S. (red.), *Language Awareness and Multilingualism* (s. 161-172), 3. udgave. Springer International Publishing Switzerland.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Nguerol, A. (2010). *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. 3. Udgave. Graz: Europarådet, European Centre for Modern Languages. <https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf>
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Context: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193-198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
- Clark, E. V. (1978). Awareness of Language: Some evidence from what children say and do. I: A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M., Levelt (red.), *The Child's Conception of Language* (s. 17-44). Springer.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R. & Martin- Jones, M. (1990). Critical language awareness part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 4(4), 249– 260. <https://doi.org/10.1080/09500789009541291>
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R. & Martin- Jones, M. (1991). Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5(1), 41-54. <https://doi.org/10.1080/09500789109541298>
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117. <https://doi.org/10.1177/026765839100700203>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997/2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Europarådet.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*.
- Daniel, M.F. & Gagnon, M. (2011). Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Groups of Pupils Aged 4 to 12 Years. *Creative Education*, 5(2), 418-428. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.25061>
- Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen. I P. Daryai-Hansen, Søndergaard Gregersen, A., Jacobsen, S. K., von Holst Pedersen, J., Krogsgaard Svarstad, L. & Watson, C. (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (29-44). Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. <http://www.plurilingualeducation.ku.dk>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Meidell Sigsgaard, A-V. (2019) Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsfag. *Sprogforum*, 68, 46-53. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i68.128433>

- Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J. & Reich, H. (2015). Pluralistic Approaches to Languages in the Curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12, 109-127. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948877>
- Dirdal, H. (2021). *MULTIWRITE – Interactions Between First, Second and Third Languages*. <https://www.hf.uio.no/ilos/english/research/projects/multiwrite/>
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. I: J. W. C. Doughty (red.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (s. 197-262). Cambridge University Press.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Dubois, A. & Gadde, L-E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55, 553-560. [https://doi.org/10.1016/s0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/s0148-2963(00)00195-8)
- Drachmann, N. (2017). Sproglig opmærksomhed i begynderdidaktikken – en flersproget tilgang til formfokusering i tyskundervisningen. Kandidatspeciale. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.
- Drachmann, N. (2018). Sproglig opmærksomhed – en eksplicit tilgang til form i fremmedsprogsundervisningen. I: P. Daryai-Hansen & D. Albrechtsen (red.). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed* (s. 262-276). Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i Folkeskolen.
- Drachmann, N. (2022). Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner. *Sprogforum*, 74, 33-40. <https://doi.org/10.7146/spr.v28i74.133028>
- Drachmann, N., Haukås, Å. & Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. 2. udgave. Macmillan.
- Elf, N., Høegh, T., Kabel, K., Krogh, E., Piekut, A. & Rørbech, H. (red.) (2020). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning. <https://www.universitypress.dk/images/pdf/9788740833003.pdf>
- Elsner, D. (2011). Developing Multiliteracies, Plurilingual Awareness & Critical Thinking in the Primary Language Classroom with Multilingual Virtual Talkingbooks. *Encuentro*, 20, 27-38.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman Publishing.
- Fleming, M. & Byram, M. (2019). *Bildung* (dannelse) and Language Education: Reflections on an integrated perspective. *Sprogforum*, 69, 15-21. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i69.128670>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London.
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Gourvenec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K. & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(1), 1–32. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2020.20.01.07>
- Hamers, J. F. (2000). The influence of plurilingual education on child development. *Ikastaria*, 11, 225-249.

- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Haukås, Å. (2018). Metacognition in Language Learning and Teaching. An Overview. I: Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (red.), *Metacognition in language learning and teaching* (s. 11-30). Routledge.
- Haukås, Å. (2022). Who Are the Multilinguals? Pupils' Definitions, Self-Perceptions and the Public Debate. I: W. Ayres-Bennett & L. Fisher (red.), *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives* (s. 281-298). Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change on Psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I: A. Søndergaard Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis* (s. 23-54), 3. udgave. København: Samfundslitteratur,.
- Holmen, A., Kristjánsdóttir, B. & Lund, K. (2010). Hvorfor nu tale om curriculum? *Sprogforum*, 48, 9-24. <https://doi.org/10.7146/spr.v16i48.112598>
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. *Mehrsprachigkeitskonzept–Tertiärsprachen–Deutsch nach Englisch. Europäisches Fremdsprachenzentrum und Goethe-Institut. Strassburg: Europarådet*.  
<http://archive.ecml.at/documents/pub112g2003.pdf>
- Hult, F. (2017). More than a lingua franca: Functions of English in a globalised educational language policy, *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 265-282.  
<https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1321008>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1, 66-88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E. & Hofer, B. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 72(2), 157-182.  
<https://doi.org/10.3138/cmlr.274600>
- Kabel, K., Christensen, M.V. & Brok, L. S. (2022). A focused ethnographic study on grammar teaching practices across the language subjects in schools. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1918144>
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2019). Legitimering av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA-Norsk som andrespråk*, 35(1), 5-31.
- Kristjánsdóttir, B. (2015). Flersprogethed og uddannelsespolitik. *Viden om Literacy*, 18, 24-32. [https://www.videnomlaesning.dk/media/1382/18\\_bergthora-kristjansdottir.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/1382/18_bergthora-kristjansdottir.pdf)
- Krogager Andersen, L. (2020). Tværsproglighedens veje. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder Reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods*, 12(3), 179-194.  
<https://doi.org/10.1177/1525822x0001200301>
- Laursen, H.P., Daugaard, L.M., 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*, 3(1), 22-39.  
<https://doi.org/10.4018/ijbide.2018010103>
- Levy, A. (1977). *Handbook of Curriculum Evaluation*. Paris: Unesco.



- Masny, D. (2010). Linguistic awareness and writing: Exploring the relationship with language awareness. *Language Awareness*, 6(2-3), 105-118.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959921>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. udgave. Beltz Verlag.
- Meißner, F.-J. (2004). EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. I: D. Rutke & Weber, P. (red.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa* (s. 97-116). Asgard.
- Myhill, D., Jones, S.M., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Möller-Omrani, C., Bader, M., Borg, S., Halverson, S., Hamnes Carlsen, C. & Haugen, K. (2020). *Education for plurilingualism: Metalinguistic awareness in early instructed language learning*. Norges Forskningsråd.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. 5. udgave. Pearson.
- Pinto, M. A. (2015). *Metalinguistic exercises as classroom activities*. Sapienza Università Editrice.
- Reich, H.H., & Krumm, H.J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann Verlag.
- Risager, K. (2003). Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikke: et studie i forholdet mellem sprog og kultur. Doktordisputats. København: Akademisk Forlag.
- Roberts, A. D. (2011). *The role of metalinguistic awareness in the effective teaching of foreign languages*. Peter Lang.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. & de la Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *The Journal of Special Education*, 30(3), 257-277. <https://doi.org/10.1177/002246699603000303>
- 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). Routledge.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012) Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.  
<https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1-21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>
- van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7(2-3), 128-145. <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* (Vol. 3). Kluwer Academic Publishers.
- Vikøy, A. (2021). Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget – Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.8678>

- Wallace, C. (1999). Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language Awareness*, 8(2), 98-110.  
<https://doi.org/10.1080/09658419908667121>
- Wallace, C. (2018). Teaching Critical Literacy & Language Awareness. I: P. Garrett & J. M. Cots (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 124-140). Routledge.
- Waller, M. (1986). *Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung*. Diskussionspapier Nr. 47. Bericht aus dem psychologischen Institut der Universität Heidelberg.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H. & Romcea, R. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Neubearbeitung. Goethe Institut.
- Zipke, M. (2008). Teaching Metalinguistic Awareness and Reading Comprehension with Riddles. *The Reading Teacher*, 62(2), 128-137. <https://doi.org/10.1598/rt.62.2.4>

## Publikation 2

Drachmann, N., Haukås, Å. & Lundberg, A. (2023). Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 36(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2156528>

# Identifying pluralistic approaches in language subjects in Denmark, Norway, and Sweden – A comparative curriculum analysis

Natascha Drachmann <sup>a</sup>, Åsta Haukås <sup>b</sup> and Adrian Lundberg <sup>c</sup>

<sup>a</sup>Department of English, Germanic and Romance Studies, University of Copenhagen, Copenhagen, Denmark;

<sup>b</sup>Department of Foreign Languages, University of Bergen, Bergen, Norway; <sup>c</sup>Department of School Development and Leadership, Malmö University, Malmö, Sweden

## ABSTRACT

In Scandinavia, plurilingualism has been embraced as an important goal in language curricula. However, research shows that teachers struggle to understand what plurilingualism is and how it can be implemented. To address this lack of clarity, we analysed the curricula for the three main language subjects of schooling in Denmark, Norway, and Sweden with the purpose of identifying which pluralistic approaches can be found in them. We based our analysis on the three main approaches described in *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*: integrated didactic approach (IDA), intercomprehension between related languages (ICRL) and *evenil aux langues* (EAL). We found several similarities across the Scandinavian countries, but also some major differences, suggesting that plurilingual education in these countries will likely have different learning outcomes for the students. For example, IDA is lacking in the Swedish curriculum, and the goals for ICRL are more ambitious in Denmark than in the other countries. Furthermore, Norway and Sweden include national minority languages in their pluralistic approaches, whereas no attention is given to language diversity in regions with close political bonds to Denmark, such as the Faroe Islands, Iceland, and Greenland.

## ARTICLE HISTORY

Received 23 June 2022

Revised 18 September 2022

Accepted 3 December 2022

## KEYWORDS

Plurilingualism; plurilingual education; language subjects; language policy; primary and lower secondary education; Scandinavia

## 1. Introduction

In educational research, there has been a strong interest in plurilingualism and plurilingual education in recent decades, both in Europe and in the Scandinavian context (Coste et al., 1997/2009; Daryai-Hansen, 2018; Haukås, 2016; Lundberg, 2019a). Based on the definitional distinction between *multilingualism* as linguistic diversity in a societal, geographical area (Council of Europe, 2008) and *plurilingualism* as ‘the repertoire of varieties of language’ (ibid., 8) seen from the perspective of those who speak them, we see plurilingualism as a natural condition for all students growing up in a modern world, because all students

**CONTACT** Åsta Haukås  [asta.haukas@uib.no](mailto:asta.haukas@uib.no)

© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

learn more than one language as a result of schooling or through life experiences. Therefore, all students in the European context and in Scandinavia (Denmark, Norway, Sweden) can draw on their plurilingual repertoire when learning new languages. In European language policy, strengthening and supporting the implementation of plurilingual education has been one of the main aims for several decades (see, e.g. Allgäuer-Hackl et al., 2018; Beacco et al., 2016a, 2016b; Bernaus et al., 2007; Council of Europe, 2022; Goullier et al., 2015). Despite the political willingness to include plurilingualism as a resource in language education, several studies show that plurilingualism is only integrated to a low extent in school contexts and that language teaching predominantly reflects a monolingual norm (Daryai-Hansen, 2018; Drachmann, 2022; Hult, 2017; Haukås, 2016).

To better support teachers in implementing a pluralistic approach, it is necessary to identify how plurilingualism is represented in the language curricula, and what approach to plurilingualism teachers are expected to implement. To the best of our knowledge, no existing studies have examined which pluralistic approaches are represented in language curricula in mandatory school, neither in Scandinavia nor elsewhere. The article aims to fill this gap by examining the national curricula for language subjects in primary and lower secondary school in the three Scandinavian countries Denmark, Norway, and Sweden. These countries have been chosen for the study because they share many similarities both concerning educational systems, languages of schooling, and demographic factors. Furthermore, intercomprehension is and has long been a stated goal for the citizens of these three Scandinavian countries (Nordisk ministerråd, 2007). Thus, it is interesting to explore to what extent they have similar aims for a plurilingual education in their respective school systems.

The article is structured as follows. First, it provides insights into previous research on definitions of and approaches to plurilingualism among teachers and in curricula for language learning in the Scandinavian context and elsewhere. Second, it presents our operationalisation of different pluralistic approaches based on *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA, Candelier et al., 2007) and clarifies main terms related to plurilingualism and language learning used in the study. It then presents results from a qualitative deductive content analysis (Mayring, 2015) of the language subjects Danish/Norwegian/Swedish as L1 of schooling, English as L2 of schooling, and foreign language(s) as L3 of schooling in primary and lower secondary school in Denmark, Norway, and Sweden. Last, by highlighting similarities and differences between the manifestations of plurilingualism in the three countries' curricula, the article discusses perspectives on curriculum development and implications for teacher education in these contexts and beyond.

## 2. Background

### 2.1. Defining and enacting approaches to plurilingualism in education

A successful implementation and enactment of a policy is a challenging undertaking, dependent on several factors. Two of those are a clear definition of the central theoretical concept, in this case *plurilingualism*, and the role of teachers as active decision-makers when implementing the policy. Despite its long existence, there is no unified theory or definition of plurilingualism. For example, as noted by Haukås (2022) and Sickinghe (2013), there is a tendency in Norway to associate being plurilingual with people with immigrant backgrounds or speakers of minority languages, thus potentially seeing plurilingualism as only relevant for a subgroup

of the student population instead of seeing all students as plurilingual and thereby aiming for enhancing all students' plurilingualism. Similar discourses can be found in Denmark and Sweden, where the term bilingual and/or plurilingual pupils (*tosprogede/flersprogede/flerspråkiga elever*) typically refers to children with a migration background and first languages other than the majority language (Holmen, 2019; Kristjánsdóttir, 2018; Lundberg, 2019a). Consequently, discourses about plurilingualism in curricula are often related to mother-tongue instruction or minority languages (Paulsrud et al., 2020).

Nevertheless, the curricula in Scandinavia all include components highlighting plurilingualism as a resource for all students. In the Norwegian context, for example, being plurilingual is embraced as follows in the core curriculum: 'Language gives us a sense of belonging and cultural awareness. [...] Knowledge about the linguistic diversity in society provides all pupils with valuable insight into different forms of expression, ideas and traditions. All pupils shall experience that being proficient in a number of languages is a resource, both in school and society at large' (NDET, 2017, p. 7). Similar, resource-oriented formulations can be found in the curricula for the three main language subjects (Norwegian, English, Foreign Languages) where existing studies show that these language subjects all include competence aims that are relevant for a pluralistic approach (e.g. Vikøy, 2021; Haukås, 2022; Myklevold & Speitz, 2022). Nevertheless, plurilingualism is not clearly defined in any of the language curricula, which makes it difficult for teachers to grasp what plurilingualism means and who it includes.

