

TRANSLANGUAGINGS PLADS I ENGELSKUNDERVISNINGEN

"Ingen forstår en sprog helt, så der er nogle ord, som jeg forstår kun på dansk men ikke på engelsk og nogle på engelsk men ikke på dansk."

Et bachelorprojekt om betydningen af og udfordringer ved translanguaging i engelskundervisningen.

Navn og Studier:

Anne-Line Kristensen - Studier.: A200113

Frederik Lund Kjeldsen - Studier.: A200293

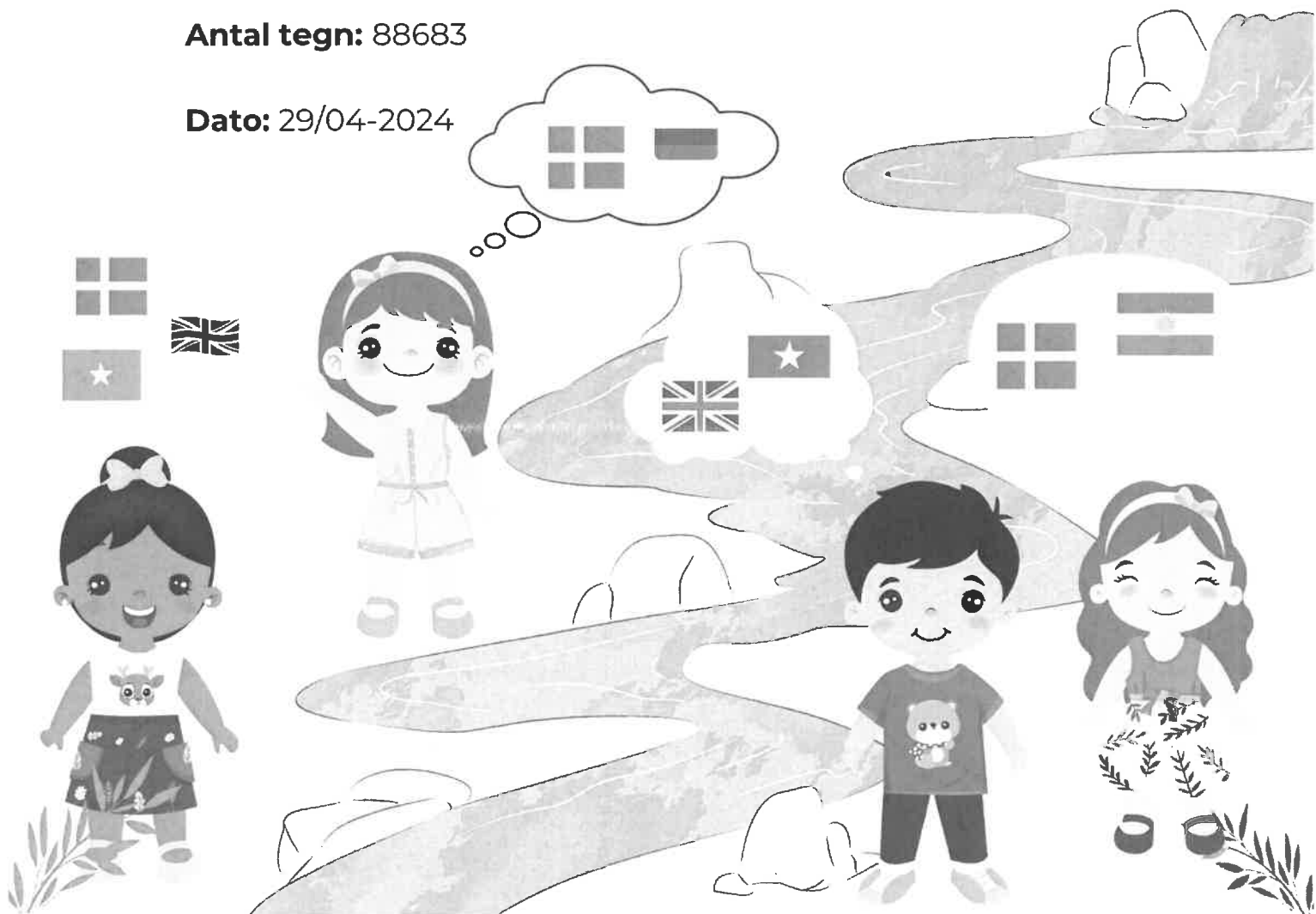
Fag: Undervisning af tosprogede og engelsk

Vejleder:

Lene Løkkegaard

Antal tegn: 88683

Dato: 29/04-2024



Frederik Lund Kjeldsen

Abstract

This bachelor project consists of a study of the use of translanguaging, as well as its impact on bilingual pupils' foreign language acquisition in an English as a second language (ESL) classroom in the Danish Folkeskole. Furthermore, it aims to highlight the obstacles that can appear when attempting to include the pupils' linguistic repertoire in an ESL classroom. The data in the study is collected during a six-week period of practice teaching at a school in Aalborg Kommune in 5th grade. It contains pupil interviews as well as structured observations of four lessons based on Ofelia García's translanguaging classroom and Anne Holmen and Helene Thise's six phases of activities that support a translanguaging design. The analysis of the above-mentioned data is structured by Holmen and Thise's six phases, and discursive instructions of action are included for each phase. The analysis suggests that bilingual pupils would find it meaningful and worthwhile to include their linguistic repertoire when acquiring a foreign language. However, it is also seen that obstacles occur for both the teacher and the pupils. This is highlighted by the importance of developing the pupil's communicative competence, which could affect the meaningfulness of leading a translanguaging pedagogy. Furthermore, implementing and maintaining a translanguaging pedagogy requires both the teacher and the pupils to have a clear understanding of translanguaging, and thereby share an understanding of how linguistic resources can be a beneficial tool when acquiring English as a second language.

Frederik Lund Kjeldsen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	1
1.1 Problemformulering	1
2. Begrebsafklaring	2
3. Metode og empiri	2
3.1 Videnskabsteoretiske ståsted	2
3.2 Sprogsyn	3
3.3 Præsentation af empiriindsamling	3
3.4 Elevinterviews	3
3.5 Observation	4
3.6 Display	5
4. Teori	6
4.1 Translanguaging-begrebet	6
4.2 Tre dimensioner	6
4.2.1 Grundsyn	7
4.2.2 Design	7
4.2.3 Spontane valg	7
4.3 Translanguaging i praksis	7
4.4 Pyramiden	8
4.5 Lærerroller	9
4.6 Den stærke og svage version	10
4.7 Additiv og subtraktiv tilgang	10
4.8 Kommunikativ kompetence	11
4.9 Ordforrådstilegnelse- og udvikling	11
5. Analyse	13
5.1 Fase 0 - Overordnede valg	13
5.1.1 Emnevalg	13
5.1.2 Sprogportrætter	14
5.1.3 Handleanvisning til fase 0	15
5.2.1 Fase 1 - Eleverfaringer	15
5.2.2 Pyramidens første del	15
5.2.3 Sproglige erfaringer	16
5.2.4 Skriftlighed på stærkeste sprog	17
5.2.5 Handleanvisning til fase 1	18
5.3.1 Fase 2: Faglig systematik og fagsprog	19

Frederik Lund Kjeldsen

5.3.2 Visualisering, organisering og systematik.....	19
5.3.3 Fagsprog og ordforrådstilegnelse.....	21
5.3.4 Handleanvisning til fase 2.....	23
5.4.1 Fase 3: Elevernes aktive bearbejdning.....	24
5.4.2 Gruppesammensætning og pyramidens anden del.....	24
5.4.3 Udvikling af den kommunikative kompetence.....	25
5.4.4 Samtale mellem lærer og elev.....	26
5.4.5 Handleanvisning til fase 3.....	27
5.5.1 Fase 4: Formidling.....	28
5.5.2 Tredje del af pyramiden.....	28
5.5.3 Skriftlig formidling.....	31
5.5.4 Handleanvisning til fase 4.....	32
5.5.4.1 Sidste del af pyramiden.....	32
5.5.4.2 Autentisk modtager og samtalelektier.....	33
5.5.4.3 Flydende sprogbrug.....	33
5.6.1 Fase 5: Evaluering.....	33
5.6.2 Evaluering af processer.....	33
5.6.3 Evaluering af produkt.....	34
5.6.4 Handleanvisning til fase 5.....	36
6. Diskussion.....	36
7. Konklusion.....	38
8. Perspektivering.....	40
9. Litteraturliste.....	41
10. Bilag.....	44
10.1 Bilag 1.....	44
Bilag 2.....	47
Bilag 3.....	49
Bilag 4.....	52
Bilag 5.....	56
Bilag 6.....	56

1. Indledning

Antallet af elever i den danske folkeskole, der defineres som indvandrere, er siden 2005 næsten femdoblet, da det er vokset fra 6.733 elever i 2005 til 32.380 elever i 2023 (Danmarks statistik, 2024). Derudover er ca. hver tiende elev i folkeskolen flersproget anno 2021, og i 150 skoler har mere end 30% af eleverne udenlandsk herkomst (DR.dk, 2021). Dette skaber et behov for, at lærerne har kendskab til, hvordan man kan inkludere og understøtte de flersprogede elever i undervisningen. Dette gør sig også gældende i engelskundervisningen på trods af, at det ofte hævdes, at det er fordelagtigt at være flersproget, da alle elever starter forfra med engelsk som fælles fremmedsprog (EVA, 2023, s. 22). Anne Holmen kortlægger derimod i tidsskriftet *Tosprogede Elevers Engelskkundskaber* flere forklaringer på, hvorfor engelsk kan være vanskeligt for flersprogede elever at tilegne sig i den danske folkeskole. En af forklaringerne er, at hvis "... så megen engelskundervisning foregår på dansk, fx ved forklaringer på dansk, oversættelser og sammenligninger mellem dansk og engelsk, kan han have ret i, at det ikke nødvendigvis er det optimale pædagogiske udgangspunkt for tosprogede børn." (Tidsskrift.dk, 2006, s. 37). Udelukkende at benytte det danske sprog som sproglig ressourcekilde problematiseres desuden i et notat fra EVA, hvor det tydeliggøres, at fremmedsprogsundervisning "... der ofte er tilrettelagt med afsæt i dansk som det fælles sprog, kan være vanskeligt for de flersprogede elever, fordi de skal jonglere mellem flere sprog og ikke nødvendigvis understøttes med en særskilt andetsprogs pædagogik..." (EVA, 2023, s. 22). På baggrund af dette bør det overvejes, om læreren udelukkende skal trække på de sproglige kompetencer fra dansk, eller om alle elevernes sproglige ressourcer kan og bør bringes i spil? Denne særskilte andetsprogs pædagogik giver Ofelia García et bud på med begrebet translanguaging, som er en dynamisk sprogpraksis, hvor sprogbrugere inddrager deres flersproglige repertoire og integrerer dette i kommunikationen. I praktik i en 5. klasse med flere forskellige sproglige baggrunde på en skole i Aalborg Kommune anvendte vi translanguaging i engelskundervisningen for at undersøge, hvordan vi kunne inddrage de flersprogede elevers sproglige ressourcer i engelskundervisningen.

1.1 Problemformulering

Dette har ledt os til følgende problemformuleringer:

Frederik Lund Kjeldsen

Hvilken betydning har brugen af translanguaging for de flersprogede elevers fremmedsprogstegnelse i engelskundervisningen i 5. klasse? Og hvilke udfordringer kan man møde ved at inddrage de flersprogede elevers samlede sproglige ressourcer i undervisningen?

2. Begrebsafklaring

Begrebet 'stærkeste sprog' bruges i opgaven og refererer til elevernes samlede sproglige repertoire. Det betyder, at når en elev bliver bedt om at bruge sit stærkeste sprog til eks. at tage noter, gives muligheden for at bruge hele ordforrådet til at nedskrive tanker og ikke blot ét sprog.

Begrebet 'buddy-makker' beskriver elevernes grupper i undervisningsforløbet. Buddy-makker-grupperne er sammensat på baggrund af elevernes sproglige profiler.

3. Metode og empiri

3.1 Videnskabsteoretiske ståsted

Projektets videnskabsteoretiske ståsted er fænomenologi, som har til formål at beskrive fænomener i verden ud fra menneskets oplevelser og tanker, der dannes på baggrund af deres tidligere erfaringer (Zahavi, 2022, s. 203). Med en fænomenologisk tilgang vil vi i projektet undersøge, hvilken betydning brugen af translanguaging har for elevernes fremmedsprogstegnelse samtidig med, at vi undersøger hvilke udfordringer, der kan opstå i anvendelsen af translanguaging. Derfor måles der ikke kvantitativt eller ud fra en positivistisk tilgang. I stedet ses der på kvalitative data i form af interview og observationer. Disse giver indblik i elevernes livsverden og viser deres syn på inddragelsen af deres samlede sproglige ressourcer i undervisningen. Dermed forsøges den enkelte elevs livsverden at forstås. Den fænomenologiske tilgang betyder, at vi som interviewer og observatører går åbent til undersøgelsen, og dermed anvender vi en transcendentalfilosofisk metode, hvor vores viden og forudindtagelser fralægges, så intet tages for givet. Dog er vi bevidste om, at vi som engelsklærere har en forståelse for betydningen af sprog, og at vi derfor besidder en form for forudindtagethed. Denne udformer sig ifølge Heine Andersen og Lene Koch ved en intentionalitet, der gør, at vi bevidst retter vores blik mod elevernes brug af deres samlede sproglige ressourcer (Andersen & Koch, 2015 s. 243-244).

