

Københavns Universitet

Det Humanistiske Fakultet

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk



Kandidatspeciale

Natascha Drachmann

Sproglig opmærksomhed i begynderdidaktikken

- en flersproget tilgang til formfokusering i
tyskundervisningen

Language Awareness in Early Foreign Language Learning in the Danish Primary School

- a pluralistic approach to focus on form in German
teaching

Fag: Tysk

Vejleder: Petra Daryai-Hansen

Antal tegn: 184.095

Afleveringsdato: 14.07.2017

Forord

Dette speciale er udarbejdet i perioden februar 2017 til juli 2017 og er skrevet i regi af udviklings- og forskningsprojektet ”Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed”.

Indledningsvis vil jeg takke de 5. classes elever fra Peder Lykke Skolen og Randersgades Skole, der har medvirket i fokusgruppeinterviews og givet deres stemmer til kende. Herudover vil jeg rette en særlig tak til Kirsten Bjerre, lektor ved Professionshøjskolen UCC, for konstruktiv feedback og faglig sparring. Afslutningsvis en stor tak til min specialevejleder Petra Daryai-Hansen for en meget lærerig og engageret vejledning og ikke mindst for hendes store interesse for mit speciale.

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht, wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik durch die formfokussierte Sprachaufmerksamkeit (eng. *Language Awareness*) im frühen DaF-Unterricht in der dänischen Volksschule integriert werden kann. Die Arbeit versucht die Fragestellung zu beantworten, wie der einzelzielsprachliche und der plurale Ansatz zu Sprachen kombiniert werden kann, um die Sprachaufmerksamkeit der SchülerInnen zu entwickeln. Diese Fragestellung wird im Spannungsfeld zwischen der integrierten Formfokussierung (eng. *Focus on Form*) und der Mehrsprachigkeitsdidaktik erforscht und wird in Danièle Moores Niveaus der Sprachaufmerksamkeit verankert. Die Kombination dieser Forschungsfelder hat zu einer Operationalisierung der Sprachaufmerksamkeit geführt, die die Grundlage der Analyse darstellt.

Die empirische Grundlage der Analyse sind exemplarische Unterrichtsmaterialien, die im Forschungsprojekt „Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed“ entwickelt worden sind. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse werden die Unterrichtsmaterialien systematisch qualifiziert, und das Entwicklungspotenzial der Materialien wird hervorgehoben. Um die Stimmen der SchülerInnen einzubeziehen, sind auch Daten durch qualitative Interviews gesammelt worden, die die Fertigkeiten, das Wissen und die Haltungen der SchülerInnen aufdecken.

Die Masterarbeit zeigt, dass die Sprachaufmerksamkeit durch die Kombination des einzelzielsprachlichen und pluralen Ansatzes ein Potenzial besitzt, um die kommunikative Fremdsprachenkompetenz sowie die metasprachliche Bewusstheit und sprachliche Anerkennung der SchülerInnen zu entwickeln. Die Implementierung der kognitiven schweren Sprachaufmerksamkeit hängt aber von sowohl inneren als auch äußeren Faktoren ab. Im frühen DaF-Unterricht müssen auch andere methodische und in höherem Grad intuitive Ansätze zum Lernen repräsentiert werden, die Rahmenbedingungen müssen dem Fremdsprachunterricht einen mehrsprachigen Rahmen anbieten und die sprachlichen sowie die didaktischen Kompetenzen der LehrerInnen müssen entwickelt werden.

Das Potenzial einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Sprachfächern in der dänischen Volksschule wird abschließend als ein mögliches Untersuchungsobjekt kommender Unterrichtsforschung hervorgehoben, um ein Fundament der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Sprachaufmerksamkeit zu sichern.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
1.1 Problemfelt og motivation	4
1.2 Problemformulering	5
1.3 Disposition	5
1.4 Foreløbig begrebsdefinition	6
1.5 Afgrænsning	6
2. Teori	7
2.1 Tidlig sprogstart	8
2.1.1 Europæiske og tyske forskningsprojekter	9
2.1.2 Videreudvikling af de tolv praksisanbefalinger	10
2.2 Sproglig opmærksomhed gennem en singulær tilgang	11
2.2.1 Grammatik som mål eller middel - et historisk overblik	11
2.2.2 Integreret grammatikformidling	12
2.3 Sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang	15
2.3.1 Fra tosprogethed til flersprogethed	15
2.3.2 Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer	17
2.4 Operationalisering	20
3. Empiri og metode	22
3.1 Empiri	22
3.1.1 Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed	22
3.1.2 Egen dataindsamling	26
3.2 Metode	26
3.2.1 SMTTE-model	27
3.2.2 Kvalitativ indholdsanalyse	27
3.2.3 Fokusgruppeinterviews med børn	28
4. Analyse	29
4.1 Forenklede Fælles Mål	30
4.2 Analyse af sprogpas og eksemplariske undervisningsforløb	32
4.2.1 Sprogpas	32
4.2.2 Eksemplariske undervisningsforløb	35
4.2.3 Overblik over analyse og udviklingsperspektiver	41
4.2.4 Udviklingspotentiale	42
4.2.5 Opsamling og andre praksisanbefalinger	46
4.3 Analyse af aktivitet og fokusgruppeinterviews	47
4.3.1 Beskrivelse af aktivitet	48
4.3.2 Aktivitet og fokusgruppeinterviews	48
4.3.3 Tilegnede sproglige kompetencer	53
5. Diskussion	55
5.1 Rammebetingelser for den sproglige opmærksomhed i den tyske begynderdidaktik	55

5.1.1 Tværspørgsmål samarbejde.....	55
5.1.2 Lærers kompetencer	57
5.2 Kritisk stillingtagen til og refleksion over teori, empiri og metode.....	58
6. Konklusion og perspektivering	59
7. Bibliografi.....	62

Overblik over bilag:

Bilag A: Teoribaseret inspirationstjekliste

Bilag B: Empiri fra Tidligere Sprogstart-projektet

Bilag B1: Sprogpas

Bilag B2: Undervisningsforløb 1: Hallo - hier bin ich!

Bilag B3: Undervisningsforløb 2: Ich – in Bewegung!

Bilag B4: Undervisningsforløb 3: Feste feiern: Mein Geburtstag

Bilag B5: Undervisningsforløb 4: Mein Tag

Bilag C: Systematisk oversigt over analyse af de fire undervisningsforløb

Bilag D: Udviklingspotentialer i de fire undervisningsforløb

Bilag E: Interviewguide til semistrukturerede fokusgruppeinterviews

Bilag F: Transskription af aktivitet og semistrukturerede fokusgruppeinterviews

Bilag F1: Transskription af aktivitet og fokusgruppeinterview på Peder Lykke Skolen

Bilag F2: Transskription af aktivitet og fokusgruppeinterview på Randersgades Skole

Bilag G: De fire fødselsdagsinvitationer

Bilag G1: Tekst 1, spansk invitation

Bilag G2: Tekst 2, hollandsk invitation

Bilag G3: Tekst 3, tysk invitation

Bilag G4: Tekst 4, tysk invitation

Bilag H: Analyse af de fire fødselsdagsinvitationer

1. Indledning

I det følgende kapitel vil der gives en introduktion til problemfeltet og motivationen for undersøgelsen i nærværende speciale. Med afsæt i denne vil specialets overordnede spørgsmål belyses og forankres i en række konkrete underspørgsmål, som senere vil kobles sammen med specialets disposition. Herefter følger en kort indledende definition af begrebet 'sproglig opmærksomhed', som vil danne det definitoriske grundlag for brugen af begrebet, indtil dette operationaliseres i teoriafsnittet. Afslutningsvis vil de selektive valg, som det foreliggende speciale er bygget op om, præsenteres, og afgrænsninger herfra vil fremhæves.

1.1 Problemfelt og motivation

Tyskundervisningen i både folke- og gymnasieskolen tager i dag afsæt i et funktionelt sprogsyn og kommunikativt tilegnelsessyn, hvor den kommunikative kompetence er målet for fremmedsprogsundervisningen. I den kommunikative fremmedsprogsundervisning ligger der imidlertid også en antagelse om, at sproget ikke kan tilegnes udelukkende gennem indhold og kommunikation, men at et vist fokus på sprogets form er nødvendigt. I modsætning til tidligere tiders isoleret grammatikundervisning uden autenticitet eller kontekst, plæderes der i den nutidige fremmedsprogsdidaktik for en funktionel grammatik, der integrerer arbejdet med sprogets form i undervisningens indhold og som dermed kobler formen til både kontekst, funktion og betydning. Til trods for at den funktionelle grammatik har vundet indpas i rammedokumenterne for tyskundervisningen i både folke- og gymnasieskolen, synes det dog som om, at forskningsteorien ikke altid forankres i praksis, hvilket bl.a. kan observeres i den fortsatte brug af isolerede grammatiksystemer- og hæfter på begge uddannelsesinstitutioner¹.

I et andet område af fremmedsprogsforskningen har flersprogethedsdidaktikken også vundet indpas – dog primært i en tysk og europæisk kontekst, da forskningsfeltets forankring inden for Danmarks grænser endnu er meget begrænset. Selvom flersprogethedsdidaktikken med henvisning til kognitionsvidenskaben plæderer for, at der ligger et potentiale i at kunne trække på alle sproglige forkundskaber ved tilegnelsen af fx tysk som fremmedsprog, er det flersprogede perspektiv ikke implementeret i hverken den danske sprogstrategi, sprogpolitik eller sprogdidaktik. I DaF-forskningen opereres der med et flersproget sprogsyn, hvorfor der også er adskillige forskningsresultater herom², men i en dansk kontekst er flersprogethedsdidaktikken kun repræsenteret i enkeltstående publikationer, og der findes ingen større undersøgelser eller forskningsprojekter, der beskæftiger sig med implementeringen af flersprogethedsdidaktikken i fremmedsprogsundervisningen.

Af den årsag er det danske udviklings- og forskningsprojekt "Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" den første af sin slags, der arbejder med

¹ Et udvalg af isolerede grammatikker til folkeskole og gymnasium: Bjerre, K. (2009). *En håndsregning når du skriver tysk*, 6. udgave. Frederikssund: Bjerre Trykkeri og Forlag. Hougaard, G. & Jonas, K. (2013). *Skriftlig tysk*, 2. udgave. Holbæk: Forlaget Sprogboer. Eriksen, C.C. & Stenestad, E. (2004). *Ny grundbog i tysk grammatik*. København: Gyldendal. Häckert, L. (2009). *Alles in allem 2: das Allerletzte: tysk øvelsesgrammatik*. København: Gyldendal.

² Disse forskningsresultater vil præsenteres i teorikapitlet.

flersprogethedsdidaktik inden for en begynderdidaktisk ramme. I forskningsprojektet forankres flersprogethedsdidaktikken blandt andet i begrebet 'sproglig opmærksomhed', hvori den funktionelle grammatikformidling også kommer til udtryk. Med afsæt i projektets praksisnære udviklingsarbejde er det dermed nærtliggende at undersøge koblingen af de to forskningsfelter og derigennem få belyst, om og hvordan flersprogethedsdidaktikken kan bruges som en ny indgang til grammatikformidlingen i begynderdidaktikken.

1.2 Problemformulering

Med afsæt i ovenstående problemfelt ønsker jeg i nærværende speciale at belyse følgende spørgsmål: Hvordan kan koblingen af en singular og en pluralistisk tilgang udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i begynderdidaktikken?

Problemformuleringen kan forankres i følgende underpunkter, der tilsammen afdækker det overordnede spørgsmål:

- Hvordan kan den sproglige opmærksomhed operationaliseres?
- Hvilken rolle har den sproglige opmærksomhed i rammebetingelserne for den tyske begynderdidaktik?
- Hvordan kommer den sproglige opmærksomhed til udtryk i empirien fra Tidligere Sprogstart-projektet?
- Hvilke færdigheder, hvilken viden og hvilke holdninger udvikler eleverne om sprog ved at arbejde med sproglig opmærksomhed gennem en kobling af den singular og den pluralistiske tilgang?

1.3 Disposition

Det foreliggende speciale indledes med en præsentation af de tre forskningsfelter, som udgør den teoretiske ramme for specialet. I det teoretiske kapitel vil den tidlige sprogstart som forskningsfelt præsenteres som den overordnede ramme for begynderdidaktikken. Herefter vil den sproglige opmærksomhed forankres i en singular og en pluralistisk tilgang med afsæt i *den integrerede grammatikformidling* og flersprogethedsdidaktikken for til sidst at blive operationaliseret. I teorikapitlet vil spørgsmålet om, hvordan den sproglige opmærksomhed kan operationaliseres, dermed besvares.

I det empiriske og metodiske kapitel vil specialets empiri og metode belyses. Her vil både Tidligere Sprogstart-projektet, empirien herfra og egen dataindsamling præsenteres og de metodiske overvejelser i bearbejdelsen og udførelsen af disse vil gennemgås.

I det analytiske kapitel vil rammebetingelserne for tyskundervisningen skitseres i afsnittet *4.1 Forenklede Fælles Mål*, hvori følgende spørgsmål vil belyses: Hvilken rolle har den sproglige opmærksomhed i rammebetingelserne for den tyske begynderdidaktik? Med udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål vil empirien fra Tidligere Sprogstart-projektet bearbejdes i afsnittet *4.2 Analyse af sprogpas og undervisningsforløb*, hvor følgende spørgsmål vil afdækkes: Hvordan kommer den sproglige opmærksomhed til udtryk i empirien fra Tidligere Sprogstart-projektet? Som det sidste afsnit i analysekapitlet følger bearbejdningen af egen dataindsamling i afsnittet *4.3 Analyse af aktivitet og fokusgruppeinterviews*, hvor følgende spørgsmål vil undersøges: Hvilke færdigheder, hvilken viden og hvilke holdninger udvikler eleverne om sprog ved at arbejde med

sproglig opmærksomhed gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang? Afslutningsvis følger en diskussion af de centrale pointer, som stilles i analysen, og på baggrund heraf vil jeg i konklusionen besvare specialets problemformulering. I den afsluttende perspektiverende del af konklusionen vil jeg åbne op for mulige kommende forskningsprojekter, der beskæftiger sig med den sproglige opmærksomhed.

1.4 Foreløbig begrebsdefinition

Analysegenstanden for nærværende speciale udgøres af begrebet 'sproglig opmærksomhed', der løbende vil udfoldes både teoretisk og analytisk. For at have et definatorisk udgangspunkt er det dog nødvendigt med en første foreløbig definition af begrebet, som kan anvendes indtil begrebet er operationaliseret. Med afsæt i allerede eksisterende definitioner følger her en foreløbig begrebsdefinition:

Ifølge Den Danske Ordbog (DDO) har ordet 'sproglig' betydningen "vedr. et sprog, dets brug og struktur", mens 'opmærksomhed' kan defineres som "det at have sine sanser eller sin opfattelsesevne rettet mod én bestemt ting". 'Sproglig opmærksomhed' kan derfor ifølge DDO defineres som et fokus på sprog, sprogbrug og sprogets struktur. Denne definition underbygges, men udvides også, i Sprogforums temanummer "Sproglig opmærksomhed" (Ohrt et al., 2004), hvori begrebet defineres som "arbejdet med sprogets form", eller sagt på en anden måde "fokus på form".

En yderligere definatorisk dimension til begrebet ses i Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer (REPT-projektet), hvor der skelnes mellem to forskellige tilgange til 'sproglig opmærksomhed': én tilgang, hvor den sproglige opmærksomhed er centreret omkring ét sprog, og en anden tilgang, hvor den sproglige opmærksomhed er centreret omkring flere sprog (Candelier et al., 2007: 7).

Ud fra disse definitioner kan begrebet 'sproglig opmærksomhed' derfor i en tysk undervisningssammenhæng indledningsvis defineres som arbejdet med både det tyske sprogs og andre sprogs form(r).

1.5 Afgrænsning

I nærværende speciale ønsker jeg at undersøge, hvordan den sproglige opmærksomhed kan implementeres i den tyske begynderundervisning i folkeskolen. Med valget af sproglig opmærksomhed, tysk begynderdidaktik og folkeskolen som uddannelsesinstitution følger der en række afgrænsninger fra andre områder.

Specialets centrale analysegenstand, den sproglige opmærksomhed, kan, som det vil ses i operationaliseringen, forankres i henholdsvis en singulær og en pluralistisk tilgang. I det foreliggende speciale udgør koblingen af disse tilgange grundlaget for undersøgelsen af den sproglige opmærksomhed, hvorfor jeg har afgrænset mig fra en adskilt beskæftigelse med tilgangene. En mulighed ville være at sammenligne tilgangene og dermed undersøge, hvilket udbytte der ville kunne opnås med de to forskellige tilgange. Dette er dog ikke specialets ærinde, hvorfor undersøgelsen snarere vil bygge på en kobling af og et samspil mellem den singulære og den pluralistiske tilgang. Den sproglige opmærksomhed, der indgår i praksisanbefalingerne til den tidlige sprogstart, vil derfor være omdrejningspunktet for analysen. I forskningsfeltet tidlig

sprogstart fremhæves dog også en lang række andre praksisanbefalinger, hvis værdi ikke bør overses. Af den årsag vil de andre praksisanbefalinger også inddrages i den teoretiske ramme for begynderdidaktikken samt i den afsluttende analysedel for at nuancere og problematisere den sproglige opmærksomhed.

Med valget af den tyske begynderdidaktik i folkeskolen som den overordnede ramme for den sproglige opmærksomhed afgrænses der samtidig også fra andre sprogfag end tyskfaget og fra både gymnasie- og universitetsdidaktik. Til trods for at det foreliggende speciale vil tage afsæt i det tyske begynderniveau i 5. klasse, vil nogle af de overordnede pointer alligevel være mulige at overføre til fx den begyndende franskundervisning i folkeskolen.

Udover ovennævnte afgrænsninger er der i undersøgelsen truffet nogle selektive metodiske valg.

Nærværende speciale er en didaktisk undersøgelse, hvor den sproglige opmærksomhed undersøges med afsæt i konkret didaktisk materiale til den tyske begynderundervisning. I takt med at der er tale om en didaktisk undersøgelse, vil det sprogpolitiske niveau dermed ikke afdækkes i specialet.