Teachers are generally regarded as central figures in transforming a policy into practice in their role as key policy arbiters (Haukås, 2016; Menken & García, 2010; Johnson, 2013). Concerning pluralistic teaching approaches, existing research from the Scandinavian context has shown that teachers are interested in the topic of plurilingualism; they also see being plurilingual as an advantage, but they are unsure of how to work on enhancing students' plurilingualism in the classroom (e.g. Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018; Haukås, 2016; Myklevold, 2021; Vikøy & Haukås, 2021; Lundberg, 2019a). Similar findings have also been documented in other European contexts (e.g. Lundberg, 2019b; Martí Arnandiz & Portolés Falomir, 2021; Portolés and Martí, 2020). Teachers' limited knowledge of how to implement pluralistic approaches in the classrooms can have several explanations, such as the lack of training in teacher education (Haukås, 2019; Portolés & Martí, 2020) and limited availability of suitable teaching materials (Vikøy, 2021; Haukås, 2017).

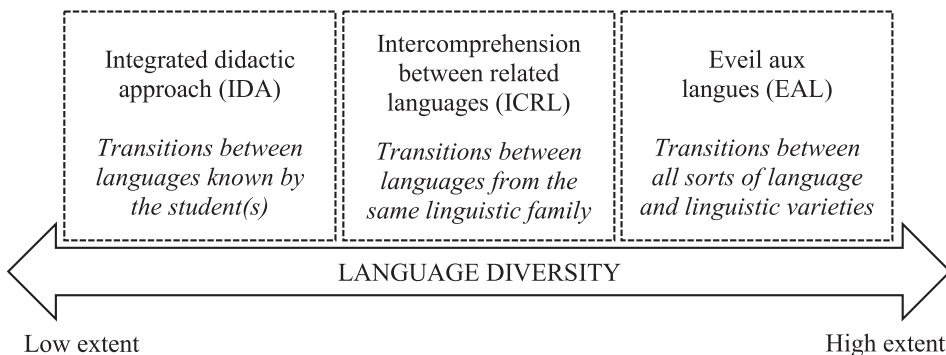
So far, scholars have analysed Scandinavian language curricula by noticing to what extent there is a focus on plurilingualism and what competence aims are related to plurilingualism (e.g. Kjelaas & Van Ommeren, 2019; Myklevold & Speitz, 2022; Haukås, 2022; Paulsrud et al., 2020). What remains unclear, however, is which pluralistic approach has been adopted in the respective curricula and what teachers can do to implement a pluralistic approach based on the language subject curricula. Thus, an important step for supporting teachers and teacher educators in developing awareness of and competences about plurilingualism in the language subjects includes identifying what kind of pluralistic approach is expected to be implemented.

## 2.2. Pluralistic approaches to language learning

Several teaching approaches and models share the objective of fostering plurilingualism in students, such as *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014) and whole-school policy models like

*Plurcur* (Hufeisen, 2018). In the context of this study, however, we take the more established operationalisation of plurilingual education in the European context, as described in *The Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA, Candelier et al., 2007), as our starting point for analysing the Scandinavian language subject curricula. Unlike other operationalizations of plurilingual education, FREPA offers a didactic conceptualisation of how plurilingual education can be implemented in language teaching and, at the same time, shows how plurilingual education reflects a continuum going from strengthening the students' communicative competence to developing their cross-linguistic competence. FREPA distinguishes between four pluralistic approaches to working with linguistic and cultural diversity through 'teaching / learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures' (Candelier et al., 2007, 3).

The *intercultural approach* focuses on culture and the development of intercultural competence, whereas the three other approaches, which are investigated in this study, have a linguistic perspective. Common for these approaches is the focus on similarities and differences between languages, but they differ by having different aims and by including language diversity to varying degrees. The first linguistic approach *integrated didactic approach* (IDA), in a German context also known as *Teritärsprachendidaktik* (see, e.g. Hufeisen & Neuner, 2003; Widlok et al., 2010), creates transitions between languages taught in the school curriculum, or integrates in individual learning spaces languages that the learner is familiar with. By focusing on learning strategies and transparency between the known language(s) and the new language, the approach is used as a springboard to strengthen the acquisition of the new language. The second approach, *intercomprehension between related languages* (ICRL), establishes links between languages from the same linguistic family. The languages are examined in parallel and can be related to languages that the learner is already familiar with (e.g. the learner's first language, target language of education, other languages) with the aim of developing the learner's receptive competences in both the known language and the related language (see, e.g. Hufeisen & Marx, 2007). The third approach, *eveil aux langues/Awakening to languages* (EAL), includes a wide range of languages and all sorts of linguistic varieties, e.g. languages of education, other languages in the process of being learnt or languages and linguistic varieties represented in the classroom, in the surrounding environment, or in the world. The aim is to develop the learner's language awareness and sensitivity to language diversity by strengthening cross-linguistic competence (see, e.g. Candelier et al., 2007).



**Model 1.** Pluralistic approaches to languages

Although the pluralistic approaches to language learning are presented as separate pedagogies, the stippled lines in Model 1 indicate that the distinction between them is a theoretical abstraction and that the boundaries are fluid and overlapping. Nevertheless, there is a distinction in the degree of language diversity in the different approaches. Whereas IDA mainly focuses on fostering awareness across the languages of schooling, EAL, on the other hand, can potentially include the exploration of all the world's existing languages and varieties both known and unknown to the students. The three pluralistic approaches complement each other. While the focus in IDA primarily is on strengthening the students' communicative competence and less on awareness on cross-linguistic relations and sensibility to language diversity, the opposite goes for EAL. By including all three pluralistic approaches, it is thus possible to implement the full potential of plurilingual education.

### 2.3. Research aim and research question

To sum up, the present study aims to better support teachers and teacher educators in developing awareness of and eventually implementing plurilingual education. The study is guided by the following research question: *Which pluralistic approaches to languages can be identified in the national curricula for the main language subjects in primary and lower secondary school in Denmark, Norway, and Sweden?*

## 3. Context, data, and method

### 3.1. Language learning in primary and lower secondary school in Scandinavia

In the Scandinavian context, primary and lower secondary school, the so-called *grundskolen/grunnskolen/grundskolan* covers a 10-year period involving teaching in the main language of schooling, English as the second language of schooling, and a second foreign language as the third language of schooling. Table 1 provides an overview.

As can be seen from the table, there are several similarities across contexts, but also some differences. Whereas Norwegian students start having Norwegian and English as school subjects from the first school year, Danish/Swedish and English become formal school subjects in the second year. Furthermore, a third language of schooling, French or German, is mandatory in Denmark and introduced from school year 6, but optional in Norway and Sweden starting in school year 8 and 7, respectively. Nevertheless, most students in Norway opt for learning a second foreign language, typically French,

**Table 1.** Main language subjects in primary and lower secondary school in Denmark, Norway, and Sweden.

School year	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Danish <i>grundskole</i>		Danish (L1) English (L2)				German or French (L3)				
Norwegian <i>grunnskole</i>	Norwegian (L1) English (L2)							Foreign Languages (L3). (option.)		
Swedish <i>grundskolan</i>		Swedish (L1) English (L2)					Modern Languages (L3) (option.)			



German, or Spanish. According to Fremmedspråksenteret (2022), around 74% of the students decide to learn an L3 in Norway. In Sweden, around 90% were learning an L3 in 2020/2021 (Skolverket, 2020). Like in Norway, the most popular languages are French, German, and Spanish, but also other languages such as Chinese and Russian are offered at some schools.

In this study, we use the terms L1, L2, and L3 to refer to the main languages of schooling, with Danish/Norwegian/Swedish, the most dominant language subject in terms of instruction hours, referred to as L1, the second most dominant language English referred to as L2, and the L3 as the second foreign language. It should be noted, however, that these terms do not necessarily reflect the order in which these languages were learned by individual students, nor the importance of the languages in the students' minds. In recent years, all three countries have seen increased immigration, which has led to an increased linguistic diversity in schools. In Denmark, 14,4% are now considered to have immigrant backgrounds or having been born to parents with immigrant backgrounds (Danish Ministry of Immigration and Integration, 2022). The numbers for Norway and Sweden are 18,9% (Statistics Norway, 2022) and 20% (Statistics Sweden, 2022) respectively. Thus, in these countries, there are also other language subjects, mandatory and/or facultative. In Denmark, for example, Danish as a Second Language is a mandatory subject being integrated as part of the mainstream teaching in all subjects across the curriculum if there are any students with a first language other than Danish. In Norway, there are several other language subjects, such as Sami as a first language, Sami as a second language, and mother-tongue teaching for language minorities. An investigation of potential pluralistic approaches in these curricula would add additional insights into our research question. However, it was beyond the scope of this study to also include these language subjects.

### 3.2. Data analysis

When comparing the national framework for plurilingualism in language subjects in and across the Scandinavian context, our focus is on curricula at a macro level (Beacco et al., 2016a). We analysed the curricula for the three main language subjects of schooling represented in all three countries: Danish/Norwegian/Swedish, English, and the second foreign language (DMCE, 2019a, b, c; NDET, 2019a, b, c; SNAE, 2022a, b, c). Like Pratt (1980, 4), we understand curriculum as an 'organized set of formal education and/or training intentions', and the analysis focuses on the *explicit curriculum* (Eisner, 1985) containing official curricular documents serving as framework conditions for language teaching. The methodological approach in the document analysis is a qualitative deductive content analysis (Mayring, 2015; Weber, 1985) enabling a systematic theory-based coding and categorisation of the data. The basis for the analysis is the elements common for the three countries: aims of the subjects (*Fagets formål og centrale værdier/Fagets formål/Syfte*) and the competence goals, focusing on all 10 years of language teaching in school. Based on the FREPA operationalisation of plurilingual education, the data have been coded in NVivo through the following codes: IDA (integrated didactic approach), ICRL (intercomprehension between related languages), and EAL (eveil aux langues). Through a common coding manual consisting of code definitions, data examples, and coding rules, the data went through two coding processes: In the first process, all three researchers conducted

an initial coding round of selected parts of the data to examine whether the codes were applicable in relation to the research question. In the second process, an all-round double coding was conducted to ensure valid, reliable, and rigorous results and awareness of potential biases (Kurasaki, 2000; Lombard et al., 2002). First, each researcher coded the curriculum of their own country, and second, the researchers were responsible for a code each (IDA, ICRL, EAL) and coded the curricula of all three countries. Any potential differences in the coding were reconciled through joint discussions based on the coding manual. Given the researchers' interest in plurilingualism, we chose an intercomprehension approach to written and oral communication during the research process, communicating with each other in Danish, Norwegian, and Swedish.

#### 4. Findings

In the following, we present the main findings from our analysis. Table 2 provides an overview concerning the language subjects and contexts each of the three pluralistic approaches – IDA, ICRL, and EAL – could be identified with.

The findings are further discussed in separate sections below. However, it should be noted that since the boundaries between the pluralistic approaches are fluid and overlapping, some of the findings are too. Where the findings overlap, we have drawn on the views and traditions of the role of the languages in the educational contexts. In the Nordic schools, e.g. English and German are usually not considered as related languages to the main languages of schooling Danish/Norwegian/Swedish, but as foreign languages offered in school. In the analysis, transitions between these Germanic languages are therefore described as integrated didactic approach (IDA) and not as intercomprehension between related languages (ICRL). This is also the case concerning the findings of the two

**Table 2.** Pluralistic approaches in national curricula for main language subjects in primary and lower secondary school in Denmark, Norway, and Sweden.

			Integrated didactic approach (IDA)	Intercomprehension between related languages (ICRL)	Eveil aux langues (EAL)
First language of schooling	DK	Danish		Swedish, Norwegian	Variants of Danish
	NO	Norwegian	Languages known by the students	Danish, Swedish, Bokmål, Nynorsk, other Nordic languages	Variants of Norwegian, Sami, other languages
	SE	Swedish		Nordic neighbour languages	Variants of Swedish, national minority languages
Second language of schooling	DK	English	Danish and other languages known by the students		Variants of English
	NO	English	Languages known by the students		Variants of English
	SE	English			Variants of English
Third language of schooling	DK	German	Danish, English, and other languages known by the students	Danish	
	NO	Foreign Languages	Languages known by the students		
	SE	Modern languages			

variants of Norwegian, Bokmål and Nynorsk. In the analysis, they are coded as intercomprehension between related languages (ICRL), but it could be argued that they also belong to *eveil aux langues* (EAL).

#### 4.1. *Integrated didactic approach (IDA)*

A main finding related to IDA is that this approach is entirely absent from the Swedish curriculum, but part of the curricula in Denmark and Norway. Furthermore, there are several similarities but also some important differences regarding how IDA is implemented in the curricula in Denmark and Norway. Focusing on the main language of schooling, it is notable that IDA is not expressed in the curriculum for Danish, whereas the curriculum for Norwegian mentions IDA in the subject's aim by saying that literacy skills can be developed through fictional and factual texts also in 'other languages' (NDET, 2019c, 2). Reading, listening, exploring, and reflecting on texts in *other languages* is continually implemented in the curriculum for Norwegian, but these *other languages* are not further described or explicated and could include all languages the students are familiar with, including students' home languages other than Norwegian.

Concerning English and the second foreign language, IDA is to some extent used as an approach facilitating a springboard to the new target language in both contexts. In the curriculum for English in Denmark, there is a focus on developing skills and knowledge about similarities and differences between English and the students' own languages and on language learning strategies, especially guessing strategies, where the students develop techniques to 'utilize resources from other languages' (DMCE, 2019b, 11). To a significantly lesser extent, the same applies in the German curriculum, where German is compared to Danish, especially by focusing on transparent words, and other languages to develop both receptive and productive skills. In the Danish context, it is notable that IDA is sporadically manifested in the early two to three years of language learning after which it disappears from the curriculum. In contrast, the implementation in the Norwegian context is more systematic.