3.2 Sprogsyn

Sprogsynet i dette projekt er det funktionelle sprogsyn, hvor sprog ses som et redskab til at skabe mening og kommunikation i forskellige kontekster (Halliday & Matthiessen, 2013, s. 59-60). Dette hænger sammen med vores anvendelse af translanguaging, da denne søger at udforske og forstå sproget som en dynamisk kraft, der formes af individets oplevelser, kultur og sociale interaktioner samtidig med, at elevernes sprogfærdigheder udvikles på autentisk og meningsfuld vis (Holmen & Thise, 2021, s. 15-16).

3.3 Præsentation af empiriindsamling

Empirien er indsamlet under et praktikforløb på seks uger på en multikulturel folkeskole i Aalborg Kommune med fokus på engelskundervisningen i en 5. klasse. I klassen var der i alt 23 elever, og 12 af eleverne var flersprogede. Med flersproget menes der, at eleverne har et andet eller flere modersmål end dansk. Forud for empiriindsamlingen og praktikkens start er der udformet et undervisningsforløb, der handler om filmen *Bjørne Brødre*, som drejer sig om livet for to fiktive bjørne i istiden i Nordamerika. Filmen vises for klassen med engelsk tale, og dertilhørende aktiviteter gennemføres løbende. Undervisningsforløbet havde fokus på anvendelsen af translanguaging, hvilket hænger sammen med, at der i første lektion blev lavet sprogportrætter, som havde til formål at kortlægge elevernes individuelle sproglige profiler. Sprogportrætter er en illustration af en person, der fyldes med elevens individuelle sprog og dertilhørende noter (Bilag 5).

3.4 Elevinterviews

I empirien indgår to elevinterviews, som begge er foretaget af os som praktikanter, i slutningen af praktikkens forløb. I interview 1 er det to drenge fra 5. klasse, der interviewes. Drengene er flersprogede, og deres modersmål er hhv. arabisk og kurdisk, som de sammen med engelsk delvist taler i hjemmet. I projektet har drengene opdigtede navne, som er Amir og Imran. I interview 2 er det en flersproget pige, der interviewes. Hendes opdigtede navn er Anja. Anja er kommet til Danmark fra Ukraine inden for det seneste år, og hendes modersmål er russisk. Alle tre elever er 11 år, og der er indhentet samtykke til interviewene. Interviewerne refereres til som I1 og I2. Interviewet med Amir og Imran er et fokusgruppeinterview, som Svend Brinkmann og Steiner Kvale beskriver. Her er formålet ikke at opnå enighed i gruppen, men derimod at få forskellige synspunkter frem. Dog ses det, at Amir og Imran ofte er enige om svaret i interviewet, hvilket kan skyldes, at de påvirkes af hinandens svar og holdninger, hvilket derfor

Frederik Lund Kjeldsen

kan mindske validiteten i deres svar. Hvis dette skulle undgås, burde vi have forstørret fokusgruppen, da det kan gøre det lettere for respondenterne at give udtryk for flere synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Interviewet med Anja er derimod lavet som et en-til-en interview, da der kommunikeres på engelsk, eftersom dette er os interviewere og Anjas stærkeste fælles sprog.

Interviews med børn giver dem mulighed for at udtrykke deres egne oplevelser og opfattelser, som i dette tilfælde drejer sig om deres sprogbrug og oplevelsen af translanguaging i forløbet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Jævnfør Kvale og Brinkmann var vi opmærksomme på, at vi ikke påvirkede validiteten af vores interview ved at have for øje, at vi som interviewere kunne påvirke elevernes svar grundet asymmetri i magtfordelingen mellem lærere og elever (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 200). For yderligere at forebygge og minimere magtfordelingen anvendte vi semistrukturerede interviews, hvor eleverne skulle trække et spørgsmål fra en bunke, som alle begyndte med "Hvordan er det for jer/dig, når...". Spørgsmålene i interviewene tager udgangspunkt i den undervisning, eleverne har fået i praktikforløbet. Dog er translanguaging som begreb ikke nævnt for eleverne, men spørgsmålene er derimod specifikt rettet mod de elementer, de har været igennem. Interviewene er kvalitative og semistrukturerede, hvilket betyder, at man søger nuancerede subjektive redegørelser i ord, ikke tal, af de interviewedes livsverden ud fra det bestemte tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Samtidig er det semistrukturerede interview også kendetegnet ved, at det ligner en hverdags samtale, som fokuserer på bestemte temaer med forslag til spørgsmål gennem en interviewguide. Derfor kan interviewet udforme sig forskelligt alt efter, hvordan respondenterne svarer, selvom teamet og udgangspunktet for interviewet er det samme (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I bilagene ses uddrag af interviewene. Disse er fuldt transskriberet inden udvælgelsen (Bilag 1&2). I interviewene er elevernes tale skrevet i kursiv, og interviewernes tale er uden kursiv.

3.5 Observation

For at opnå en forforståelse for det empiriske felt, observerede vi på klassens engelskundervisning før praktikkens start. Derudover observerede vi fire lektioner på vores undervisning med translanguaging-tilgangen, som foregik under praktikperioden. Ved observationen før praktikkens start observerede vi af første orden, hvor vi som observatører udelukkende forholdt os til at observere for at sikre en høj kvalitet af observationerne. Observationen af undervisningen under praktikken er også af første orden, da den ene praktikant fungerer som observatør, der observerer den undervisende praktikant (Bjørndal, 2013, s. 34-35). Dog er vi som observatører

Frederik Lund Kjeldsen

synlige, og eleverne og læreren er klar over, at de bliver observeret, hvilket kan have påvirket deres ageren (Sunesen, 2020, s. 56). Dermed anses vi som deltagende observatører, hvor forskerrollen er tydelig, og hvor der eksisterer ingen eller lille interaktion med eleverne og læreren (Østergaard, 2017, s. 32-34). Hertil tilføjes det, at der foregik observationer af to lektioner af to omgange af den nuværende lærers undervisning før praktikkens start for at øge observationernes samlede reliabilitet. I disse observationer så vi ikke, at translanguaging blev anvendt. I bilagene ses uddrag af observationerne fra før praktikkens start (Bilag 6). Samtidig har vi som observatører foretaget etiske overvejelser mht. dataindsamlingen og har i den forbindelse overvejet betydningen af vores tilstedeværelse i undervisningen og relationen til eleverne og læreren. Desuden har vi indhentet samtykke til observationerne (Østergaard, 2017, s. 36-37). Alle observationerne registreres undervejs i undervisningen og tager udgangspunkt i et struktureret observationsskema, der består af observationer af seks faser, som understøtter brugen af translanguaging. Faserne er udarbejdet af Anne Holmen og Helene Thise i bogen *Flere sprog i læringen*. Observationerne har både til formål at skabe viden om inddragelsen af translanguaging i undervisningen og udvikle engelskundervisningen i praksis med henblik på understøttelse af flersprogede elever (Sunesen, 2020, s. 61-63). I bilagene ses uddrag af observationerne under praktikken (Bilag 3 & 4).

3.6 Display

I projektet har vi valgt display til kodning af vores data. Display er en koncentreret fremstilling og kodning af kvalitative data, som er opstillet for at bidrage til at besvare problemformuleringen. Det betyder, at vi har anvendt en tabel, hvor vi i midten af tabellen har indsat uddrag af det transskriberede materiale fra hhv. observationerne og interviewene. Sammen med uddragene har vi i højre del af tabellen inkluderet sammenfatninger af det, der kommer til udtryk i vores data. I displayet over interviewene i venstre side af tabellen fremgår de spørgsmål, eleverne trak fra bunken. I displayet over observationerne ligeledes i venstre side af tabellen fremgår observationspunkterne, vi observerede efter. Anvendelsen af displays har til formål at afdekke og systematisere de fund, vi fik i undersøgelserne. Samtidig anvendes det for at danne et overblik over, hvad det vigtigste i empirien er (Dahler-Larsen, 2012, s. 188-191).

4. Teori

4.1 Translanguaging-begrebet

Translanguaging har i de seneste år vundet fremgang i sprogundervisningen, og især Garcías arbejde med begrebet har skabt fokus på vigtigheden af flersprogede elevers samlede sproglige repertoire. Translanguaging er dog ikke et nyt begreb, men stammer derimod fra Wales, hvor uddannelsesforskeren Cen Williams for første gang udviklede begrebet. Dette var dog under navnet 'trawsieithu', som er en walisisk betegnelse. Dette begreb blev brugt til at fremhæve, at flersprogede individers forskellige sproglige ressourcer anvendes integreret uden adskillelse af det ene sprog fra det andet. García har bragt begrebet ind i et didaktisk perspektiv, hvor elevernes flersprogethed anses som en ressource i sprogundervisningen, og det understreges, at et translanguaging-klasserum er et klasserum, hvor eleverne må anvende deres fulde lingvistiske kundskaber i sprogundervisningen og ikke blot målsproget for den enkelte undervisning (García et al., 2017, s. 2).

García afdækker begrebet translanguaging med tre aspekter. Først ses 'flersproget kommunikation', der defineres som kommunikationen mellem individer i et flersproget samfund. Herefter ses et 'kognitivt læringssyn', der bygger bro mellem kendt og ny viden samt betegner den strategiske brug af flersproglige ressourcer for at skabe mening og læring. Sidst ses en 'pædagogisk praksis', der henviser til anvendelsen af elevers flersproglige ressourcer i praksis. Disse tre aspekter er centrale for Garcías version af translanguaging, og det tydeliggøres, at inddragelsen af elevernes flersproglige ressourcer i undervisningen kan have en positiv læringseffekt og i højere grad skabe lige deltagelsesmuligheder (Holmen & Thise, 2021, s. 41-42).

García refererer til metaforen 'the translanguaging corriente', som symboliserer den dynamiske og bevægende strøm af de flersproglige ressourcer, der er til stede i klasserummet. Denne strøm kan ikke stoppes, men vil altid være i bevægelse og til stede mere eller mindre synligt afhængigt af, om, og hvor meget den inddrages i klasserummet (Holmen & Thise, 2021, s. 42-45).

4.2 Tre dimensioner

García skelner også mellem tre dimensioner, der beskriver lærerens praksis i en translanguaging-pædagogik. Disse er translanguaging stance-, design- og shifts. I dette projekt bruges betegnelserne 'grundsyn', 'design' og 'spontane valg'. De tre dimensioner fungerer i samspil med hinanden, og formår man at bruge alle dimensioner, vil de styrke hinanden indbyrdes. Et stærkt grundsyn vil bl.a. styrke lærerens design og spontane valg. Disse tre dimensioner er

Frederik Lund Kjeldsen

afgørende for, at translanguaging kan omsættes til og fungere i praksis (García et al., 2017, s. 51, 61, 77).

4.2.1 Grundsyn

García understreger vigtigheden i, at læreren er overbevist om, at en inddragelse af flere sprog både i og udenfor undervisningen har en positiv læringseffekt. Derfor skal der eksistere en tro på, at 'the translanguaging corriente' eksisterer og bør styrkes løbende. Det betyder, at læreren i sit grundsyn bør opfatte elevernes livsverden og sprog som en brugbar og betydningsfuld ressource i læringen.

4.2.2 Design

Design forstås som den bevidste planlægning af undervisningen, hvor der følger et translanguaging grundsyn. Læreren design af undervisningen omfatter både valg om det fysiske design af klasseværelset og en didaktisk planlægning af undervisningen, der sammen skal understøtte og inddrage elevernes sproglige ressourcer. Her kan læreren bl.a. overveje gruppesammensætningen, emne- og materialevalget samt aktiviteter i undervisningen. Disse valg skal understøtte elevernes mulighed for at tænke, tale, skrive, lytte og læse på det sprog, der understøtter dem bedst.

4.2.3 Spontane valg

García påpeger, at det ikke er alt, der kan planlægges, og at læreren derfor vil opleve behov for at tage spontane valg gennem et undervisningsforløb. Sådanne valg kan omhandle tempoet i undervisningen, elevernes behov for en anden formulering af en opgave eller en ændring af opgaven. Spontane valg kræver, at læreren er opmærksom på sine elever og kan tage valg, der støtter læringen hos den enkelte elev såvel som klassen som helhed. Hertil understreger García, at elevernes flersproglige ressourcer bør inddrages i relevante situationer.

4.3 Translanguaging i praksis

Anne Holmen og Helene Thise giver bud på værktøjer, didaktiske greb og aktiviteter, som læreren kan lade sig inspirere af i sin planlægning og udførelse af en undervisning med inddragelsen af translanguaging. Deres konkrete bud består af følgende seks faser (Holmen og Thise, 2021, s. 59-62):

Fase 0 - Overordnede valg: Her er det lærerens overordnede valg og forslag til inddragelse af flere sprog i undervisningen samt kortlægning af elevernes sproglige ressourcer, der er i fokus.

Frederik Lund Kjeldsen

Fase 1 - Eleverfaringer: Her skal læreren etablere og aktivere elevernes forforståelse, der skal bruges til at forankre den nye læring. Læreren skal samtidig bringe elevernes sproglige ressourcer på banen og skabe sproglig aktivitet på elevernes hverdagssprog.