I takt med at nærværende speciale skrives i regi af Tidligere Sprogstart-projektet fokuseres der udelukkende på det eksemplariske materiale produceret inden for rammerne af dette projekt, hvorfor der ikke inddrages andet didaktisk materiale. Empirien fra Tidligere Sprogstart-projektet kobles dog sammen med indsamlede elevinterviews, da den didaktiske undersøgelse fokuserer på elevernes perspektiv. Med det elevrettede fokus afgrænser jeg mig således fra at inddrage lærere som aktører, hvorfor der ikke er foretaget empiriske interviews med de tyske projektlærere. Lærerkognition indgår derfor ikke som en del af teorikapitlet, men i takt med at formidlingen af det didaktiske materiale fra Tidligere Sprogstart-projektet i høj grad afhænger af den enkelte lærer, vil læreren og dennes kompetencer inddrages som en aktør i diskussionen.

2. Teori

I det følgende teorikapitel vil der gives en introduktion til de tre teoretiske felter, der udgør rammen for nærværende speciale.

Med udgangspunkt i Daryai-Hansens et al. (2014, 2015, 2017) tolv praksisanbefalinger vil der indledningsvis gives en indføring til begynderdidaktikken. Her vil den sproglige opmærksomhed fremhæves i to praksisanbefalinger og disse vil efterfølgende forankres i den europæiske og tyske fremmedsprogsforskning. I Tidligere Sprogstart-projektet er de tolv praksisanbefalinger blevet videreudviklet og denne videreudvikling vil afslutningsvis udfoldes. Med afsæt i denne udfoldelse vil der efterfølgende præsenteres to forskellige tilgange til sproglig opmærksomhed.

Først vil den singulære tilgang belyses gennem Lightbown & Spadas (2006) 'state of the art', hvor de forskellige holdninger til grammatik og formfokusering gennem tiden vil fremstilles. Med afsæt i denne historiske gennemgang vil den singulære tilgang til sproglig opmærksomhed knyttes sammen med *den integrerede grammatikformidling* og *focus on form*-teorien (Long 1991).

I det efterfølgende afsnit vil den pluralistiske tilgang til sproglig opmærksomhed uddybes med afsæt i flersprogethedsdidaktikken. Her vil der med udgangspunkt i REPT-projektet (Candelier et al., 2007) gives tre eksempler på hvordan der kan arbejdes med sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang.

Teorikapitlet afsluttes med en operationalisering af ovenstående teoretiske felter. I denne vil der udarbejdes en model, der skal udgøre det teoretiske incitament for den efterfølgende analyse.

2.1 Tidlig sprogstart

Som et led i den nationale sprogstrategi blev der med skolereformen i 2014 indført tidlig sprogstart i den danske folkeskole, hvilket medførte en opstart af engelsk i 1. klasse og en opstart af tysk og/eller fransk i 5. klasse. Indførelsen af den tidligere sprogstart kan ses i lyset af en mangeårig europæisk og tysk forskning, som har fremvist gode resultater for en tidlig indføring af fremmedsprog. Med udgangspunkt heri har Daryai-Hansen et. al (2014, 2015, 2017) opstillet tolv praksisanbefalinger til den tidlige sprogstart, som opsummerer og sammenfatter pointerne og konklusionerne fra den europæiske og tyske forskning:

1. Formuler klare læringsmål.
2. Tilrettelæg en klar progression og tag højde for overgangsproblematikker fra et skoletrin til det næste.
3. Giv feedback og tematiser sproglæringsstrategier, fx ved at bruge portefolier.
4. Sørg for at eleverne får succesoplevelser.
5. Byg på emner, der interesserer eleverne.
6. Skab meningsfulde sprogbrugssituationer, bl.a. gennem internationale projekter.
7. Byg på barnets veje til læring: imitation, leg og narration.
8. Brug målsproget i undervisningen.
- 9. Fokuser på mundtlig interaktion og lytteforståelse, men arbejd fra start af med alle færdigheder samt fluency og sproglig opmærksomhed.**
- 10. Arbejd med elevernes samlede sproglige og kulturelle forkundskaber.**
11. Sæt tilstrækkeligt tid af til den tidlige sprogstart.
12. Vær bevidst om, at det kræver velfunderede sproglige, kulturelle og didaktiske kompetencer at undervise denne aldersgruppe, og investér derfor i didaktisk, sproglig og kulturel grund- og efteruddannelse.

Ifølge Daryai-Hansen et al. (2014, 2015, 2017) er disse tolv praksisanbefalinger kriterier for en god og succesfuld tidlig sprogstart, hvorfor de alle bør være en del af begynderdidaktikken. I det følgende afsnit vil dog kun den niende og tiende praksisanbefaling fremhæves, da fokuset her er på sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik.

I den niende praksisanbefaling nævnes sproglig opmærksomhed som et fokusområde, der bør inddrages fra start af i begynderdidaktikken. Den sproglige opmærksomhed udgør dog ikke den vigtigste pointe i denne praksisanbefaling, da den tilføjes som et 'men' til den mundtlige interaktion og lytteforståelse. Mundtlighed og lytteforståelse er derfor to helt centrale færdigheder i begynderundervisningen, men også skriftlighed og læsning bør inddrages fra start af, lige som arbejdet med fluency og sproglig opmærksomhed.

Den tiende praksisanbefaling er skabt med afsæt i flersprogethedsdidaktikken og medtænker den sproglige diversitet, der præger mange danske folkeskoler, hvor elevgrupperne ofte er flersprogede og derfor sjældent sprogligt (og kulturelt) homogene. I denne praksisanbefaling opfordres der derfor til allerede fra start at medtænke og inddrage elevernes sproglige (og kulturelle) repertoarer, da elevernes sproglige kompetencer spiller en vigtig rolle i tilegnelsen af det

nye fremmedsprog. I denne tiende praksisanbefaling indgår den sproglige opmærksomhed ikke eksplicit, men som det vil ses af nedenstående indføring i forskningsfeltet tidlig sprogstart (eng. Early Foreign Language Learning), som praksisanbefalingerne er lavet med afsæt i, medtænkes den sproglige opmærksomhed i høj grad som en del flersprogethedsdidaktikken.

I den følgende indføring til forskningsfeltet vil særligt tre europæiske forskningsprojekter fra 1998, 2002 og 2006 fremhæves. Disse vil forbindes med anbefalinger fra den tyske DaF-forskning, hvor det flersprogede fokus allerede er en implementeret del af fremmedsprogsdidaktikken.

Afslutningsvis vil en nyere europæisk undersøgelse fra 2011 samt et norsk forskningsprojekt fra 2013 kort benævnes. Til trods for at disse hverken kommer med pointer i forhold til det flersprogede perspektiv eller den sproglige opmærksomhed, bidrager disse dog med vigtig viden om den tidlige sprogstart, hvorfor de da også udgør grundlaget for flere af de ovenfor nævnte praksisanbefalinger.

2.1.1 Europæiske og tyske forskningsprojekter

I 2002 fremkom Europarådet med rapporten *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*, hvis formål det var at undersøge teorien om den kritiske alder. Teorien om, at det er umuligt at tilegne sig et fremmedsprog i puberteten, bliver i rapporten afvist og i stedet nuanceret ved det faktum, at der nok snarere er tale om, at bestemte aspekter af sprogtilegnelsen foregår i bestemte aldersmæssige perioder (Johnstone, 2002: 7). I rapporten konkluderes det, at børn under ni år er åbne, motiverede og intuitive og at denne intuitive tilgang til sprog er et hensigtsmæssigt incitament for fremmedsprogstilegnelse. Rapporten fremhæver endvidere, at med den tidlige sprogstart vil læringsperioden forlænges og med denne forlængelse vil fremmedsprogskompetencen forbedres. I forlængelse heraf plæderes der i rapporten derudover for, at en længere læringsperiode vil give mulighed for at inkorporere en flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen, da særligt den kortere tidsmæssige afstand mellem første og andet fremmedsprog kan bidrage til blandt andet udviklingen af den sproglige opmærksomhed. I Europarådets rapport argumenteres der dermed for, at en tidlig sprogstart ikke kun opøver og forbedrer elevernes fremmedsprogskompetence, men at den også udvikler deres multisproglige og interkulturelle identitetsdannelse.

En senere rapport fra Europakommissionen *Languages for the Children of Europe* (2006), der står i forlængelse af det tidligere forskningsprojekt *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education* (Blondin et al., 1998), tilslutter sig ovenstående konklusioner og plæderer for, at hvis de rette betingelser opfyldes, vil en tidlig sprogstart skabe et større læringsudbytte (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006: 19). Blondin et al. (1998) peger på kontinuitet og progression, tilstrækkelig afsat tid, (videre)uddannelse af lærere samt inddragelse af elevernes sproglige forkundskaber som afgørende kriterier for en succesfuld tidlig sprogstart, og disse fire aspekter udgør også grundstenene i rapporten fra 2006. I Europakommissionens rapport argumenteres der blandt andet for, at den tidlige sprogstart og dens forøgede læringsperiode skaber plads til inddragelse af et multisprogligt potentiale, da eleverne gennem en legende tilgang kan få en metasproglig indsigt i sprogsystemer og dermed blive bevidste om og opmærksomme på sprog, sproglæring og sprogstrategier (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006: 128).

Det flersprogede perspektiv er da også en af hovedpointerne i Goethe-institutets *Nürnberg*

Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen (2010), der ligeledes understreger at mødet med det første fremmedsprog skal åbne døre til videre fremmedsprog, hvorfor engelsk, som det første fremmedsprog i store dele af Europa, bør påtage sig ansvaret for den videre fremmedsproglærning og bane vejen for blandt andet tysk som andet fremmedsprog (Widlok et al, 2010: 8). Den flersprogede didaktik er en gennemgående tematik i DaF-forskning, da også nyere tysk forskning plæderer for, at tematiseringen af sproglæringsstrategier, udviklingen af metasproglige kompetencer og udførelsen af kontrastive kodeskift er helt centrale i fremmedsprogstilegnelsen (Lambelet & Berthele, 2014: 39ff).

Udover de nævnte forskningsprojekter og –resultater bør også den europæiske længdeundersøgelse *Early Language Learning in Europe (ELLiE)* (Enever, 2011) samt det norske forskningsprojekt *Evaluering av forsøk med fremmedspråk på 6.-7. trinn* (Mordal et. al, 2013) kort benævnes, da deres konklusioner bidrager med en vigtig viden om den tidlige sprogstart. Begge projekter arbejder ud fra antagelsen om, at puberteten er en uhensigtsmæssigt alder for læring af et nyt fremmedsprog, og med afsæt i denne antagelse konkluderes der i begge projekter, at de yngre elever har en større motivation for fremmedsproglærningen end de ældre elever (Enever, 2011; Mordal et al, 2013). Fokusset i disse projekter er dog ikke på det flersprogede perspektiv, da de snarere beskæftiger sig med eksterne kritiske succesfaktorer, der skal indfries førend den tidlige sprogstart kan lykkes. Blandt disse ydre kriterier peger *ELLiE*-projektet blandt andet på vigtigheden af en nationalpolitisk indsats og investering i den tidlige sprogstart samt på vigtigheden af at inddrage forældre i læringsmål (Enever, 2011: 6ff). I forlængelse af de europæiske resultater understreger også den norske rapport vigtigheden af at udvikle lærernes kompetencer, så de har didaktisk og metodisk viden om og færdigheder i at undervise en yngre målgruppe (Mordal et al., 2013: 177ff).

2.1.2 Videreudvikling af de tolv praksisanbefalinger

På baggrund af en større vidensindsamling i forsknings- og udviklingsprojektet ”Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed” er de tolv praksisanbefalinger blevet videreudviklet, hvorfor der er udarbejdet nye praksisanbefalinger³. Denne videreudvikling skyldes både en ny viden og det faktum, at flere af de oprindelige praksisanbefalinger indeholdt flere anbefalinger i en. Der er således blevet føjet nye anbefalinger til fx anbefalingen om CLIL og nogle anbefalinger er blevet isoleret fra hinanden. Dette ses blandt andet med den tidligere niende praksisanbefaling, hvor den sproglige opmærksomhed florerede sammen med fem andre færdigheder. Denne tidligere praksisanbefaling er nu opdelt og de forskellige færdigheder er blevet isoleret fra hinanden, hvorfor den sproglige opmærksomhed nu har fået sin egen selvstændige anbefaling: ’Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed’. Den tidligere tiende flersprogede praksisanbefaling er til gengæld blevet udvidet og forankret i følgende fire praksisanbefalinger:

1. Byg bro mellem det nye fremmedsprog og de sprog, som alle elever undervises i.
2. Byg bro mellem det nye fremmedsprog og elevernes førstesprog.
3. Inddrag sprog, som der normalt ikke undervises i for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog.

³ Se teoribaseret inspirationstjekliste, bilag A. De relevante praksisanbefalinger er her fremhævet.

4. Ekspliciter/undervis de flersprogede elever i det dansk, du bruger.

I disse fire nye flersprogede anbefalinger bliver inddragelsen af flere sprog i fremmedsprogsundervisningen ekspliciteret til at være 1. underviste sprog, 2. elevernes førstesprog og 3. andre sprog. Mens de to første flersprogede anbefalinger opfordrer til at bygge bro mellem det nye fremmedsprog og allerede tilegnende sprog, så eleverne kan trække på disse ved tilegnelsen af det nye fremmedsprog, så opfordres der i den tredje anbefaling til at inddrage sprog, som eleverne ikke nødvendigvis har kompetencer i for at udvikle elevernes sproglige opmærksomhed. I denne tredje flersprogede praksisanbefaling kobles den sproglige opmærksomhed dermed sammen med flersprogethedsdidaktikken, som det ikke var tilfældet i førsteversionen af praksisanbefalingerne. Til trods for at den sproglige opmærksomhed ikke indgår eksplicit i de to første flersprogede praksisanbefalinger, er denne dog fortsat forankret implicit heri, hvilket vil belyses i det følgende teoriasnit om flersprogethedsdidaktik.

Med den fjerde flersprogede anbefaling er der desuden taget højde for de flersprogede elever, der ikke har dansk som førstesprog. Der opfordres i denne anbefaling til, at læreren ikke arbejder ud fra en antagelse om, at alle klassens elever er bekendte med det danske sprog og den danske grammatik. Sammenligner læreren fx de tre tyske han-, hun- og intetkøn med de to danske intet- og fælleskøn, må læreren derfor tage hensyn til, at de flersprogede elever ikke nødvendigvis (gen)kender de danske kønsbetegnelser og/eller er bevidste om, hvilket indhold disse rummer. For at sikre at sprogsammenligningen med dansk også gavner de flersprogede elever, må læreren således være opmærksom på at den danske grammatik også skal ekspliciteres.

Med afsæt i de to forskellige sammenhænge, som den sproglige opmærksomhed indgår i i de reviderede praksisanbefalinger, kan der derfor plæderes for, at den sproglige opmærksomhed kan komme til udtryk på to forskellige måder: 1. gennem en singulær tilgang, hvor der kun inddrages ét sprog, og 2. gennem en pluralistisk tilgang, hvor der inddrages mere end et sprog. Disse to tilgange vil præsenteres i de to følgende afsnit, hvor det vil undersøges hvordan disse tilgange adskiller sig fra hinanden.

2.2 Sproglig opmærksomhed gennem en singulær tilgang

I årtier er den sproglige forms rolle i fremmedsprogsundervisningen blevet diskuteret i fremmedsprogsdidaktiske kredse. I det følgende afsnit vil denne debat belyses gennem Lightbown & Spadas (2006) 'state of the art' for at tydeliggøre de forskellige tiders holdninger til grammatik og formfokusering. Denne skildring vil efterfølgende danne rammen for fremmedsprogsforskningens anbefalede *integrerede grammatikformidling*, der tager afsæt i *focus on form*-teorien (Long, 1991).

2.2.1 Grammatik som mål eller middel - et historisk overblik

Ifølge Lightbown & Spada (2006) har der de sidste 60 år været fire⁴ forskellige tilgange til fremmedsprogstilegnelse og -undervisning, som har udmøntet sig i forskellige måder at anskue

⁴ Oprindeligt opererer Lightbown & Spada med seks tilgange. Den fjerde og femte tilgang er i nærværende speciale ikke medtaget, da disses udbredelse og forankring er begrænset. Endvidere

grammatik på. Behaviorismens oversættelses- og grammatikmetode fra 1940-1970 udgør den første *get-it-right-in-the-beginning*-tilgang. Denne tilgang, der i dag omtales som 'den traditionelle grammatikundervisning', anså med sit strukturelle sprogsyn grammatikken som målet for fremmedsprogsundervisningen, hvorfor grammatiske former blev gennemgået deduktivt i klasserummet – ofte gennem den såkaldte PPP-metode (presentation, practice, produce) – da målet var en automatisering og dermed udenadslære af de grammatiske regler (Tornberg, 2005: 124; Lightbown & Spada, 2006: 138). Den traditionelle grammatikundervisning blev erstattet af Stephen Krashens inputhypotese (1977/1985), da han som mentalisterne var af den overbevisning, at sprogtilegnelsen foregik i en bestemt rækkefølge og af sig selv, og at eleven dermed automatisk tilegnede sig fremmedsproget gennem immersion, et såkaldt 'sprogbad' (Bjerre & Ladegaard, 2007: 50). I denne *just-listen-and-read*-tilgang afviste Krashen behovet for både grammatik og produktiv output og argumenterede i stedet for, at fremmedsprogstilegnelsen udelukkende foregik receptivt, hvis blot inputtets sværhedsgrad lå et niveau højere end elevens eget niveau (Lightbown & Spada, 2006: 37ff). Som reaktion herpå kom der med interaktionshypotesen (1983) en ændring i sprog- og tilegnelsessynet, da Michael Long plæderede for, at målet med fremmedsprogsundervisningen var sprogets funktion og dermed den kommunikative interaktion mellem elever (Ibid. 150). I *let's-talk*-tilgangen var grammatikken fortsat bandlyst, da interaktionsteoretikerne fremhævede elevernes sproglige betydningsforhandling og fælles betydningsforståelse som det centrale i fremmedsprogstilegnelsen. Et årti senere fremkom Merrill Swain med sin outputhypotese (1995), som en videreudvikling af interaktionshypotesen. I outputhypotesen plæderede Swain for, at den mundtlige interaktion ikke kunne stå alene, da der var en risiko for at outputtet blev 'flydende forkert'. Ifølge Swain var det vigtigt at genindføre opmærksomheden på den sproglige form i fremmedsprogsundervisningen - dog kun i de situationer, hvor den blokerede for den kommunikative forståelse (Ibid. 165ff.). Med denne *get-it-right-in-the-end*-tilgang slog Swain fast, at grammatik ikke udgør incitamentet for den moderne fremmedsprogstilegnelse, men at et vist fokus på sprogets forside kan være med til at styrke den kommunikative kompetence.