In the curriculum for both English and Foreign Languages in Norway, IDA is represented as part of the aim of the subjects by stating that 'language learning refers to identifying connections between English and other languages the pupils know' (NDET, 2019a, 14f) and by transferring the students' 'linguistic knowledge and language learning experiences from other languages they know and are familiar with' (NDET, 2019b, 3) to the second foreign language. In the English curriculum, there is a progression from a focus on finding, discovering, and playing with transparent words and expressions to exploring, talking about, and describing linguistic similarities and differences between English and other languages that the students are familiar with. A similar progression is seen in the curriculum for Foreign Languages, where it is stated that the students shall use their 'experiences from earlier language learning in the learning process' (NDET, 2019b, 5), also across transitions.

#### 4.2. *Intercomprehension between related languages (ICRL)*

Perhaps not unexpectedly, the ICRL approach can primarily be found in the curricula for the main languages of schooling in the respective countries, Danish, Norwegian, and Swedish. All three curricula include formulations and competence aims related to strengthening students' crosslinguistic understanding and/or knowledge. Still, there are

notable differences across countries. The curriculum for Danish emphasises developing comprehension of Norwegian and Swedish written and oral texts as well as developing communicative skills: 'The student can communicate with Norwegians and Swedes' (DMCE, 2019a, 17). Additionally, students are expected to develop knowledge about similarities and differences between Danish, Norwegian, and Swedish. Although a superregional Nordic common cultural community is emphasised in the Danish curriculum, only the understanding and knowledge of Norwegian and Swedish language and culture are explicitly mentioned. This is striking given Denmark's strong political and historical ties to the Faroe Islands, Iceland, and Greenland. Whereas Danish is taught in school in these three contexts, learning about Faroese, Icelandic, and Greenlandic languages and cultures is absent from the Danish curriculum.

The curriculum for Norwegian likely includes the most comprehensive aims for an ICRL approach. In addition to developing students' listening and reading comprehension of Swedish and Danish texts and the ability to 'explain their content and language features' (NDET, 2019c, 10), the curriculum also includes further languages. To exemplify, students after school year 10 are expected to read fiction and factual prose in Bokmål and Nynorsk and translations from Sami and other languages, and reflect on the purpose, content, genre features, language features, and literary devices in the texts.

The most dominant ICRL approach in the curriculum for Norwegian, however, is the systematic development of the students' intercomprehension and use of Norway's two main languages of schooling, Bokmål and Nynorsk. Starting with receptive skills from the first school years, students 'listen to and talk about fiction and factual prose' (NDET, 2019c, 6) in both Bokmål and Nynorsk, they 'explore the differences and similarities between written Norwegian first-choice language and written Norwegian second-choice language' (ibid., 7), whereas in lower secondary school they learn to write in both languages. Thus, a particular model of the ICRL approach is used within Norway to develop the students' language intercomprehension and productive competencies of the two major national languages of schooling, Bokmål and Nynorsk.

Unlike the curricula for Danish and Norwegian, the curriculum for Swedish is not explicit about which neighbour languages in the Nordic context should be explored, thus also possibly including Finnish, Icelandic, and minority languages. Interestingly, the Swedish curriculum only has competence aims related to developing students' ability to reflect on Swedish and other Nordic languages as systems, whereas there are no competence aims related to developing students' intercomprehension skills to communicate with their neighbours. Thus, the main aim for assessment of ICRL in Swedish is that the student (should) reflect on some aspects of language and language use in Sweden and the Nordic countries (SNAE, 2022c).

Regarding the curricula for English and the second foreign languages, there are few or no signs of an ICRL approach in the three countries. This is unsurprising given that they are rarely defined as neighbour languages, neither linguistically, geographically, nor politically. The only exception is the curriculum for German in Denmark which includes the competence aim: 'The student has knowledge of the close linguistic relatedness between German and Danish' (DMCE, 2019c, 10).

### **4.3. *Eveil aux langues/Awakening to languages (EAL)***

Instances of the EAL approach were found in all three Scandinavian contexts. In line with the idea of developing learners' language awareness, sensitivity, and openness to language diversity, students in Denmark, Norway, and Sweden are brought in contact with different languages or varieties of languages throughout their mandatory education and are made aware of similarities and differences across social, geographical, and cultural contexts.

Generally, students' interest for local and national linguistic and cultural diversity is meant to be stimulated in a range of ways in the examined contexts. To illustrate that, the curriculum in Norway states, for instance, that 'the Norwegian subject shall provide the pupils with insight into the rich and diverse language and cultural heritage in Norway' (NDET, 2019c, 2). Explorations of the current language situation and its historical background in Norway is understood as the equivalent of reflections on variations of Danish in the curricula in Denmark and learning about Swedish dialects and sociolects in the curricula in Sweden. However, a focus on plurilingualism consisting of migration-induced linguistic diversity is not explicitly mentioned in any of the curricula for the three main languages of schooling in the three contexts. Regarding minority or indigenous languages, it is worth noting that an awareness of Sami is mentioned in both the Norwegian and the Swedish curriculum. However, as it is simply mentioned as one of the official minority languages in Sweden, considerably more focus exists in Norway, where students are familiarised with the pronunciation of place names and personal names that contain Sami letters. Such content is clearly connected to students' awareness-raising regarding language diversity.

Moving on to the English language subject, students' exploration of linguistic diversity is enriched with experiences of and reflections on different types of English in the world, including various unspecified regional, and social variants. Nevertheless, English is also used to illustrate the overarching importance of plurilingualism as 'the foundation for communicating with others, both locally and globally, regardless of cultural or linguistic background' (NDET, 2019a, 2) and to stimulate their interest in language and culture (SNAE, 2022). Generally, less focus on EAL was detected in the curricula for second foreign languages, which might be explained by the unspecified languages in Norway and Sweden. However, even in Denmark, where the curriculum for German as a second foreign language was analysed, no instance of EAL could be detected.

Finally, embedded in the interdisciplinary topic of democracy and citizenship, the Norwegian curriculum strives to promote students' curiosity and engagement, which should lead to a prevention of prejudice (NDET, 2019c). Such an aim is clearly in line with the theoretical foundation of EAL.

## **5. Discussion**

### **5.1. *Perspectives on curriculum development***

The present study showed consistent similarities between the representation of the three pluralistic approaches in the language subjects across countries but also pronounced differences concerning the extent of and how the language subjects include pluralistic

approaches. Nevertheless, the school curriculum for Norway seemed to have the most comprehensive inclusion of pluralistic approaches.

In terms of IDA, for example, the curriculum for Norway had the most systematic implementation across language subjects and transitions of schooling by stating that all language learning in school must be at the basis of the students' previously acquired linguistic resources. In the curricula for Denmark and Norway, the languages of schooling are used as a springboard from one language (subject) to the next: Danish/Norwegian creates transitions to English, and Danish/Norwegian and English creates transitions to German/the foreign language. A major difference, however, is that while the transitions between languages of schooling in the Danish curriculum mainly seems like a didactic tool only for early language learning (see also Drachmann, 2022), the transitions between languages of schooling is an integrated, continuous part of the curriculum of Norway. Given the similarity between the language subjects and the order in which they are represented in the Scandinavian schools, it is therefore remarkable that links between languages of schooling are totally absent in the curriculum for the language subjects in Sweden. These differences call for further investigations, as a lack of an integrated didactic approach in Sweden may result in different learning outcomes for the Swedish students, including a lower degree of crosslinguistic awareness and other plurilingual language learning benefits compared with the Danish and Norwegian students (Jessner, 2008). This hypothesis remains a speculation at this point but should be followed up in future research.

Common to the three Scandinavian countries is the goal of intercomprehension between the Scandinavian languages, which is included continuously throughout all school years for the first language of schooling, Danish/Norwegian/Swedish. While curricula from Denmark go furthest in the Nordic common cultural community – as students here must develop communicative competence across the Scandinavian languages – the focus in the curriculum for Norway is both knowledge of and receptive competences, whereas Sweden only includes an understanding of similarities and differences across languages. Thus, if these competence goals are followed up in the classrooms, the different ambitions of the three may lead to a difference in intercomprehension across the countries in the long term, with the Danes being best prepared to communicate with their Scandinavian neighbours. Nevertheless, while intercomprehension between the neighbouring languages Danish, Norwegian, and Swedish is most extensive in the curriculum for Danish, the Nordic language community is not limited to only Scandinavian languages but also other Nordic languages in the curricula for Norwegian and Swedish. Particularly noteworthy is the fact that the curriculum in Denmark does not take Faroese into account, despite close linguistic familiarity and the fact that the Faroe Islands are part of the Kingdom of Denmark, albeit as an autonomous country. Similarly, Icelandic is also absent in the curriculum even though Iceland was a former Danish colony until 1944.

In relation to EAL, there are clear similarities across the three countries, as EAL is represented in the first and second language of schooling through an inclusion of variants of Danish/Norwegian/Swedish and of English. Whereas in Denmark, EAL is limited to an awareness of dialects and sociolects of Danish, curricula for Norway and Sweden are more inclusive in their approach by emphasising exploration of languages in general and national minority languages including Sami. Greenlandic,

on the other hand, is not mentioned in the Danish curriculum despite the country's close ties to Denmark and the fact that Greenlandic students are learning Danish in school.

Another important finding in the intersection between IDA and EAL is the lack of an explicit inclusion of students' knowledge of languages other than the three main languages of schooling. Although students' home languages and other language resources known by the students are included in curricula for Denmark and Norway by referring to 'resources from other languages' (DMCE, 2019b, 11) and 'other languages the pupils know' (NDET, 2019b, 3), this reference is likely too implicit for teachers and students to clearly see how they can include and explore these languages in the language classrooms as resources for building the students' plurilingual repertoire. In the Swedish context, for example, Hult (2017, 278) has pointed out that teachers of English are simply instructed to 'use their judgment in deciding when the use of a language other than English is appropriate'. Based on the findings in the present study, it seems important to point out that curricula in all three countries should be more explicit regarding the inclusion of students' home languages and full linguistic repertoires. Otherwise, there is a risk that these languages continue to be treated as less valuable and relevant for a pluralistic approach, and as a basis for language learning, than the languages belonging to the main languages of schooling (Drachmann, 2022; Haukås, 2022; Kjelaas & Van Ommeren, 2019).

## **5.2. Implications for teacher education**

The analysis has shown that pluralistic approaches exist in the Scandinavian curricula, but to a varying degree in the different subjects and contexts. Although differences are not automatically problematic, they imply that the learning goals and outcomes may be quite different for Danish, Norwegian, and Swedish school students. Nevertheless, the enactment of a policy, such as the curricula investigated in this study, is largely dependent on teachers' own decision-making when designing and implementing lessons (Haukås, 2016; Menken & Garcia, 2010; Johnson, 2013). It is therefore critical to discuss implications for teacher pre- and in-service education in the Scandinavian countries and beyond.

First and foremost, different pluralistic approaches in the curricula need to be followed up by schools and teachers in the respective countries. Whereas this study may support teachers in identifying which pluralistic approaches can be adopted for the various subjects, this is likely insufficient for providing teachers with a secure knowledge base for making necessary changes in their teaching. To support the enactment of pluralistic approaches in education, several studies therefore ask for more teacher training concerning plurilingualism (e.g. Haukås, 2016; Lundberg, 2019a; Otwińska, 2014). Lundberg (2019b), reporting from German-speaking Switzerland, where foreign language teachers were obliged to attend a long, mandatory further education in connection with a new curriculum based on pluralistic approaches, concludes with a call for teachers' continuous professional development. Even though the current Swiss curriculum features many aspects of pluralistic approaches in education, teachers were insecure concerning their pedagogical language management. In other words, to support Scandinavian teachers in their implementation of pluralistic approaches in

the long run, we recommend a steady offering of professional development courses that include reflective and hands-on activities. Such a continuous approach to professional development is also in line with a conclusion drawn by Haukås (2016), who states that adapting teachers' beliefs towards more pluralistic approaches usually takes time.

Furthermore, our analysis suggests a clear need for intensified language teacher collaboration. If pluralistic approaches in education are meant to represent a continuous emphasis throughout mandatory schooling, teachers need to establish more horizontal and vertical collaboration. Teachers of all language subjects, including main languages of schooling, foreign languages, second language and mother tongue, are supposed to critically reflect and navigate the implementation of pluralistic approaches. Hence, they need to look across the borders of their own subjects and explore together with teachers of other language subjects how they can define common goals and provide an optimal plurilingual education for their students (Drachmann, 2022; Haukås, 2016). Such collaboration should be initiated and established already in pre-service education, so that future language teachers become acquainted with the potential of working together across the language subjects' borders.

## 6. Concluding remarks

The main objective of this study was to examine which pluralistic approaches can be identified in the curricula for the three main language subjects of schooling in Denmark, Norway, and Sweden. Basing our analysis on *The Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Candelier et al., 2007), we found that all three countries have included pluralistic approaches in their language curricula, but to a varying degree. These differences indicate different ambitions for a plurilingual education in Scandinavia, likely also leading to different learning outcomes for the students. As this study's findings are based on the analysis of curriculum documents, future studies need to examine the enactment of the curricula in schools and any learning effects of the pluralistic approaches identified in the main language subjects of schooling in these countries. Furthermore, there is a need to analyse pluralistic approaches in all other language subjects in school, including subjects for minority languages and mother-tongue instruction. Only such a more holistic and integrated conceptualisation of plurilingual education, with identifiable pluralistic approaches in various language subject curricula, can be expected to contribute to a sustainable plurilingual education for all students in and beyond Scandinavia. In fact, future curriculum studies should also aim to identify pluralistic approaches in curricula outside of Scandinavia, to better understand how plurilingualism can be promoted in contexts with different language constellations than the Scandinavian. Finally, in line with studies reporting from other countries, our findings call for an increased emphasis on plurilingualism in pre- and in-service teacher education to better prepare teachers to implement pluralistic approaches in and across the language subjects.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.



## Funding

As two of the authors of the article are participants in the research project PE-LAL (*Plurilingual Education – Students’ Language Awareness across educational Levels*), we would acknowledge that this study is partly supported by The Independent Research Fund Denmark under grant number 0132-00208B. In the PE-LAL project, other participants are conducting curriculum analyses focusing on plurilingual education too. See e.g. Daryai-Hansen & Krogager Andersen (in progress) for findings on an analysis of the national curriculum aiming for the transmission between lower and upper secondary school in Denmark.