Fase 2 - Faglig systematik og fagsprog: I denne fase introducerer læreren til faglig systematik og fagsprog. Fokus er på det faglige indhold og fagsproget. Fasen omhandler derfor lærerens didaktiske forklaringer og instruktioner.

Fase 3 - Elevernes aktive bearbejdning: Læreren skal her hjælpe eleverne til at gøre fagsproget til deres eget, hvor der arbejdes med forløbets faglige indhold og fagsprog.

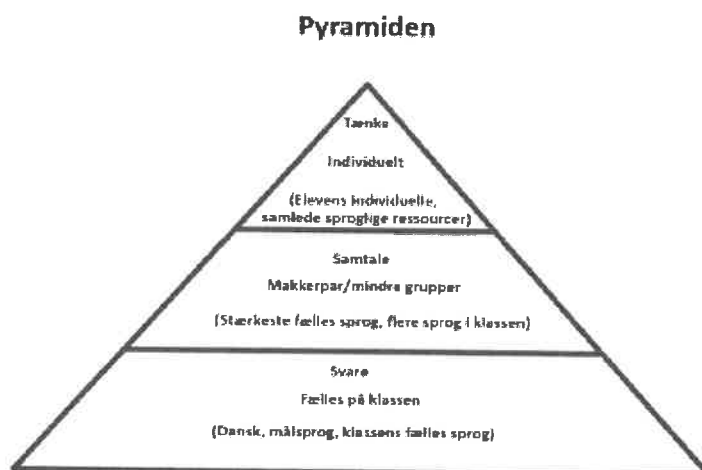
Fase 4 - Formidling: Denne fase drejer sig om, at eleverne formidler et skriftligt eller mundtligt produkt. Her skal eleverne lære at præsentere deres viden i en sammenhængende og faglig form, hvor læreren samtidig skal overveje mulighederne for translanguaging i formidlingsprocessen.

Fase 5 - Evaluering: Denne fase drejer sig om evalueringen i flere henseender. Her er fokus både på produkt, proces og elevens kompetencer med et fortsat fokus på translanguaging og anvendelsen af denne.

Faserne er ment som en inspiration og ikke en fast og ubrydelig struktur. Derfor kan faserne overlappe, og aktiviteterne kan gøre sig gældende i flere faser.

4.4 Pyramiden

Helene Thise og Katja Vilien beskriver pyramiden som en metode, der kan tages i brug for at lade eleverne trække på deres samlede sproglige ressourcer. Metoden har til formål at øge elevdeltagelsen og skabe mere sproglig aktivitet i undervisningen. Øverst i pyramiden skal eleven tænke individuelt på stærkeste sprog. I anden del af pyramiden skal der foregå en samtale i makkerpar/mindre grupper på gruppens fælles stærkeste sprog. Tredje og sidste del af pyramiden indeholder en fælles samtale på klassen på målsproget (Thise og Vilien, 2021, s. 138-139). Pyramiden illustreres således:



Holmen og Thise tydeliggør, at pyramiden kan give eleverne mulighed for at anvende translinguaging, da de vil kunne trække på deres sproglige ressourcer i metoden. De pointerer, at læreren kan bruge pyramiden som et didaktisk greb, når der eks. stilles spørgsmål på klassen. Med pyramidens anvendelse vil eleverne få bedre mulighed for at forstå indholdet og opnå øget mulighed for at kunne deltage på klassen (Holmen og Thise, 2021, s. 69-73).

4.5 Lærerroller

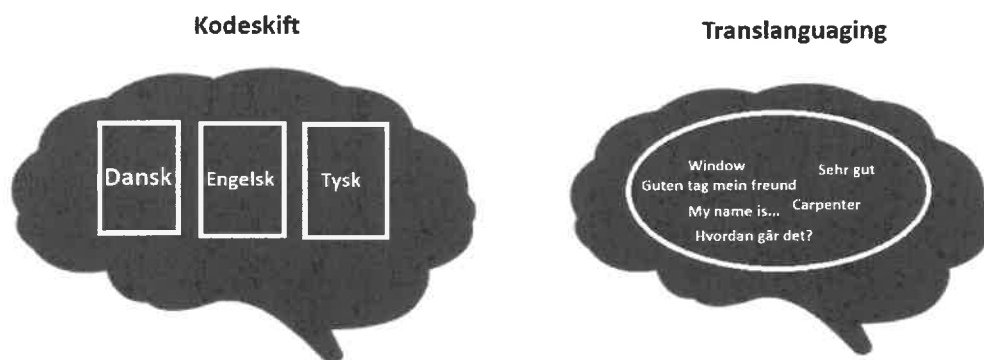
García opstiller også fire lærerroller, som sproglæreren bør indtage, når der arbejdes med translinguaging i det flersprogede klasserum (García, 2017, s. 22-24). I opgaven anvendes følgende tre af lærerrollerne:

- 1) Detektiven: Her er lærerens kendskab til eleverne afgørende. Læreren skal have fokus på at opdage, hvad der motiverer eleverne, samt hvordan de udnytter deres sproglige ressourcer.
- 2) Medlæreren: Denne rolle drejer sig om, at læreren i et translinguaging perspektiv skal interessere sig for elevernes verden og stille sig selv spørgsmålet om, hvad han/hun kan lære af eleverne. Samtidig skal der fokuseres på, hvordan læreren kan skabe ligeværdig deltagelse i klasserummet.
- 3) Bygherren: Her er fokus på, at læreren skal give eleverne frihed i undervisningen og samtidig opstille muligheden for at bygge bro mellem de forskellige læringsforudsætninger, baggrunde, køn, niveau m.m., der befinder sig i klasserummet.

Med indtagelsen af disse lærerroller mener García, at lærerne har mulighed for at revolutionere undervisningen og samtidig skabe bedre læringsforudsætninger for flersprogede elever.

4.6 Den stærke og svage version

For at forstå de centrale principper i translanguaging er det nødvendigt at klargøre den svage og stærke version af begrebet. Den stærke version er baseret på en hypotese om, at individets samlede sproglige repertoire er sammenflettet og uadskilleligt, mens der i den svage version antages, at sprogene fungerer i samspil med hinanden. Til den stærke version understreger García, at sprogene, som hovedregel ikke kan adskilles, da de fungerer som ét integreret sprog-system for det enkelte individ. Dermed ses translanguaging som flydende sprogbrug, der bruges af og mellem flersprogede individer for at skabe mening i kommunikationen (Holmen & Thise, 2021, s. 46-47). Translanguaging afviger dermed fra kodeskift, som læner sig op ad den svage version, da et kodeskift antyder, at individet har forskellige sprogsystemer, som de kan skifte mellem, når de kommunikerer meningsfuldt med andre. Ved translanguaging ses individets mentale processer derimod som flydende og dynamiske, og der skelnes ikke mellem forskellige sproglige kategorier på samme måde som ved kodeskift (García et al, 2017, s. 20). Forskellen mellem kodeskift og translanguaging kan illustreres således:



4.7 Additiv og subtraktiv tilgang

Den additive tilgang indebærer, at der gives mulighed for at udvikle et nyt sprog parallelt med udviklingen af førstesproget. Den subtraktive tilgang betyder derimod, at elevens førstesprog fjernes i takt med, at andetsproget tilegnes, hvilket resulterer i en etsprogethedsnorm, hvor det forventes, at elever med adgang til mere end et sprog behersker hvert af dem og undlader en sammenblanding. Begge tilgange anser dog sprog som separate og konstante (García, 2009, s. 140-143).

Holmen og Thise påpeger, at der eksisterer en diskussion om translanguaging. Jim Cummins, som er forsker i den additive tilgang, er kritisk over for translanguaging-pædagogikken, da han

Frederik Lund Kjeldsen

bl.a. er bekymret for, at læreren risikerer at fokusere for meget på elevernes baggrund og for lidt på målene for skolegangen samt vejen dertil. Samtidig skelner García mellem additiv og dynamisk flersprogethed, og hun mener, at begrebet additiv flersprogethed bør erstattes med en dynamisk flersprogethed, da additiv flersprogethed antyder, at sprogene ses som separate enheder, mens dynamisk flersprogethed bygger på, at sprogene er uadskillelige hos den flersprogede person. Denne skelnen er Cummins bekymret for, da han mener, at der mangler empirisk belæg for det (Holmen & Thise, 2021, s. 47-48).

4.8 Kommunikativ kompetence

Den kommunikative tilgang til fremmedsprogsundervisning er en tungtvejende tilgang inden for sprogfagsdidaktik. Ifølge Hanne Leth Andersen, Susana Silvia Fernández, Dorte Fristrup og Birgit Henriksen søger tilgangen at udvikle elevernes evne til at forstå, producere og fortolke sprog i autentiske kommunikative situationer (Andersen et al., 2016, s. 14). Når det kommer til den kommunikative tilgang, er det funktionelle sprogsyn essentielt, da man her ser sprog som et middel til kommunikation både receptivt og produktivt. Ved det funktionelle sprogsyn er fokus både på at mestre sprogets grammatiske regler og samtidig forstå reglerne for, hvordan man agerer i forskellige kontekster (Halliday & Matthiessen, 2013, s. 59-60).

Under den kommunikative kompetence findes bl.a. den lingvistiske kompetence, der sammen med de andre underliggende kompetencer ses som en forudsætning for, at den kommunikative kompetence hos eleven er udviklet (Andersen et al., 2016, s. 15).

Den kommunikative tilgang praktiseres ved at sætte kommunikationen i centrum og forsøge at afspejle konkrete sproglige situationer og opgaver, som eleverne vil møde uden for klasselokalet (Andersen et al., 2016, s. 15-16). Kritikken om translanguaging går bl.a. også på, at der i sprogfagene er fokus på, at eleverne udvikler kommunikativ kompetence ved at anvende målsproget i undervisningen. Ifølge Holmen og Thise kan en translanguaging-pædagogik ikke erstatte udviklingen af elevernes kommunikative kompetence, men derimod bør de samlede sproglige ressourcer ses som væsentlige i udviklingen af sproglig opmærksomhed (Holmen og Thise, 2021, s. 48-50).

4.9 Ordforrådstilegnelse- og udvikling

For at opnå kommunikativ kompetence er det nødvendigt, at eleverne udvikler deres lingvistiske kompetence. Herunder hører de tre områder 'udtale', 'grammatik' og 'ordforråd' (Andersen et al., 2016, s. 38-39). Når der arbejdes med elevernes udtale, argumenterer Paul Nation

Frederik Lund Kjeldsen

for en balance mellem korrekt sprogbrug og flydende tale i sprogundervisningen. I forbindelse med det grammatiske område understreges det, at det er nødvendigt at arbejde med ordets form, betydning og brug. Dette giver eleverne et stærkere kendskab til forskellige ord på målsproget og lader dem bruge ordene i forskellige sammenhænge (Nation, 2008, s. 99-100). Ved området om ordforråd henvises der til de to første af Nations 'four strands'. Disse omhandler elevernes meningsfokuserede input og output. Ved meningsfokuseret input understreges det, at eleverne udvider deres ordforråd gennem læsning og lytning, og der lægges vægt på, at inputtet skal være forståeligt. Her tilføjes det, at eleverne kun bør se ét nyt ord for hver 50 ord. Ved meningsfokuseret output arbejder eleverne med at udvide og etablere deres ordforråd gennem aktiviteter eller opgaver, der foregår på skrift eller som tale (Nation, 2008, s. 1-3). Dette fokus på både at arbejde med input og output ses også ved Stephen Krashen og Merrill Swains teorier. Krashen beskriver inpuhypotesen, som betyder, at elever tilegner sig et andetsprog gennem lytning og læsning af andetsproget på et højere niveau end deres nuværende niveau. Her vil elevernes mundtlige og skriftlige output fremmes gennem et forståeligt men udfordrende input (Krashen, 1988, s. 32-37). Swain argumenterer for, at output spiller en væsentlig rolle i elevernes sprogtiltagelse. Her påpeges det, at eleverne vil få mulighed for at træne deres lingvistiske ressourcer i meningsfulde sammenhænge. Samtidig vil der opstå momenter, hvor eleverne skal producere output, men mangler ordforråd eller forståelse for grammatiske strukturer, hvilket gør eleven bevidst om deres mangler i sproget, som viser dem, hvor de kan forbedre deres sprog (Swain, 1993, s. 158-164).

I forbindelse med både den kommunikative kompetence samt input- og outputteorien er det afgørende, at eleverne udvikler fire færdigheder, som er læse, lytte, skrive og tale på det gældende målsprog. Her er læsning og lytning de receptive færdigheder, der relaterer sig til input, hvorimod skrivning og tale er de produktive færdigheder, der relaterer sig til output (Widdowson, 1978, s. 57).

I nedenstående afsnit vil empirien blive analyseret med henblik på at undersøge translinguagings betydning for eleverne i 5. klasses fremmedsprogstiltagelse i engelsk, samt hvilke udfordringer der kan opstå. Analysen er bygget op om Holmen og Thises seks faser, som sammen med empirien sammenholdes med relevant teori. Til hvert analyseafsnit gives der handleanvisninger således, at læreren i arbejdet med translinguaging kan forbedre sin praksis.