2.2.2 Integreret grammatikformidling

Det grammatiske paradigmeskifte inden for fremmedsprogsdidaktikken kom med outputhypotesen (Swain, 1995) og den kommunikative undervisning, da den sproglige opmærksomhed her fik en fornyet rolle i undervisningspraksissen. Arbejdet med sprogets forside i den kommunikative sprogundervisning adskiller sig dog fra 'den traditionelle grammatikundervisnings' sprogsyn ved, at den sproglige opmærksomhed ikke længere anses som en nødvendighed for sprogtilegnelsen, men snarere som en måde at styrke læringsprocessen og tilegnelseshastigheden på. I den kommunikative fremmedsprogsundervisning skal den sproglige opmærksomhed således ikke længere være målstruktur i sig selv, men i stedet middel til at opøve og styrke den kommunikative fremmedsprogskompetence (Ellis, 2002; Haastrup, 2004; Goethe Institut, 2014; Andersen et al., 2015). Ved at rette elevernes sproglige opmærksomhed mod inputtet i den tyske fremmedsprogsundervisning udvikler eleverne således en metasproglige viden om det tyske sprog,

afviger de to teorier fra progressionen og kontinuiteten mellem de resterende fire tilgange, hvorfor de har en begrænset relevans i den følgende historiske gennemgang.

som de kan bruge i udviklingen af både receptive og produktive færdigheder. Eleverne bliver dermed i stand til både at forstå talt og skrevet tysk og i stand til at udtrykke sig på et forståeligt og sammenhængende tysk. Samtidig sigter arbejdet med den sproglige opmærksomhed mod at skabe en glæde for det tyske sprog, så eleverne har lyst til og tør at tage sproget i anvendelse, både inde i klasserummet, men også uden for i mødet med andre tysktalende.

Udover at 'den moderne grammatikformidlings'⁵ kommunikative sprogsyn adskiller sig fra 'den traditionelle grammatikundervisnings' strukturelle sprogsyn, kan en yderligere forskel skitseres gennem Michael Longs skelnen mellem *focus on forms* og *focus on form* (1991). Mens pluralisformen er et udtryk for arbejdet med den ene grammatiske form efter den anden som målstruktur, som det fx ses i 'den traditionelle grammatikundervisning', henvender singularisformen sig til 'den moderne grammatikformidling', hvor der kun fokuseres på meningsfokuseret brug af form, som tilfældigt dukker op i en betydningsbåren og kommunikativ undervisning (Hinkel & Fotos, 2002: 5; Gass, 2013: 407ff). Med *focus on form*-teorien spiller formfokuseringen dermed en rolle i den kommunikative fremmedsprogsundervisning, men elevernes opmærksomhed bør kun henledes mod udvalgte opmærksomhedspunkter. Ifølge Haastrup (2004: 12) kan formfokuseringen omfatte alle funktionsbetydende former i det komplekse sprogsystem, hvorfor elevernes sproglige opmærksomhed kan henledes mod alle sproglige niveauer. Den sproglige opmærksomhed kan derfor både tage udgangspunkt i typiske grammatiske områder som fonologi, ortografi, morfologi og syntaks, men kan også inddrage leksis og semantik i forbindelse med ordforrådstilegnelse. Samtidig kan også andre dele af sproget inddrages fx tekstlingvistik, pragmatik og diskurser. Det sproglige nedslag, som elevernes opmærksomhed henledes mod, skal dog udspringe af og integreres i kommunikative sprogbrugssituationer og/eller autentiske tekster, således at fokuseringen på form forbindes til indholdet i undervisningen, så den sproglige opmærksomhed får en reel funktion og betydning. Samtidig skal der også i valget af sprogligt opmærksomhedspunkt tages hensyn til målgruppen. Chavez (2016) fremhæver da netop også den tyske morfologi og syntaks som særlig vanskelig i tilegnelsen af tysk som fremmedsprog. Mens substantivernes komplekse morfologi med både synkretisme, vanskelige pluralisformer og grammatisk køn fremhæves som udfordrende morfologiske aspekter ved det tyske sprog, er placeringen af det finitte verbum også et godt eksempel på de fleksible syntaktiske mønstre, der gør den tyske syntaks kompleks (Chavez, 2016: 198ff). Af den årsag kan arbejdet med den sproglige opmærksomhed på det morfologiske og/eller syntaktiske niveau være problematisk – særligt i begynderdidaktikken.

I fremmedsprogsdidaktikken er der imidlertid ikke enighed om, hvorvidt den sproglige opmærksomhed skal foregå som en implicit eller eksplicit tilegnelse. Pagunis & Salomo (2014: 11) definerer den implicitte tilgang som en sprogkunnen, der tilegnes via konkret sprogbrug i autentiske

⁵ Der arbejdes ud fra følgende distinktion mellem 'grammatikundervisning' og 'grammatikformidling': I grammatikundervisningen står viden om grammatiske normer i fremmedsproget centralt, som betragtes i isolation, hvorfor målet er en tilegnelse af disse. I grammatikformidlingen sættes de sproglige former ind i en situationel, intentionel og handlingsorienteret sammenhæng og formidles derigennem, da målet er en anvendelse af disse i praksis (Goethe Institut, 2014: 5).

og kommunikative situationer uden en eksplicitering af grammatiske regler. I den implicitte tilgang rettes elevernes opmærksomhed således på intet tidspunkt mod sproglige strukturer, i stedet tilegner eleverne sig implicit en viden om disse. I modsætning hertil defineres den eksplicitte tilgang som en sprogkunnen, der tilegnes via konkret sprogbrug i autentiske og kommunikative situationer med en eksplicitering af grammatiske regler (ibid.). I den eksplicitte tilgang arbejder eleverne dermed bevidst og umiddelbart med sproglig form og struktur, som er udvalgt af læreren, for gennem den eksplicitte viden om sprogets formside at understøtte deres fremmedsprogskompetence (ibid. 12).

Fortalere for den implicitte tilgang er fx interaktionshypotesens frontfigur Michael Long, da han er af den overbevisning, at et eksplicit fokus på sprogets formside fjerner elevernes fokus på sprogets kommunikative side. Han plæderer dermed for, at de formmæssige træk ikke skal udvælges eksplicit af læreren selv, men at de i stedet skal opstå spontant ud fra elevernes egen opmærksomhed (Haastrup, 2004: 10). Bleyhl (2016: 56) istemmer dette synspunkt med henvisning til, at der heller ikke i modersmåstilegnelsen rettes eksplicit fokus mod sproglige strukturer, men at førstesprog tilegnes gennem lytteforståelse og mundtlig interaktion uden fokus på grammatik. Bleyhl sidestiller her modersmåls- og fremmedsprogstilegnelse, men i denne sammenligning må man dog have for øje, at betingelserne for at tilegne sig et førstesprog er væsentlig bedre end ved tilegnelsen af et fremmedsprog. Mens børn, der tilegner sig et førstesprog, hører sproget talt i både familiære og institutionelle sammenhænge, er fremmedsprogstilegnelsen både tids- og rummæssigt afgrænset til hovedsageligt at foregå i en uddannelsesmæssig sammenhæng⁶. Den implicitte grammatikformidling er en tidskrævende proces, der forudsætter en stor mængde input, hvilket ikke nødvendigvis harmoniserer med rammerne for den moderne fremmedsprogsundervisning. Pagunis & Salomo (2014: 12) peger derfor også på, at faren ved den implicitte grammatikformidling er, at den ikke fører til en konkret sprogkompetence i spontan tale.

Med afsæt i dette argument peger Fernández (2014: 44) dermed på, at den implicitte tilgang gennem fx automatisering af chunks ikke kan stå alene i den moderne fremmedsprogsundervisning, hvorfor det er nødvendigt at rette elevernes fokus eksplicit mod nogle sproglige opmærksomhedspunkter. På denne måde tilegner eleverne sig en grammatisk viden om udvalgte sproglige strukturer, som herefter kan automatiseres, så elevernes eksplicitte deklarative viden om sproget transformeres til en implicit procedural viden, som kan tages i brug. Teoretikere for outputhypotesen som fx Merrill Swain plæderer derfor også for, at formfokuseringen skal foregå eksplicit, da den bevidste formmæssige refleksion styrker elevernes sprogstilegnelse (Haastrup, 2004: 10).

Den sproglige opmærksomhed kan derfor foregå både implicit og eksplicit, alt efter hvor på skalaen man positionerer sig fra. Fælles for begge synspunkter er dog, at den sproglige opmærksomhed skal integreres i en indholdsbaseret kommunikativ undervisningsramme og indsættes i en pragmatisk kontekst, så det sikres at formfokuseringen forbindes med betydning og funktion og dermed ikke foregår isoleret (Schifko, 2008: 37). Det er derfor *den integrerede grammatikformidlings* ærinde at vise eleverne hvad de grammatiske aspekter betyder og hvilken funktion de har, både i den enkelte

⁶ Vilkaarene for fremmedsprogene er imidlertid forskellige. Mens engelsk fungerer som et parallelsprog i det danske samfund, er det tyske sprogs udbredelse mere begrænset. Præmisserne for at få engelske input uden for skolen er derfor væsentlig større end præmisserne for tyske input.

sætning men også i en større sammenhæng (Andersen et al., 2015: 45). Ved at kombinere form, indhold, betydning og funktion arbejdes der således ud fra et sprogligt helhedssyn, hvor sprogets forskellige sider behandles som en samlet enhed (Tornberg, 2005; Fernández, 2014: 44; Bleyhl, 2016: 52).

2.3 Sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang

Med udgangspunkt i kognitionsvidenskaben og sociolingvistikken vil der i det følgende afsnit gives en introduktion til flersprogethedsdidaktikken, der har fået en større rolle i europæisk og tysk forskning de seneste tredive år. I flersprogethedsdidaktikken arbejdes der også med sproglig opmærksomhed, men i modsætning til *den integrerede grammatikformidlings* singulære tilgang foregår formfokuseringen inden for flersprogethedsdidaktikken gennem en pluralistisk tilgang. Med udgangspunkt i REPT-projektet (Candelier et al., 2007) vil der afslutningsvis i afsnittet gives tre eksempler på, hvordan der kan arbejdes med sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang.

2.3.1 Fra tosprogethed til flersprogethed

Siden midten af 1980'erne, hvor kognitionsvidenskaben (Færch et. al, 1984) fik sit indtog i fremmedsprogsdidaktikken, har tosprogethed og andetsprogstilegnelse været et yndet emne inden for forskningslitteraturen. Fremmedsprogsundervisningen tog her udgangspunkt i en kontrastiv tosprogethed, hvor det nye fremmedsprog blev sammenlignet med majoritetens førstesprog i fremmedsprogsundervisningen. Siden 1990'erne har særligt DaF-forskningen dog løsnet sig fra den tosprogede selvforståelse og i stedet bevæget sig over i en flersproget didaktik, hvor det ikke længere er tosprogethed, men snarere flersprogethed og tredjesprogstilegnelse, der har været undersøgelsesgenstand (Herdina & Jessner, 2002; Reich & Krumm, 2013: 83). Tidligere arbejdede man inden for flersprogethedsdidaktikken ud fra en antagelse om, at tilegnelsen af det andet fremmedsprog (L3) foregik på samme måde som tilegnelsen af første fremmedsprog (L2), men i dag er man af den overbevisning, at tilegnelsen af L3 er mere kompleks og kræver andre kompetencer end tilegnelsen af L2, da færdigheds- og vidensniveauet ikke er ens i alle sprogstilegninger (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Jessner, 2006: 13ff.; Neuner et al., 2009: 19). Fælles for både tosprogetheds- og flersprogethedsdidaktikken er dog det kognitive sprogstilegnelsessyn, hvor sprogstilegnelsen opfattes som en proces af hypotesedannelse og -afprøvning, som dannes ”på baggrund af [1.] det input, eleven møder, [2.] den viden om det nye sprog, vedkommende allerede har tilegnet sig, og [3.] den viden, vedkommende har om sit modersmål og eventuelle andre sprog.” (Holmen, 2011: 48). Siden 2000 er det kognitive sprogstilegnelsessyn imidlertid blevet udfordret af sociolingvistiske sprogstilegnelsesteorier, som på den ene side har fokuseret på interaktionen i social praksis og på den anden side på kreativ og æstetisk sproganvendelse (Ibid. 49). Med sociolingvistikens indpas har kognitionsvidenskabens hypotesedannelse dog ikke mistet sin betydning; snarere er der tale om, at flersprogethedsdidaktikken i dag er forankret i en kobling af disse.

Med paradigmeskiftet fra tosprogethed til flersprogethed fulgte også en ændring i sprogforståelsen. I det nye flersprogede holistiske (Cook, 1991; Herdina & Jessner, 2002) og additive (Lambert,

1977) sprogsyn tages der udgangspunkt i det hele menneske og alle dets sproglige forkundskaber. Ved at aktivere og inddrage flere sprog i fremmedsprogsundervisningen er det muligt at skabe et metasprogligt rum i klasseværelset, hvor der gennem sprogsammenligninger reflekteres over sprog og sprog læring (Hawkins, 1984; Coste, Moore & Zarate, 1997/2009; Moore, 2014). I dette metasproglige rum opstår der synergier, som eleverne udvikler en kognitiv metasproglig opmærksomhed på baggrund af (Coste, Moore, Zarate, 1997/2009: 7; Reich & Krumm, 2013: 10). Moore (2014) plæderer for, at den pluralistiske tilgang til sproglig opmærksomhed udvikler elevernes intuitive epilingvistiske viden til en analytisk og vurderende metalingvistisk viden, som har til følge at eleverne bliver bevidste om deres egne sproglige kompetencer.

Med afsæt i Fontich & Camps (2014: 603ff) kan denne metalingvistiske viden nuanceres, da disse teoretikere skelner mellem følgende tre niveauer for den metalingvistiske viden: 1. et proceduralt og ikke-verbaliseret niveau, 2. et verbaliseret niveau med afsæt i almenviden og 3. et systematiseret verbaliseret niveau forankret i et specifikt metasprog. Mens det første niveau kommer til udtryk som en tavs og ikke-manifesteret viden gennem kontrolleret brug af sproget, udtrykkes det andet niveau gennem almenviden i formelle eller spontane dialoger, hvor sproget gøres til genstand for samtalen. På dette andet niveau opbygges der således et metasprog, som vel at mærke er både spontant og generelt. På det tredje niveau sker der en udvikling i metasproget, da den metalingvistiske bevidsthed her verbaliseres gennem et systematisk og specifikt metasprog. Udviklingen af metasproget fra spontant og generelt til systematisk og specifikt skyldes, at den metalingvistiske viden på det tredje niveau begrebsliggøres og tillægges formelle termer. Fontich & Camps' (2014) skelnen mellem de forskellige niveauer af den metalingvistiske viden bevidner derfor om, at der findes forskellige bevidsthedsniveauer for den sproglige opmærksomhed. Der vil derfor være forskel på det bevidsthedsniveau, som elever vil befinde sig på i arbejdet med den sproglige opmærksomhed, og bevidsthedsniveauet for teoretisering og operationalisering af den sproglige opmærksomhed. Elevernes italesættelse af den sproglige opmærksomhed vil formentlig udgå fra det midterste niveau med afsæt i deres egen almenviden og nære begrebsverden, og eleverne vil herigennem udvikle en metalingvistisk viden og med denne en bevidst evne til at reflektere over sprog, som vil gøre det nemmere for dem at overføre viden fra et sprog til et andet. Ved at arbejde med sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang i fremmedsprogsundervisningen bliver elevernes globale metasproglige kompetencer derfor styrket og samtidig udvikles også den sociokulturelle kompetence, da eleverne opmuntres til at være åbne og anerkendende over for sprog og sproglig diversitet (Candelier et al, 2007; Moore, 2014: 47; Daryai-Hansen et al., 2015: 281). Ifølge Moore (2014: 46ff) kan alle sproglige vidensniveauer gøres til genstand for den pluralistiske tilgang til sproglig opmærksomhed, både de metasproglige vidensniveauer, det metatekstuelle vidensniveau, det diskursive vidensniveau samt det metapragmatiske vidensniveau. Mens Moores kategorisering af særligt det metasproglige vidensniveau er meget overordnet, har Daryai-Hansen (2017, manuskript) forsøgt at specificere disse yderligere gennem en skelnen mellem det metafonologiske, det metaortografiske, det metamorfo-syntaktiske og det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau. Som det ses af vidensniveauerne, arbejder den pluralistiske tilgang til sproglig opmærksomhed således på de samme sproglige niveauer, som den singulære tilgang gør. Udover disse vidensniveauer argumenterer Moore (2014: 46) derudover også for, at eleverne igennem den sproglige

opmærksomhed udvikler kompetencerne *at lære at lære* og *at lære et andet sprog*. Det er ikke nok at eleverne udvikler metasproglige kompetencer, de skal fx også vide hvordan de lærer et sprog, være i stand til at bruge det lærte og være motiveret for at lære (Daryai-Hansen, 2017, manuskript). De såkaldte sproglæringsstrategier bør dog ikke anses som et niveau på højde med de andre sproglige vidensniveauer; i stedet er der tale om, at sproglæringsstrategierne er tværgående kompetencer, som er integreret i og forankres på de forskellige vidensniveauer (Martinez & Schröder-Sura, 2011: 74)

2.3.2 Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer

I det følgende afsnit vil der med udgangspunkt i REPT-projektet (Candelier et al., 2007) angives tre⁷ pluralistiske tilgange, som kan inddrages i fremmedsprogsundervisningen for at tilføje denne et flersproget perspektiv. Fælles for disse tilgange er, at de alle – i modsætning til *den integrerede grammatikformidling* og den singulære tilgang – fokuserer på sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang, men samtidig adskiller tilgangene sig ved ikke at have de samme overordnede mål. I det følgende afsnit gives der med afsæt i *den integrerede sprogdidaktik*, *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* og *interkomprehensionsdidaktikken* dermed tre eksempler på, hvordan der kan arbejdes med sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang.

2.3.2.1 Integreret sprogdidaktik

Den første pluralistiske tilgang går under navnet *integreret sprogdidaktik* og beskæftiger sig med at bygge bro mellem det nye fremmedsprog og de sprog, som indgår i skolens curriculum (Candelier et al., 2007). I en dansk folkeskolekontekst indbefatter *den integrerede sprogdidaktik* dermed dansk, engelsk, fransk og/eller tysk. Når eleverne skal lære engelsk som første fremmedsprog, kan de derfor trække på den viden og de færdigheder, som de har fra danskundervisningen. Det samme gør sig gældende når eleverne skal lære tysk som andet fremmedsprog. Her kan eleverne bygge bro mellem dansk og tysk, men også mellem engelsk og tysk. At etablere forbindelser mellem engelsk som første fremmedsprog og tysk som andet fremmedsprog er da også et særligt undersøgt område inden for den tyske tertiærsprogsdidaktik og forskningsfeltet *Deutsch nach Englisch* (DaFnE), der placerer sig inden for *den integrerede sprogdidaktik* (Widlöck et al., 2010: 8).