## ORCID

Natascha Drachmann  <http://orcid.org/0000-0002-5564-8985>

Åsta Haukås  <http://orcid.org/0000-0002-5831-7823>

Adrian Lundberg  <http://orcid.org/0000-0001-8555-6398>

## References

- Allgäuer-Hackl, E., Brogan, K., Henning, U., Hufeisen, B., & Schlabach, J. (2018). *More languages? – PlurCur! Research and practice regarding plurilingual whole school curricula*. Council of Europe, European Centre of Modern Languages.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (2 Ed.). Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016b). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training: The Language Dimension in all Subjects*. Council of Europe.
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A., & Sáez, F. T. (2007). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinez, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *FREPA/CARAP. Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997/2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2008). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2022). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Council of Europe.
- Danish Ministry of Children and Education (DMCE). (2019a). *Dansk - faghæfte. 2. Edition*. The Board of Education and Children.
- Danish Ministry of Children and Education (DMCE). (2019b). *Engelsk - faghæfte. 2. Edition*. The Board of Education and Children.
- Danish Ministry of Children and Education (DMCE). (2019c). *Tysk - faghæfte. 2. Edition*. The Board of Education and Children.
- Danish Ministry of Immigration and Integration. (2022). *Immigrants and descendants in Denmark*. <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/INTEGRATION-STATUS-OG-UDVIKLING>.
- Daryai-Hansen, P. (2018). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogundervisningen. In P. Daryai-Hansen, A. Søndergaard Gregersen, S. K. Jacobsen, J. von Holst Pedersen, L. Krogsgaard Svarstad, & C. Watson (Eds.), *Fremmedsprogdidaktik. Mellem fag og didaktik* (pp. 29–44). Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, A. (2018). *Tidligere sprogstart - ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. University of Copenhagen & University College Copenhagen: Consortium for Language and Didactics.

- Daryai-Hansen, P., & Krogager Andersen, L. (in progress). Sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik: det danske sprogcurriculum ved overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*.
- Drachmann, N. (2022). Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner. *Sprogforum*, 74, 33–40.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2. Ed.). Macmillan.
- Fremmedspråksenteret. (2022). Elevane sine val av framandspråk i ungdomsskolen 2018–2019. <https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevane-sine-val-av-framandsprak-i-ungdomsskolen-21-22.pdf>.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Goullier, F., Carrre-Karlinger, C., Orlova, N., & Roussi, M. (2015). *European portfolio for pre-primary educators: The plurilingual and intercultural dimension*. Strasbourg, Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. doi: 10.1080/14790718.2015.1041960
- Haukås, Å. (2017). Zur Förderung von Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken. *Deutsch als Fremdsprache*, 54(3), 158–167.
- Haukås, Å. (2019). Einstellungen und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. *German as a foreign language*, 1, 5–24.
- Haukås, Å. (2022). Who are the multilinguals? Students' definitions, self-perceptions and the public debate. In W. Bennett, & L. Fisher (Eds.), *Multilingualism and identity: Interdisciplinary perspectives* (pp. 281–298). Cambridge University Press.
- Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. In A. Søndergaard Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*. (3. Ed.) (pp. 23–54). Samfundslitteratur.
- Hufeisen, B. (2018). Institutional education and multilingualism: PlurCur® as a prototype of a multilingual whole school policy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 131–162. doi: 10.1515/eujal-2017-0026
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). *EuroComGerm - die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. Shaker.
- Hufeisen, B., & Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. *Mehrsprachigkeitskonzept–Tertiärsprachen–Deutsch nach Englisch*. Europäisches Fremdsprachenzentrum und Goethe-Institut. Strassburg: Europarat.
- Hult, F. (2017). More than a lingua franca: Functions of English in a globalised educational language policy. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 265–282. doi: 10.1080/07908318.2017.1321008
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41(1), 15–56. doi:10.1017/S0261444807004739
- Johnson, D. C. (2013). *Language policy*. Palgrave Macmillan.
- Kjelaas, I., & van Ommeren, R. (2019). Legitimierung av flerspråklighet. En kritisk diskursanalyse av fire læreplaner i språk. *NOA-Norsk som andrespråk*, 35(1), 5–31.
- Kristjánsdóttir, B. (2018). *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus University Press.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder Reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods*, 12(3), 179–194. doi: 10.1177/1525822X0001200301
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of Intercoder reliability. *Human Communications Research*, 28(4), 587–604. doi: 10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x
- Lundberg, A. (2019a). Teachers' beliefs about multilingualism: Findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 266–283. doi: 10.1080/14664208.2018.1495373
- Lundberg, A. (2019b). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction*, 64, 101244. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101244
- Martí Arandiz, O., & Portolés Falomir, L. (2021). The effect of individual factors on L3 teachers' beliefs about multilingual education. *Language, Culture and Curriculum*, 1–18. doi: 10.1080/07908318.2021.1999463

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Ed.). Beltz Verlag.
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. Routledge.
- Myklevold, G. A. (2021). That is a big shift for us: Teachers' and teacher educators' perceptions of multilingualism and multilingual operationalizations. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 12, 67–82.
- Myklevold, G. A., & Speitz, H. (2022). Multilingualism in curriculum reform (LK20) and teachers' perceptions: Mind the gap? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 25–50. doi:10.46364/njltl.v9i2.947
- Nordisk ministerråd. (2007). Deklarasjon om nordisk språkpolitikk. ANP 2007:746, København. <https://www.norden.org/no/node/6978>.
- Norwegian Directorate for Education and Training (NDET). (2017). *Core Curriculum Values and Principles for Primary and Secondary Education*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=fsp01-02&lang=eng>.
- Norwegian Directorate for Education and Training (NDET). (2019a). Curriculum in English. <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=eng>.
- Norwegian Directorate for Education and Training (NDET). (2019b). Curriculum for Foreign Languages. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=eng>.
- Norwegian Directorate for Education and Training (NDET). (2019c). Curriculum for Norwegian. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=eng>.
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119. doi: 10.1080/14790718.2013.820730
- Paulsrud, B., Zilliacus, H., & Ekberg, L. (2020). Spaces for multilingual education: Language orientations in the national curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, 14(4), 304–318. doi: 10.1080/19313152.2020.1714158
- Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. doi: 10.1080/14790718.2018.1515206
- Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. Harcourt Brace.
- Sickinghe, A. V. (2013). The discursive construction of multilinguals in Norwegian language education policy. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 8(2), 87–114.
- Skolverket. (2020). Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/2021. <https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf>.
- Statistics Norway. (2022). *Immigrants and Norwegian-Born to Immigrant Parents*. <https://www.ssb.no/en/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>.
- Statistics Sweden. (2022). Utrikes födda i Sverige. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/>.
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (2022a). *Kursplan för engelska*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d84/1632771802998/Engelska.pdf>.
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (2022b). *Kursplan för moderna språk*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d8e/1632772013550/Moderna%20spr%C3%A5k.pdf>.
- Swedish National Agency for Education (SNAE). (2022c). *Kursplan för svenska*. Stockholm. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d99/1632772274017/Svenska.pdf>.
- Vikøy, A. (2021). Villkår for fleispråklegheit i norskfaget—Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleispråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1). doi:10.5617/adno.8678
- Vikøy, A., & Haukås, Å. (2021). Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1–20. doi:10.1080/14790718.2021.1961779
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. Sage.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., & Romcea, R. (2010). *Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. Goethe Institut.

### Publikation 3

Drachmann, N. (2023). «Jeg kender lidt ordene. Det er en lille smule ligesom mit sprog»:

Manifestationer af sproglig opmærksomhed hos tre elever i 1., 5. og 7. klasse. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 18(2), 92-109. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.2>

# «Jeg kender lidt ordene. Det er en lille smule ligesom mit sprog»: Manifestationer af sproglig opmærksomhed hos tre elever i 1., 5. og 7. klasse

## “I kind of know the words. It’s a bit like my language”: Three Students’ Manifestations of Language Awareness in Grades 1, 5 and 7

Natascha Drachmann

Ph.d.-stipendiat, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet og Professionshøjskolen Absalon  
[ndr@hum.ku.dk](mailto:ndr@hum.ku.dk)

<https://orcid.org/0000-0002-5564-8985>

### Sammendrag

Inden for forskning i første-, andet- og fremmedsprogsdidaktik har *sproglig opmærksomhed* været undersøgt ud fra forskellige perspektiver og gennem forskellige begreber via både en et- og flersproget tilgang. Karakteristisk for forskningsfeltet er den store mængde kvantitative teststudier, der afdækker effekten af sproglig opmærksomhed, mens der findes få kvalitative studier, der undersøger, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig hos elever i klasserummet. Artiklen ønsker at bidrage til en udvidelse af det kvalitative felt. Via et fokuseret og eksplorativt multicasestudie forankret i en flersprogethedsdidaktisk kontekst undersøger artiklen, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig i henholdsvis 1., 5. og 7. klasse hos tre elever med førstesprog udover dansk, og hvordan elevernes flersprogethed kommer til udtryk heri. Den konceptuelle ramme for analysen er en operationalisering af sproglig opmærksomhed, udformet i PE-LAL-projektet, der med afsæt i og en videreudvikling af Gomberts og van Liers tidligere arbejde skelner mellem tre dimensioner af sproglig opmærksomhed (*praktisk, metasproglig, kritisk*) samt mellem ni sproglige niveauer, som opmærksomheden kan rettes mod. Med afsæt i en kvalitativ indholdsanalyse af klasserumsdata i form af feltnoter, lydoptagelser, fotos og elevartefakter viser artiklen, at caseelevernes sproglige opmærksomhed tager forskellige verbale, nonverbale og visuelle udtryksformer og har forskellige funktioner, og at fællesnævneren for dem er, at de tre dimensioner af sproglig opmærksomhed manifesterer sig via en vekselvirkning mellem hinanden. Artiklen diskuterer afslutningsvis, hvordan eksterne faktorer såsom alder, flersprogethed, sproglig og kognitiv udvikling samt skolebaserede erfaringer indgår i et komplekst samspil med og har en betydning for elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed.

Nøgleord

sproglig opmærksomhed, flersprogethed, alder, casestudie, på tværs af overgange i grundskolen

### Abstract

Within L1, L2 and L3 research, *language awareness* (LA) has been explored from different perspectives and through different concepts through both a monolingual and plurilingual approach. LA research is characterized by a large amount of quantitative test studies covering the effect of LA, while there are few studies examining LA qualitatively in the classroom. The article is a contribution to the qualitative field of LA. Through a focused and exploratory multiple case study anchored in a plurilingual context, the article examines how LA is manifested in grades 1, 5 and 7 respectively by three students with first languages beyond Danish, and how the students’ plurilingualism is expressed in their LA. The conceptual framework for the analysis is an operationalization of LA, developed in the

PE-LAL project, distinguishing on the basis of Gombert and van Lier's earlier work between three dimensions of LA (*practical, metalinguistic, critical*) and between nine language levels to which LA can be directed. Drawing on qualitative content analysis of classroom data in form of field notes, audio recordings, photographs and student artefacts, the article shows that the three case students' LA takes different verbal, non-verbal and visual forms of manifestations and has different functions, and that common is that there is an interaction between the three dimensions of LA. In conclusion, the article discusses how external factors such as age, plurilingualism, language and cognitive development, and school-based experiences interact in complex ways with and have an impact on students' manifestations of LA.

#### Keywords

language awareness, plurilingualism, age, case study, across levels in primary and lower secondary education

## Introduktion

Inden for første-, andet- og fremmedsprogsdidaktikken har skolebørns sproglige opmærksomhed været genstand for undersøgelse gennem årtier. Oprindeligt blev *sproglig opmærksomhed* (eng. *language awareness*) introduceret med Hawkins (1984) som en vej til at styrke sprogkompetencen hos engelske grundskoleelever, hvis sproglige baggrund var præget af stor diversitet. Ifølge Hawkins kunne arbejdet med sproglig opmærksomhed skabe både vertikal og horisontal kohærens i skolens sprogundervisning ved at bygge bro mellem skolens sprogfag og elevernes førstesprog samt ved at bygge bro på tværs af sprogfagene. Der er sidenhen kommet flere bud på, hvad sproglig opmærksomhed er. Donmall (1985, s. 7) foreslog tidligt definitionen «a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life», mens en mere veletableret definition findes hos *The Association for Language Awareness*, der definerer begrebet som «an explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (ALA, 2018).

Kendetegnende for det interdisciplinære felt er en terminologisk begrebsmangfoldighed mellem delvis overlappende synonymy såsom *linguistic awareness* (Jessner, 2006), *metalinguistic awareness* (Bialystok, 1991; Myhill et al., 2012), *multilingual awareness* (García, 2008; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020) og *critical multilingual language awareness* (Hedman & Fisher, 2022) samt flere operationaliseringer (se fx García, 2008; Gombert, 1992; van Lier, 1998, 2004). Mens førstesprogsforskning primært har beskæftiget sig med sproglig opmærksomhed via en etsproget tilgang i relation til literacy (Myhill et al., 2012; Pinto, 2015) eller med afsæt i begrebet *textrørlighet* (Liberg et al., 2012), har andet- og fremmedsprogsforskning længe undersøgt sproglig opmærksomhed via en flersproget tilgang (se fx Bialystok, 1991; Cummins, 2000; García, 2008; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020). Karakteristisk for forskningsfeltet er, at størstedelen af studierne undersøger sproglig opmærksomhed kvantitativt, ofte i rammen af effektstudier med fokus på særligt de yngre skoleelever (for en forskningsopsamling se Drachmann, forthcoming A; James & Garrett, 1992; Sierens et al., 2018), mens kun få studier dokumenterer sproglig opmærksomhed via kvalitativ klasserumsforskning (se fx Hofer, 2017; Muñoz, 2017; Tonne et al., 2011). Så vidt vides er der ingen kvalitative klasserumsstudier, der tidligere har undersøgt manifestationer af sproglig opmærksomhed via en flersproget tilgang på tværs af overgange i grundskolesystemet. Denne artikel ønsker at bidrage med ny viden til dette felt. I regi af projektet 'Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels' (PE-LAL) er det artiklens formål med afsæt i en flersprogethedsdidaktisk kontekst at undersøge, hvordan sproglig opmærksomhed manifesterer sig hos tre elever i henholdsvis 1., 5. og 7. klasse med førstesprog udover dansk, og hvordan de tre elevers flersprogethed kommer til udtryk heri.