5. Analyse

5.1 Fase 0 - Overordnede valg

5.1.1 Emnevalg

Fase 0 kredser om lærerens valg af indhold, materialer og metoder. Holmen og Thise understreger, at i mange undervisningsmaterialer "... præsenteres det normale som hvidt, dansk, middelklassefamilieliv, mens etniske minoritetsgrupper eller grupper, der på andre måder afviger fra denne norm, fremstilles i perifere positioner." (Holmen & Thise, 2021, s. 63). I nedenstående uddrag, kan det ses, at emnet er filmen *Bjørne Brødre*:

OBS 1 - Fase 0: Overordnede valg

Emnet er Brother Bear. Eleverne har set de første 45 min af filmen. Dagsordenen er skrevet på tavlen på engelsk og dansk, og der er tegnet ikoner til hver del.

.../ Sangen og filmen vises på tavlen med lyd og billede på engelsk med danske undertekster.

(Bilag 3).

Teorien understreger, at materialet skal kunne skabe et spejlingspunkt ved, at "... egne erfaringer drages ind, eller ved at der skabes en ny fællesmængde" (Holmen & Thise, 2021, s. 64). Derfor er materialevalg, der fandt sted før undervisningens begyndelse, med til at skabe en ny fællesmængde, hvilket er hensigtsmæssigt for at underbygge pointen om, at de flersprogede elever bør have mulighed for at være ligeværdige deltagere i undervisningen. Teorien opstiller også en tjekliste til materialevalg, hvor det tydeliggøres, at læreren bør supplere "... med materialer på relevante sprog." (Holmen & Thise, 2021, s. 64). Det ses i uddraget, at sangen og filmen arbejdes med i plenum med danske undertekster, hvilket dermed ikke underbygger muligheden for at differentiere undervisningen ved at muliggøre brugen af flere sprog. Ved udelukkende at se og høre filmen og sangen på engelsk samt have danske undertekster til rådighed opstår der en skævvridning i stilladseringen af eleverne i klassen, hvor eleverne med dansk som modersmål potentielt modtager en højere grad af støtte end de flersprogede elever.

Frederik Lund Kjeldsen

5.1.2 Sprogportrætter

Det ses også, at eleverne skal arbejde med en ordbank, hvor de har mulighed for at vælge det sprog, de vil oversætte til i arbejdet med nye ord på engelsk:

OBS 1 - Fase 0

Eleverne skal skrive nye ord fra legen ind i deres word-bank, som fungerer som en ordbank til nye ord. Den indeholder overskrifter som 'Engelsk', 'Oversæt - your strongest language', 'Sentence - choose the language yourself', 'Nature, friends & family', 'Word-class', 'Synonym' og 'Drawing'.

(Bilag 3).

Denne differentiering underbygger García, når hun understreger at, "... content objectives are more or less the same for all students, language objectives must be differentiated according to students' bilingual profiles and positions along the translanguaging progress." (García et al., 2017, s. 67). Derfor lægger arbejdet med ordbanken sig op ad en translanguaging-pædagogik, hvor eleverne modtager differentiering gennem materialet, når anvendelsen af flere sprog finder sted. Samtidig påpeger ovenstående citat, at der bør differentieres ud fra elevernes sproglige profiler, hvorfor læreren bør have et indgående kendskab til disse. Holmen og Thise foreslår, at læreren anvender sprogportrætter til at skabe kendskab til den enkelte elevs sproglige ressourcer. I nedenstående eksempel ses et uddrag fra samtalen om, hvordan det var at lave sprogportrætter:

INT 1

I1: Mhmh, hvordan kan det være, I synes, at det skulle fylde meget?

Amir: *For di vi kan stadig forstå dansk og læse og skrive på dansk, og vi kan tale dansk, så jeg tegnede meget på med dansk, men jeg tegnede mere med engelsk på grund af, at det forstår jeg bedre.*

(Bilag 1).

Her bliver interviewerens klogere på, hvilke sprog eleverne har til rådighed. Netop dette understreger teorien, da sprogportrætter "... er en støtte for både elev og lærer i kortlægningen af den samlede sproglige kompetence og dermed af potentialet for translanguaging." (Holmen & Thise, 2021, s. 73). Dette hænger også sammen med Garcías lærerrolle 'detektiven', som er i

Frederik Lund Kjeldsen

spil i arbejdet med sprogportrætter. García understreger i den forbindelse, at sproglæreren skal kende sine elever "... what motivates them, and how they use language and make meaning in life." (García, 2017, s. 22). Derfor er sprogportrættet oplagt at anvende, da det rummer et potentiale for, at læreren gennem detektivrollen får kendskab til elevernes sproglige ressourcer. Her opstår muligheden for differentiering samtidig med, at der skabes et klasserum med anerkendelse og tydelighed af den sproglige mangfoldighed. Dog blev sprogportræterne lavet i begyndelsen af forløbet og dermed efter materialevalget hvilket gør, at planlægningen af undervisningen ikke tog udgangspunkt i elevernes sproglige profiler.

5.1.3 Handleanvisning til fase 0

Da det blev tydeligt, at der bør inddrages differentiering i materialevalget ud fra elevernes sproglige profiler, er det nødvendigt, at læreren har kendskab til elevernes sproglige ressourcer, som i praksis kan opnås gennem arbejdet med sprogportrætter. Dette bør foregå før materialevalget, hvorefter læreren kan planlægge brugen af relevante sprog i undervisningen. Når dette er klarlagt, er det nødvendigt at redigere brugen af undertekster i arbejdet med filmen og den tilhørende sang. Her bør læreren give mulighed for, at eleverne kan anvende egne computere til at se filmen og sangen med undertekster på relevante sprog, som er valgt ud fra deres sproglige profiler.

5.2.1 Fase 1 - Eleverfaringer

5.2.2 Pyramidens første del

Fase 1 har fokus på, at læreren systematisk skal knytte de flersprogede elevers erfaringer og ressourcer til ny læring. Her understreger Holmen og Thise, at den indre dialog skal understøttes ved, at læreren aktivt stilladserer elevernes tankeproces. I nedenstående uddrag ses det, at eleverne skal tænke og tage noter på deres stærkeste sprog individuelt som led i første del af pyramiden:

OBS 2 - Fase 1

Læreren opsummerer, hvad et summary er. Dette gøres på både dansk og engelsk.

Eleverne skal tænke/tage noter på deres stærkeste sprog om, hvad der er sket i filmen, og hvad deres summary kan indeholde. Dette har de to minutter til.

Eleverne skal mødes med deres buddy-makker og tale på deres stærkeste fælles sprog

Frederik Lund Kjeldsen

om, hvad deres summary skal indeholde.

Til sidst skal der samles op på klassen i plenum, hvor eleverne skal byde ind på engelsk. (Bilag 4).

Holmen og Thise foreslår, at læreren aktivt skaber mulighed for, at elevernes tankeproces tydeliggøres ved at "... give tænketid, men også ved at stille klare tænkeopgaver og være eksplicit omkring brugen af translanguaging (når man tænker og formulerer sine tanker for sig selv)." (Holmen & Thise, 2021, s. 80). Når læreren anvender en klar tidsramme, notetagning samt tydelighed om brugen af stærkeste sprog, passer aktiviteten derfor ind i, hvordan elevernes flersproglige ressourcer og forhåndsviden kan aktiveres. Aktiviteten indgår også som første del af pyramiden, hvilket gøres for at stilladsere eleverne inden deres videre arbejde i pyramidens trin. Her får de mulighed for at gøre sig tanker på deres stærkeste sprog samtidig med, at der spørges ind til filmen, som de er i gang med i undervisningsforløbet. Dermed henvises der til elevernes forforståelse fra de forrige undervisningsgange. Til aktiviteter, der drejer sig om at bringe elevernes forhåndsviden i spil, tydeliggøres det, at de bør "... aktivt og bevidst inddrage alle elevernes sprog og erfaringer." (Holmen & Thise, 2021, s. 80). Dog ses det, at emnevalget kan spænde ben for denne aktive inddragelse af elevernes erfaringer med kultur, natur eller lignende, da der i undervisningssekvensen blot er fokus på filmens handling og temaer.

5.2.3 Sproglige erfaringer

Når det kommer til de sproglige erfaringer, som Holmen og Thise også fokuserer på i fase 1, kan det ses i interview 2, at Anja giver udtryk for, at hun har mistet dele af sit russiske sprog grundet sit ophold i Danmark:

INT 2

II: Yeah, so how is it when you are allowed to think in your strongest language?

Anja: *Sometimes it's hard because I'm not remembering all of the Russian language because I'm stay in Denmark 2 years.*

(Bilag 2).

Her ses en potentiel udfordring ved, at Anja ikke har oplevet translanguaging i undervisningen på hendes nuværende skole. Dette kan derfor forstås som, at Anja ikke har fuld mulighed for at inddrage sine sproglige erfaringer i undervisningen til trods for, at der er fokus på det under

Frederik Lund Kjeldsen

praktikforløbet. Dette kan skyldes, at eleven tidligere har oplevet en subtraktiv tilgang til sprog, hvor "... the first language (L1) is taken away as the second language (L2) is added, resulting in monolingualism in a second language (L1 + L2 -L1 = L2)." (García, 2009, s. 142). Dermed kan den potentielt tidligere anvendte subtraktive tilgang spænde ben for, at eleven kan indgå i en translanguaging-pædagogik, som blot finder sted i seks uger.

5.2.4 Skriftlighed på stærkeste sprog

Det ses også, at eleverne arbejder med at skrive et resume af filmen:

OBS 2 - Fase 1

Eleverne skal nu skrive på deres stærkeste sprog. Nogle elever oversætter deres første tekst fra deres stærkeste sprog til engelsk. En elev henvender sig til læreren og spørger, om han må skrive på engelsk i stedet for sit stærkeste sprog (kurdisk). Læreren spørger hvorfor, og eleven svarer, at det tager for lang tid, og sidste gang han brugte online tastatur, slettede det hans opgave. Læreren giver eleven lov til at skrive på engelsk.

Læreren opdager, at flere elever skriver på engelsk frem for stærkeste sprog. Læreren henvender sig til dem, der har skrevet på engelsk i første omgang. Læreren spørger, hvorfor de skriver på engelsk, hvor de svarer, at det tager for lang tid at oversætte, og at de er gode til engelsk.

(Bilag 4).

Her anvendes Holmen og Thises aktivitet *Skriv først på alle dine sprog, så på målsproget* (Holmen & Thise, 2021, s. 85), som fokuserer på inddragelsen af elevernes erfaringer og forhåndsviden. Det ses, at eleverne først skal skrive på deres stærkeste sprog, hvorefter de skal oversætte resumeet til engelsk. Ifølge teorien er det vigtigt, at eleverne skriver med mindst mulig sproglig anstrengelse, da dette styrker indholdet og påvirker tekstens opbygning positivt. Dog er det tydeligt, at nogle elever oplever udfordringer med at skrive på stærkeste sprog, som bl.a. skyldes, at der ikke er et optimalt tastatur til rådighed til at skrive på de forskellige sprog. En anden udfordring består i, at eleverne har et manglende eller begrænset skriftsprog på det, som de opfatter som deres stærkeste mundtlige sprog. Dette ses i interview 1, hvor Imran giver udtryk for følgende:

INT 1

Imran: *Når I må bruge alle jeres sprog i undervisningen?*

Frederik Lund Kjeldsen

Imran: *Uhh ja, der bliver det svært, fordi jeg kender sprog men bare én ord.*

I2: Jaer okay, men hvis du måtte tale kurdisk, engelsk, dansk og tysk?

Imran: *Men her er problemet, jeg kan ikke skrive med kurdisk. Jeg kan kun snakke det.*

(Bilag 1).

Her ses vigtigheden i, at læreren "... gør det tydeligt for eleverne, at de gerne må bruge og blande sprogene." (Holmen & Thise, 2021, s. 85). Derfor kan udfordringerne skyldes, at læreren ikke har tydeliggjort, at deres stærkeste sprog består af deres fulde samlede sproglige repertoire, og at de i opgaven med resumeet skal bruge dette.

Flere elever giver også udtryk for, at de starter med at skrive resumeet på engelsk, fordi de i forvejen er gode til sproget. Dette kan igen hænge sammen med, at eleverne ikke er blevet præsenteret for translanguaging tidligere, og at de derfor i højere grad opfatter tilgangen til sprogundervisningen som additiv, hvor "... a second language is added without any loss of the first language ($L1 + L2 - L1 = L2$)."

 (García, 2009, s. 142). Ifølge teorien om translanguaging gavner den additive tilgang ikke de flersprogede elever, da "... participants' minority L1s is to disadvantage them because they do not benefit from the same opportunity to develop additive bilingualism as their majority language peers." (García, 2009, s. 182). På baggrund af dette vil en længerevarende translanguaging-pædagogik være fordelagtig for flersprogede elever, da de vil få mulighed for at blive understøttet på samme vilkår som deres klassekammerater og få en forståelse for flydende sprogbrug.

5.2.5 Handleanvisning til fase 1

Først og fremmest bør elevernes viden om verden inddrages i emnevalget og dermed også i forløbets aktiviteter og opgavetyper. Her findes det relevant, at der i arbejdet med resumeet inddrages en komparativ tilgang, hvor eleverne får mulighed for at supplere resumeets indhold med en perspektivering til en film eller oplevelse, de selv har haft.

Derudover kan udfordringen med tastaturer på flere sprog løses ved, at eleverne får mulighed for at optage sin tale på sit samlede stærkeste sprog og derefter byde ind med denne således, at eleverne får mulighed for at gøre sig flere komplekse tanker om indholdet.