I *den integrerede sprogdidaktik* fokuseres der dog ikke udelukkende på underviste sprog, men også på at inddrage elevernes førstesprog, hvilket skaber et rum for at også de flersprogede elevers førstesprog kan inddrages i fremmedsprogsundervisningen. Denne inddragelse foregår imidlertid kun i individuelle læringsrum, hvorfor inddragelsen af andre førstesprog end dansk ikke kommer eleverne kollektivt til gode (Daryai-Hansen, 2017, manuskript). Dette skyldes, at målet for *den integrerede sprogdidaktik* er at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence, hvorfor inddragelsen af både underviste sprog og førstesprog i individuelle læringsrum fungerer som en understøttelse til tilegnelsen af det tyske fremmedsprog. Inden for *den integrerede sprogdidaktik* er det dermed oplagt at arbejde med transparens, hvor eleverne sammenligner de sprog, som de allerede kan, med det nye fremmedsprog for at undersøge hvordan sprogene ligner

⁷ I REPT-projektet opereres der oprindeligt med fire pluralistiske tilgange til sprog og kulturer. Grundet det sproglige og ikke kulturelle fokus i nærværende speciale vil *den interkulturelle pædagogik* dog ikke belyses.

(og ikke ligner) hinanden. Det kan fx hjælpe elever i 5. klasse, at de allerede har en viden om opbygningen af det danske og engelske sprog, da de kan trække på denne viden når de lærer tysk. Samtidig kan det være en fordel at det nye tyske fremmedsprog sammenlignes med de flersprogede elevers førstesprog for at understøtte og stilladsere de flersprogede elevers tyske fremmedsprogstilegnelse.

Den integrerede sprogdidaktik er forankret i de første to reviderede flersprogede praksisanbefalinger fra Tidligere Sprogstart-projektet, da disse inddrager underviste sprog og førstesprog.

2.3.2.2 Sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik

Den anden pluralistiske tilgang er *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*⁸ (fra *Eveil aux langues*, eng. *Awakening to languages*). Denne pluralistiske tilgang til sproglig opmærksomhed tager afsæt i Eric Hawkins' (1984) tidlige undersøgelser af begrebet 'language awareness', da Hawkins i 1980'erne rettede fokus mod vigtigheden af den sproglige opmærksomhed. Hawkins (1984: 3) pegede allerede dengang på, at den sproglige opmærksomhed kunne bruges til at skabe kohærens både horisontalt og vertikalt og dermed udgøre incitamentet for etableringen af et metarum mellem sprogene, så disse ikke blev anset som isolerede og afgrænsede. I modsætning til *den integrerede sprogdidaktik*, der inddrager underviste sprog samt førstesprog, går *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* et skridt videre. Denne pluralistiske tilgang afgrænser sig ikke ved kun underviste sprog og førstesprog i individuelle læringsrum, men åbner i stedet op for alle sprog. Alle sprog betegner her en bred palet af sprog; det kan være sprog, der er repræsenteret i klasserummet, men kan også være klassiske, moderne og globale sprog, selv små minoritetssprog og sproglige dialekter (Daryai-Hansen, 2017, manuskript). Gennem *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* er det således muligt at inddrage de flersprogede elevers førstesprog i fælles læringsrum med henblik på at udvikle de ikke-flersprogede elevers metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse. Ved at arbejde kontrastivt med fx arabisk og tysk styrkes alle elevernes metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse, og samtidig styrkes også den kommunikative fremmedsprogskompetence for de elever, der har arabisk som førstesprog. I denne tilgang er det

⁸ *Eveil aux langues*-tilgangen er forsøgt oversat til det danske begreb *sproglig opmærksomhed gennem en pluralistisk tilgang* (Daryai-Hansen, 2017, manuskript). Dette danske begreb er imidlertid ikke problemfrit i nærværende speciales sammenhæng, da den sproglige opmærksomhed ikke kun er forankret i denne ene pluralistiske tilgang. Også i *den integrerede sprogdidaktik* og *interkomprehensionsdidaktikken* arbejdes der med sproglig opmærksomhed ud fra en pluralistisk tilgang. Af den årsag er det u hensigtsmæssigt at definere denne anden pluralistiske tilgang gennem denne betegnelse. Udover at *Eveil aux langues*-begrebet fokuserer på den metasproglige bevidsthed, udgør den sproglige anerkendelse samtidig også en vigtig dimension i tilgangen; en dimension, der ikke udtrykkes i den danske betegnelse. Af disse årsager finder jeg det dermed mere hensigtsmæssigt og definitorisk dækkende at betegne tilgangen *sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*. I dette begreb indgår både den sproglige anerkendelse og den metasproglige bevidsthed, og samtidig er disse koblet sammen med didaktikbegrebet, så denne tilgang – lige som de to andre pluralistiske tilgange til sprog – integreres og forankres i en undervisningspraksis. I nærværende speciale vil betegnelsen *sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* derfor anvendes som synonym til *Eveil aux langues*-tilgangen.

derfor muligt at brede *den integrerede sprogdidaktiks* inddragelse af førstesprog i det individuelle læringsmål ud til det fælles læringsrum.

I *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* er der ikke kun fokus på transparens, da målet ikke er at styrke og understøtte elevernes tyske fremmedsprogskompetence, men at eleverne udvikler kompetencer i at kunne reflektere over sprog, sprogbrug og sproglæring på tværs af (sprog)grænser. *Den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* adskiller sig dermed fra *den integrerede sprogdidaktik* ved ikke at sigte mod at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence, men snarere mod at udvikle deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse. De sprog, som ifølge denne pluralistiske tilgang derfor kan inddrages i fremmedsprogsundervisningen, kan, men behøver ikke nødvendigvis, være repræsenteret i klasseværelset. Nogle sprog vil være oplagte at inddrage og undersøge på fx det metaortografiske vidensniveau ved fx sammenligningen mellem forskellige skriftsystemer, andre sprog vil være hensigtsmæssige på det metasyntaktiske vidensniveau i forbindelse med forskellen på analytiske og syntetiske sprog og andre sprog på det metapragmatiske vidensniveau med henblik på at undersøge sammenhæng mellem sprog og kulturer. Målet med *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* er derfor, at eleverne skal tilegne sig en tværsproglig viden og tværsproglige færdigheder og at de samtidig skal udvikle sig til sprogligt åbne, nysgerrige og motiverede individer. I *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* påtager fremmedsprogsundervisningen sig dermed også et ansvar for den sproglige almindelse.

Den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik ses også forankret i de reviderede flersprogede praksisanbefalinger, da den tredje flersprogede praksisanbefaling opfordrer til at inddrage sprog, der normalt ikke undervises i for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog.

2.3.2.3 Interkomprehensionsdidaktik

Den tredje pluralistiske tilgang, *interkomprehensionsdidaktikken*, beskæftiger sig med sprogsammenligninger mellem beslægtede sprog fra samme sprogfamilie og arbejder mod at udvikle elevernes læse- og lytteforståelse (Candelier et al., 2007). Ifølge

interkomprehensionsdidaktikken er det således muligt at opnå kommunikative receptive færdigheder i fx italiensk, hvis eleverne har en viden om det franske sprog (Oleschko, 2011).

Interkomprehensionsdidaktikken peger imidlertid også på, at sammenligningen mellem et allerede tilegnet sprog fx fransk og et ikke-tilegnet sprog fx italiensk også vil opøve elevernes kommunikative kompetencer i det franske sprog, da de igennem sprogsammenligningerne bliver mere opmærksomme på det franske sprog.

Et europæisk eksempel på interkomprehension ses i EuroCom-projekterne, der arbejder med de tre europæiske germanske, romanske og slaviske sprogfamilier. På tværs af de tre sprogfamilier peger EuroCom-projekterne på følgende syv transferteknikker, som kan hjælpe eleverne til at læse og/eller forstå et ikke-kendt sprog, som er beslægtet med et sprog, som eleverne har kendskab til: 1. internationalismer, 2. vokabular, 3. lydlige ækvivalenser, 4. skrivning og udtale, 5. syntaktiske strukturer, 6. morfosyntaktiske elementer og slutteligt 7. præ- og suffikser (Grzega, 2005). Mens de to første samt den sidste transferteknik arbejder på et leksikalsk-semanticke vidensniveau med

transparente ord i forhold til engelsk, mellem de beslægtede sprog og i forhold til græsk og latin, fokuserer den tredje og fjerde transferteknik på fonologiske og ortografiske forskelle og ligheder. Den femte transferteknik sammenligner syntaks og fremhæver blandt andet særlige syntaktiske systemer, som er gennemgående i sprogfamilierne. Afslutningsvis arbejder den sjette transferteknik med morfologiske ligheder og forskelle. Disse syv transferteknikker beskæftiger sig således med sprogsammenligninger mellem beslægtede sprog på et leksikalsk-semantic, fonologisk, ortografisk, syntaktisk og morfologisk vidensniveau. Sammenholdes EuroCom-projekternes syv transferteknikker med Moores kategorisering af sproglig opmærksomhed er det derfor værd at bemærke, at alle de metasproglige vidensniveauer også er repræsenteret i *interkomprehensionsdidaktikken*. *Interkomprehensionsdidaktikken* holder sig dog udelukkende på det metasproglige vidensniveau og bevæger sig dermed ikke ind på det metatekstuelle, det metapragmatiske eller det metadiskursive vidensniveau.

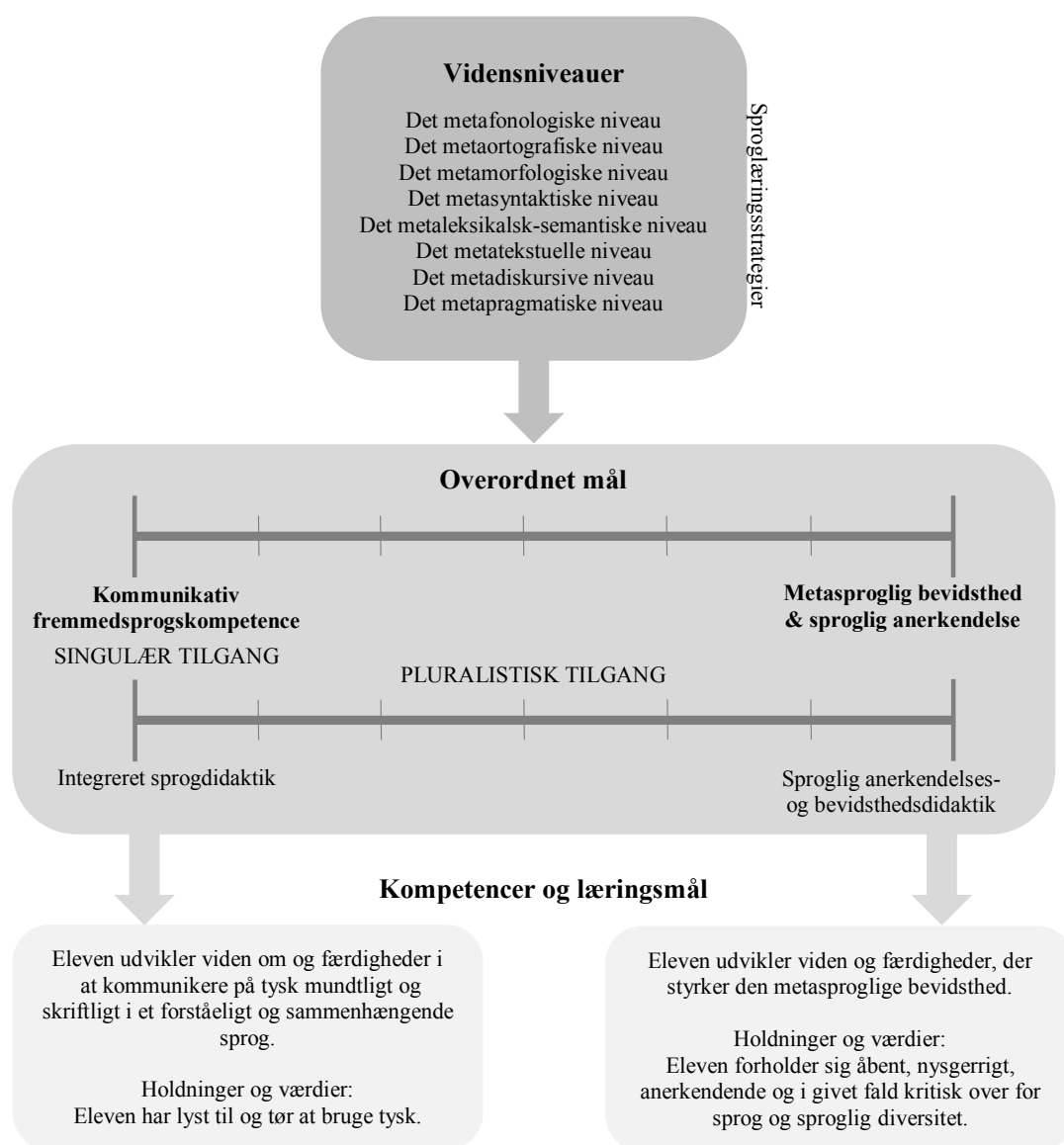
2.4 Operationalisering

Med afsæt i den ovenstående teorigennemgang, hvor den sproglige opmærksomhed er forankret i både en etsprogetheds- og flersprogethedsnorm, kan der plæderes for, at der findes to forskellige måder at arbejde med sproglig opmærksomhed på: 1. gennem en singulær tilgang og 2. gennem en pluralistisk tilgang.

Mens den singulære tilgang fokuserer på at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence, er der flere forskellige mål med den pluralistiske tilgang. *Den integrerede sprogdidaktik* sigter lige som den singulære tilgang mod at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence – den pluralistiske måde hvorpå denne styrkelse skal finde sted, adskiller sig dog fra den singulære måde. I modsætning hertil ønsker *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* at udvikle elevernes metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse. I takt med at *den integrerede sprogdidaktik* og *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* har forskellige overordnede mål, men samtidig begge er pluralistiske tilgange, kan disse tilgange siges at udgøre yderpunkterne i flersprogethedsdidaktikkens kontinuum. Et sted imellem disse yderpoler befinder *interkomprehensionsdidaktikken* sig.

Til trods for at den sproglige opmærksomhed har to vidt forskellige overordnede mål, er det dog værd at bemærke, at arbejdet med den sproglige opmærksomhed kan foregå på de samme otte vidensniveauer, uanset om der er tale om den singulære eller pluralistiske tilgang. Det centrale ved disse vidensniveauer er da også, at de uanset tilgang kan observeres, identificeres, analyseres, sammenlignes og italesættes (Daryai-Hansen, 2017, manuskript).

Med udgangspunkt heri kan den sproglige opmærksomhed således operationaliseres ud fra følgende model:



Sproglig opmærksomhed gennem en singulær og pluralistisk tilgang.

I ovenstående models vidensniveauer skelnes der mellem et metamorfologisk og metasyntaktisk vidensniveau, hvorfor det morfo-syntaktiske vidensniveau som defineret af Daryai-Hansen (2017, manuskript) er blevet opdelt. Mens morfologien beskæftiger sig med ordstruktur og -opbygning, er genstanden for syntaksen sætningsdannelse, hvorfor disse lingvistiske discipliner er blevet adskilt. Som det fremgår af den øverste boks, er sproglæringsstrategierne en vigtig del af den sproglige opmærksomhed, men er ikke et vertikalt niveau som de andre vidensniveauer. Af den årsag er sproglæringsstrategierne placeret som en horisontal kompetence, der går på tværs af vidensniveauerne.

I boksen med de overordnede mål ses det, at *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* er placeret i højre ende af skalaen og derfor illustrativt ser ud til ikke at beskæftige sig med den kommunikative fremmedsprogskompetence. Der er dog her tale om en abstraktion, da det

overordnede formål for enhver fremmedsprogsundervisning nødvendigvis må være at udvikle elevernes fremmedsprogskompetence – uanset hvilken tilgang man positionerer sig fra. *Den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* negligerer dermed ikke vigtigheden af den kommunikative fremmedsprogskompetence, men interesserer sig dog primært for at udvikle elevernes metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse. Som det også ses i denne boks er *interkomprehensionsdidaktikken* ikke medtaget. Årsagen hertil er, at denne tredje pluralistiske tilgang ikke fremgår eksplicit af de reviderede praksisanbefalinger, men snarere er indlejret implicit i disse. Dette ses fx ved at sammenligningen mellem tysk, dansk og engelsk både er et udtryk for *den integrerede sprogdidaktik* og *interkomprehensionsdidaktikken*, lige som sammenligningen mellem fx tysk og hollandsk både er et eksempel på *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* og *interkomprehensionsdidaktikken*. *Interkomprehensionsdidaktikken* som pluralistisk tilgang vil derfor ikke benævnes selvstændigt i den efterfølgende analyse, men de beslægtede sprogsammenligninger vil indgå som en del af kontinuummet for den pluralistiske tilgang til sproglig opmærksomhed.

3. Empiri og metode

I det følgende kapitel vil det empiriske og metodiske grundlag for specialet belyses. Først vil de data, der benyttes i specialets analysedel, gennemgås og præsenteres, og herefter vil metoden for anvendelsen af disse skitseres.

3.1 Empiri

I det følgende afsnit vil jeg præsentere de data, der udgør det empiriske grundlag for nærværende speciale. Først vil forsknings- og udviklingsprojektet ”Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed” præsenteres – både for at skitsere rammen for specialet og for at afklare hvilket empirisk grundlag dette bygger på. Herefter vil jeg præsentere min egen data, der er indsamlet gennem interviews med elever.

3.1.1 Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed

”Tidligere Sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed”⁹ er et udviklings- og forskningsprojekt i et samarbejde mellem Københavns Universitet, professionshøjskolerne UCC og Metropol, Københavns Kommune og fem københavnske folkeskoler. Projektet løber fra januar 2016 til juli 2018 og er finansieret gennem en bevilling fra A.P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til Almene Formaal på 12,3 millioner. Fra de fem københavnske folkeskoler, Nørre Fælled Skole, Oehlenschlägersgades Skole, Peder Lykke Skolen, Randersgades Skole og Vibenhush Skole, deltager 20 sproglærere (lærergruppe 1) fordelt mellem sprogfagene engelsk, fransk og tysk.