Artiklen er opbygget på følgende måde. Indledningsvis gives et indblik i tidligere operationaliseringer af sproglig opmærksomhed, og med afsæt heri præsenteres

PE-LAL-projektets operationalisering, som udgør den konceptuelle ramme for artiklens analyse. Herefter beskrives artiklens metodiske og empiriske grundlag. Dernæst præsenteres analysefund fra de tre elevers manifestationer af sproglig opmærksomhed. Afslutningsvis fremhæves ligheder og forskelle mellem elevernes manifestationer, og det diskuteres, hvordan eksterne faktorer såsom alder, flersprogethed, sproglig og kognitiv udvikling samt skolebaserede erfaringer indgår i et komplekst samspil med og har en betydning for den sproglige opmærksomhed.

## Baggrund

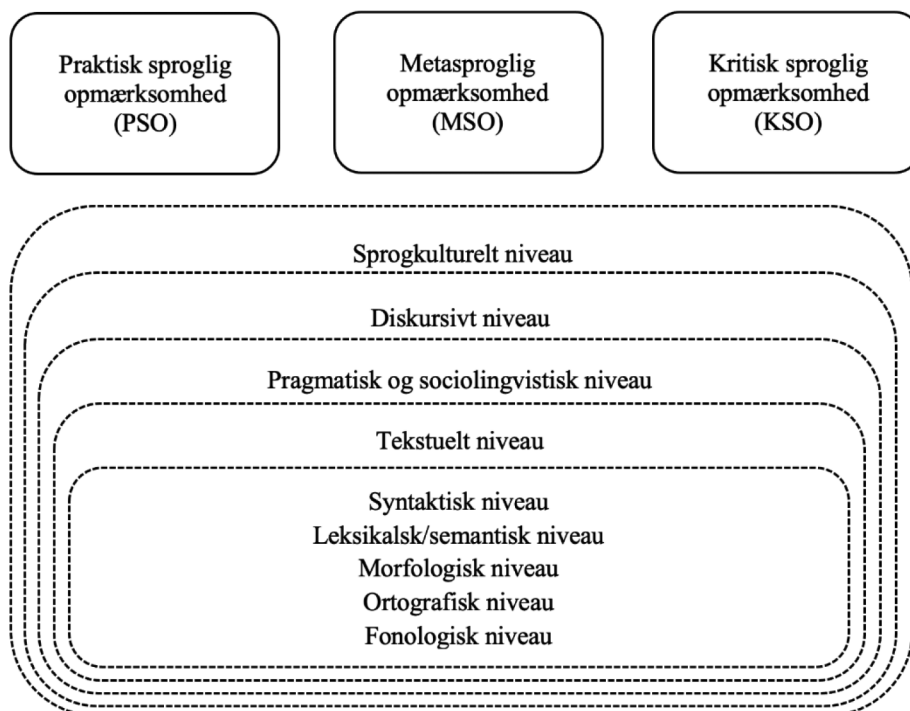
Tidligere operationaliseringer

Gombert (1992) var en af de første til empirisk at undersøge børns *metalinguistic awareness* i et aldersperspektiv. Gombert argumenterer for, at sproglig opmærksomhed kan rette sig mod fem niveauer af sproget (fonologisk, leksikalsk/semantisk, syntaktisk, tekstuel, pragmatisk), og at den kan manifestere sig som en *epilingvistisk adfærd*, baseret på en intuitiv, procedural viden fx via leg med sprog, eller som en *metalingvistisk adfærd*, hvis grundlag er en bevidst, deklarativ viden udtrykt via fx refleksion over sprog. Gombert fremhæver, at den epilingvistiske adfærd udgør grundlaget for den metalingvistiske, og at alderen 6-8 år er en central overgangsalder fra den ene adfærd til den anden. Dette underbygges af studier, der viser, at børn allerede i førskolealderen udviser epilingvistisk adfærd rettet mod det fonologiske, leksikalsk/semantiske, syntaktiske og pragmatiske niveau, når de fx imiterer, laver rim, remser eller ordspil, retter sig selv eller tilpasser deres sprog efter situationen, mens den metalingvistiske adfærd først manifesterer sig fra 6-8-års alderen, når eleverne tilegner sig metasproglig viden og er i stand til fx at reflektere over og tale om sprog. Ifølge Gombert er denne udvikling et resultat af elevernes påbegyndte literacyudvikling. Til trods for at skolestart også skaber grundlag for metalingvistisk adfærd rettet mod det leksikalsk/semantiske niveau, understreger Gombert, at det først er i 10-12-års alderen, at eleverne har en dybere metasproglig forståelse for leksikalsk/semantiske enheder, fx metaforer eller metasproglige termer som *ord* eller *sætning*. Gombert fastslår, at der ikke findes belæg for at skelne mellem epi- og metalingvistisk adfærd rettet mod det tekstuelle niveau, da dette niveau er empirisk underbelyst (Gombert, 1992).

Et lignende skel ses i van Liers (1998, 2004) operationalisering af *language awareness*, der består af en *practical awareness*, der defineres som en umiddelbar sproglig gøren uden forudgående viden fx via kreativitet og leg, og af en *discursive awareness*, der betegner en opmærksomhed baseret på forudgående viden og dybere metasproglig forståelse, som kan italesættes. Ligesom Gombert argumenterer van Lier for, at overgangen mellem de to *awareness*-niveauer repræsenterer et vigtigt skæringspunkt i udviklingen af sproglig opmærksomhed, da eleverne her går fra en intuitiv til en mere analytisk opmærksomhed, men i modsætning til Gombert anser van Lier overgangen som et kontinuum med de to opmærksomhedsniveauer som poler i hver sin ende. Van Lier sætter heller ikke en specifik alder på overgangen, men udtaler, at den er «a natural result of becoming a mature language user, or at least one who has become literate or formally educated» (van Lier, 1998, s. 135). Selvom eleverne som resultat af alder og uddannelse bevæger sig fra den ene pol til den anden, fastslår van Lier, at de ikke mister evnen til at udvise *practical awareness*, men at deres sproglige opmærksomhed kan manifestere sig i begge ender af kontinuummet. Van Liers operationalisering omfatter derudover en *critical awareness*, der defineres som en kritisk stillingtagen til sprog og sprogbrug i relation til sprogets sociale og politiske magtstrukturer (van Lier, 1998, 2004).

## PE-LAL-projektets operationalisering

Med afsæt i samt en videreudvikling af ovenstående er der i PE-LAL-projektet udviklet en operationalisering af sproglig opmærksomhed, der skelner mellem tre dimensioner af sproglig opmærksomhed (*praktisk, metasproglig, kritisk*) og ni sproglige niveauer, som opmærksomheden kan rettes mod (for andre beskrivelser af operationaliseringen se Daryai-Hansen & Krogager Andersen, forthcoming; Drachmann, 2023a, 2023b, med afsæt i Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022). Operationaliseringen er givet i model 1.



**Model 1.** Operationalisering af sproglig opmærksomhed (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022)

*Praktisk sproglig opmærksomhed* (PSO) kan defineres som en intuitiv, umiddelbar og spontan handlen gennem eller ageren med sprog, fx ved at lege med sproget, lave sproglige eksperimenter, imitere sprog, bruge sproget på en kreativ eller fantasifuld måde eller ved at manipulere intentionelt med sproget (Clark, 1978; Gombert, 1992; Waller, 1986). *Metasproglig opmærksomhed* (MSO) fokuserer på sprog på et metaniveau og kan defineres som eksplicit eller implicit udtrykt refleksion og/eller viden, fx ved at bruge hverdagsprog eller metasprog eller via metasproglig analyse med/uden brug af akademisk fagterminologi (Bialystok, 1991; Clark, 1978; Gombert, 1992; Waller, 1986). *Kritisk sproglig opmærksomhed* (KSO) kan – i en bred forståelsesramme (Fairclough, 1992) og med afsæt i kritisk literacy (Shapiro, 2022; Wallace, 2018) – defineres som en eksplicit eller implicit kritisk stillingtagen til sprog, fx ved at undersøge, diskutere og forholde sig kritisk til forholdet mellem sprog og magt, sproglige normer eller sprogideologier (Alim, 2010; Clark et al., 1990, 1991).

Med afsæt i Gombert (1992) og en videreudvikling af Daryai-Hansen, Drachmann & Meidell Sigsgaard (2019) (se også Doughty & Williams, 1998) skelner modellen derudover mellem otte sproglige niveauer, der dækker det komplekse sprogsystem gående fra sprogets mindste del (fonologi) til sprogets største del (diskurs). Dertil medtages et niende niveau, *det sprogkulturelle niveau* (Agar, 1995), som et resultat af en abduktiv tilgang (Dubois &



Gadde, 2002; Timmermans & Tavory, 2012), da operationaliseringen er videreudviklet med afsæt i induktive dataresultater, der viser, at sproglig opmærksomhed kan rette sig mod samspillet mellem sprog og kultur (se Daryai-Hansen & Krogager Andersen, forthcoming; Drachmann, 2023a). De stiplede linjer i modellen indikerer, at sproglig opmærksomhed kan rette sig mod mere end ét sprogligt niveau ad gangen, da de højere niveauer inkluderer underliggende niveauer.

## Metodologi

### Casestudiet og dets kontekst

Studiet er gennemført i regi af PE-LAL-projektet som et multicasestudie (Yin, 2018) med i alt tre cases: 1. klasse, 5. klasse og 7. klasse. Casestudiet er fokuseret (Ramian, 2012; Yin, 2018), da sproglig opmærksomhed er den eneste undersøgelsesgenstand, samt eksplorativt (ibid.), da det med afsæt i mere teoribaserede tilgange til casestudiet (George & Bennett, 2005; Flyvbjerg, 1998; Robson, 2011) undersøger elevers manifestationer af sproglig opmærksomhed på baggrund af en operationalisering. De tre cases er udvalgt med blik for aldersmæssig variation, og casestudiet er udtryk for replikation (Yin, 2018), da det giver forskellige aldersmæssige perspektiver på den samme undersøgelsesgenstand. Foruden variation i alder er de tre cases sammenlignelige, da de har en fælles eksemplarisk flersprogethedsdidaktisk kontekst som ramme. De kan således alle defineres som atypiske cases (Flyvbjerg, 2006), da de med den eksemplariske kontekst er udvalgt med forventning om at være særligt velegnede til at repræsentere manifestationer af sproglig opmærksomhed. De tre skoleklasser, som repræsenterer hver sin case, er lokaliseret på en københavnsk skole, som har en stærk profil inden for dansk som andetsprog og tradition for at arbejde flersprogethedsdidaktisk i den daglige sprogundervisning. Forud for casestudiet blev skolens flersprogethedsdidaktiske praksis videreudviklet og makrostilladseret i et samarbejde mellem forsker og lærere ved at etablere to såkaldte *sproguger* i hver af de tre klasser bestående af klassernes ugentlige sproglektioner (1. klasse: dansk og engelsk, 5. klasse: dansk, engelsk og tysk, 7. klasse: dansk, engelsk, fransk/tysk). Til de i alt seks sproguger blev der via et kollaborativt samarbejde (Phillips et al., 2013) mellem forsker og de tre klassers sprog-lærere udviklet flersprogethedsdidaktiske undervisningsmaterialer, som eleverne blev undervist i (for en beskrivelse af udviklingsarbejdet se Drachmann, 2023b, forthcoming A, B). I materialerne blev der til alle tre klasser faciliteret didaktiske rum for udvikling af sproglig opmærksomhed i dens tre dimensioner rettet mod de ni sproglige niveauer, dog uden at tage højde for en ligelig fordeling af rum for PSO, MSO og KSO eller for de sproglige niveauer. Mens materialerne indeholdt initierede aktiviteter, der åbnede op for PSO og MSO rettet mod de nedre og midterste niveauer (fonologisk, ortografisk, morfologisk, leksikalsk/semantisk, syntaktisk, tekstuel, pragmatisk/sociolingvistisk), blev der skabt initierede rum for KSO rettet mod de midterste og øverste niveauer (tekstuel, pragmatisk/sociolingvistisk, diskursivt, sprogkulturelt). Materialerne er offentligt tilgængelige og kan tilgås via PE-LAL-projektets hjemmeside.<sup>1</sup> For at tydeliggøre sammenhængen mellem elevernes sproglige opmærksomhed og den undervisningskontekst, som den manifesterer sig i, angives der i analysens konkrete empiriske uddrag, hvor den bagvedliggende undervisningsaktivitet kan findes.

<sup>1</sup> <https://engerom.ku.dk/forskning/centre/flersprogethedsdidaktik/undervisningsmaterialer/>

## Empiri og dataanalyse

Sprogugerne dannede rammen for dataindsamlingen. For at sikre afspejling af diversitet i casestudiet blev der i hver case udvalgt seks fokuselever, som blev fulgt særligt under dataindsamlingen. Fokuseleverne blev udvalgt ud fra et primært kriterium om sproglig variation (både elever med dansk som førstesprog og med førstesprog udover dansk) og derudover ud fra to sekundære og om mulige kriterier om variation i køn (både drenge og piger) og fagligt niveau (både fagligt stærke og fagligt svagere elever). Udvælgelsen i forhold til elevernes faglige niveau blev baseret på lærernes vurderinger af eleverne. Dataindsamlingen blev gennemført i perioden oktober 2021-januar 2022 under coronapandemien, hvilket bevirkede, at flere fokuselever var fraværende grundet sygdom. Af den årsag blev de seks fokuselever pr. case sidenhen under hensyntagen til det primære kriterium om sproglig variation skåret ned til fire fokuselever pr. case. Denne artikel zoomer ind på én udvalgt fokuselev med et førstesprog udover dansk fra hver af de tre cases. Artiklens tre fremhævede fokuselever er udvalgt, da de havde det mindste fravær under dataindsamlingen, og det dermed er disse tre elever med førstesprog udover dansk, der er indsamlet den største og mest beskrivende mængde empiri fra.

Dataindsamlingen foregik via klasserumsobservation, hvor følgende forskelligartede datakilder blev indsamlet: feltnoter, audiovisuelle data i form af lydoptagelser (mellem elev-elev, lærer-elev, forsker-elev) og fotos samt elevartefakter (fx skriftlige produkter eller tegninger). Klasserumsobservationen var semistruktureret (O’leary, 2010) med afsæt i fastlagte kategorier fra operationaliseringen, men med mulighed for at beskrive manifestationer af sproglig opmærksomhed induktivt inden for kategorierne. Observationen blev gennemført som deltagerobservation (Yin, 2018), overvejende ud fra en primært observerende rolle med fokus på at tage beskrivende feltnoter fra klasserummet, men til tider også mere aktivt deltagende i rammen af situerede samtaler med fokuselever i undervisningen.