Herefter ses vigtigheden i at inddrage translanguaging tidligt i elevernes skolegang, da tilgangen ellers kan være problematisk at tilgå i kortere undervisningsforløb. Derudover undgås de

Frederik Lund Kjeldsen

ovenstående problematikker vedrørende en additiv- og subtraktiv tilgang, og de flersprogede elever vil i stedet opleve større mulighed for ligeværdig deltagelse.

Når vilkåret for undervisningsforløbet i denne opgave er, at forløbet blot varede seks uger, er det vigtigt at pointere, at læreren bør være tydelig i anvisningen om, at eleverne har gavn af at blande sine samlede sproglige ressourcer, da udfordringerne med at anvende stærkeste sprog kan skyldes manglende tydelighed.

5.3.1 Fase 2: Faglig systematik og fagsprog

5.3.2 Visualisering, organisering og systematik

I arbejdet med fase 2 er det den faglige systematik og fagsproget, der er i fokus. Her er det vigtigt, hvordan elevernes samlede sproglige ressourcer inddrages, når det er læreren, der taler. Holmen og Thise påpeger, at læreren bør systematisere og visualisere det faglige indhold. I nedenstående eksempel ses det, at læreren understøtter sin dagsorden ved at tegne ikoner, der passer til de forskellige punkter derpå. Derudover er pyramiden og skriverammerne til opgaven visualiseret for eleverne:

OBS 2 - Fase 2

Dagsordenen er skrevet på dansk og engelsk samt understøttet af tegninger. Pyramiden, som bruges til at diskutere resumeets indhold, hænger på et stykke papir i klassen. Læreren forklarer alle opgaverne på dansk og engelsk. Eleverne støtter hinanden i buddy-makker-gruppen ved at dele ideer til indholdet af summary på fælles stærkeste sprog.

Da eleverne skriver på deres stærkeste sprog på computeren, er der fire elever, som anvender et online tastatur med russisk, bosnisk, somaliland og albansk. Eleverne anvender også en digital ordbog til oversættelse, word-banken samt løbende feedback fra lærerne.

Der er et skema med skriverammer på tavlen med gambits til hver del af resumeet. (Bilag 4).

Her ses det, hvordan læreren systematiserer og visualiserer undervisningen i arbejdet med resumeet, og det kan derfor hjælpe eleverne til at forstå, "... hvad de skal foretage sig med stoffet." (Holmen & Thise, 2021, s. 89). García fremhæver også visualiseringens kvaliteter, og hun påpeger, at læreren skal designe "... the physical space of the classroom for collaboration and create a multilingual and multimodal ecology." (García et al., 2017, s. 115). Det ses, at læreren

Frederik Lund Kjeldsen

anvender engelsk og dansk i den skrevne dagsorden samt i forklaringen af denne, hvilket understøtter et flersproget multimodalt design. Holmen og Thise foreslår i den sammenhæng, at oversættelsen kan foregå på flere forskellige sprog, og at læreren bør gøre "... det til en vane, at klassen hjælpes ad med at formulere oversættelserne" (Holmen & Thise, 2021, s. 98). Denne anvendelse af flere sprog i lærerens forklaring ses ikke i eksemplet.

Holmen og Thise pointerer også, at eleverne skal have tid til at bearbejde input ved brug af egne ressourcer. Her skal læreren give eleverne muligheden for at tænke, tale og skrive noter, hvilket ses ved, at der arbejdes med pyramiden som struktur i forklaringen af opgaven.

På baggrund af dette kan det ses, at empirien indeholder dele af den faglige systematisering, visualisering og organisering. Derudover giver eleverne udtryk for, at brugen af både engelsk og dansk i opgaveformuleringerne hjælper dem til at forstå stoffets indhold:

INT 1

I2: Ja, så når vi både fortæller det på engelsk også bagefter på dansk, kan I huske, at vi har gjort det?

Amir: *Jeg synes, at det er faktisk meget godt på grund af, at ingen forstår en sprog helt, så der er nogle ord, som jeg forstår kun på dansk men ikke på engelsk og nogle på engelsk men ikke på dansk.*

Imran: *Jaaaa.*

Amir: *Så kan jeg forstå det meget bedre.*

(Bilag 1).

García pointerer, at man i arbejdet med translanguaging skal opsætte muligheden for, at "... students can hear the content in both languages." (García et al., 2017, s. 63). Når der i dette citat refereres til begge sprog, menes der, at man bør arbejde med både modersmålet og målsproget. Eleverne fra dette interview har en stor del engelsk i deres sproglige repertoire, hvorfor deres svar om, at de forstår opgaven bedre, når begge sprog anvendes, hænger sammen med Garcías pointe. García understreger dog, at hvis "... students' intrapersonal voices are bilingual, how can we tell them to "think in English?" (García et al., 2017, s. 24). Derfor må det igen pointeres, at flere sprog er relevante at inddrage i den faglige formidling.

Frederik Lund Kjeldsen

5.3.3 Fagsprog og ordforrådstilegnelse

Holmen og Thise understreger vigtigheden af ordforrådsudvikling og derigennem udviklingen af fagsprog. I nedenstående uddrag ses det, at læreren beder eleverne genfortælle den givne opgave:

OBS 1 - Fase 2

Efter lærerens præsentation af arbejdet med word-bank beder læreren eleverne om at genfortælle opgaven til deres buddy-makker(e) på deres stærkeste sprog.

(Bilag 3).

Her inddrager læreren Holmen og Thises aktivitet *Makkersnak*, hvor eleverne får mulighed for at tydeliggøre opgavens indhold for hinanden (Holmen & Thise, 2021, s. 99-100). Når aktiviteten tages i brug, vil der være mulighed for, at eleverne kan "... være sprogligt aktive, sætte deres egne ord på det faglige indhold og undervisningens forløb og derved øge læringen." (Holmen & Thise, 2021, s. 99-100). Dermed får eleverne, der har svært ved at forstå engelsk, mulighed for at benytte deres stærkeste sprog til at skabe en bedre forståelse for undervisningens opgaver og indhold.

Desuden understreger Holmen og Thise, at eleverne i arbejdet med ordforrådsudvikling skal støttes i at anvende deres samlede ressourcer og strategier hertil. I nedenstående eksempel arbejder eleverne med aktiviteten 'I Spy', hvor de beskriver et objekt for en makker, der forsøger at gætte hvilket objekt, der beskrives:

OBS 1 - Fase 2


I slutningen af klippet fra filmen, leger de to elge i filmen en leg, der hedder 'I spy'. Denne leg skal eleverne også lege. Læreren fortæller eleverne på engelsk og dansk, hvad de skal, når de kommer udenfor. Læreren siger, at de skal tale engelsk, men at de må bruge alle sprog, hvis de kommer i tvivl om ordene på engelsk.

Efter legen skal eleverne skrive svære ord fra legen ind i word-banken. Her understøttes eleverne multimodalt ved, at de må tegne eller sætte et billede ind af det ord, de skriver ind. Samtidig må eleverne oversætte og skrive sætninger på deres stærkeste sprog.

(Bilag 3).

Frederik Lund Kjeldsen

Denne aktivitet underbygger elevernes kommunikative kompetence i samspil med andre, da aktiviteten søger at lade eleverne bruge sproget autentisk og funktionelt, hvilket også er et af kompetencemålene i fælles mål for engelsk (Emu.dk, 2019, s. 28). Ordene skal efter aktiviteten skrives i ordbanken, der fungerer på samme måde som Holmen og Thises værktøj *Rundt om ordet*, der præsenteres i fase 2 (Holmen & Thise, 2021, s. 94). Her pointeres det, at det "... er vigtigt at have gode meningsskabende strategier i mødet med nye ord og udtryk" (Holmen og Thise, 2021, s. 94). Disse strategier bringes i spil i ordbanken, som det ses herunder:

English	У меня есть брат	Sentence - choose the language yourself!	Nature, friends & family or other?	Word class	(If verb) Tense	Degrees (if adjective) 1. 2. 3.		Drawing/Picture
Brother	брат (bratt)	У меня есть младший брат	Friends & Family	Noun	Not a verb		Relative	

Når der arbejdes med ordbanken, er fokus på elevernes engelskfaglige arbejde med ordforråds-tilegnelse. Her påpeger Nation, at læreren kan skabe opmærksomhed på ord fra målsproget ved at anvende oversættelser til elevernes L1, hvilket ses i ordbanken. Dog nævner han i denne sammenhæng, at hvis læreren har en klasse "... of learners with a variety of L1s or if the teacher has no knowledge of the learners' L1, then the best that can be done is to think if the word fits into regular patterns in the L2." (Nation, 2008, s. 99). Dette modstrider translanguaging-tilgangen, der i stedet opfatter sprog som sammenfiltrede og søger at inddrage elevernes samlede sproglige repertoire. Ordbankens andre dele lægger sig op ad Nations forklaring af form, betydning og brug, som han forbinder med hvert enkelte ords læringsbyrde. Her understreges det, at eleverne skal forstå og bruge ordets betydning i flere forskellige sammenhænge, hvilket også kræver en forståelse for bøjningen og formen af ordet. I uddraget fra ordbanken, ses det, at der kobles til den enkelte elevs stærkeste sprog uden, at læreren nødvendigvis skal have kendskab til dette sprog. På denne måde understøttes elevernes ordforrådstilegnelse i arbejdet med ordbanken samtidig med, at den lader dem anvende deres samlede sproglige ressourcer. Dog ses det i nedenstående interview, at eleverne ikke altid kan se en fordel i at anvende deres stærkeste sprog i arbejdet med at lære engelsk:

INT 2

I1: You are allowed to translate it into Russian, for you?

Frederik Lund Kjeldsen

I1: And also you can choose for yourself which language you want to translate?

Anja: *Yeah.*

I1: How is that?

Anja: *It's alright for me, but sometimes I wanna choose English because it's better to me. I don't know ehh, because maybe I wanna more speak Danish or English than Russian because we are not in Russia now or Ukrainian.*

(Bilag 2).

Her giver Anja udtryk for, at hun hellere vil arbejde med en subtraktiv tilgang, hvor hendes L1 fjernes for at gøre plads til et L2 og L3 på hhv. dansk og engelsk, da hun ikke ser en mening i at anvende et sprog, som hun sjældent vil få brug for i praksis. Når Anja udtrykker bekymring for at anvende sit L1, så lægger dette sig op ad den diskussion af translanguaging, som foregår. Cummins rejser nemlig bekymringen for, at lærerne "... bliver for optagede af elevernes baggrund og for lidt engagerede i målene for skolegangen..." (Holmen & Thise, 2021, s. 48). Dermed kan Anjas valg af L2 og L3 skyldes, at hun i skolen har arbejdet ud fra en subtraktiv eller additiv tilgang til sprog og derfor ikke ser værdien i at anvende russisk i undervisningen.

5.3.4 Handleanvisning til fase 2

I første del af analyseafsnittet kom det til syne, at empirien har flere elementer af faglig systematisering, visualisering og organisering, som fremmer en translanguaging-pædagogik. Dog blev det tydeligt, at der i højere grad bør indgå flere forskellige relevante sprog, som kan anvendes til den skriftlige dagsorden samt i forklaringen af denne. Læreren bør derfor lade eleverne indgå i nedskrivningen af dagsordenen, hvor de vil kunne bidrage med forskellige sprog fra deres sproglige repertoire og dermed øge forståelsen af dagens indhold. På den måde vil læreren lade sig inspirere af eleverne, og derfor vil han/hun agere 'medlærer'.

I inddragelsen af flere sprog til forklaringen af opgaveformuleringerne vil det være umuligt for læreren at forklare opgaverne på alle elevernes modersmål. Derfor foreslås det, at læreren fortsat forklarer på både dansk og engelsk og derudover også støtter eleverne i at søge information andre steder fra. Desuden kan forskellige oversættelsesteknologier anvendes, hvor lærerens forklaring kan indtales og oversættes til elevens modersmål.

I analysens sidste del blev det igen tydeligt, at det er udfordrende at præsentere translanguaging sent i elevernes skolegang samt blot på seks uger, da dette har konsekvenser for elevernes op-

Frederik Lund Kjeldsen

fattelse af sprog i samspil med hinanden. Her foreslås igen, at translanguaging inddrages tidligst muligt i elevens skolegang, samt at lærerne udviser tydelighed om translanguagingens formål og betydning.

5.4.1 Fase 3: Elevernes aktive bearbejdning

5.4.2 Gruppens sammensætning og pyramidens anden del

I den tredje fase skal eleverne understøttes i deres selvstændige arbejde med det faglige indhold. Her er det væsentligt, at eleverne får mulighed for at bruge translanguaging i samtaler i gruppearbejdet, hvilket anden del af pyramiden anvendes til. Her får eleverne mulighed for at tale sammen på deres stærkeste fælles sprog om en given opgave, som det ses i nedenstående eksempel:

OBS 1 - Fase 3

Eleverne skal tale i deres buddy-makker-grupper om, hvad de har skrevet og tegnet til filmen. Grupperne er sammensat ud fra deres stærkeste sprog. I anden del af pyramiden skal de først tale på deres fælles stærkeste sprog i gruppen. To elever taler sammen på arabisk. Den ene elevs stærkeste sprog er arabisk. Den anden elevs stærkeste sprog er kurdisk, men eleven har gået i koranskole og kan derfor tale arabisk.

(Bilag 3).