I Tidligere Sprogstart-projektet arbejdes der ud fra ideen om, at der med skolereformens indførelse af den tidligere sprogstart i 2014 mangler forskningsbaseret viden om tidlig sprogstart og fagdidaktik i de tre sprogfag. Projektet arbejder derfor eksplicit med tidlig sprogstart som teoretisk

⁹ Yderligere information om projektet kan tilgås på projektets hjemmeside <http://tidligeresprogstart.ku.dk>

ramme, men udover begynderdidaktikken er følgende tre teoretiske dimensioner også integreret i projektet: 1. læringsmålbevidst undervisning, 2. flersprogethedsdidaktik, herunder dansk som andetsprog som dimension i fremmedsprogsundervisningen og 3. digitale læremidler. Udover at projektet er forankret i en teoribaseret inspirationstjekliste, der opstiller praksisanbefalinger for de fire dimensioner (bilag A), er projektet også forpligtet til at inkludere Forenklede Fælles Mål. Med afsæt i de fire teoretiske dimensioner, i inspirationstjeklisten og i Forenklede Fælles Mål er det dermed projektets ærinde at indsamle forskningsbaseret viden og gennem praksisnære udviklingsforløb at udarbejde eksemplariske årsplaner og fem eksemplariske undervisningsforløb per fag. Disse eksemplariske årsplaner og undervisningsforløb vil ved projektets afslutning gøres frit tilgængelige for alle Danmarks sprogglærere på Danmarks Læringsportal EMU. Udover udarbejdelsen af årsplaner og undervisningsforløb vil resultaterne i Tidligere Sprogstart-projektet også bruges til at opdatere grund-, efter- og videreuddannelse for sprogglærere gennem udvikling af nye kompetencemoduler på grunduddannelsen, gennem udvikling af et nyt modul i 'Tidligere Sprogstart og flersprogethedsdidaktik' i den pædagogiske diplomuddannelse samt gennem en fornyelse af grundlaget for masteruddannelsen i fremmedsprogspædagogik.

I oversigten nedenfor gives et overblik over, hvilke fire faser der skelnes mellem i Tidligere Sprogstart-projektet. Ud fra denne gennemgang vil jeg fremhæve hvilket materiale, der vil udgøre det empiriske grundlag i nærværende speciale.

Faser	Beskrivelse af faser
Fase 1 (marts 2016-juli 2016)	Etablering af baseline, vidensindsamling og med udgangspunkt i blandt andet de 12 opstillede praksisanbefalinger udvikling af inspirationstjekliste (første version) På baggrund af baselineseminar drøftelse af et sprogpas i den projektfaglige gruppe. Med afsæt heri udvikling af et sprogpas (første version) af projektledelsen.
Fase 2 (august 2016-juni 2017)	Praksisnær professionsudvikling og udvikling af PD-modul. <u>oktober 2016-januar 2017</u> : individuel udvikling af undervisningsforløb 1 og fælles udvikling af undervisningsforløb 2-5 med udgangspunkt i fase 1. Forløbene er efterfølgende afprøvet af lærergruppe 1 og videreudviklet i praksis. <u>januar 2017</u> : videreudvikling af inspirationstjeklisten (anden version)

	Review-proces: 1. Gennemskrivning af undervisningsforløb i de tre sproggrupper på baggrund af undervisningsobservationer, didaktiske samtaler med lærerne, lærernes logbøger samt elevernes og lærernes evalueringer. 2. Feedback fra faglige konsulenter og inviterede eksperter. 3. Feedback fra FSD/DSA-konsulenter¹⁰ og digitaliseringseksperter. 4. Feedback fra den faglige projektleder. 5. Feedback fra lærerne. <u>juni 2017</u>: gennemskrivning af forløb og årsplaner på en samlet workshop for alle, samt videreudvikling af sprogpasset i projektledelsen (anden version)
Fase 3 (august 2017-december 2017)	Gennemførelse af PD-modul og fortsat observation af lærergruppe 1.
Fase 4 (august 2017-juni 2018)	De eksemplariske undervisningsforløb afprøves i praksis af 40 nye sproglærere (lærergruppe 2) og videreudvikles fortsat. Udvikling af efter- og videreuddannelse samt undervisningsmaterialer. <u>maj 2018</u>: afsluttende videnskabelig konference, hvor resultaterne præsenteres.

I nærværende speciales sammenhæng er særligt fase 1 og 2 interessant. I ovenstående teorikapitel er der taget afsæt i de 12 praksisanbefalinger fra fase 1 samt i den reviderede inspirationstjekliste fra fase 2. I det følgende analysekapitel vil førsteversionen af sprogpasset fra fase 1 inddrages. I fase 1 udviklede projektledelsen et sprogpas¹¹, som blev implementeret i både engelsk-, fransk- og tyskundervisningen som indledning til undervisningsforløbene. De fem undervisningsforløb er udviklet med flersprogethedsdidaktikken som ramme, hvorfor en afdækning af elevernes sproglige forkundskaber var et nødvendigt incitament for arbejdet med disse. Fra fase 2 vil der tages udgangspunkt i de fire eksemplariske tyske undervisningsforløb, forløb 1-4¹². Mens det første

¹⁰ Konsulenter, der specialiserer sig i flersprogethedsdidaktik (FSD) og dansk som andetsprog (DSA).

¹¹ Se bilag B1.

¹² Se bilag B2-B5.

undervisningsforløb er skabt af den tysk faglige gruppe på baggrund af individuelle erfaringer fra de fem tysklærere¹³, er forløb 2-4 udviklet i fællesskab på workshops a 2x2 dage i et samarbejde mellem tysklærerne, tysk faglige konsulenter fra Københavns Universitet, UCC og Metropol samt FSD/DSA-konsulenter. Mens førsteversionen af de fire undervisningsforløb har fungeret som foreløbige skitser, er forløbene senere igennem den omfattende review-proces blevet forankret i inspirationstjeklisten og Forenklede Fælles Mål samt gennemarbejdet af tysk faglige konsulenter. Udviklingen af de eksemplariske undervisningsforløb er derfor foregået i et sammenspil mellem teori og praksis. For at give det mest nuancerede, gennemarbejdede og eksemplariske billede af det tyske materiale har jeg valgt at tage udgangspunkt i de gennemskrevne versioner af forløbsbeskrivelserne, som den tysk faglige gruppe har gennemarbejdet i fase 2 som første punkt i den omfattende review-proces. Disse undervisningsforløb har derfor udviklet sig fra at være et første udkast i skabelonform til at være gennemarbejdede forløbsbeskrivelser, hvor både lærers, elevers og den tysk faglige konsulenters erfaringer og refleksioner er indarbejdet¹⁴. Der er dermed taget udgangspunkt i de versioner, som den tysk faglige gruppe har videregivet til tysk faglige konsulenter, FSD/DSA-konsulenter, konsulenter med fokus på digitale læremidler, den faglige projektleder og projektets tysklærere. I forhold til den sproglige opmærksomhed i forløbsbeskrivelserne er det derfor vigtigt at fremhæve, at FSD/DSA-gruppen¹⁵ endnu ikke har været inde over de versioner af de tyske forløb, som analyseres i nærværende speciale.

Rammen for de fire tyske undervisningsforløb er bygget således op, at der indledningsvis i hvert undervisningsforløb er angivet kompetenceområder og –mål, færdigheds- og vidensmål, fælles læringsmål samt mål og fokusområder inden for flersprogethedsdidaktikken/dansk som andetsprog og inden for digitale læremidler. De fire tyske undervisningsforløb indeholder hver 6-7 lektioner og som indgang til hver lektion er de vigtigste praksisanbefalinger fra inspirationstjeklisten angivet. Udover den overordnede ramme for undervisningsforløbene, er alle lektioner opdelt i følgende to rubrikker 'Hvad gør læreren?' og 'Hvad gør eleverne?' samt i en indledende, bearbejdende og opsamlende fase.

Fra Tidligere Sprogstart-projektet vil jeg derfor tage udgangspunkt i følgende empiri:

- Sprogpasset (første version), der henvender sig til tyskundervisningen.
- Fire eksemplariske tyske undervisningsforløb, der fordeler sig mellem følgende overskrifter:
 - Forløb 1: Hallo – hier bin ich!
 - Forløb 2: Ich – in Bewegung!
 - Forløb 3: Feste feiern: Mein Geburtstag
 - Forløb 4: Mein Tag

¹³ Siden november 2016 dog kun fire tysklærere, da en tysklærer efter aftale med projektledelsen udtrådte af projektet.

¹⁴ Da de fire undervisningsforløb fortsat er under udvikling, er de respektive arbejdsark, som fremgår af forløbsbeskrivelserne, endnu ikke udarbejdet.

¹⁵ Gruppen af konsulenter specialiseret i flersprogethedsdidaktik (FSD) og dansk som andetsprog (DSA).

Fælles for både sprogpas og de fire undervisningsforløb er, at de alle vil analyseres med afsæt i den opstillede model fra operationaliseringen. Det vil derfor undersøges hvilken rolle den sproglige opmærksomhed spiller i det eksemplariske tyske materiale fra Tidligere Sprogstart-projektet.

3.1.2 Egen dataindsamling

Udover ovennævnte empiri fra Tidligere Sprogstart-projektet vil jeg herforuden selv indsamle data. For at forankre og afprøve teorien om sproglig opmærksomhed i praksis har jeg udført interviews med et udvalg af elever fra Peder Lykke Skolen og Randersgades Skole. Peder Lykke Skolen og Randersgades Skole er to af de fem projektskoler, som indgår i Tidligere Sprogstart-projektet, og disse er særligt udvalgt grundet skolernes elevsammensætning. Mens elevsammensætningen på Peder Lykke Skolen er præget af stor kulturel og sproglig diversitet, er der en noget mindre kulturel og sproglig spredning på den internationale profilskole Randersgades Skole. Da disse to skoler netop har en så forskelligartet elevsammensætning, har jeg valgt at inddrage denne forskel i interviewene. I udvalget af elever fra Peder Lykke Skolen har jeg således kun medtaget flersprogede elever, mens interviewene på Randersgades Skole er foretaget med etnisk danske børn. På denne måde kan jeg få nogle data, ud fra hvilke det er muligt at undersøge om elevernes sproglige forkundskaber har en betydning for deres sproglige refleksioner. Fælles for begge skoler er dog, at de igennem deres profilordninger er vant til at arbejde eksplicit med flersprogethedsdidaktik, hvorfor der er tale om eksemplarisk praksis.

Interviewene vil foretages med tre elever og vil varer omtrent 20 minutter. Forud for interviewet skal eleverne arbejde med en aktivitet med en varighed på 10-20 minutter, som skal bruges som afsæt for den efterfølgende samtale og dermed som en ramme for elevernes sproglige refleksion. Ved indledningsvis at inddrage denne aktivitet kan eleverne i starten af interviewet reflektere konkret med afsæt i selve aktiviteten. Denne refleksion kan senere i interviewet udfoldes, så der opstår en generel refleksion over sprog og sproglæringsstrategier. I takt med at den indledende aktivitet er produceret med afsæt i analysen af og udviklingspotentialer for de fire tyske undervisningsforløb, vil denne først præsenteres og beskrives i analysekapitlet.

Interviewet på Peder Lykke Skolen er foretaget den 17.05.17, interviewet på Randersgades Skole den 22.05.17. Det metodiske grundlag for interviewene vil belyses i nedenstående metodiske afsnit.

3.2 Metode

I nærværende afsnit vil tre forskellige metoder introduceres, da disse udgør det metodiske grundlag for arbejdet med ovennævnte data. Indledningsvis vil den såkaldte SMTTE-model kort præsenteres. Denne model udgør den metodiske ramme for udviklingsarbejdet i Tidligere Sprogstart-projektet og dermed også til dels rammen for nærværende speciale. Herefter vil den kvalitative indholdsanalyse og det kvalitative interview fremhæves. Mens indholdsanalysen vil udgøre det metodiske grundlag for analysen af sprogpasset, undervisningsforløbene og elevinterviewene, vil elevinterviewene foretages som kvalitative interviews.

3.2.1 SMTTE-model

Det metodiske grundlag for Tidligere Sprogstart-projektet er den såkaldte SMTTE-model, der er udarbejdet til den norske folkeskole og er en refleksionsmodel til pædagogisk udviklingsarbejde i skolen (Uldall, 2010). SMTTE-modellen er en forkortelse for elementerne *sammenhæng, mål, tegn, tiltag og evaluering*.

SMTTE-modellen er hovedsageligt det metodiske grundlag for udviklingsarbejdet i Tidligere Sprogstart-projektet. Grundet min tilknytning til projektet som studentermedhjælp i den tyskfaglige gruppe er SMTTE-modellen dog også rammen for nærværende speciale, da dette speciales analyser og konklusioner løbende er blevet indarbejdet i det pædagogiske udviklingsarbejde. Det foreliggende speciale kan derfor ses som et tiltag, der på den ene side analyserer og vurderer Tidligere Sprogstart-empirien og på den anden side kaster lys over det uudnyttede potentiale og peger på konkrete udviklingsmuligheder. På denne måde indgår analyserne fra nærværende speciale således også i evalueringen, da der evalueres på den sproglige opmærksomhed i den tyske empiri.

3.2.2 Kvalitativ indholdsanalyse

Det metodiske grundlag for analysen af både empirien fra Tidligere Sprogstart-projektet og af interviewene kan findes i dokumentanalysen, herunder i den særlige analysestrategi *indholdsanalysen* (eng. *content analysis*). Ifølge Boolsen (2006: 107) har indholdsanalysen både en overordnet og en specifik betydning. Mens den overordnede betydning refererer til selve disciplinen at analysere, henviser den specifikke betydning til en bestemt analyseteknik, hvor indholdet i dokumenterne på systematisk vis kvalificeres ud fra forud fastlagde kategorier. Den kvalitative indholdsanalyse skal i nærværende speciale primært forstås i sin anden specifikke betydning, da jeg vil foretage en kvalificering af indholdet i både sprogpas, undervisningsforløb og interviews og organisere disse i teoretiske kategorier. Inden for indholdsanalysen skelner blandt andet Drisko & Maschi (2015) mellem forskellige former for indholdsanalyser, og her er særligt deres kategorisering af basis indholdsanalyse (eng. *Basic Content Analysis*) vigtig. Særligt kendetegnende for denne form for indholdsanalyse er, at den oftest tager udgangspunkt i allerede eksisterende dokumenter og at disse gribes an ud fra en deduktiv tilgang, da udviklingen af de teoretiske kategorier er udviklet før dataindsamlingen. Drisko & Maschi (2015: 43) taler derfor om en deduktiv udarbejdelse af en såkaldt kodningsliste, som udgør grundlaget for analysen. I nærværende speciale fungerer den opstillede model i teorikapitlets operationalisering som kodningsliste. Det er derfor med afsæt i denne, at både empirien fra Tidligere Sprogstart-projektet og min egen dataindsamling kategoriseres og analyseres for at belyse den overordnede problemformulering.

Ifølge Boolsen (2006) kan der overordnet skelnes mellem fire trin i indholdsanalysen: 1. problemformulering og formål, 2. valg af data, 3. opstilling af ramme for analysen og 4. afkodning af materialet og afprøvning af pålidelighed.

Problemformulering og formål har en betydning for udvalget af empiri, da den empiri, der vælges, skal belyse disse. Gennem min tilknytning til projektet er specialets problemformulering og formål skabt inden for rammerne af Tidligere Sprogstart-projektet og udviklet på baggrund af viden herfra. Jeg undersøger derfor et delelement i det store udviklingsarbejde, hvorfor der er en klar sammenhæng mellem problemformulering, formål og valg af empiri.

Udvælgelse af data kræver normalvis en systematisk informationssøgning med selektive til- og fravalg. Gennem min tilknytning til Tidligere Sprogstart-projektet har alle dokumenterne været frit tilgængelige for mig, hvorfor der ikke har været tale om en informationssøgning i normal forstand. I valg af undervisningsforløb har jeg dog truffet et selektivt valg ved ikke at medtage undervisningsforløb 5, til trods for at dette undervisningsforløb er produceret. Mens forløb 1-4 er både afprøvet i praksis og gennemarbejdet af den tyskfaglige gruppe, er undervisningsforløb 5 først få uger inden afleveringsfrist for nærværende speciale gennemarbejdet af den tyskfaglige gruppe. For at skabe et lige niveau for alle undervisningsforløb har jeg derfor valgt ikke at medtage dette sidste undervisningsforløb.

I opstilling af rammen for analysen er det vigtigt, at der tages hensyn til empiriens art og karakter. Som tidligere beskrevet er der med valget af de fire undervisningsforløb tale om gennemarbejdede versioner, men som dog endnu ikke er gennemgået af blandt andet FSD/DSA-gruppen. Undervisningsforløbene er derfor fortsat under udvikling og vil derfor øjensynligt have ændret sig ved forskningsprojektets afslutning.

Indholdsanalysens anvendelighed og pålidelighed skal afslutningsvis kunne dokumenteres. Af den årsag er der udarbejdet en systematisk oversigt over analysen af den sproglige opmærksomhed og udviklingspotentialer for undervisningsforløbene¹⁶.

3.2.3 Fokusgruppeinterviews med børn

Nærværende speciale vil udover den kvalitative indholdsanalyse også anvende det kvalitative interview som metode. Den kvalitative interviewform er særlig udvalgt, da denne metode kan give et indblik i hvad elever tænker og mener. Målet med disse kvalitative interviews er derfor at forankre udviklingsarbejdet i praksis for at få en praksisnær indsigt i elevernes oplevelser af og refleksioner om sproglig opmærksomhed. Nentwig-Gesemann (2011) peger da også på, at eleverne i disse kvalitative interviews anses som aktive medaktører, hvis meninger og erfaringer er med til at påvirke udviklingsprocessen. Formen for interviewene vil være fokusgruppeinterviews, da der i denne interviewform skabes en gruppedynamik, som kan bruges som redskab til at se hvordan eleverne beskriver, argumenterer for, forsvare og diskuterer egne holdninger.