Et udvalg af de indsamlede lydoptagelser blev efterfølgende transskriberet. Sammen med de øvrige klasserumsdata blev de transskriberede lydoptagelser dernæst kodet i NVivo og analyseret via en kvalitativ strukturerende typiserende indholdsanalyse (Mayring, 2015). På baggrund af fastlagte kategorier fra operationaliseringen er det analysens formål at give en typiserende beskrivelse af hver af de tre fokuselever ved at have særligt blik for (1) elevernes aldre og sproglige ressourcer, (2) hyppige empiriske manifestationer af sproglig opmærksomhed hos hver elev og (3) bredden i den sproglige opmærksomhed via et fokus på kategorierne PSO, MSO og KSO.

For at sikre validitet og inter-reliabilitet (Yin, 2018; Mayring, 2015) er analysen baseret på triangulering mellem de forskelligartede datakilder fra klasserummet, og i tvivlstilfælde er data dobbeltkodet af samt analyseret og drøftet i samarbejde med andre PE-LAL-projektdeltagere.

## Analysefund

I dette afsnit præsenteres fundene fra analysen af de tre fokuselevs sproglige opmærksomhed. Tabel 1 giver et overblik over de tre fokuselevs sproglige ressourcer. Analysen er ikke en udtømmende beskrivelse af fokuselevens sproglige opmærksomhed, men et kvalitativt indblik i den. I analysen inddrages udvalgte eksempler fra den indsamlede klasserumsdata, som kan ses som typiske (Mayring, 2015) for hver af de tre elevs sproglige opmærksomhed. Eksemplerne er både spontane og mere didaktisk faciliterede manifestationer. I plenum- og elev-elev-samtalerne er udsagn angivet på følgende måde: Yasmin (Y), Baldur (B), Nabihah (N), øvrige elever (E), lærer (L).

**Tabel 1.** Fokuselevs sproglige repertoire

	Førstesprog	Sprogfag i skolen					Modersmåls- undervisning
		Dansk	Dansk som andetsprog	Engelsk	Fransk	Tysk	
Yasmin, 8 år, 1. klasse	Turkmensk	X	X	X			
Baldur, 11 år, 5. klasse	Islandsk	X		X		X	
Nabiha, 13 år, 7. klasse	Somali	X	X	X	X		X

## Yasmin

Yasmins sproglige opmærksomhed manifesterer sig overvejende som PSO via en vekselvirkning med MSO. Karakteristisk for dette samspil er, at det retter sig mod det fonologiske og ortografiske niveau, som det fx ses i elev-elev-samtale 1,<sup>2</sup> hvor Yasmin sammen med en klassekammerat undersøger, hvad det engelske ord *cake* betyder. I eksemplet bryder Yasmin ordet op i bogstaver og lyde og udviser PSO, da hun prøver at afkode ordets bogstav-lyd-forbindelser. To steder i samtalen bliver PSO flettet sammen med MSO, da først Yasmin og siden klassekammeraten gør hinanden opmærksomme på, hvilke bogstaver ordet indeholder. Yasmin giver udtryk for MSO ved at påpege, at den første vokal i ordet er et *a* (l. 4). Denne metasproglige konstatering kvalificerer elevernes arbejde med at afkode ordet, da de ændrer vokalen fra *o* ('*ko-ke*', l. 1-4) til *a* ('*ka-ke*', l. 5-6), hvilket bringer dem tættere på ordet. Det samme sker efter klassekammeratens metasproglige konstatering (l. 9), hvorefter eleverne retter deres opmærksomhed mod, at ordets to stavelser indeholder forskellige vokaler. Via et samspil mellem PSO og MSO formår Yasmin til sidst at nå frem til ordets betydning (l. 14).

- 1 E Vent, jeg har lige sagt *ko-ko, ko-ke-ke-ke-ke*.
- 2 Y *Ko-ke, ko-ke*.
- 3 E *Ko-ke, ko-ke-e-e-e*.
- 4 Y *Ko-ke-ke-ke-ke*, der er også *a*.
- 5 E *Kaa-keee*.
- 6 Y *Kake!*
- 7 E *Kao-kao, kau-kau*.
- 8 Y *Kau-ke ... Kao-kao?*
- 9 E Nej, det er ikke *kao-kao*. Der er to bogstaver. Det er bare ikke det samme.
- 10 Y *Ka, ka, ka-ge, nej, ka...*
- 11 E *Ka... ka... nej*.
- 12 Y *Kage, kage. Kage?*
- 13 E Hvad?
- 14 Y *Kage*.

### Elev-elev-samtale 1. Sproglig afkodning af ordet *cake*

Et lignende samspil mellem PSO og MSO ses i forbindelse med imitation, som er en ofte anvendt manifestationsform i Yasmins sproglige opmærksomhed. Imitationen kommer til udtryk som en gentagelse af ord eller lyde på opfordring fra læreren eller på eget initiativ. Det ses fx i en samtale, hvor klassen taler om tallene 1-5 på forskellige sprog, herunder på tyrkisk (*bir, iki, üç, dört, beş*). I klassen udspiller der sig en situation, hvor læreren, der ikke

2 1. klasse → Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 11), elevark 5

taler tyrkisk, prøver at udtale de tyrkiske tal. Feltnote 1<sup>3</sup> beskriver, hvordan Yasmins sproglige opmærksomhed manifesterer sig i situationen.

- 1 Læreren forsøger at udtale de tyrkiske tal. Yasmin genkender ikke umiddelbart tallene.
- 2 Yasmins læber bevæger sig. Hun imiterer tallene ét for ét lydløst. Hun løfter
- 3 øjenbrynene og lyser op i et stort smil. Hun rækker hånden ivrigt op og udbryder:
- 4 «Det er lidt ligesom mit sprog». Herefter er det Yasmin, der udtaler de tyrkiske tal for
- 5 klassen. Hun stråler og ser meget stolt ud.

**Feltnote 1.** Ahaoplevelse med fonologisk transparens

I situationen udviser Yasmin PSO, da hun imiterer de tyrkiske tal i forsøget på at forstå dem (l. 2). Gennem imitationen bliver Yasmin opmærksom på den lydæssige transparens mellem tallene på tyrkisk og turkmensk, og denne metasproglige refleksion manifesterer sig som MSO først nonverbalt via en tydelig artikuleret mimik (l. 2-3) og dernæst via en verbal metasproglig konstatering (l. 4), hvor Yasmin sætter ord på det, hun er blevet opmærksom på. Da klassen efterfølgende taler om de tyrkiske tal (se plenumsamtale 1<sup>4</sup>), får Yasmin rollen som ekspert, som via PSO manipulerer intentionelt med sproget ved at udtale det tyrkiske tal *üç* med tydelig udtale (l. 6, 9), så klassen kan høre, hvordan de særlige tyrkiske bogstaver udtales. I klassesamtalen udviser Yasmin også MSO, da hun via en metasproglig konstatering (l. 9) sammenligner tyrkiske og danske bogstavers lyde.

- 1 L Vil du prøve at læse højt, hvad der står?
- 2 E *Ki niki, ki-niki.*
- 3 L *Iki.*
- 4 E *Iki. Ys?*
- 5 L *Ysch, yk, ysch.* Jeg ved det faktisk ikke. Yasmin, vil du ikke lige udtale det igen?
- 6 Y *Yt.*
- 7 L *Yt.* Så *u* med to prikker over, det lyder faktisk lidt som et *y*. Og så det her *ç* med en lille krusedulle under. Hvordan siger man det? *Us?*
- 9 Y *Yt.* Det lyder som et *t*.

**Plenumsamtale 1.** Intentionel manipulation med og refleksion over tyrkiske bogstavers lyde

Eksemplerne viser, hvordan Yasmins PSO skaber grundlag for, at hendes MSO manifesterer sig enten nonverbalt eller verbalt via enkle konstateringer. Karakteristisk for Yasmins verbalt udtrykte MSO er, at den artikuleres uden de store nuanceringer, og ofte har hun svært ved at sætte ord på sine refleksioner. Empirien indeholder flere eksempler på, at Yasmin forsøger at forklare noget metasprogligt på lærerens anmodning. Yasmin bruger her konkrete eksempler, fx noget, som klassen lige har arbejdet med, som hun forsøger at forklare en sammenhæng ud fra, men ikke sjældent ender hun med at gå i stå midt i forklaringen, hvorefter hun leder efter ordene, siger «jeg kan ikke huske ...» eller «jeg ved ikke...» og kigger spørgende på læreren. Med lærerens hjælp får Yasmin sommetider sat flere ord på, men tit ender hun med blot at nikke til det, læreren siger. Nogle gange, og særligt når det vedrører sprog, som er en del af Yasmins eget sproglige repertoire, finder hun dog ord til at forklare metasproglige sammenhænge. Det ses fx, da klassen lytter til en børneremse på dari, hvor Yasmin, som ved eksemplet ovenfor, først udviser MSO nonverbalt via mimik og

3 1. klasse → Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 3), elevark 1.

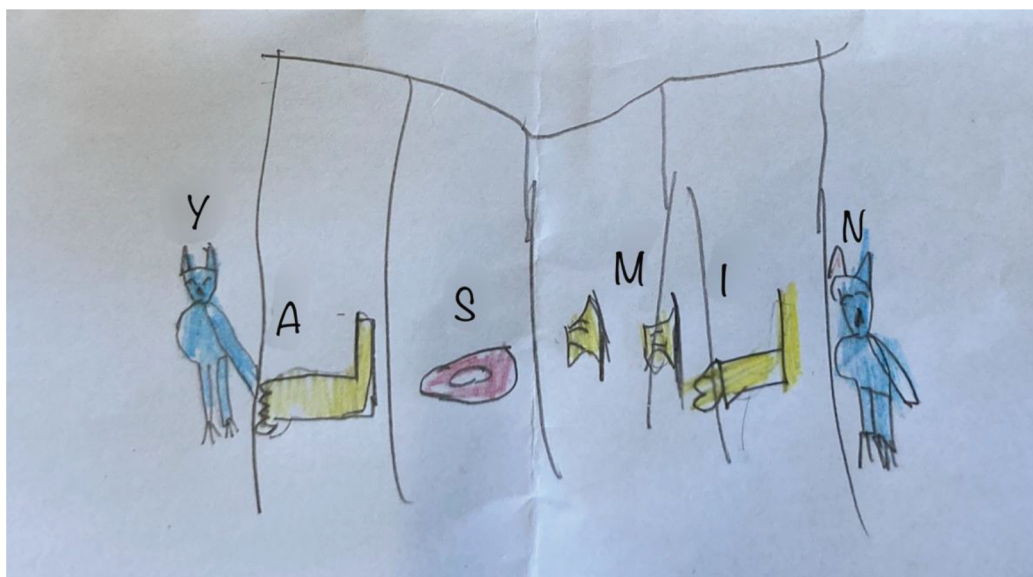
4 1. klasse → Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 3), lærerark 1.

kropssprog (smil, rækker hånden ivrigt op), da hun bliver opmærksom på den lydmæssige transparens mellem dari og turkmensk, hvorefter hendes MSO manifesterer sig verbalt via en metasproglig forklaring på, hvorfor hun kan genkende ordene på dari (elevcitat 1<sup>5</sup>).

- 1 Y Jeg kender lidt ordene. Det er en lille smule ligesom mit sprog ... det er bare  
2 ligesom ... et andet sprog. Jeg kender det lidt ... fordi jeg har været der ... men jeg  
3 ved ikke, hvad det hedder.

**Elevcitat 1.** Refleksion over leksikalsk/semantisk transparens

Analysen viser, at Yasmin kan have vanskeligt ved at udtrykke MSO verbalt, hvorfor den ofte manifesterer sig via andre udtryksformer, fx nonverbalt som ved ovenstående eksempler. Yasmins MSO manifesterer sig dog også via andre ikkeverbale udtryksformer, fx i en visuel form som illustreret i elevartefakt 1.<sup>6</sup> Yasmin udviser her PSO visuelt, da hun manipulerer intentionelt med sproget ved at skrive sit navn med egyptiske hieroglyffer.<sup>7</sup> På samme tid manifesteres Yasmins MSO sig også visuelt, da hun på eget initiativ laver en metasproglig analyse ved at tegne kolonner mellem hieroglyfferne og notere sammenhængen mellem hieroglyfferne og de latinske bogstaver.



**Elevartefakt 1.** Hieroglyfleg

Den indsamlede empiri fra Yasmin viser ingen eksempler på manifestationer af KSO.

### Baldur

Kendetegnende for Baldurs sproglige opmærksomhed er, at den primært manifesterer sig som MSO, ofte i et samspil med PSO, og at den tager forskellige udtryksformer i klasserummet, afhængigt af om Baldur samtaler med en klassekammerat eller med læreren.

I interaktion med andre elever kommer Baldurs MSO til udtryk som et resultat af hans PSO. Det ses i lærerinitierede aktiviteter, hvor Baldur fx skal undersøge sproget praktisk og

5 1. klasse → Rim og remser → Lærervejledning (lektion 10-11), lærerark 1.

6 1. klasse → Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 4-5), elevark 2.

7 Elevartefakt 1 er anonymiseret. Yasmins rigtige navn starter og slutter med det samme latinske bogstav illustreret via en ugle som den første og sidste hieroglyf. Det anonyme dæknavn tager ikke højde for dette.

undervejs metasprogliggør sine oplevelser og erfaringer. I elev-elev-samtale 2<sup>8</sup> samarbejder Baldur med en klassekammerat om at undersøge, hvad et langsomt og hurtigt læsetempo gør for betydningen af en engelsk strofe i et flersproget digt. Baldur undersøger effekten af de forskellige læsetempi ved at manipulere intentionelt med højt-læsningstempoet (l. 2-3) og laver herefter en metasproglig beskrivelse af det, han bliver opmærksom på, nemlig at et øget læsetempo ændrer betydningen af strofen (l. 4-6). Eksemplet er typisk for Baldurs sproglige opmærksomhed i elev-elev-interaktion, hvor han udviser MSO som et resultat af PSO via metasproglige beskrivelser undervejs i den praktiske undersøgelse.