Her ses det, at eleverne skal tale om deres noter til filmen. Dette foregår i buddy-makker-grupper, som er dannet på baggrund af elevernes sproglige profiler. Læreren bør overveje "... gruppens sammensætning, også efter sproglige kriterier..." (Holmen og Thise, 2021, s. 105), og læreren kan danne "... sproghomogene grupper, når eleverne har udbytte af at trække på de samme sproglige resurser." (Holmen & Thise, 2021, s. 105). Derfor anvendes en translanguaging-pædagogisk gruppedannelse, som har potentiale til at have en positiv indvirkning på elevernes sprogtiltagelse i engelsk, da de flersproglige ressourcer "... inddrages aktivt og naturligt." (Thise & Vilien, 2021, s. 139). Netop dette ses, når de to elever kommunikerer på arabisk om opgaven.

Betydningen af denne gruppensammensætning og arbejdet med pyramiden giver Imran og Amir udtryk for i interview 1:

Frederik Lund Kjeldsen

INT 1

I2: Vi har jo lavet de her grupper ud fra, hvem der havde fælles stærkeste sprog, så vi har jo valgt at sætte jer sammen, fordi at I begge to er så stærke i engelsk. Hvad tænker I om at blive sat sammen på den måde?

Imran: *Meget god.*

Amir: *Jeg synes det er meget godt, så kan vi bare tale sammen på stærkeste sprog.*

Imran: *Ja, vi kan lave planer sammen og tale taktik.*

Amir: *Jeg synes også, når vi bruger vores stærkeste sprog, vi bliver så færdige hurtigere end normalt.*

(Bilag 1).

De sproghomogene grupper i de konkrete eksempler har dermed en positiv indvirkning på elevernes aktive bearbejdning i arbejdet hen mod opgavens mål i fase 3. Dog understreges det også, at læreren med fordel kan anvende sprogheterogene grupper, "... når eleverne har udbytte af at bruge andre sproglige ressourcer end deres fælles førstesprog" (Holmen og Thise, 2021, s. 105). Derfor vil en gruppesammensætning, der ikke baserer sig på elevernes sproglige profiler, være oplagt at anvende senere i forløbet, når eleverne har haft mulighed for at støtte hinanden i sproghomogene grupper. I dette tilfælde bør læreren også agere 'bygherren', hvor han/hun skal spørge sig selv, om hvordan "... do I build a space that reflects the entanglement of different worlds and words and their power differentials..." (García, 2017, s. 23). Her skal læreren altså overveje, om der i højere grad vil kunne bygges bro mellem de forskellige etniciteter, forudsætninger og kompetencer i klassen ved, at eleverne ikke altid er opdelt efter deres sproglige ressourcer.

5.4.3 Udvikling af den kommunikative kompetence

Det ses også i ovenstående uddrag fra observationerne, at eleverne genfortæller filmen ud fra deres noter på deres fælles stærkeste sprog i gruppen. Holmen og Thise pointerer, at når man giver eleverne mulighed for at genfortælle på stærkeste sprog, så kan "... en sprogundervisning, som har kommunikativ kompetence på fremmedsproget som mål, anvende elevernes andre sprog som middel til forståelse og deltagelse." (Holmen & Thise, 2021, s. 108). Her påpeges det, at der i fremmedsprogsundervisningens mål er fokus på den kommunikative kompetence, og at denne bør opnås gennem brugen af elevernes samlede sproglige ressourcer som et middel til målet. Når teorien om udvikling af den kommunikative kompetence undersøges, er der under

Frederik Lund Kjeldsen

den lingvistiske kompetence et fokus på udviklingen af mundtlighed på engelsk og herunder korrekt udtale. Det er på baggrund af dette væsentligt, at eleverne arbejder med deres tale- og lyttefærdigheder, hvilket gør, at eleverne ifølge Widdowson bevæger sig indenfor både de produktive og receptive færdigheder. I det tidligere eksempel fra empiriens fase 3, ses det ikke, at eleverne anvender deres engelske mundtlighed i den aktive bearbejdning af stoffet medmindre, at gruppens stærkeste fælles sprog er engelsk. Her understreger teorien om lingvistisk kompetence, at "... bestræbelsen på en så korrekt udtalelse som muligt [er] et legitimt mål i kommunikativ sprogundervisning, da en stærk fremmedaccent kan have store konsekvenser for kommunikationen og for relationen mellem samtalepartnere." (Andersen et. al., 2016, s. 26). Derfor kan det være en hæmsko for elevernes udvikling af den kommunikative kompetence på engelsk, når målsproget tilsidesættes for elevernes stærkeste sprog i den aktive bearbejdning.

Når der arbejdes med den kommunikative kompetence og derfor fremmedsprogstilegnelse i engelsk, er en velkendt teori Krashens input hypotese, som understreger, at sprog tilegnes ved "... understanding input that is a little beyond our current level of (acquired) competence." (Krashen, 1988, s. 32), og at denne hypotese er "... of crucial importance since it attempts to answer a question that is important both theoretically and practically: How do we acquire language?" (Krashen, 1988, s. 32). Når eleverne ser og arbejder med filmen *Bjørne Brødrene*, kan det antages, at de modtager et forståeligt input på engelsk, der kan udfordre nogle elever, hvorfor denne del af empirien lever op til Krashens input hypotese. Her arbejder eleverne samtidig med deres lyttefærdigheder i engelsk, og de lytter aktivt for at kunne deltage i de løbende opgaver. I den aktive bearbejdning ses det dog, at eleverne kommunikerer på andre sprog end engelsk i gruppearbejdet grundet anvendelsen af translanguaging, hvorfor denne del ikke inkluderer et forståeligt sprogligt input på engelsk. Det betyder også, at eleverne ikke øver deres engelske færdigheder i bearbejdningen, hvor der ellers var mulighed for at lytte og tale på engelsk om filmens handling. Dog er samtalen på stærkeste sprog i gruppearbejdet med til at fremme forståelsen for det indholdsmæssige i filmen, når man arbejder ud fra translanguaging-pædagogik.

5.4.4 Samtale mellem lærer og elev

Det ses også, at læreren undervejs i undervisningen har en samtale om ordet 'sætning' med en elev fra Ukraine:

Frederik Lund Kjeldsen

OBS 1 - Fase 3

En elev fra Ukraine, som har russisk som modersmål, forstår ikke ordet 'sætning/sentence', som der står i word-banken. Eleven er lige kommet til Danmark. Læreren siger først ordet "sentence", men eleven forstår det ikke. Læreren oversætter derefter ordet til russisk, hvorefter eleven siger "Aaaarh, I get it now".

(Bilag 3).

Læreren skal i sådanne samtaler give plads til, at eleven kan "... tale andre sprog med dig - også sprog, du ikke umiddelbart forstår." (Holmen & Thise, 2021, s. 106). Dermed anerkender læreren forskellige måder at udtrykke sig på, hvilket bliver et værktøj til meningskabelse. Derudover træffer læreren et spontant valg med fokus på translanguaging, når hun hjælper eleven med at oversætte ordet fra word-banken. Om disse spontane valg understreger García, at "... they enable teachers to engage with the flow of the translanguaging corriente whose pulls and shifts we cannot always predict." (García et al., 2017, s. 77). Dermed ses det, at et sådant spontant valg er hensigtsmæssigt for eleven i den aktive bearbejdning af indholdet, da det giver plads til 'the translanguaging corriente' i elevens aktive bearbejdning af stoffet.

5.4.5 Handleanvisning til fase 3

I ovenstående analyseafsnit blev det først og fremmest tydeligt, at translanguaging og den kommunikative kompetence begge bør være i spil i engelskundervisningen. I elevernes aktive bearbejdning af stoffet bevægede de sig i anden del af pyramiden, hvor de i buddy-makker-grupper talte sammen om indholdet i undervisningen på gruppens stærkeste sprog. For at forene den kommunikative kompetence og pyramiden som et didaktisk greb i en translanguaging-pædagogik foreslås det, at der tilføjes en ny tredje del til pyramiden. Denne kommer efter buddy-makker-samtalen på stærkeste sprog, og den kan forberede eleverne på sidste del af pyramiden og den kommende fase 4, der omhandler elevernes formidling på engelsk. Den tredje del skal her tilføje et stadie, hvor eleverne i nye grupper taler om indholdet på engelsk. Her stilladseres eleverne fortsat gennem translanguaging i pyramidens første og anden del, mens tredje del vil understøtte udviklingen af den kommunikative kompetence ved en øget mængde af forståeligt input og output. Når der i buddy-makker-grupperne er tale om sprogheterogene grupper, vil det i den nye tredje del af pyramiden give mening at lade eleverne kommunikere på engelsk i sprogheterogene grupper. Dermed bliver det lærerens opgave at agere

Frederik Lund Kjeldsen

bygherre og danne grupper, hvor der bygges bro mellem elevernes læringsforudsætninger og baggrunde. Udvidelsen af pyramiden illustreres således:

Den udvidede pyramide



5.5.1 Fase 4: Formidling

5.5.2 Tredje del af pyramiden

Fase 4 kredser om elevernes formidling både mundtligt og skriftligt. I nedenstående observation arbejder eleverne med pyramidens sidste del, som går ud på, at eleverne skal tale fælles i klassen på engelsk:

OBS 1 - Fase 4

Efter eleverne har talt med hinanden på stærkeste fælles sprog i gruppen, skal de tale i plenum med læreren om, hvad de har skrevet ned om filmens indhold. Her skal eleverne tale på engelsk, og læreren taler engelsk og dansk. Læreren skriver elevernes svar ned på tavlen på engelsk. Her byder 12 ud af 18 elever ind mundtligt.

(Bilag 3).

Holmen og Thise tydeliggør om formidling på målsprog, at processen frem mod en etsproglig formidling "... med fordel kan være flersproglig..." (Holmen & Thise, 2021, s. 130). Derfor ses det, at læreren ved brug af pyramiden i de tidligere faser har stilladseret eleverne til at kunne deltage aktivt i formidlingen på engelsk i fase 4, hvilket derfor kan hænge sammen med den høje mundtlige deltagelse. Som nævnt i analyseafsnittet under fase 3 er det relevant at tilføje

Frederik Lund Kjeldsen

en ekstra fase i pyramiden for at lade eleverne tale sammen på engelsk inden formidlingen på klassen. Dette kan også øge trygheden ved deltagelse i plenum samt udviklingen af den lingvistiske kompetence i engelsk. Udeblivelsen af denne ekstra fase kan derfor forklare, at seks elever ikke deltager i plenum på trods af brugen af pyramiden.

Desuden giver Anja udtryk for, at hun kun har talt engelsk i anden del af pyramiden, fordi hun oplever, at de andre elever ikke forstår hende, som det fremgår i nedenstående citat:

INT 2

I1: Have you tried to speak Russian?

Anja: *No, because then they don't understand me.*

I1: Because they don't understand you?

I2: Which language do you use then? In your group?

Anja: *Hmm, English.*

(Bilag 2).

Denne udfordring gør, at Anja til dels ikke får den flersproglige stilladsering på vej mod den etsproglige formidling. Dog kan det ifølge Swain være fordelagtigt for eleven at formidle for gruppen på engelsk, da hun vil blive bevidst om, hvilke mangler hun har gennem sit output i engelsk og dermed se, hvor der er mulighed for forbedring. Dog påpeger Nation, at elevernes dannelse af et meningsfokuseret output "...should push the learners to make use of vocabulary at the boundaries of their knowledge, but should not overload them with the need to use largely unfamiliar vocabulary." (Nation, 2008, s. 2). Derfor er det afgørende, at Anja fortsat anvender støtte fra sit russiske sprog i formidlingsfasen, da hun ellers risikerer at opleve en overvældelse af ukendte engelske ord.

Som nævnt tidligere viser Anja tegn på, at hun tidligere har oplevet en additiv og subtraktiv tilgang sprogundervisningen, hvorfor dette også kan være årsagen til, at hun ikke gør brug af den flersproglige stilladsering under fase 2, da hun ikke kan se meningen i det. Anjas svar kan dermed potentielt også forklare, hvorfor nogle af eleverne ikke byder ind i plenum.

En anden interessant pointe er, at Anja udtrykker, at hun anvender russisk, da dette sprog ikke altid er velkomment:

INT 2

I1: How is it for you when you are allowed to use all your languages in class? So you

Frederik Lund Kjeldsen

know me and Frederik have tried to tell you it's okay to use Russian or eh Somali or like every language is welcome in our classroom. How is that?

Anja: *It's ehm, I think that like you said and im so happy because sometimes people say Russian is not good language, its yeah.*

(Bilag 2).

Når Anja udtrykker dette, er det relevant at overveje Garcías pointe om, at hvis eleverne "... are to remain engaged in the work of the classroom and their own learning, they must feel that their teachers (and others) see their potential." (García et al., 2017, s. 165). Derfor kan det understreges, at Anja har brug for at opleve en højere grad af tryghed og værdsætning af hendes samlede sproglige ressourcer, da hun ellers ikke vil gøre brug af den flersproglige stilladsering. I modsætning til dette giver Imran og Amir udtryk for, at de godt kan se fordelene i at anvende stærkeste sprog som en understøttelse i arbejdet med formidling gennem pyramiden:

INT 1

I1: Mhmh, hvad synes I om at bruge den struktur, hvor man arbejder sådan? Hvordan er det?

Amir: *Hmm, den synes jeg faktisk er god.*

I1: Hvad tænker du, gør den god?