Fokusgruppeinterviewene vil samtidig udføres som semistrukturerede interviews, da der i denne interviewforms løse struktur skabes rum for brede svar og mulighed for refleksion. Formålet med disse semistrukturerede fokusgruppeinterviews er derfor ikke, at eleverne skal nå til enighed, men snarere at eleverne får belyst og om muligt diskuteret forskellige synspunkter på sproglig opmærksomhed. I takt med at fokusgruppeinterviewene er deduktive i deres form, da de er produceret med afsæt i de teoretiske kategorier fra den operationaliserede model, ønsker jeg at registrere elevernes individuelle erfaringer med og holdninger til sproglig opmærksomhed og ud fra disse forsøge at udlede en sammenhæng mellem de tre dimensioner *færdigheder*, *viden* og *holdninger* og den sproglige opmærksomhed gennem en singular og en pluralistisk tilgang. Ud fra fokusgruppeinterviewene vil jeg således forsøge at afdække hvilke færdigheder, hvilken viden og hvilke holdninger eleverne udvikler om sprog gennem koblingen af en singular og en pluralistisk tilgang til sproglig opmærksomhed.

¹⁶ Se bilag C og D.

Forinden udførelsen af elevinterviewene har jeg gjort mig nogle moralske og etiske overvejelser.

Gennem elevernes deltagelse i Tidligere Sprogstart-projektet er eleverne vant til at blive observeret. Hvor meget eleverne ved om selve projektet og baggrunden herfor afhænger dog af, hvor meget deres lærer har fortalt dem. Nogle elever kan derfor have en stor baggrundsviden om projektet, mens andre intet ved. I interviewet etableres der et rum for sproglig refleksion, og da denne refleksion inddrager elevernes færdigheder, viden og holdninger er det derfor muligt, at en potentiel viden om projektet eller lærerens holdninger hertil vil skinne igennem og påvirke elevernes svar. Det antages dog, at elevernes potentielle viden om Tidligere Sprogstart-projektet og baggrunden herfor er så begrænset, at deres refleksion og italesættelse ikke vil være påvirket heraf.

For at beskytte fortroligheden er eleverne, der har medvirket i elevinterviews, anonymiseret. Elevernes rigtige navne er derfor kun mig bekendt. For at have en forforståelse for elevernes sproglige repertoarer, da eleverne muligvis vil trække på og referere til disse, er der udarbejdet en liste over elevernes sproglige forkundskaber, som er koblet sammen med deres dæknavn¹⁷.

Strukturen for interviewene kan ses i interviewguiden¹⁸, der indledningsvis består af konkrete spørgsmål, der tager afsæt i den indledende aktivitet, og som afdækker elevernes færdigheder, viden og holdninger til den konkrete aktivitet. Herefter udfoldes interviewene til at omhandle tyskundervisningen generelt. I udviklingen af interviewguiden har jeg fundet det vigtigt, at spørgsmålene holdes generelle og så vidt muligt åbne for ikke at begrænse elevernes svarmuligheder. Samtidig har jeg udeladt al fagsprog i spørgsmålene for at sikre, at ordvalget er på elevernes niveau. Ifølge Brinkmann (2014: 45) er interviewer i disse fokusgruppeinterviews en form for moderator, der fokuserer og styrer gruppediskussionen og som kan indgå i en assertiv dialog med de interviewede personer. For at skabe en tryk og afslappet stemning under interviewene vil jeg som interviewer således primært være observerende, men vil samtidig også støtte og stilladsere eleverne i det omfang, der er behov for.

Transskriptionen af aktiviteten og de semistrukturerede fokusgruppeinterviews forefindes i bilag F¹⁹.

4. Analyse

I det følgende kapitel vil Forenklede Fælles Mål, som en del af rammebetingelserne for den tyske fremmedsprogundervisning, indledningsvis analyseres med afsæt i den operationaliserede model, hvor det vil undersøges, hvilken rolle den sproglige opmærksomhed spiller i færdigheds- og vidensmålene for tysk i 5. klasse. Herefter følger en analyse af sprogpasset og de fire eksemplariske undervisningsforløb fra Tidligere Sprogstart-projektet og til slut vil fokusgruppeinterviewene og den indledende aktivitet hertil bearbejdes.

¹⁷ Disse lister er placeret indledningsvis inden transskriptionen af interviewene, se bilag F1 og F2.

¹⁸ Se bilag E.

¹⁹ Transskriptionen af interviewene er rekonstrueret, således at der er skabt en vis orden i de rodede ytringer, som ofte gør sig gældende for talesproget. Til trods for at der er tale om fokusgruppeinterviews, hvor eleverne indgår i dialog og diskussion med hinanden, er fx overlap ikke angivet i transskriptionen. Årsagen hertil er, at der ikke ønskes en interaktionsanalyse, men i stedet et fokus på interviewenes indhold.

4.1 Forenklede Fælles Mål

Rammen for den tyske fremmedsprogsundervisning i folkeskolen er forankret i Forenklede Fælles Mål (Undervisningsministeriet, 2014), der opstiller en række færdigheds- og vidensmål for undervisningen. Forenklede Fælles Mål tager afsæt i de seneste årtiers fremmedsprogsforskning og arbejder dermed ud fra et funktionelt og sociokognitivt sprogsyn, hvor sproget skal tages i anvendelse og hvor tilegnelsen af tysk som fremmedsprog skal foregå gennem hypotesedannelse. Denne hypotesedannelse skal ifølge *Vejledning for faget tysk* bygge på elevernes ”sproglige og kulturelle viden fra dansk og andre sprog samt deres erfaringer med tysk”. Der tales endvidere om en såkaldt ”naturlig samarbejdsflade med andre sprogfag”.

Det synes derfor som om, at den vejledende rammesætning for folkeskolens tyskundervisning har medtænkt en flersprogethedsdidaktik, der bygger bro mellem det tyske sprog og andre sprog. Imidlertid forholder det sig dog ganske anderledes, når man kigger på hvordan den sproglige opmærksomhed konkret kommer til udtryk i Forenklede Fælles Mål.

I færdigheds- og vidensmålene for fase 1 (=5. klasse) er den sproglige opmærksomhed forankret i følgende vidensniveauer:

Vidensniveau	Færdigheds- og vidensmål
Det metafonologiske vidensniveau	<u>Mundtlig kommunikation, sprogligt fokus:</u> Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk / Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale <u>Mundtlig kommunikation, lytning:</u> Eleven kan forstå enkle ord, udtryk og budskaber ud fra situation, gestik og mimik / Eleven har viden om det tyske sprogs nære sproglige slægtskab med dansk
Det metaortografiske vidensniveau	<u>Skriftlig kommunikation, skrivning:</u> Eleven har mod på at skrive på tysk / Eleven har viden om skrivning fra andre sprog <u>Skriftlig kommunikation, sprogligt fokus:</u> Eleven kan skrive enkle udtryk klart og forståeligt / Eleven har viden om retstavning og tegnsætning
Det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau	<u>Skriftlig kommunikation, læsning:</u> Eleven kan forstå enkle ord og udtryk / Eleven har viden om transparente ord og udtryk
Det metatekstuelle vidensniveau	<u>Skriftlig kommunikation, tekster og medier:</u> Eleven kan arbejde med information i enkle tekster og billeder / Eleven har viden om tekstopbygning og informationssøgning på tysk

Det metapragmatiske vidensniveau	<u>Mundtlig kommunikation, lytning:</u> Eleven kan forstå enkle ord, udtryk og budskaber ud fra situation, gestik og mimik / Eleven har viden om det tyske sprog nære sproglige slægtskab med dansk <u>Mundtlig kommunikation, samtale:</u> Eleven kan bruge sproget i sang, spil, leg og bevægelse / Eleven har viden om enkle situationsbundne ord og vendinger <u>Mundtlig kommunikation, præsentation:</u> Eleven kan præsentere sig selv og sin familie / Eleven har viden om faste udtryk for præsentationsformer <u>Kultur og samfund, kulturmøder:</u> Eleven kan anvende enkle tyske udtryk i mødet med tysktalende / Eleven har viden om sammenhæng mellem tysk sprog og kultur
---	---

I ovenstående oversigt ses det, at den sproglige opmærksomhed er forankret i fem af dens otte vidensniveauer i Forenklede Fælles Mål, da det metamorfologiske, det metasyntaktiske og det metadiskursive vidensniveau ikke inddrages. De to førstnævnte er dog forankret i senere klassetrins mål. Som det også ses via de fire fremhævede vidensmål i oversigten, indeholder udvalgte af målene i Forenklede Fælles Mål en pluralistisk tilgang. På det metafonologiske vidensniveau bygges der bro til det danske sprog ved at fokusere på forskelle og ligheder mellem tysk og dansk, og den lydmæssige transparens mellem sprogene fremhæves som vigtig for lytteforståelsen. Dette underbygges i *Læseplan for faget tysk* hvor det angives, at ”eleverne skal arbejde med ord, der er beslægtet med dansk” (s. 4), hvorfor valget af det tyske ordforråd skal tage afsæt i en transparens til dansk. På det metaortografiske vidensniveau bygges der bro til den viden, som eleverne allerede har om skrivning. Dette vidensmål trækker formentlig primært på de skriftlige kompetencer, som eleverne har tilegnet sig i dansk- og engelskundervisningen, men hvis fx de flersprogede elever også har skriftlige kompetencer i deres førstesprog, kan de også trække på disse, når de skal udvikle deres skriftlige tyske kompetence. På det metaleksikalsk-semanticke vidensniveau er vidensmålet centreret om transparens mellem ord og udtryk. Ifølge *Læseplan for tyskfaget* skal denne transparens primært finde afsæt i beslægtede sprog, da eleverne skal kunne forstå de tyske ord ud fra ”det nære sproglige slægtskab med dansk eller andre sprog” (s. 5). På det metaleksikalsk-semanticke vidensniveau bygges der dermed igen bro mellem tysk, dansk og engelsk, mens ikke-transparente sprog som fx de flersprogede elevers førstesprog eller andre sprog ikke inddrages.

De fire pluralistiske vidensmål i Forenklede Fælles Mål må derfor siges at være udtryk for *den integrerede sprogdidaktik*, da der i målene primært bygges bro mellem tysk, dansk og engelsk. Formålet med at inddrage netop dansk og engelsk i tyskundervisningen er da også at understøtte og styrke elevernes kommunikative tyske fremmedsprogskompetence. Ved at sammenligne med dansk og engelsk erfarer eleverne dermed, at de allerede fra start af kan en del tysk. På denne måde bliver

tilegnelsen af det nye tyske fremmedsprog lettere for eleverne, da de kan trække på kompetencer, som de allerede har tilegnet sig fra anden sprogundervisning. Det om end noget begrænsede pluralistiske perspektiv i Forenklede Fælles Mål fokuserer dermed på underviste sprog, mens de ikke-underviste sprog ikke finder en berettigelse i tyskundervisningen. Samtidig viser Forenklede Fælles Mål, at den forældede tosprogethedsdidaktiske sammenligning mellem det nye tyske fremmedsprog og dansk som majoritetens førstesprog lever i bedste velgående i rammebetingelserne for den tyske fremmedsprogsundervisning i folkeskolen. I Forenklede Fælles Mål tages der dermed ikke højde for, at dansk ikke er førstesproget for alle elever i den danske folkeskole.

Til trods for at den pluralistiske tilgang kommer til udtryk i nogle af vidensniveauerne, er forankringen af flersprogethedsdidaktikken fragmentarisk og udgør dermed ikke den overordnede ramme for tyskundervisningen. Den overordnede tilgang i Forenklede Fælles Mål må snarere siges at være udtryk for en singulær tilgang, da der primært fokuseres på tysk som et afgrænset sprog. Dette underbygges i *Fagformålet for tyskfaget*, da et af de skitserede mål her er at udvikle elevernes ”sproglige bevidsthed om tysk sprog (...)”. Eleverne skal således ikke udvikle en tværsproglig bevidsthed, men udelukkende en bevidsthed om det tyske sprog. Dette mål underbygges også af de få pluralistiske forankringspunkter i Forenklede Fælles Mål, hvor dansk og engelsk inddrages for at styrke elevernes tyske fremmedsprogskompetence og ikke for at udvikle deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse. Forenklede Fælles Mål bliver med sin singulære tilgang – og få fragmentariske sprogsammenligninger mellem tysk, dansk og engelsk – dermed rammen for en tyskundervisning, hvis primære formål det er at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence, mens udviklingen af elevernes metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse ikke er et mål for faget.

4.2 Analyse af sprogpas og eksemplariske undervisningsforløb

I nærværende afsnit vil sprogpasset og de fire eksemplariske tyske undervisningsforløb (bilag B) fra Tidligere Sprogstart-projektet analyseres. Med afsæt i denne analyse vil jeg pege på udviklingsmuligheder i undervisningsforløbene og udfolde udvalgte af disse forslag i det efterfølgende afsnit. Afslutningsvis følger en kort opsamling på det tyske materiale fra Tidligere Sprogstart-projektet, hvor det vil vurderes, hvordan den sproglige opmærksomhed kommer til udtryk heri. I denne opsamling vil andre praksisanbefalinger til den tidlige sprogstart også inddrages og vil således både nuancere og problematisere den sproglige opmærksomhed.

Med afsæt i det teoretiske belæg om, at den sproglige opmærksomhed både kan forankres implicit og eksplicit, vil der i den følgende analyse fokuseres på den eksplicitte formfokusering. Den implicitte tilgang vil dog også belyses de steder, hvor den er relevant.

4.2.1 Sprogpas

Et væsentligt grundlag for arbejdet med flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen er afdækningen af, hvilke sproglige forkundskaber eleverne har. En praksisnær metode til afdækning af elevernes sproglige repertoarer er ifølge Europarådet brugen af sprogportrætter og –portfolier, hvor elevernes samlede sproglige kompetencer og erfaringer samles. Med udgangspunkt i *Den*

Europæiske Sprogportfolio og med inspiration fra den norske *Europeisk Språkspærm* er der i Tidligere Sprogstart-projektet udviklet et sprogpas, som er blevet implementeret indledningsvis i såvel den engelske, franske og tyske undervisning inden arbejdet med undervisningsforløbene blev påbegyndt. I den følgende analyse vil jeg tage udgangspunkt i sprogpasset, der henvender sig til tyskundervisningen (bilag B1).

Sprogpasset består af fire sider samt en løs side i midten og er udformet som et detektivarbejde, hvor eleverne skal finde frem til og reflektere over deres sproglige repertoarer. Gennemgående er sprogpasset bygget således op, at alle overskrifter er angivet efter følgende mønster: 1. på tysk, 2. på dansk og 3. på engelsk. *Den integrerede sprogdidaktik* er derfor medtænkt som en gennemgående tematik i sprogpasset, da særligt den store transparens mellem tysk, dansk og engelsk fremhæves. Dette ses blandt andet i overskriften ”Mein Sprachenpass/Mit sprogpas/My Language Passport”, hvor der både fremgår ortografisk (’Sprachenpass’/’srogpas’), morfologisk (’Mein’/’Mit’/’My’) og leksikalsk-semantic (’Sprachenpass’/’srogpas’/’Passport’) transparens. Som et led i *den integrerede sprogdidaktik* er der også skabt plads til individuelle læringsrum med en tom linje under overskrifterne, hvor eleverne selv kan oversætte til sprog, som de har kendskab til. Udover *den integrerede sprogdidaktik* er alle overskrifterne angivet på et fjerde sprog, henholdsvis på norsk, arabisk, italiensk og tyrkisk. For de flersprogede elever, der har disse sprog som førstesprog, arbejdes der fortsat med *den integrerede sprogdidaktik*, men for de elever, hvis førstesprog adskiller sig fra disse fire sprog, er dette et udtryk for *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*. Begge pluralistiske tilgange kommer da også til udtryk i sangen ”Mester Jakob”, der i sprogpasset er angivet på henholdsvis tysk, thai, fransk og engelsk. Sprogpasset er derfor i høj grad et produkt af flersprogethedsdidaktikken, da det både tager afsæt i *den integrerede sprogdidaktik* gennem dansk, engelsk og eventuelt førstesprog og i *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* ved at inddrage det beslægtede sprog norsk, migrantsprogene arabisk, tyrkisk og thai samt de moderne sprog italiensk og fransk.

I takt med at formålet med sprogpasset er at afdække elevernes sproglige repertoarer, som et incitament for implementeringen af flersprogethedsdidaktikken i tyskundervisningen, er den sproglige opmærksomhed derfor ikke den egentlig undersøgelsesgenstand i sprogpasset. Der ligger imidlertid et potentiale for sproglig opmærksomhed i overskrifterne; dette potentiale skal dog aktiveres af enten elever eller lærer.

På sprogpassets første side skal eleverne indsætte oplysninger om dem selv i form af navn, fødselsdato, skole, adresse samt billede. Til trods for at denne side er en biografisk indledning til det egentlige sprogpas, er den leksikalsk-semanticke transparens mellem tysk, dansk og engelsk (’Name/navn/name’, ’Schule/skole/school’, ’Adresse/adresse/adress’) også i hovedfokus her.

På den anden side i sprogpasset, ”Meine Sprachen”, begynder afdækningen af elevernes sproglige repertoarer. På denne side skelnes der mellem de fire dimensioner lytteforståelse, mundtlighed, skriftlighed og læsning, og eleverne skal ud fra disse angive og klassificere deres sproglige færdigheder. Klassificeringen af disse kobles herforuden sammen med en interesseafdækning, da eleverne skal forbinde deres sproglige færdigheder til konkrete situationer og/eller eksempler.

På den efterfølgende side med titlen ”Mein Sprachenlernen” handler det om

sproglæringsstrategier. Sprogene tysk og engelsk er forhåndstrykte og foruden disse er der tre frie linjer, hvor eleverne kan tilføje sprog. På denne side skelnes der mellem læring i timerne og uden for timerne, og der skabes her mulighed for at eleverne kan beskrive og reflektere over egen læringsproces i både skoletiden og i fritiden. Som det også gjorde sig gældende på den foregående side, skabes der også på denne side rum for, at eleverne kan koble deres sproglæring sammen med konkrete interesser.

Den fjerde og sidste side omhandler afdækning af elevernes tysksprogede kompetencer. Eleverne skal her angive deres færdigheder ('hvad kan jeg på tysk?'), deres viden ('hvad ved jeg om...?') og deres holdninger ('hvad ønsker jeg at lære?') i forbindelse med det nye tyske fremmedsprog. Sprogpassets pluralistiske fokus ændres dermed på denne side til at være singulært med et eksplicit fokus på kun det tyske fremmedsprog.

Den løse side i midten er et såkaldt sprogportræt. På denne side er den skriftlige dimension, der præger sprogpasset, udskiftet med en multimodalitet, hvor der gennem farvelægning og placering af sprog på en krop skabes rum for en anden udtryksform. Tanken er her, at eleverne skal lave en liste over sprog, som de har været i kontakt med, give hvert sprog en farve og placere sprogene på kroppen. I denne proces skal eleverne både overveje farvevalg, placering på kroppen og hvor meget hvert enkelt sprog skal fylde. Gennem denne multimodalitet er det derfor muligt at kombinere elevernes sproglige forkundskaber med både farve- og kropssymbolik. Bag sprogportrættet har eleverne desuden mulighed for skriftligt at forklare fx placering eller farvevalg.