- 1 E Først gør vi det langsomt. *So, and so, and so, and so, and so, and so, and so.*  
 2 B Lad os lige prøve at tage det helt langsomt. *So ... and so ... and so ... and so ... and so ... and so ... too. Soandsoandsoandsoandsoandsoandso too* (udtales meget hurtigt).  
 3 ...  
 4 Den har en anden mening, hvis man siger den langsomt, for så tror man, at den siger  
 5 *and so, and so, and so, and so.* Det [hurtige] har ikke nogen mening. Det her har en  
 6 mening. Det langsomme har en mening.

### Elev-elev-samtale 2. Sproglig undersøgelse af læsetempoets betydning

I interaktion med læreren, fx i plenumsamtaler, kommer Baldurs MSO til udtryk som metasproglige forklaringer eller analyser. Baldur gør sig mange tanker om ords betydning på forskellige sprog og italesætter sine gættestrategier ofte indledt af et «jeg føler lidt at ...», hvorefter han i et enkelt hverdagsprog forklarer, hvad han tror, ordet betyder, og hvorfor. Mens hans gættestrategier sommetider er baseret på viden, er det dog ofte refleksioner over transparens og associationer, der ligger til grund for hans gæt, som det fx ses, når han gætter sig frem, at «det der *böse* er ligesom *boss* på engelsk. De er nogle gange ret onde, så jeg tænkte, at det betød 'ond'».<sup>9</sup>

Mens Baldurs metasproglige forklaringer retter sig mod det leksikalsk/semantiske niveau, retter hans metasproglige analyser sig også mod det fonologiske niveau, hvor sprogenes melodi bliver genstand for hans opmærksomhed. Fokuset på prosodi kommer særligt til udtryk i sammenligninger mellem nordiske sprog, hvor Baldur trækker på egne sproglige ressourcer og viden om ligheder og forskelle, som når han fx forklarer: «Det er, fordi at islandsk, det er ret lyst, ligesom *mamma* og *pabbi*, men dansk, det er sådan *mor* og *far*».<sup>10</sup> Baldur udviser her PSO som en del af MSO, når han manipulerer intentionelt med sproget ved at udtale de islandske og danske ord tydeligt for derved at demonstrere sin metasproglige pointe om, at islandsk er et lyst sprog, og dansk et mørkt sprog. PSO får her en eksemplificerende funktion. Baldurs sprogsammenligninger foregår også på et mere generelt plan, som illustreret i elevcitater 2,<sup>11</sup> hvor han på baggrund af en analyse af leksikalsk/semantisk transparens forklarer, hvorfor han forstår norsk. Igen påpeger han, at forskellen mellem de nordiske sprog ligger i sprogenes udtale og prosodi (l. 3).

- 1 B Det er, fordi at jeg synes, norsk var ret transparent. Fordi ... For det første ... Det var  
 2 ret transparent med islandsk, synes jeg, og så også dansk, fordi der var mange ord, der  
 3 var ligesom islandsk. De sagde det bare på en anden måde. Så det var ret transparent.

### Elevcitater 2. Refleksion over internordisk transparens

8 5. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 5-7), elevark 2.

9 5. klasse Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 9-10), elevark 4.

10 5. klasse → Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 4).

11 5. klasse → Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 7-8).

Eksemplerne viser, at Baldurs indsigt i de nordiske sprog giver ham et grundlag for at kunne bidrage med både konkrete og mere abstrakte analyser og forklaringer om inter-nordisk transparens. Analysen viser dog også, at Baldurs metasproglige analyser ikke kun finder sted med afsæt i sprog, der er en del af hans eget sproglige repertoire, men at han også ved mere ukendte sprog forsøger sig med både metasproglig forklaring og analyse. Plenumsamtale 2<sup>12</sup> viser i lighed med eksemplet ovenfor, hvordan Baldur analyserer sig frem til en særlig spansk prosodi ved at udtale specifikke lyde (l. 3-4), der for ham er kendetegnende for det spanske sprog. Han forklarer til sidst, at han bygger sin analyse på oplevelsesbaserede erfaringer i forbindelse med ferieophold i Spanien (l. 6).

- 1 L Hvorfor tænker I, det er spansk? Vi har jo ikke spansk i skolen, og så vidt jeg ved, er  
2 der ikke nogen af jer, der snakker spansk derhjemme.  
3 B Jeg synes, at *do*, det er meget ligesom i spansk, og sådan nogle *-do*, *-o* og alt det der,  
4 *resplandeciendo* og *brillando*, så tænkte jeg, det lød meget spansk.  
5 L Ja, *-do*. Jeg tænkte lidt det samme. Ved du, hvor du ved det fra?  
6 B Jeg har været o.k. meget i Spanien.

### Plenumsamtale 2. Refleksioner over spansk prosodi

Analysen af Baldurs MSO i samspil med PSO viser, at han er vant til at tænke i sproglig transparens, og at han er særligt opmærksom på prosodiske ligheder og forskelle mellem både kendte og ukendte sprog. Dette kan tænkes at skyldes hans egen sproglige baggrund, hvor han til daglig befinder sig i krydsfeltet mellem leksikalsk/semantisk lighed og prosodisk forskel mellem dansk og islandsk.

Endelig viser analysen, at Baldur i enkelte tilfælde udviser KSO. Feltnote 2<sup>13</sup> beskriver, hvordan Baldurs KSO manifesterer sig som en både nonverbal og efterfølgende verbal normkritik under oplæsningen af et flersproget digt, hvor digteren eksperimenterer med genren. Baldurs KSO kommer først til udtryk nonverbalt via tydelig mimik og kropssprog (l. 1-2), hvorefter han verbalt sætter ord på, at oplæsningen af digtet ikke levede op til det, han forventede af et digt (l. 3-4). Han forholder sig her kritisk til digterens monotone og eksperimenterende oplæsning af digtet og reagerer på, at det ikke svarer til den konstruerede norm for, hvordan digte normalt ser ud eller lyder.

- 1 Baldur smiler først, men ser så forvirret ud. Rynker øjenbrynene. Kigger forundret op.  
2 Placerer sine arme i en åben, spørgende stilling. Udbryder lydløst «what». Kigger  
3 spørgende på sin sidekammerat, dernæst ned i teksten igen. I den efterfølgende  
4 klassesamtale pointerer Baldur, at digteren «læser op på en creepy måde».

### Feltnote 2. Normkritik af digtet som genre

#### Nabiha

Karakteristisk for Nabiha er, at hun er fokuseret på at finde ligheder og forskelle mellem sprog, ligesom hun selv italesætter, at hun finder det «sjovt at udforske sprog». Hendes sproglige opmærksomhed manifesterer sig ofte som MSO, og hun har et stort fokus på at finde strategier til at gennemskue sproglig transparens. Empirien indeholder flere eksempler på, at hun henvender sig til læreren eller den observerende forsker for at gøre opmærksom på, at hun har fundet en «taktik» til at opdage sproglige ligheder og forskelle. Kendetegnende for hendes «taktik» er, at hun ikke sætter ord på den eller refleksionerne

12 5. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 1-2), elevark 1 og lærerark 2.

13 5. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 5-7), elevark 2.

bag, men nøjes med at fremlægge resultaterne af den. Nabihas MSO kommer dermed overvejende til udtryk ved, at hun italesætter sin viden enten via metasproglige konstateringer eller analyser. I de metasproglige konstateringer udtrykker Nabiha viden om både kendte og mindre kendte sprog. Med afsæt i konkrete ord fra en undervisningsaktivitet konstaterer Nabiha fx, at «det der *mon* betyder 'mig' og *mi* betyder også 'mig', og det der *grand*, det betyder 'stor'»<sup>14</sup> uden yderligere forklaring. Nabiha udtrykker her PSO som en del af MSO, da hun manipulerer med sproget og udtaler *mon*, *mi* og *grand* med fransk/spansk udtale. Nabiha giver også udtryk for en mere abstrakt viden om sprog, når hun fx fremhæver, at «den der med prikker er på tyrkisk eller tysk eller svensk. Det er ligesom ø, men de har jo ikke ø på tysk».<sup>15</sup> Til trods for at hverken svensk, tysk eller tyrkisk er en del af Nabihas eget sproglige repertoire, udviser hun indsigt i, at sprogene har omlyd til fælles, og at bogstavet ö svarer til det danske bogstav ø.

Når Nabihas opmærksomhed rettes mod morfologiske og syntaktiske ligheder og forskelle, får hendes MSO udtryk af mere avanceret metasproglig analyse. I plenumsamtale 3<sup>16</sup> demonstrerer Nabiha, hvordan hun har fundet et «system» for præsens participium-enderne af de tre ord *glødende*, *producerede* og *lysende* på henholdsvis dansk, fransk, norsk, spansk og tysk.

- 1 N I de der tre ord har de alle sammen de samme endelser på de tre sprog.  
 2 L Ja, og hvad er det for tre ord?  
 3 N *Glødende, producerende, lysende*. I hvert et sprog slutter det på det samme, ligesom det  
 4 gjorde på norsk og dansk, hvor det sluttede på -ende. Det gør det også på tysk. På fransk  
 5 slutter det på -ant, og på spansk slutter det på -ndo. De slutter alle sammen på de tre  
 6 sidste bogstaver.

### Plenumsamtale 3. Morfologisk analyse på tværs af sprog

Nabihas sproglige opmærksomhed er stærkt forankret i de undervisningsaktiviteter, som klassen arbejder med, hvilket bl.a. ses ved, at Nabiha sjældent på egen hånd inkluderer sit førstesprog i sine sprogsammenligninger. Når det sker, ofte på opfordring fra læreren, udviser Nabiha en stor sproglig indsigt og et højt abstraktionsniveau. Plenumsamtale 4<sup>17</sup> illustrerer, hvordan hun sammenligner ordstilling i brugen af possessive pronominer på norsk og somali. Hun udviser her MSO ved at forklare den morfosyntaktiske sammenhæng på somali (l. 5) samt PSO ved at manipulere intentionelt med udtalen af ordene og sætningen på somali for at underbygge sin pointe (l. 3, 5-7).

- 1 N På somalisk ville man sige *næse min*.  
 2 L Man ville sige det ligesom på norsk?  
 3 N Ja. Man ville sige *sankaygu*.  
 4 L *Sankaygu*?  
 5 N *San* betyder 'næse' og *kaygu* betyder 'min', så man siger *næse min*. Jeg kan ikke finde  
 6 ud af at sige *varme på min næse*, men jeg kan sige *min næse er varm*. *Sankaygu wuu*  
 7 *kululyahay*.

### Plenumsamtale 4. Morfosyntaktisk sammenligning mellem norsk og somali

14 7. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 1-2), elevark 1 og lærerark 2.

15 7. klasse → Den Lille Rødhætte → Lærervejledning (lektion 7-8), elevark 5.

16 7. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 1-2), elevark 1 og lærerark 2.

17 7. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 1-2), elevark 1 og lærerark 2.



Mens Nabihas MSO primært retter sig mod de lavere sproglige niveauer, kommer hendes PSO og KSO i spil via et samspil rettet mod de højere sproglige niveauer. Det ses særligt i lærerinitierede aktiviteter fx rettet mod det tekstuelle niveau, hvor Nabiha manipulerer intentionelt med sproget ved at producere fx flersprogede genrettekster og samtidig forholde sig kritisk til genren. Samspillet mellem PSO og KSO er dog særligt interessant, når fokuset rettes mod det sprogekulturelle niveau samt det pragmatiske og sociolingvistiske niveau i arbejdet med sprogholdninger, da Nabihas PSO og KSO her ikke blot manifesterer sig via et samspil, men smelter sammen og får ét fælles udtryk. Det ses fx, da hun sammen med klassens øvrige elever indgår i et rollespil med polariserede fortrykte sprogholdninger, hvor hun fremfører og tilpasser argumenter for den følgende holdning: *I Danmark må man blande alle sine sprog og bruge dem, som man har lyst til.* I klasses Diskussionen formår Nabiha at fremføre velreflekterende og -artikulerede argumenter og holde diskussionen i gang længe. Elevcitat 3<sup>18</sup> viser, hvordan Nabiha udviser PSO ved at argumentere intentionelt for en bestemt holdning og dermed også *mod* en anden elevs holdning, og hvordan hun samtidig udviser KSO, da hun gennem sin argumentation forholder sig kritisk til sproglige hierarkiseringer i samfundet. Hun beskriver, hvordan hendes «modersprog» (l. 1) er en del af hendes identitetsudvikling og italesætter vigtigheden af at blive anerkendt for sit sprog og dermed for den, man er. At hun bruger ordet *modersprog*, styrker forbindelsen mellem sprog og identitet, da *moder* indeholder konnotationer til noget personligt, der ligger hjertet nært. Særligt den sidste sætning (l. 3) kan ses som en kritik af samfundets sproglige hierarkiseringer, hvor andre førstesprog end dansk ikke anerkendes som en central del af børns identitetsdannelse. Nabiha opfordrer her til vigtigheden af at holde fast i sit førstesprog og dermed identitetskonstruktionen i sin opvækst.

- 1 N Jeg er uenig i, at man kun må snakke dansk, fordi ens modersprog er ens glæde. Det er  
2 det [sprog], du selv kan snakke. Det betyder noget specielt for dig at blive anerkendt for.  
3 Du kommer ikke til at bruge det mere end det, du er vokset op med.

**Elevcitat 3.** Rollespil om sprogholdninger med kritisk argumentation

Den samme kritik kommer til udtryk i elevartefakt 2,<sup>19</sup> da Nabiha udviser PSO ved intentionelt at manipulere med sproget ved at producere et beskrivende, stemningsfuldt digt om sig selv og sine sprog, samtidig med at hun udviser KSO ved at forholde sig kritisk til sproglige hierarkiseringer. I digtet beskriver Nabiha, hvordan alle sprog er unikke (l. 7-8), og hvordan hun ønsker at lære alle verdens sprog frem for at kommunikere på engelsk (l. 14-17). Afsluttende pointerer hun igen, at hun vil holde fast på sit «modersprog» (l. 18). Nabiha forholder sig her kritisk til sproglige hierarkiseringer, som bidrager til udvanding og nedprioritering af de små sprog.