Amir: *Igen, stærkeste sprog, det er bare nemt, det er en god ide faktisk. I stedet for kun at bruge det samme sprog, fordi nogen på klassen er ikke særligt god til det. Nogen er bedre til andre sprog.*

(Bilag 1).

Det skal bemærkes, at de to drenge er stærke i det engelske sprog, men samtidig tydeliggør de, at de har en forståelse for, at alle elever har kvaliteter og udfordringer inden for forskellige sprog. Når dette er tilfældet, åbner det muligheden for, at eleverne kan "... see the languages of others as a resource and promotes linguistic tolerance and commitment to the struggle against linguistic discrimination." (García et al., 2017, s. 167). Med dette ses der også potentiale for, at Amir og Imran vil kunne se og værdsætte Anjas sproglige ressourcer, hvilket kan bidrage til, at hun vil opleve mere tryghed ved at anvende russisk i undervisningen.

Frederik Lund Kjeldsen

5.5.3 Skriftlig formidling

Som det blev tydeligt i analysen af fase 1, er det vigtigt at inkludere eleverfaringer og inddrage disse i fremmedsprogsundervisningen. Dette gør sig også gældende i formidlingen, hvor de flersprogede elever bør få mulighed for at støtte sig til deres stærkeste sprog for at skabe lige deltagelsesmuligheder i arbejdet med deres skriftlige formidling på engelsk. I nedenstående uddrag ses et eksempel på, hvordan dette kan foregå i arbejdet med resume:

OBS 2 - Fase 4

Eleverne formidler skriftligt indholdet fra filmen på deres stærkeste sprog og efterfølgende på engelsk i form af et resume. Der formidles til læreren, som skal læse, rette og give feedback til eleverne efterfølgende.

(Bilag 4).

Her ses det, at eleverne får mulighed for at lave flersproglige skriftlige formidlinger, hvor de aktivt bruger deres sproglige ressourcer og viden om indholdet i filmen. Holmen og Thise påpeger også, at en afsluttende evaluering af elevernes produkter bør finde sted, hvilket ses ved, at evalueringen af elevernes afsluttende sproglige produkter forholder sig til engelsk. Det er dermed engelskfagets sproglige og faglige mål, der kommer i fokus, hvilket også er Holmen og Thises klare overbevisning, at det bør komme, da translanguaging netop skal være en del af processen hen mod det afsluttende produkt.

Dog er det afgørende, når man har et produkt, at nogen "... kan se eller høre, hvad man har lavet" (Holmen & Thise, 2021, s. 125). Når det blot er læreren, som skal læse elevernes skriftlige produkter, ses det, at der mangler en modtager, da eleverne i højere grad bør få mulighed for, at "... bruge deres samlede sproglige resurser meningsfuldt" (Holmen & Thise, 2021, s. 125), hvilket ikke er tilfældet. Dermed ses det også, at elevernes opgave i den skriftlige formidling ikke kan anses som funktionel, da der ikke er fokus på kommunikationen mellem elev og en autentisk læser.

Der ses dog også andre udfordringer med den flersproglige vej mod det etsproglige produkt i arbejdet med resumeet:

Frederik Lund Kjeldsen

OBS 2 - Fase 4

Tre piger fortæller, at de ikke kan skrive på deres stærkeste sprog, fordi de ikke har lært skriftsproget helt, men at de er mundtligt stærkest på dette sprog. Læreren giver dem lov til at skrive på deres stærkeste skriftsprog.

(Bilag 4).

Når eleverne udtrykker, at deres modersmål ikke er deres stærkeste skriftsprog, kan dette sammenholdes med teorien om den svage version af translanguaging. Her ses det, at eleverne potentielt forstår translanguaging i den svage version, hvor de ser, at "... sprogene fungerer i samspil med hinanden" (Holmen & Thise, 2021, s. 46). Dog ses der ikke en forståelse for, at "... translanguaging er flydende sprogbrug" (Holmen & Thise, 2021, s. 47), og dermed læner elevernes tilgang sig mere op ad kodeskift, hvor sprogene adskilles, men dog stadig kan benyttes og veksles mellem i forskellige sammenhænge. For at disse elever kan opleve den samme understøttelse som de andre elever i en translanguaging-pædagogik, anvendes der i stedet skriftsproget dansk, da eleverne oplever dette som deres stærkeste skriftsprog, fordi de har svært ved at forstå konceptet om flydende sprogbrug.

5.5.4 Handleanvisning til fase 4

5.5.4.1 Sidste del af pyramiden

Det kan gennem analyseafsnittet udledes, at arbejdet med pyramiden har stor betydning for elevernes formidling. Dog ses det, at der kan være udfordringer, som gør, at eleverne ikke har mod på at anvende deres stærkeste sprog i den flersproglige vej i pyramidens anden del mod det etsproglige produkt, som i dette tilfælde er formidlingen i plenum. Som nævnt tidligere bør den ekstra fase i pyramiden indgå, da denne også understøtter elevernes formidling, da den medvirker til, at eleverne anvender både den flersproglige vej og samtidig udvikler den kommunikative kompetence i engelsk.

Desuden bør læreren arbejde med elevernes forståelse af hinandens sproglige ressourcer, da det ses, at Anja oplever ubehag ved at tale russisk i arbejdet med pyramiden. Her bør læreren nøje overveje gruppens sammensætning, da eleverne i gruppens sprog bør ligne hinanden så meget som muligt, da det ellers kan føles meningsløst at anvende stærkeste sprog. Her bør læreren have et indgående kendskab til eleverne for netop at kunne danne grupper, hvor alle medlemmerne kan føle sig trygge nok til at deltage. Her vil det konkret være oplagt, at læreren

Frederik Lund Kjeldsen

lader elever som Amir og Imran komme til orde og fortælle om deres positive syn på klassekammeraternes forskellige sprog, da dette kan reflektere sig videre i de andre elever i klassen.

5.5.4.2 Autentisk modtager og samtalelektier

Derudover bør læreren i sit design inkorporere en autentisk modtager i arbejdet med resumeet for at indtage et funktionelt sprogsyn. Her kan læreren med fordel anvende Holmen og Thises værktøj *Samtalelektie*, som åbner muligheden for, at eleverne kan arbejde med dele af resumeets indhold i samarbejde med hjemmet (Holmen & Thise, 2021, s. 84-85). Det bør dog understreges, at opgaven skal være konkret, hvorfor det ideelle i tilfældet med resumeet vil være, at eleven og hjemmet kan se filmen sammen og derefter udfylde et skema om, hvad der kan tilføjes til resumeet. Med dette tilføjes en autentisk modtager i processen, hvor eleverne arbejder med deres skriftlige formidling. Følges idealet fra den kommunikative kompetence med et bagvedliggende funktionelt sprogsyn, bør læreren samtidig inddrage en autentisk modtager afslutningsvist. Her kan læreren med fordel lade eleverne publicere deres første resume på deres stærkeste sprog samt deres resume på engelsk på skolens bibliotek, hvorfor der lægges værdi i elevernes samlede sproglige ressourcer og deres udvikling i engelsk.

5.5.4.3 Flydende sprogbrug

Samtidig ses det, at eleverne oplever udfordringer med flydende sprogbrug og har svært ved at indgå i den skriftlige formidlingsdel grundet dette. For at eleverne kan indgå i en translanguaging-pædagogik, vil det være optimalt, at læreren over tid arbejder med elevernes forståelse for stærkeste sprog og tydeliggør, at dette skal forstås således, at de i formidlingen gerne må skrive eller sige det første ord, der falder dem ind, fremfor at oversætte til det enkeltstående sprog, som de opfatter som deres stærkeste sprog. Med dette kan læreren sammen med eleverne skabe en tydeligere 'corriente' i klasserummet, hvor der løbende veksles mellem sprog i brugen af elevernes samlede sproglige repertoire.

5.6.1 Fase 5: Evaluering

5.6.2 Evaluering af processer

I fase 4 er evaluering i fokus, og her er det vigtigt at forstå, at evalueringen skal foregå løbende således, at eleverne understøttes i arbejdet med translanguaging mod det færdige produkt. Det ses, at eleverne arbejder med løbende opfølgning på de ord, de møder i aktiviteterne:

OBS 1 - Fase 5

Eleverne arbejder med evaluering i word-banken, da de bliver opmærksomme på svære ord fra legen 'I spy'. Her er der fokus på sproget, men også på forståelsen, når de arbejder med sætninger, synonymer og tegninger.

(Bilag 3).

Holmen og Thise foreslår bl.a, at eleverne skal svare på spørgsmålet: "Hvilke ord har du lært? Lærte du dem på dansk eller på flere sprog?" (Holmen & Thise, 2021, s. 136). Når eleverne arbejder med ordbanken efter en aktivitet, får de netop mulighed for at evaluere deres kendskab til de nye ord. Dermed bliver de bevidste om deres egen læring, da de gennem ordbanken får overblik over, hvilke nye ord de har mødt og dermed opnår indsigt i deres ordforrådstilegnelse. Under evaluering ses der dog ikke en optimal mulighed for, at eleverne kan "... express how and what they have learned..." (García et al., 2017, s. 88), og samtidig får de ikke mulighed for at svare på spørgsmål "... about their own learning, language development, and content understand..." (García et al., 2017, s. 71). Dette betyder, at der mangler elementer af selvevaluering, hvor eleverne får mulighed for at udtrykke deres egen opfattelse af deres læringsproces, og at læreren derfor ikke får feedback på, hvorvidt eleverne har forstået opgaverne.

5.6.3 Evaluering af produkt

Holmen og Thise foreslår under evalueringen af produkter at læreren bør opfordre eleverne til at evaluere egne og andres sproglige produkter. Det ses i observationen, at eleverne får mulighed for at give hinanden feedback på deres resume gennem feedback-rammer:

OBS 2 - Fase 5

Nævn tre ting, der kan forbedres/er gode ved resumeets indhold:

- Er det vigtigste fra filmen med?
- Er der en tydelig start, midte og slutning?
- Passer længden til genren?

Nævn tre ting, der kan forbedres/er gode ved resumeets sprog og grammatik:

- Giver alle sætningerne mening? Er der nogle sætninger, som du ikke forstår?
- Er der brugt punktum og startet med stort bogstav efter?
- Er der stavfejl?

Her ses det, at læreren stilladserer eleverne i deres feedback til hinanden gennem feedback-rammerne, som har et holistisk blik på elevernes tekster, hvor fokus går fra tekstens overordnede mening til sætningsniveau og grammatik (Holmen & Thise, 2021, s. 132). Holmen og Thise påpeger i den forbindelse, at translanguaging "... har ikke nødvendigvis en plads i produktet - men altid i processen mod det." (Holmen & Thise, 2021, s. 134). Dog ses det, at feedback-grupperne er dannet på baggrund af, hvor langt eleverne er i processen, og der er ikke taget højde for elevernes sproglige forudsætninger og ressourcer.

En anden metode til at evaluere elevernes produkter er at evaluere deres første sproglige produkter, som i tilfældet med resumeet er, når eleverne skriver på deres stærkeste sprog inden, de skriver på engelsk. Her var det tydeligt, at flere havde udfordringer med at skrive på stærkeste sprog. En af disse udfordringer var, at eleverne fandt det meningsløst af forskellige årsager. Holmen og Thise skriver til evaluering af elevernes første sproglige produkter, at læreren bør overveje, "... om det er svært for eleverne at associere og fastholde i den form, der er lettest" (Holmen & Thise, s. 133). Derfor kan den manglende evaluering af elevernes brug af stærkeste sprog i udarbejdelsen af første del af resumeet have medvirket til, at læreren ikke havde mulighed for at opdage, at eleverne ikke fandt det brugbart.

Teorien tydeliggør også, at læreren bør evaluere elevernes løbende sproglige tekster. Her ses det i observationen, at læreren går rundt og hjælper der, hvor der er behov for det:

OBS 2 - Fase 5

Læreren går rundt og hjælper dem, som rækker hånden op, fordi de har spørgsmål eller brug for anden hjælp til opgaven.

(Bilag 4).

Når læreren løbende evaluerer, er det vigtigt at støtte "... eleverne i at udvikle dette blik på egne mundtlige og skriftlige tekster og i sammenhæng med dette overveje, hvilke resurser og metoder der er mest udbytterige." (Holmen & Thise, 2021, s. 133). Det ses ikke, at læreren systematisk evaluerer løbende med alle eleverne, men derimod at det blot er de elever, som har hånden oppe, der modtager støtte. Derfor kan dette også medvirke til, at der i udarbejdelsen af resumeet mangler overblik over, hvilke elever der har behov for at modtage en højere grad af støtte til at anvende translanguaging i processen.

5.6.4 Handleanvisning til fase 5

Det ses, at der er mangel på brugen af translanguaging i evalueringen i arbejdet med resumeet. Derfor er det bl.a. fordelagtigt at inkludere mere selvevaluering løbende i undervisningsforløbet. Her vil læreren få øget viden om elevernes tanker om processen og dermed ændre sin planlægning således, at eleverne oplever en passende mængde stilladsering.

Udover at øge mængden af selvevaluering kan læreren også med fordel lave sproghomogene grupper i arbejdet med peer-feedback, da der gennem analysen ikke blev set tegn på brug af translanguaging i elevernes arbejde med peer-feedback. Ved at inkludere muligheden for, at eleverne kan bruge deres stærkeste sprog, gives der mulighed for at benytte pyramiden i arbejdet med peer-feedbackens trin.