Sprogpasset arbejder dermed primært ud fra en pluralistisk tilgang og finder afsæt i både *den integrerede sprogdidaktik* og *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*. Sprogpasset viser dermed hele potentialet for flersprogethedsdidaktikken ved både at inddrage underviste sprog og førstesprog samt ikke-underviste sprog i det fælles læringsrum. Sprogpasset må dog siges at have et større fodfæste i *den integrerede sprogdidaktiske* tradition end i *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktiske*, da sprogsammenligningerne og transparensen mellem tysk, dansk og engelsk fylder en del i sprogpasset. Årsagen til denne fokusering er formentlig et ønske om at vise eleverne, at det tyske sprog minder om henholdsvis det danske og det engelske sprog og at denne viden om transparens kan bruges som en gættestrategi til at afkode betydningen af mange tyske ord og sætninger. *Den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* er dog fortsat repræsenteret i sprogpasset, da der skabes et rum for at inddrage alle sprog. Der tages dermed afstand fra sproglige hierarkiseringer og ideen om rigtige og forkerte sprog, og i stedet åbnes der op for en anerkendelse af sproglig diversitet og mangfoldighed. I arbejdet med sprogpasset møder eleverne således sprog, som de ikke nødvendigvis har et kendskab til, samtidig med at de bliver bevidste om og får ekspliciteret en mulig tavs viden om deres egne sproglige kompetencer. Samtidig får også læreren en indsigt i hvilke sprog eleverne kender, hvordan de tilegner sig dem bedst og hvilket forhold eleverne har til sprog. Denne viden kan bruges som didaktisk redskab, da læreren gennem sit kendskab til elevernes sproglige færdigheder, viden og holdninger kan inddrage og aktivere klasserummets samlede sproglige repertoarer i tyskundervisningen. Derudover opnår læreren også en viden om, hvad der interesserer eleverne, som kan danne grundlag for fx emnebaseret undervisning.

4.2.2 Eksemplariske undervisningsforløb

Den følgende analyse af de fire eksemplariske undervisningsforløb vil laves med afsæt i den operationaliserede model, hvor det vil undersøges på hvilke vidensniveauer og ud fra hvilken tilgang den sproglige opmærksomhed kommer til udtryk²⁰.

I analysen vil kun de vidensniveauer, som den sproglige opmærksomhed er forankret i, fremhæves. Derfor vil det metatekstuelle og det metadiskursive vidensniveau være fraværende i dette afsnit, da undervisningsforløbene ikke arbejder på disse niveauer. For at undgå gentagelser vil det metafonologiske og det metaortografiske vidensniveau behandles samlet i den følgende gennemgang, da den manglende eksplicite sproglige opmærksomhed inden for disse vidensniveauer finder afsæt i den samme problematik. Sproglæringsstrategierne vil inddrages de steder, hvor de kommer til udtryk.

4.2.2.1 Det metafonologiske og det metaortografiske vidensniveau

I størstedelen af forløbsbeskrivelserne fremhæves det indledningsvist, at undervisningsforløbene fokuserer på både udtale og retstavning. Dette ses både i undervisningsforløb 1, hvor udtale og retstavning udgør et fælles læringsmål samt i undervisningsforløb 2-3 hvor vidensmålet om udtale (Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk / Eleven har viden om ligheder mellem dansk og tysk udtale) fremhæves. Den sproglige opmærksomhed synes dermed forankret i både det metafonologiske og det metaortografiske vidensniveau, men kigger man nærmere på forløbsbeskrivelserne vil man opdage, at arbejdet med udtale og retstavning hovedsageligt foregår implicit. I forløbsbeskrivelserne lægges der primært op til, at eleverne gennem imitation af fx chunks implicit øver deres tyske udtale og at eleverne gennem fx afskrift og læsning implicit udvikler deres kompetencer i tysk retstavning. I de fire eksemplariske undervisningsforløb er der dog indarbejdet et enkelt opmærksomhedspunkt, hvor elevernes sproglige opmærksomhed rettes explicit mod ortografi.

I den første lektion i undervisningsforløb 1 fremgår det af forløbsbeskrivelsen, at eleverne skal sammenligne den tyske retstavning med den danske. Dette eksempel er således et udtryk for en pluralistisk tilgang med afsæt i *den integrerede sprogdidaktik*, hvor inddragelsen af dansk bruges for at understøtte og styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence. I forløbsbeskrivelsen er det dog ikke angivet, hvad den nøjagtige genstand for det ortografiske opmærksomhedspunkt er, hvorfor der her er indlejret en vis handlefrihed til læreren.

4.2.2.2 Det metamorfologiske vidensniveau

Det metamorfologiske vidensniveau er et af de niveauer, som den sproglige opmærksomhed har det største afsæt i både singulært og pluralistisk i de tyske undervisningsforløb.

I de fire forløbsbeskrivelser er der på det metamorfologiske vidensniveau fokus på følgende fire ordklasser: substantiver, pronominer, artikler og verber.

I lektion fire i undervisningsforløb 1 rettes elevernes sproglige opmærksomhed mod det naturlige køn i forbindelse med familiemedlemmer. Efter elevernes opmærksomhed er rettet mod maskulinum og femininum, lægges der i forløbsbeskrivelsen op til, at den singulære tilgang skal

²⁰ For en systematisk oversigt over analysen af de fire undervisningsforløb, se bilag C.

udbygges pluralistisk ved at inddrage andre sprog, der også benytter sig af det naturlige køn. Det er dog ikke angivet hvilke andre sprog, der skal inddrages, men i takt med at hverken dansk eller engelsk benytter sig af naturligt køn, lægges der her op til en inddragelse af *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*. I dette eksempel kobles den singulære tilgang derfor sammen med den pluralistiske tilgang, så eleverne både får styrket deres kommunikative tyske fremmedsprogskompetence og samtidig får udviklet deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse. I samme lektion og undervisningsforløb rettes også elevernes sproglige opmærksomhed mod de personlige pronominer i 1. og 3. person singularis (ich, er/sie/es). Denne sproglige opmærksomhed bliver dog kun forankret i den singulære tilgang, da der ikke sammenlignes med pronominer på andre sprog, hvorfor dette opmærksomhedspunkt udelukkende tjener til at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence. I den første lektion i undervisningsforløb 2 rettes elevernes sproglige opmærksomhed mod den bestemte artikel i singularis og pluralis i arbejdet med kropsdele. Der er her udelukkende tale om bestemt artikel i nominativ (der, die, das, die). I forløbsbeskrivelsen lægges der op til, at den singulære tilgang skal udbygges pluralistisk ved at sammenligne den bestemte tyske artikel med både den danske, engelske og også andre sprogs bestemte artikler. Her åbnes der op for både *den integrerede sprogdidaktik* gennem en sammenligning med dansk og engelsk og for *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* ved at inddrage andre sprog, som dog endnu ikke er kvalificeret. Med denne kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang får eleverne dermed igen både styrket deres tyske fremmedsprogskompetence og udviklet deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse i arbejdet med andre sprog.

I undervisningsforløbene indgår der en del andre morfologiske aspekter med tilknytning til substantivet, men som det også gjorde sig gældende på det metafonologiske og det metaortografiske vidensniveau, kommer disse hovedsageligt implicit til udtryk. I både undervisningsforløb 2 og 3 kan det fx observeres, at eleverne arbejder med kropsdele og julegenstande i både singularis og pluralis, og i undervisningsforløb 3 kommer både akkusativ- og dativobjekter i spil gennem blandt andet samtalestrukturen 'Ich wünsche mir ... (AO) / Was wünschst du dir?'. Til trods for at eleverne anvender substantiver i både pluralis og kasus, udgør disse morfologiske aspekter ikke konkrete opmærksomhedspunkter i forløbsbeskrivelserne. Snarere er der tale om, at eleverne gennem chunks automatiserer faste fraser, som de kan bruge i kommunikationen i klasserummet. En mulig forklaring på den implicite tilegnelse af pluralis og kasus kan formentlig findes i, at disse morfologiske aspekter vurderes til at være for svære i begynderdidaktikken. For at skabe meningsfulde sprogbrugssituationer og funktionelle dialoger har eleverne dog brug for at anvende pluralis når de fx skal beskrive deres tohovedede monstre (undervisningsforløb 2) eller bøje substantiver i kasus når de fx skal spørge ind til klassekammeraters juleønsker (undervisningsforløb 3). Af den årsag foregår tilegnelsen af disse morfologiske aspekter hovedsageligt implicit.

Udover de substantiviske opmærksomhedspunkter rettes elevernes eksplicitte fokus også mod verber og konjugationen af disse i de fire undervisningsforløb. Som det ses af nedenstående oversigt er tempus i forløbsbeskrivelserne hovedsageligt holdt i præsens og der arbejdes primært med 1., 2., og 3. person singularis.

Verber			
	Singulær tilgang		Pluralistisk tilgang
Forløb 2	'Sein' i præsens, 3. person singularis og pluralis	ist/sind	Konjugation af 'at være' i 3. person singularis og pluralis på dansk/engelsk/andre sprog
	Infinitivkonstruktioner med 'können' i 1. person singularis	ich kann gehen, ich kann stehen, ich kann...	Infinitivkonstruktion med 'kunne' på engelsk/dansk
Forløb 3	'Sein' i præsens og præteritum, 3. person singularis	ist/war	'at være' i præsens og præteritum på dansk (er/var)
Forløb 4	Konjugation af verber i præsens, 1. og 2. person singularis	stehe/stehst, gehe/gehst, ...	

Som det ses af ovenstående oversigt rettes elevernes sproglige opmærksomhed ikke eksplicit mod konjugation i undervisningsforløb 1. Konjugationen af verber i 1. og 3. person singularis indgår dog implicit i de chunks, som eleverne lærer at anvende for at kunne beskrive sig selv og et familiemedlem i dette undervisningsforløb. I undervisningsforløb 2 rettes elevernes sproglige opmærksomhed dog eksplicit mod 3. person singularis, da de her skal beskrive deres fantasimonster. I undervisningsforløb 4 udbygges den sproglige opmærksomhed, da eleverne her skal indgå i spørgende dialoger med hinanden, hvorfor konjugation af verber i 2. person singularis her bliver et opmærksomhedspunkt. I forbindelse med konjugation er der dermed indarbejdet en spiralformet progression både hvad angår tilgang og fokuspunkt. Mens konjugation starter som et implicit kendskab i undervisningsforløb 1, udbygges denne løbende og ekspliciteres mere og mere, jo længere hen på skoleåret, eleverne i 5. klasse kommer. Samtidig er der i udviklingen fra 1. til 3. til 2. person singularis indlejret en faglig progression, som tager højde for at eleverne morfologiske behov udvikler og ændrer sig.

Hvad ovenstående oversigt også viser er, at arbejdet med konjugation i høj grad er forankret i både den singulære og den pluralistiske tilgang. Langt størstedelen af de pluralistiske opmærksomhedspunkter har afsæt i *den integrerede sprogdidaktik* ved at fokusere på en morfologisk transparens mellem tysk, dansk og engelsk. Dette kan da også være en forklaring på, at konjugationen af de tyske regelmæssige verber i undervisningsforløb 4 ikke er forankret pluralistisk, da der ikke er den store transparens mellem tyske, danske og engelske konjugerede verber i 1. og 2. person singularis ('ich gehe'/'du gehst', 'jeg går'/'du går', 'I walk'/'you walk'). Den pluralistiske tilgang bruges derfor primært i arbejdet med verber til at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence gennem en eksplicitering af den store transparens mellem tysk, dansk og engelsk. I undervisningsforløb 2 åbnes der dog op for en inddragelse af *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* ved at inddrage andre sprog udover dansk og engelsk – disse sprog er dog ikke nærmere defineret.

4.2.2.3 Det metasyntaktiske vidensniveau

Mens det metamorfologiske vidensniveau er forankret både singulært og pluralistisk, er det metasyntaktiske vidensniveau kun repræsenteret ved et enkelt singulært opmærksomhedspunkt. I den tredje lektion i undervisningsforløb 4 rettes elevernes sproglige opmærksomhed mod placering af det finitte verbum på 2. pladsen, når der er tidsangivelse i forfeltet. Her kobles den singulære og den pluralistiske tilgang dog ikke sammen gennem fx en sammenligning med andre sprogsystemer, hvorfor det eneste formål med dette nedslag er at gøre eleverne opmærksomme på den syntaktiske opbygning af det tyske sprog for at styrke deres tysksprogede kompetencer. Hvorfor elevernes sproglige opmærksomhed netop her henledes mod placeringen af det finitte verbum på 2. pladsen kan undre, da det finitte verbum altid placeres på 2. pladsen i hovedsætninger hvad enten der er placeret en tidsangivelse eller et substantiv på pladsen i forfeltet. Denne konstruktion adskiller sig dermed ikke fra hvad eleverne tidligere har mødt af tyske syntaktiske konstruktioner, hvorfor valget af dette syntaktiske opmærksomhedspunkt synes ikke at være velvalgt.

4.2.2.4 Det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau

I de fire eksemplariske undervisningsforløb er der mange eksempler på sproglig opmærksomhed forankret på det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau. Dette skyldes, at der i begynderdidaktikken er et stort fokus på ordforrådstilegnelse, og dette ordforråd tilegnes eksplicit ved, at elevernes sproglige opmærksomhed rettes mod en række leksikalske felter. I nedenstående oversigt er de fire undervisningsforløbs leksikalske felter fremhævet og det er angivet hvorvidt disse er forankret i en singulær og/eller en pluralistisk tilgang.

Forløb	Leksikalsk felt	Singulær tilgang	Pluralistisk tilgang		
		Tysk	Dansk	Engelsk	Andre sprog (* angiver at FSD/DSA-gruppen skal udarbejde ark/aktivitet)
Forløb 1	Sport/fritidsaktiviteter	x	x		
	Madvarer	x	x		
	Erhverv	x	x		
	Dyr	x	x		
	Talord 1-20	x	x	x	x*
	Familiemedlemmer	x	x	x	x*
Forløb 2	Kropsdele	x	x	x	x

	Farver	x	x	x	x
Forløb 3	Måneder	x	x	x	x
	Ugedage	x	x	x	x
	Julegenstande	x	x		
Forløb 4	Talord 20-100	x	x	x	x*

Som det ses af ovenstående oversigt er alle leksikalske felter forankret i en kobling mellem den singulære og den pluralistiske tilgang, og det synes derfor som om, at denne kobling er en bevidst udvalgt strategi for arbejdet med den tyske ordforrådstilegnelse. Som angivet i oversigten lægges der i de fire forløbsbeskrivelser op til, at samtlige tyske leksikalske felter skal sammenlignes med tilsvarende felter på dansk og at halvdelen af felterne også skal sammenlignes med tilsvarende felter på engelsk, så eleverne erfarer at de tyske ord minder om ord, som de allerede har et kendskab til. Implementeringen af *den integrerede sprogdidaktik* på det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau arbejder dermed inden for Forenklede Fælles Mål, hvori transparente ord indgår som et vidensmål og hvor særligt den store transparens mellem de beslægtede sprog tysk, dansk og engelsk fremhæves. I takt med at både tysk, dansk og engelsk alle er germanske sprog, kan eleverne i høj grad bruge gættestrategier til at udlede betydningen af de tyske ord, da de tre beslægtede sprog har mange enkeltord der minder om hinanden. Gennem elevernes leksikalske viden om dansk og engelsk ordforråd, kan de dermed gætte sig til betydningen af de tyske ord, hvorfor elevernes fremmedsprogskompetence styrkes.

I forløbsbeskrivelserne åbnes der dog også op for inddragelsen af andre sprog. Dette gøres både gennem classesamtaler, hvor eleverne kan trække på deres egne sproglige forkundskaber og fortælle, hvad enkeltord hedder på sprog, som de har kendskab til, og gennem arbejdet med ark og/eller aktiviteter, som skal udarbejdes af FSD/DSA-gruppen. Gennem både classesamtaler og ark/aktiviteter forankres *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* således også på det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau, til trods for at *den integrerede sprogdidaktik* fortsat er i højsæde. Med *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* skabes der dog et rum for, at de flersprogede elever kan fremhæve deres førstesprog i fælles læringsrum som sammenligningsgrundlag til det tyske sprog, og der skabes samtidig også et incitament for sprogsammenligninger mellem sprog, som ikke nødvendigvis er repræsenteret i klasselokalet eller som eleverne har kendskab til. Ved at inddrage både førstesprog og andre sprog i et fælles læringsrum i klasselokalet udvikles alle elevers metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse og der skabes et rum for refleksion og sammenligning på ordniveau på tværs af mange forskellige sprog. I forløbsbeskrivelserne er det dog ikke angivet, hvilke andre sprog, der skal inddrages i arkene og/eller aktiviteterne.

4.2.2.5 Det metapragmatiske vidensniveau

I forløbsbeskrivelserne er der tre eksempler på sproglig opmærksomhed, der er forankret på det metapragmatiske vidensniveau.

Det første eksempel ses i den anden lektion i undervisningsforløb 1, hvor eleverne skal lære at sige 'hej' og 'farvel' i bestemte sociale kontekster i mødet med forskellige mennesker. Dette pragmatiske fokus på tyske høflighedsfraser er udtryk for en singulær tilgang, men da der i forløbsbeskrivelsen lægges op til, at de tyske hilsen- og afskedsord skal sammenlignes med pragmatiske udtryk på dansk, engelsk og andre sprog, sker der her en kobling mellem den singulære og den pluralistiske tilgang. *Den integrerede sprogdidaktik* kommer dermed til udtryk gennem sammenligningen med danske og engelske hilsen- og afskedsord, men der skabes også et rum for at inddrage *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* da der i forløbsbeskrivelsen lægges op til, at FSD/DSA-gruppen skal udvikle et ark/en aktivitet, hvori der indgår andre sprog.