1. Mit liv med sprog  
2. Man fødes uden sprog  
3. Jeg blev født uden sprog  
4. nu kan jeg mange sprog  
5. sprog har altid været en stor del af mit liv  
6. Er en stor del af mit liv  
[...]  
7. Alle sprog er flotte

18 7. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 10-11), lærerark 3.

19 7. klasse → Lyrik → Lærervejledning (lektion 13-16).

8. På være sin måde
9. Sprog er svært at lære
10. Og tag sin tid
11. Men alt vær når man har fået lært det
12. Jeg er vokset op med somalisk og dansk
13. I et dansk land  
[...]
14. Når jeg bliver ældre
15. Ville jeg rejse verden rundt
16. Og lære alle deres sprog
17. Så jeg ikke behøver snakke engelsk i vær et land
18. Og holde fast på min modersprog

**Elevartefakt 2.** Digt indeholdende kritik af sproglige hierarkiseringer

## Diskussion og konklusion

### Komparative fund

Analysen af de tre elevers sproglige opmærksomhed viser, at der er både ligheder og forskelle mellem elevernes manifestationer, og at PSO, MSO og KSO udgør nogle brede kategorier, der tager forskelligartede verbale, nonverbale og visuelle udtryksformer og artikuleres forskelligt. Mens Yasmins sproglige opmærksomhed hovedsageligt manifesterer sig som PSO med MSO som et resultat heraf, er det karakteristisk for Baldur og Nabiha, at deres sproglige opmærksomhed overvejende manifesteres som MSO med PSO som en integreret del. Når Yasmin som resultat af PSO kommer med fx metasproglige konstateringer, får MSO en vejvisende og stilladserende rolle for hendes sproglige arbejde, hvilket kvalificerer både hendes PSO og i sidste ende hendes literacy. I modsætning hertil synes fx Baldurs løbende metasprogliggørelse af de sproglige fund mere at have en opsamlende funktion i forsøget på at fastholde fundene og nå frem til en konklusion på den sproglige undersøgelse. Fælles for de tre elever er, at PSO særligt kommer til udtryk ved, at de manipulerer intentionelt med sproget for at demonstrere og underbygge (metasproglige) pointer, mens PSO hos Yasmin også udtrykkes som sproglig afkodning og imitation. Elevernes MSO manifesterer sig hos Yasmin nonverbalt via mimik, gestik og kropssprog og sommetider også visuelt, mens MSO hos Baldur og Nabiha har en meget verbaliseret udtryksform. En central forskel mellem MSO hos de ældste elever er dog, at mens Baldurs MSO hovedsageligt bygger på og udtrykker Baldurs refleksioner, er det overvejende viden, der ligger til grund for Nabihas MSO. Analysen viser derudover, at både Baldur og Nabiha udviser KSO, mens KSO ikke er dokumenteret hos Yasmin. Hvor KSO hos Baldur kommer til udtryk via nonverbal og verbal kritik af fx brud på specifikke genrekonventioner, manifesterer KSO sig hos Nabiha som en velartikuleret verbal kritik af fx sproglige hierarkiseringer i samfundet og verden, ofte i samspil med PSO.

På baggrund heraf kan det udledes, at den centrale fællesnævner for eleverne er, at de forskellige dimensioner af sproglig opmærksomhed manifesterer sig via en vekselvirkning, da PSO, MSO og KSO krydser ind over, fletter sammen og komplementerer hinanden. Dette analysefund tager PE-LAL-projektets nuværende operationalisering ikke højde for, da PSO, MSO og KSO i den præsenterede model fremstår som tre autonome, adskilte enheder. Samspillet mellem disse bør indtænkes i en fremtidig videreudvikling af operationaliseringen.

### Implikationer for sproglig opmærksomhed

Analysen peger endvidere på, at sproglig opmærksomhed er et begreb, der bør ses og forstås i samspil med andre eksterne faktorer. En af disse faktorer er elevernes sproglige

og kognitive udvikling (se for en uddybning af kognitiv udvikling Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, forthcoming). De tre elever er henholdsvis 8, 11 og 13 år og befinder sig forskellige steder i deres sproglige (literacy)udvikling, hvilket som belyst af bl.a. Clark (1978) og Kamiloff-Schmith (1986) har implikationer for den sproglige opmærksomhed. Yasmin er ved at lære at læse, hvorfor hendes sproglige opmærksomhed overvejende manifesterer sig som PSO, da hun bruger imitation og afkodning til at forstå sprogets indhold som et grundlag for at kunne tale om sprog. Baldur og Nabiha, der læser automatiseret, har derimod ikke på samme måde brug for PSO, hvorfor det kan tænkes, at deres sproglige opmærksomhed primært manifesterer sig som MSO. Yasmin befinder sig jævnfør Gomberts (1992) definition i overgangen mellem PSO og MSO, som med Piagets stadieteori kan sidestilles med overgangen fra det præoperationelle til det konkret-operationelle stadie, hvor tænkning udvikler sig fra at være intuitiv, konkret og kontekstbunden til mere systematisk, logisk og dekontekstualiseret (Demetriou, 2005; van Kleeck, 1982). At Yasmins MSO manifesterer sig via tydeligt artikuleret mimik, gestik og kropssprog, som sommertider efterfølges af mindre udtryksfulde verbale manifestationer, kan ses som et tegn på denne overgang, da det metasproglige nonverbale udtryk går forud for det verbale. Sammenlignes de tre elevers MSO viser analysen, at jo ældre eleverne er, jo mere abstrakt og artikuleret bliver deres metasproglige udtryk. Mens Yasmin udtrykker MSO verbalt via konkrete konstateringer, manifesterer Nabihas MSO sig ofte som mere abstrakte analyser. På baggrund af analysen kan kategorien MSO dermed se ud til at bestå af et kontinuum gående fra spontane og kontekstafhængige metasproglige ytringer til mere analytiske og generaliserende metasproglige ytringer. Et lignende kontinuum findes i Wildemann et al. (2016), der operationaliserer MSO via en hierarkisk struktur bestående af metasproglige korrigeringer, vurderinger, beskrivelser, forklaringer, erklæringer og analyser.

Den kognitive udvikling kan ligeledes bruges som ramme til at beskrive, hvordan elevernes flersprogethed kommer til udtryk i deres sproglige opmærksomhed. Hos Yasmin og Baldur spiller eget sprogligt repertoire en central rolle, da begge elever intuitivt og på eget initiativ trækker på og drager paralleller til deres førstesprog samt andre sproglige ressourcer. Fælles for dem er, at der ligger en større sikkerhed bag deres sproglige opmærksomhed fx PSO via intentionel manipulation eller MSO via overbevisende forklaringer og analyser, når deres opmærksomhed retter sig mod sprog, som de har forudgående kendskab til. Hos Nabiha forholder det sig dog anderledes, da hun ikke på samme måde integrerer og ekspliciterer egne sproglige ressourcer. Nabiha har qua sin alder nok i mindre grad end Yasmin og Baldur brug for at kontekstualisere og forankre sin sproglige opmærksomhed i egen livshorisont, men analysen indikerer samtidig, at der er andet og mere på spil. Nabihas store fokus på at finde en «taktik» til at gennemskue aktiviteterne kan med afsæt i van Manens (2016) begreb om *lived experiences* antyde, at hendes skolebaserede erfaringer påvirker måden, hvorpå hendes sproglige opmærksomhed manifesterer sig. At Nabiha ikke på eget initiativ bringer egne sproglige ressourcer i spil, og at hendes MSO overvejende er udtryk for viden og ikke refleksion, kan ses i lyset af, at hun forsøger at leve op til det, der forventes af hende som elev, nemlig at løse opgaven. Analysen viser, at Nabiha trækker på sin flersprogethed, og at den ligger som et implicit grundlag for hendes sproglige opmærksomhed, men at den kun sjældent ekspliciteres, nok fordi erfaringen siger hende, at vejen til og refleksionerne bag opgaveløsningen spiller en mindre væsentlig rolle i en skolekontekst.

Det kan dermed indikeres, at sproglig opmærksomhed er et sammensat begreb, der ikke kan beskrives eller forstås i sig selv, men som skal ses i et komplekst samspil med andre

eksterne faktorer. Ingen af de i artiklen fremhævede faktorer kan isoleret set anses som forklaringsgrund. Analysen antyder dog, at flersprogethed er en af de faktorer, der har en særligt fremmende effekt for elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed.

## Referencer

- Agar, M. (1995). *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. William Morrow.
- ALA (2018). *About*. [http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48)
- Alim, H. S. (2010). Critical language awareness. I N. Hornberger (red.), *Sociolinguistics and language education* (s. 205–231). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692849-010>
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. I E. Bialystok (red.), *Language Proficiency in Bilingual Children* (s. 113–140). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620652.008>
- Clark, E. V. (1978). Awareness of Language: Some evidence from what children say and do. I A. Sinclair, R. Jarvella, & W. J. M., Levelt (red.), *The Child's Conception of Language* (s. 17–44). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5_2)
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1990). Critical language awareness part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 4(4), 249–260. <https://doi.org/10.1080/09500789009541291>
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1991). Critical language awareness part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/09500789109541298>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1007/bf01189546>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. [www.plurilingualeducation.ku.dk](http://www.plurilingualeducation.ku.dk)
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (forthcoming). Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education – A Conceptualization. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (forthcoming).
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Meidell Sigsgaard, A. V. (2019). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprog. *Sprogforum*, 68, 46–53. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i68.128433>
- Daryai-Hansen, P., & Krogager Andersen, L. (forthcoming). Sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik: det danske sprogcurriculum ved overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*.
- Demetriou, A. (2005). Mind, intelligence and development: a cognitive, differential and developmental theory of intelligence. I A. Demetriou, & A. Raftopoulos (red.), *Cognitive Developmental Change* (s. 21–73). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511489938.003>
- Donmall, B. G. (1985). *Language awareness*. CILT.
- Drachmann, N. (2023a). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9831>
- Drachmann, N. (2023b). Developing language awareness activities in the context of plurilingual education: two didactic models for language teaching practice. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2232385>
- Drachmann, N. (forthcoming A). *Sproglig opmærksomhed via en flersprogethedsdidaktik – Et læreplans- og multicasestudie på tværs af sprogfag og klassetrin i grundskolen* [ph.d.-afhandling]. Københavns Universitet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk.

- Drachmann, N. (forthcoming B). Plurilingual Education in the Mainstream Language Teaching Classroom: Students' Manifestations of Language Awareness in Primary and Lower Secondary School. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (forthcoming).
- Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55, 553–560. [https://doi.org/10.1016/s0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/s0148-2963(00)00195-8)
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. I J. W. C. Doughty (red.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (s. 197–262). Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781315845661>
- Flyvbjerg, B. (1998). *Casestudiet som forskningsmetode*. Aalborg Universitetscenter. <http://doi.org/10.2139/ssrn.2712525>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- García, O. (2008). Multilingual Language Awareness and Teacher Education. I J. Cenoz, & N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language* (2. udgave) (s. 285–400). Springer Science & Business Media LLC. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_163](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_163)
- George, A., & Bennett, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. MIT Press.
- Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.
- Hedman, C., & Fisher, L. (2022). Critical Multilingual Language Awareness Among Migrant Students: Cultivating Curiosity and a Linguistics of Participation. *Journal of Language, Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2078722>
- Hofer, B. (2017). Emergent multicompetence at the primary level: a dynamic conception of multicompetence. *Language Awareness*, 26(2), 96–112. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1351981>
- James, C., & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315845524>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press. <http://dx.doi.org/10.3366/edinburgh/9780748619139.001.0001>
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1, 66–88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95–147. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90040-5)
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., Folkeryd, J. W., Bremholm, J., Hallesson, Y., & Holtz, B. M. (2012). Textörlighet – ett begrepp i rörelse ... I S. Matre, & A. Skaftun (red.). *Skriv! Les! 1* (s. 65–81). Akademika Forlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. udgave). Beltz Verlag.
- Muñoz, C. (2017). The Development of Language Awareness at the Transition from Primary to Secondary School. I M. del Pilar, & G. Mayo (red.), *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights* (s. 49–67). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098118-005>
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- O'Leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research project*. SAGE.
- Phillips, L., Kristiansen, M., Vehläinen, M., & Gunnarsson, E. (2013). *Knowledge and power in collaborative research: a reflexive approach*. Routledge.
- Pinto, M. A. (2015). *Metalinguistic exercises as classroom activities*. Sapienza Università Editrice.
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for social-scientists and practioner-researchers* (3. udgave). Blackwell Publishing.

- Shapiro, S. (2022). *Cultivating Critical Language Awareness in the Writing Classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003171751>
- Sierens, S., Frijns, C., Gorp, K. V., Sercu, L., & Avermaet, P. V. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). I C. F. C. Hélot, K. V. Gorp, & S. Sierens (red.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe: From Theory to Practice* (s. 21–86). Walter De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501501326-002>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tonne, I., Nordby, A. R., Seljevold, K. E., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster. Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA – Norsk Som andrespråk*, 27(2). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/864>
- van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2), 237–265.
- van Lier, L. (1998). The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning. *Language Awareness*, 7(2–3), 128–145. <https://doi.org/10.1080/09658419808667105>
- van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* (3. udgave). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience* (2. udgave). Routledge.
- Wallace, C. (2018). Teaching Critical Literacy & Language Awareness. I P. Garrett, & J. M. Cots (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 124–140). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315676494>
- Waller, M. (1986). *Metasprachliche Entwicklung: Forschungsgegenstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung*. Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Wildemann, A., Akbulut, M., & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 42–56.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. udgave). SAGE.

#### Publikation 4

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (under review). *Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education – A Conceptualization*. I P. Daryai-Hansen (red.), *From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions* (under udarbejdelse)

Denne publikation er ikke offentligt tilgængelig.

## Publikation 5

Drachmann, N. (under review). Plurilingual Education in the Mainstream Language-Teaching Classroom: Manifestations of Language Awareness in Primary and Lower Secondary School. I P. Daryai-Hansen (red.), From Early Childhood to Adulthood: Plurilingual Education Across Educational Contexts. Transitions, Continuity, and Disruptions (under udarbejdelse).

Denne publikation er ikke offentligt tilgængelig.



## Publikation 6

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (under review). Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-case Findings from Grades 1, 7 and 11. Language Awareness.

Denne publikation er ikke offentligt tilgængelig.