Det findes også relevant at overveje, om eleverne får et hensigtsmæssigt udbytte af at anvende stærkeste sprog i løbet af undervisningsforløbet, hvilket kan vise sig i en evaluering af elevernes proces i udarbejdelsen af deres første sproglige produkter. Her vil det blive synligt for læreren, hvilke sprog eleven har gavn af at benytte inden udarbejdelsen af det færdige produkt på engelsk.

Sidst ses det gennem analysen, at læreren bør evaluere systematisk gennem undervisningsforløbet. På denne måde vil læreren få øje for alle elever frem for blot at få indsigt i processen hos de elever, der selv kan vurdere, om de har brug for støtte.

Efter at have analyseret og sammenholdt empirien med engelskfaglig- og translanguaging-teori, er det relevant at diskutere og belyse kritikken af translanguaging, der bl.a. går på, hvorvidt udviklingen af kommunikative kompetence kan finde sted, når translanguaging anvendes i undervisningen.

6. Diskussion

Teorien om translanguaging og elevers udvikling af den kommunikative kompetence er begge forankret i det funktionelle sprogsyn. Den kommunikative kompetence understreger betydningen af elevers anvendelse af målsproget for at opnå effektiv kommunikation. Derimod søger translanguaging at fremme en dynamisk anvendelse af elevernes samlede sproglige ressourcer som et redskab til læring og kommunikation. Ved begge tilgange anses sprog som et redskab til at skabe mening i sociale interaktioner. Imidlertid kan der være udfordringer, når begge tilgange skal indgå i undervisningen.

Frederik Lund Kjeldsen

I analysen blev det tydeligt, at anvendelsen af translanguaging i den konkrete 5. klasse har potentiale til at understøtte de flersprogede elever i vejen mod målene i engelskundervisningen. Sammenholdes det med García, Holmen og Thises teori om og undersøgelser af translanguaging, kan det synes udfordrende at forholde sig kritisk til anvendelsen af translanguaging. Det kan dog ikke overses, at der foregår en diskussion om translanguaging, som især forholder sig til, om tilgangen står i vejen for udviklingen af den kommunikative kompetence (Holmen & Thise, 2021, s. 47-48). Udviklingen af elevernes kommunikative kompetence bør indeholde arbejde med elevernes lingvistiske kompetence, der fokuserer på elevernes udtale på målsproget. Andersen et al. pointerer, at manglende undervisning i udtale på målsproget kan have flere konsekvenser, som vil ende i miskommunikation, hvorfor korrekt udtale bør være "... et legitimt mål i kommunikativ sprogundervisning..." (Andersen et al., 2016, s. 39). Målene for sprogfagene forholder Holmen og Thise sig også til, og de pointerer, at sprogfagernes mål og formål antyder eksistensen af flere sprog, men fortsat er "... tænkt og udført som etsprogede..." (Holmen & Thise, 2021, s. 160). Dette rejser et centralt spørgsmål om, hvorvidt de nuværende fælles mål i engelsk er medvirkende til, at lærerne overser de flersprogede elevers sproglige ressourcer, der ellers kunne anvendes som et stilladserende værktøj.

Cummins anfægter derimod også, hvorvidt anvendelsen af flere sprog i vejen mod målet risikerer at nedprioritere anvendelsen af engelsk i undervisningen og dermed udviklingen af den kommunikative kompetence. Han påpeger, at lærerne ved brug af translanguaging risikerer at overse en anden vigtig stilladsering i vejen mod korrekt og effektiv brug af målsproget. Han frygter derfor, at lærerne ikke sikrer sig, at eleverne opfylder målene for faget (Holmen & Thise, 2021, s. 48). García, Holmen og Thise anser dog netop lærerens anvendelse af translanguaging som et stilladserende element for de flersprogede elever, hvorfor disse to syn på effekten og betydningen af translanguaging er forskellige.

Et tredje synspunkt i debatten om translanguaging udspringer i undersøgelsen *Ideology vs. practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction?* Her argumenterer professorerne Natalia Ganuza og Christina Hedman for, at udfordringerne med anvendelsen af translanguaging består i, at "... the term pedagogical translanguaging should be reserved in for settings where multilingual practices are embraced and made explicit in pedagogy,..." (Ganuza & Hedman, 2017, s. 14). Dette betyder, at hvis en translanguaging-pædagogik skal fungere, kræver det, at skolens generelle praksis ændres således, at flersprogethed anses som en ressource og inkluderes i skolens værdisæt. Netop denne udfordring fremgik af

Frederik Lund Kjeldsen

analysen, hvor det blev tydeligt, at Anja har svært ved at hengive sig til translanguaging-tilgangen grundet hendes subtraktive tilgang til tilegnelse af sprog samt manglende værdsætning af det russiske sprog i skolen. Derfor kan dette projekt sammenholdes med Ganuza og Hedmans undersøgelse, hvor samme udfordringer udspringer, hvilket bidrager til debatten om, hvilken plads translanguaging har i sprogundervisningen af flersprogede elever (Ganuza & Hedman, 2017, s. 14).

Samtidig pointerer Ganuza og Hedman, at translanguaging kun bør anvendes i sammenhænge, hvor "... the multilingual practices observed harmonize with the ideologies that are articulated and embodied in communicative practice, by both teachers and students." (Ganuza & Hedman, 2017, s. 14). Her tydeliggør Ganuza og Hedman, at translanguaging kan anvendes, hvis der samtidig indgår et fokus på udviklingen af den kommunikative kompetence (Ganuza & Hedman, 2017, s. 14). Gennem arbejdet med denne opgave kom netop problematikken med at forene kompetencemålene i engelsk med understøttelse af flersprogede elever gennem translanguaging til syne. Det interessante spørgsmål er derfor, om den kommunikative kompetence kan udvikles effektivt, hvis lærerens undervisning er forankret i en translanguaging-pædagogik?

I nedenstående afsnit vil det blive konkluderet, hvilke potentialer, udfordringer og betydning vores anvendelse af translanguaging har, og hvordan disse udfordringer kan forbedres i fremtidige forløb i engelskundervisningen.

7. Konklusion

På baggrund af dette projekts behandling af den indsamlede empiri gennem den udvalgte teori kan det konkluderes, at brugen af translanguaging har en afgørende betydning for de flersprogede elevers fremmedsprogstilegnelse i engelsk i den konkrete 5. klasse. Dog kan det udledes, at der ses udfordringer, når elevernes samlede sproglige ressourcer skal inddrages. Med afsæt i dette kan det konkluderes, at læreren kan og bør bringe elevernes samlede sproglige ressourcer i spil, men nøje bør overveje de udfordringer, som udfolder sig i dette projekt.

Det kan derfor konkluderes, at læreren bør have et translanguaging grundsyn og dermed anerkende eksistensen og betydningen af 'the translanguaging corriente' for, at tilgangen kan anvendes i praksis. Dette projekt viser med al tydelighed, at den tidligere oplevede subtraktive og additive tilgang til sprogundervisningen spænder ben for translanguaging-pædagogikkens ud-

Frederik Lund Kjeldsen

foldelse i praksis. Derfor konkluderes det, at translanguaging bør være en del af elevernes skolegang fra begyndelsen for at sikre en fælles forståelse af flydende sprogbrug samt en anerkendelse af elevernes individuelle sproglige ressourcer.

Ydermere konkluderes det, at læreren før planlægningen af undervisningen bør skabe et overblik over og opnå kendskab til elevernes sproglige profiler, hvilket kan gøres gennem arbejdet med sprogportrætter. Når de sproglige profiler er klarlagt, kan læreren tage stilling til materialevelaget og gruppesammensætningen således, at elevernes samlede sproglige ressourcer inddrages hensigtsmæssigt i flere henseender. Det kan samtidig udledes, at læreren gennem klarlæggelsen af de sproglige profiler bør anvende muligheden for at inddrage elevernes samlede sproglige ressourcer i den faglige systematisering og organisering. Derudover kan det konkluderes, at en løbende og systematisk evaluering er afgørende i arbejdet med translanguaging, da dette er nødvendigt for at opdage hvornår, hvordan, og om eleverne forstår anvendelsen af flydende sprogbrug.

Desuden kan det konkluderes, at pyramiden som didaktisk greb i særdeleshed har sin relevans i engelskundervisningen med fokus på inddragelse af flersprogede elevers sproglige repertoire. Dennes relevans knytter sig især til elevernes aktive bearbejdning og formidling, men her kan det konkluderes, at flere udfordringer finder sted. Igen skal anerkendelsen af flydende sprogbrug understreges, da eleverne ikke anvender deres fulde sproglige repertoire, hvis ikke dette er eksplicit i lærerens grundsyn, design og spontane valg. Samtidig kan det konkluderes, at en central udfordring ved anvendelsen af translanguaging består i foreningen mellem udviklingen af den kommunikative kompetence og anvendelsen af flere sprog i vejen til målet. Projektet har belyst kompleksiteten i anvendelsen af begge tilgange og i lyset af dette, kan det udledes, at en udvidelse af pyramiden er relevant for at understøtte elevernes effektive og meningsfulde sprogbrug gennem et forståeligt input. Det kan konkluderes, at denne udvidelse vil bidrage til foreningen mellem de to tilgange, hvorfor denne bør indgå i en fremtidig engelskundervisning. Samtidig kan det udledes, at arbejdet med den konkrete ordbank også bidrager til foreningen af translanguaging-pædagogikken og udviklingen af elevers kommunikative kompetence, idet ordbanken både integrerer væsentlige teorier om ordforrådstilegnelse i engelskundervisningen samt didaktiske greb fra translanguaging.

Opsamlende konkluderes det, at translanguaging har været betydningsfuldt for de flersprogede elever i den konkrete 5. klasse ved at integrere deres samlede sproglige ressourcer i engelskundervisningen. Hertil konkluderes det, at en kobling mellem engelsk og deres samlede sprog-

Frederik Lund Kjeldsen

lige repertoire er mere relevant end en kobling til dansk, der er et fremmedsprog for de flersprogede elever. Dog understreges det, at klasserum er forskellige, og at det kræver indsigt i elevernes livsverden for at anvende translanguaging på hensigtsmæssig, differentieret og inkluderende vis.

8. Perspektivering

Når klasserummene er forskellige, må det naturligvis overvejes, hvorvidt translanguaging kan implementeres i andre klasserum. På baggrund af dette projekt sammen med de hertil anvendte teorier og undersøgelser er det en central overvejelse, hvordan tilgangen kan anvendes i klasserum, hvor repræsentation af flersprogede elever er lavere end i den undersøgte klasse. Samtidig bør det overvejes, om og hvordan målene i folkeskolen kan inkludere anvendelsen af stærkeste sprog i tilegnelsesprocessen af engelsk, da det ses i projektet, at den additive og subtraktive tilgang bliver en hæmsko for de flersprogede elever. Derfor må det overvejes, om translanguaging kan lykkes, så længe der eksisterer uoverensstemmelser mellem skolerne- og lærernes tilgang til sprog, og om en ensretning derfor bør finde sted?

9. Litteraturliste

Andersen, H., & Koch, L. (2015). Hermeneutik og fænomenologi. I K. Lippert-Rasmussen, M. H. Jacobsen, & P. Nedergaard, (Red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. udg., s. 205-250). Hans Reitzel.

Andersen, H. L., Fernandez, S. S., Fristrup, D., & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje: observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. (2. udg.). Klim.

Dahler-Larsen, P. (2012). Display. I L. B. Andersen, K. M. Hansen & R. Klemmensen, (Red.), *Metoder i statskundskab*. (2. udg., s. 188-210). Hans Reitzel.

Danmarks Radio. (2021). Tre år efter S-løfte: Andelen af skoler med over 30 procent ikke-vestlige elever er uændret.
<https://www.dr.dk/nyheder/politik/tre-aar-efter-s-loefte-andelen-af-skoler-med-over-30-procent-ikke-vestlige-elever-er>

Danmarks Statistik. (2024). UDDAKT20: Uddannelsesaktivitet i grundskolen efteruddannelse, alder, herkomst, national oprindelse, køn, grundskoleinstitutionstype, bopælsområde og status. (Hentet 25. April 2024).
<https://www.statistikbanken.dk/20130>

Frederik Lund Kjeldsen

Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs. Practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. (1. udg., s. 208-226). Multilingual Matters.

García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. I T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. Mohanty & M. Panda (Red.), *Social Justice through Multilingual Education* (s. 140-158). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon, Inc.

García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. I J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott, (Red.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants / l'intégration Linguistique des Migrants Adultes: Some Lessons from Research / les Enseignements de la Recherche*. (1.udg, s. 11-26). De Gruyter.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.

Holmen, A. (2006). Tosprogede elevs engelskkundskaber. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik*, 12(36), 35–40.

<https://doi.org/10.7146/spr.v12i36.114633>

Holmen, A. & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: translanguaging i praksis*.

Samfundslitteratur.

Kaa Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzel.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1998). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). Hans Reitzel.

Nation, P. (2008). *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*. Heinle Cengage Learning.

Swain, M. (1993). *The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing aren't Enough*. The Canadian Modern Language Review.

Thise, H., & Vilien, K. (2021). *Broen til fagsproget: 32 idéer til at styrke sproget i alle fag*. Samfundslitteratur.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. (1. udg., s. 27-45). Hans Reitzel.