Det andet eksempel forefindes i anden lektion i undervisningsforløb 3, der centrerer sig om lykønskningen og takkehandlingen som ekspressive talehandlinger. Først rettes elevernes sproglige opmærksomhed mod det pragmatiske tyske udtryk 'Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag' og herefter mod to forskellige måder at takke på 'vielen Dank'/'danke schön'. Herefter udbygges den singulære tilgang pluralistisk, da der åbnes op for den sproglige anerkendelse ved at opfordre eleverne til at fortælle, hvordan man udtrykker disse talehandlinger på andre sprog. Eleverne kan her trække på alle deres sproglige forkundskaber ved både at inddrage deres viden om engelsk, deres viden om førstesprog og deres mulige viden om andre sprog. Mens de flersprogede elever vil kunne byde ind med glosser på deres førstesprog, vil nogle af eleverne formentlig også vide hvordan man siger 'tak' på spansk, italiensk eller et andet sprog, fordi de har lært denne glose via fx udlandsrejser. Dette pragmatiske opmærksomhedspunkt har med sit fokus på særligt ordet 'tak' dermed et potentiale for at danne incitament for både *den integrerede sprogdidaktik* og *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*, så både elevernes tyske fremmedsprogskompetence styrkes og deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse udvikles.

Det tredje eksempel er forankret i den tredje lektion i forløb 4, hvor eleverne lærer at udtrykke tyske tidsangivelser. I forløbsbeskrivelsen lægges der her op til, at den singulære tilgang kobles sammen med den pluralistiske tilgang gennem en sammenligning med tidsangivelser på dansk og engelsk. Koblingen mellem den singulære og den pluralistiske tilgang i dette opmærksomhedspunkt er derfor et typisk udtryk for *den integrerede sprogdidaktik*, hvor der bygges bro mellem tysk, dansk og engelsk. Gennem denne sammenligning vil eleverne erfare, at strukturen for tyske tidsudtryk minder om strukturen for engelske tidsudtryk ('um 10 Uhr'/'at 10 o'clock'), mens den danske struktur adskiller sig herfra ('klokken 10'). Denne viden vil således styrke elevernes tyske fremmedsprogskompetence, hvis de husker på, at tyske og engelske tidsudtryk er transparente.

Den sproglige opmærksomhed på det metapragmatiske vidensniveau er dermed udelukkende forankret i en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang. Lige som de fleste af de andre ovenstående vidensniveauer kommer flersprogethedsdidaktikken primært til udtryk gennem *den integrerede sprogdidaktik*, da sammenligningen mellem tysk, dansk og engelsk er gennemgående, mens forankringen af *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* har et noget mindre fodfæste.

4.2.3 Overblik over analyse og udviklingsperspektiver

Som det ses af ovenstående analyse er der overvejende en fin kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang i arbejdet med den sproglige opmærksomhed. Flersprogethedsdidaktikken kommer dog primært til udtryk gennem *den integrerede sprogdidaktik* som en gennemgående tematik i sammenligningen mellem tysk, dansk og engelsk, mens *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* er forankret sporadisk og tilfældigt. Hovedformålet med implementeringen af den sproglige opmærksomhed i de fire eksemplariske undervisningsforløb synes derfor at være en styrkelse af elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence – hvad enten styrkelsen foregår ved kun at inddrage tysk eller ved at sammenligne med dansk og engelsk – mens udviklingen af den metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse synes at være mindre væsentlig.

Dette gør sig gældende på både det metamorfologiske og det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau, men også på det metapragmatiske vidensniveau. Til trods for at der er væsentlig færre opmærksomhedspunkter på det metapragmatiske vidensniveau end på de to andre niveauer, udnyttes potentialet for inddragelsen af pragmatikken. Mens særligt de metasproglige vidensniveauer (fonologi, ortografi, morfologi, syntaks og lexis/semantik) er mulige at implementere i de fleste kontekster, er potentialet for det metapragmatiske vidensniveau noget mindre, da det forudsætter et arbejde med sprogets sociale funktion ofte i kombinationen mellem sprog og kultur. Det kan derfor undre, at et vidensniveau som det metafonologiske eller det metaortografiske ikke i højere grad er ekspliciteret, da der findes et uudnyttet potentiale for disse niveauer. Samtidig kan det undre, at et niveau som det metatekstuelle vidensniveau ikke er implementeret, til trods for at der i flere af undervisningsforløbene arbejdes med fx genrettekster.

Med afsæt i denne opsamling er der dermed observeret et stort uudnyttet potentiale i de fire eksemplariske undervisningsforløb, hvor det er muligt enten at udbygge eller udvikle den sproglige opmærksomhed. I udviklingspotentialet (bilag D) er der udarbejdet en række konkrete forslag til, hvor det vil give mening at arbejde med den sproglige opmærksomhed gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang. Udviklingsforslagene er udarbejdet med afsæt i følgende faktorer:

- Målgruppe:

Forslagene er udarbejdet med afsæt i niveauet for begynderundervisningen i 5. klasse. Til trods for at de fire eksemplariske undervisningsforløb indeholder et stort potentiale for implementering af sproglige opmærksomhedspunkter, er kun de forslag fremhævet, som stemmer overens med målgruppen. Af den årsag er listen over udviklingsforslag ikke udtømmende, men til gengæld realistisk.

- Forankringspunkter:

I udviklingen af forslagene er der taget højde for hvor og hvornår forslagene forankres i de forskellige undervisningsforløb. Udover at forslagene er indarbejdet som en integreret del af undervisningsforløbenes indhold, er der også i valg af vidensniveau taget højde for progression. Dette ses fx ved det ortografiske udviklingsforslag. Dette opmærksomhedspunkt er først forankret i det fjerde undervisningsforløb for at tage højde for en progression fra mundtlighedsdidaktik i starten af skoleåret til skriftlighedsdidaktik i slutningen af skoleåret.

I udviklingsarbejdet vil det ses, at der ikke er anført udviklingsforslag til det metamorfologiske, det metaleksikalsk-semantiske og det metadiskursive vidensniveau. Mens det metadiskursive vidensniveau vurderes for svært i begynderdidaktikken, er det metamorfologiske og det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau allerede forankret i så høj en grad, at potentialet for videreudvikling snarere ligger på andre vidensniveauer end disse.

Udviklingsforslagene fordeler sig derfor på det metafonologiske, det metaortografiske, det metasyntaktiske, det metatekstuelle og det metapragmatiske vidensniveau. I det følgende afsnit vil fire af udviklingsforslagene udfoldes²¹. Valget af de følgende fire forslag tager både afsæt i analysen, men også i Forenklede Fælles Mål for at sikre, at de udfoldede forslag holder sig inden for rammerne af færdigheds- og vidensmålene for den tyske begynderundervisning i 5. klasse. I takt med at Forenklede Fælles Mål hovedsageligt er udtryk for en singulær tilgang, vil de fremhævede forslag med deres pluralistiske tilgange dog også udfordre målparrene heri.

4.2.4 Udviklingspotentiale

Med afsæt i Forenklede Fælles Mål og i det uudnyttede potentiale vil der i nærværende afsnit fremhæves fire konkrete forslag til udviklingsområder i de eksemplariske undervisningsforløb. De fire forslag er fordelt mellem det metafonologiske, det metaortografiske, det metatekstuelle og det metapragmatiske vidensniveau og forankres i en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang²². Målet med flersprogethedsdidaktikken er både at implementere *den integrerede sprogdidaktik* og *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*, hvilket vil ske de steder hvor det er muligt og meningsfuldt. I de følgende fire udfoldede forslag vil der i opmærksomhedspunkterne inddrages følgende sprog:

- tysk (singulær tilgang)
- de underviste sprog dansk og engelsk (*integreret sprogdidaktik*)
- de moderne sprog fransk og spansk (*sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*)
- det klassiske sprog japansk (*sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*)
- de germanske sprog hollandsk og svensk (*sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*)
- migrantsprogene thai og tyrkisk (*integreret sprogdidaktik/sproglig anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*)

4.2.4.1 Det metafonologiske vidensniveau

Arbejdet med elevernes udtale er i de tyske forløbsbeskrivelser udelukkende forankret implicit, så eleverne gennem anvendelse af fx chunks opøver deres tyske udtale. For at rette elevernes sproglige opmærksomhed mod udtalen følger her et forslag til eksplicit formfokusering, der centrerer sig om både det tyske sprog og andre sprogs lydside(r). I det udvalgte udviklingsforslag er den pluralistiske tilgang udtryk for *den integrerede sprogdidaktik* gennem inddragelsen af dansk, hvilket imødekommer målene i Forenklede Fælles Mål om, at eleverne skal tilegne sig en viden om

²¹ De fire udviklingsforslag er fremhævet i bilag D.

²² Til trods for at der er et potentiale for udvikling af det metasyntaktiske vidensniveau, er dette vidensniveau ikke fremhævet, da det først er forankret i Forenklede Fælles Mål efter 7. klassetrin. Implementeringen af det syntaktiske opmærksomhedspunkt i begynderundervisningen vurderes dog fortsat realistisk.

det tysk-danske slægtskab samt om sproglige ligheder og forskelle herimellem. Samtidig kommer også den *sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* til udtryk gennem en sprogsammenligning med svensk og tyrkisk. På denne måde bruges flersprogethedsdidaktikken både til at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence og samtidig udvikler eleverne også en fonologisk metabevidsthed samt en sproglig anerkendelse af særligt tyrkisk som migrantsprog i Danmark.

Udviklingsforslag 1

I undervisningsforløb 2, hvor eleverne i første lektion arbejder med de tyske kropsdele, introduceres omlydsgrafemerne /ü/, /ö/, /ä/ gennem pluralisformerne af udvalgte kropsdele ('Füße', 'Münder', 'Köpfe', 'Hände'). Her vil det være oplagt at rette elevernes sproglige opmærksomhed gennem en singulær tilgang mod udtalen af den tyske omlyd. For at understøtte udtalen vil den singulære tilgang kunne udbygges pluralistisk ved at sammenligne med udtalen af de danske grafemer /y/, /ø/ og /æ/. Formålet med denne sammenligning er netop at vise eleverne, at de allerede på forhånd kender disse lyde fra dansk, hvorfor deres kommunikative tysksprogede fremmedsprogskompetence styrkes. Gennem den pluralistiske tilgang er det også muligt at inddrage fx tyrkisk og svensk. Mens udtalen af de tyrkiske grafemer /ö/ og /ü/ er transparent med den tyske udtale, er der også fonologisk transparens mellem udtalen af de svenske og tyske grafemer /ö/ og /ä/. Ved at inddrage tyrkisk skabes der en anerkendende klasserumskultur om tyrkisk som migrantsprog, hvilket skaber et rum for at de flersprogede elever med tyrkisk som førstesprog kan inddrage det sproglige kendskab, som de besidder.

Dette fonologiske opmærksomhedspunkt kunne udføres som en lytteøvelse, hvor eleverne lytter til både tyske, svenske, tyrkiske og eventuelt danske ord. Fx kunne de tyrkiske ord "vücut" (=krop) og "göz" (=øje) inddrages, lige som de svenske ord "öga", "näsa" og "knä" vil være oplagte til sammenligning. Ud fra denne receptive øvelse kunne eleverne være sprogligt observerende og der kunne med afsæt heri initieres en klassesamtale om fonologiske forskelle og ligheder mellem sprogene.

4.2.4.2. Det metaortografiske vidensniveau

I de tyske forløbsbeskrivelser er den sproglige opmærksomhed på det metaortografiske vidensniveau hovedsageligt forankret implicit, da eleverne gennem skriftlighed og læsning udvikler en implicit viden om den tyske retstavning og således færdigheder i at følge denne. Som et eksempel på et eksplicit ortografisk opmærksomhedspunkt rettes elevernes sproglige opmærksomhed i det følgende forslag mod omlydsgrafemet /ü/ som særligt tysk diakritisk tegn. I opmærksomhedspunktet vil det metaortografiske vidensniveau kobles sammen med det metafonologiske vidensniveau for at belyse forholdet mellem skrift og lyd, som er et vidensmål i Forenklede Fælles Mål for 6. klassetrin. Af den årsag vil flersprogethedsdidaktikken også i dette udviklingsforslag finde fodfæste i sprogsammenligninger mellem tysk, tyrkisk og dansk.

Udviklingsforslag 2

I første lektion i undervisningsforløb 4 arbejder eleverne med en række chunks, der beskriver et

dagsforløb. I arbejdet med frasen 'ich frühstücker' vil det være oplagt at rette elevernes sproglige opmærksomhed mod det diakritiske grafem /ü/. En mulighed kunne her være at omlydsgrafemet skrives på tavlen og at eleverne enten par- eller gruppevis reflekterer over 1. om de (gen)kender dette grafem og i givet fald 2. fra hvilken (leksikalsk) kontekst eller fra hvilket sprog.

Som det ses af udviklingsforslag 1 findes /ü/-grafemet også på tyrkisk, hvorfor det vil være oplagt at koble den singulære tilgang sammen med den pluralistiske tilgang, så der bygges bro mellem det tyske og det tyrkiske sprog. Ved at inddrage tyrkisk i tyskundervisningen skabes der mulighed for, at de tyrkisktalende elever kan inddrage deres førstesprog i det fælles læringsrum, så alle elevers metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse udvikles. Man må dog være opmærksom på, at ikke alle flersprogede elever mestrer deres førstesprog skriftligt, hvorfor det kan tænkes, at selv tyrkisktalende elever ikke kan genkende grafemet. Af den årsag er det oplagt at koble ortografi og fonologi sammen, så skrift og udtale forbindes med og understøtter hinanden. I sammenligningen mellem ortografi og fonologi finder også sprogsammenligningen med dansk sin berettigelse. Som skitseret i udviklingsforslag 1 udtales det tyske /ü/-grafem som det danske /y/-grafem, hvilket er en vigtig viden at have, men udover den fonologiske viden erfarer eleverne samtidig også, at /y/-grafemet ikke findes på tysk, men at den velkendte y-lyd manifesteres i grafemet /ü/ i det tyske skriftsprog. Denne ortografiske viden vil styrke elevernes skriftlige produktionsfærdighed og dermed deres kommunikative fremmedsprogskompetence.

4.2.4.3 Det metatekstuelle vidensniveau

I de tyske forløbsbeskrivelser er det metatekstuelle vidensniveau ikke repræsenteret, til trods for at det metatekstuelle vidensniveau fremgår som et vidensmål i Forenklede Fælles Mål for 5. klasse (Eleven har viden om tekstopbygning og informationssøgning på tysk). For at imødekomme vidensmålet om tekstopbygning vil der i det følgende udviklingsforslag gives et eksempel på, hvordan der med afsæt i den sproglige opmærksomhed kan arbejdes med genre i tyskundervisningen²³. I dette tekstuelle opmærksomhedspunkt forankres den pluralistiske tilgang i både *den integrerede sprogdidaktik* gennem inddragelsen af engelsk samt i *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*, da det spanske og hollandske sprog inddrages.

Udviklingsforslag 3

I anden lektion i undervisningsforløb 3 læser eleverne en tysk fødselsdagsinvitation, som skal danne grundlag for deres egen skriftlige produktion. Inden eleverne påbegynder udarbejdelsen af deres egne fødselsdagsinvitationer, vil det være oplagt at rette elevernes sproglige opmærksomhed mod fødselsdagsinvitationen som genre.

²³ I det følgende forslag arbejdes der med genre på det metatekstuelle vidensniveau. Fokusset i dette opmærksomhedspunkt er dog ikke på genreforståelsen i sig selv, men snarere på hvordan eleverne kan bruge denne som grundlag for den sproglige opmærksomhed. Til trods for at grænsen mellem det metatekstuelle vidensniveau og genrepædagogikken er flydende, da genrepædagogikken netop peger på genremæssige strukturer som redskab til forståelse, vil genrepædagogikken som aktuelt forskningsfelt ikke inddrages. For yderligere information se fx temanummeret om "Genrepædagogik" i Sprogforum (2016).

I arbejdet med fødselsdagsinvitationen som genre kan den pluralistiske tilgang bruges som indgang til den singulære tilgang, ved at eleverne først arbejder med invitationer på andre sprog. Eleverne kunne således først få udleveret en engelsk, spansk og/eller hollandsk fødselsdagsinvitation med god visuel stilladsering. Med afsæt i disse invitationer er det elevernes opgave at reflektere over teksternes genrer og med afsæt i deres genreforståelse, gættestrategier, viden om transparens samt viden om verden at pege på særlige genremæssige karakteristika. Herefter kunne eleverne få udleveret en eller flere tyske fødselsdagsinvitationer og med afsæt i den genremæssige viden, som eleverne netop har tilegnet sig gennem arbejdet med den engelske, spanske og/eller hollandske tekst, forsøge at udlede genren i de tyske tekster og pege på karakteristika herfor. På denne måde vil flersprogethedsdidaktikken bruges som en indgang til den singulære tilgang, hvor teksterne på engelsk, spansk og/eller hollandsk stilladserer arbejdet med de tyske tekster. Gennem arbejdet med den engelske invitation og de tyske invitationer vil elevernes både receptive men også produktive fremmedsprogskompetence styrkes og ved at inddrage spansk og/eller hollandsk vil eleverne også udvikle en metasproglig bevidsthed om tekstgenrer på tværs af sprog, da de formentlig vil kunne genkende en vis lighed i fødselsdagsinvitationens genremæssige struktur på tværs af sprog. Samtidig vil der i arbejdet med både hollandsk og spansk skabes et rum for sproglige anerkendelse.

4.2.4.4 Det metapragmatiske vidensniveau

I de tyske forløbsbeskrivelser er det metapragmatiske vidensniveau allerede forankret i hilsen- og afskedsord (forløb 1), i de ekspressive talehandlinger (forløb 3) og i de pragmatiske tidsudtryk (forløb 4). Dette stemmer fint overens med færdigheds- og vidensmålet fra Forenklede Fælles Mål om, at 'Eleven kan anvende enkle tyske udtryk i mødet med tysktalende / Eleven har viden om sammenhæng mellem tysk sprog og kultur'. Som et færdighedsmål til lytning fremhæves dog også evnen til at 'forstå enkle ord, udtryk og budskaber ud fra situation, gestik og mimik'. Mens det situationelle allerede er forankret i de tyske forløbsbeskrivelser, er den nonverbale kommunikation ikke repræsenteret. Af den årsag fremhæves her et videreudviklingsforslag til det pragmatiske opmærksomhedspunkt om hilsen- og afskedsord i undervisningsforløb 1, der finder afsæt i både *den integrerede sprogdidaktik* gennem sammenligning med dansk samt i *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*, da også fransk, thai og japansk inddrages.

Udviklingsforslag 4

I arbejdet med hilsen- og afskedsord i anden lektion i undervisningsforløb 1 vil det være oplagt at rette elevernes sproglige opmærksomhed mod den nonverbale kommunikation, der opstår mellem tysktalende, som en understøttelse til den verbale kommunikation. Det interessante ved den nonverbale kommunikation er, hvordan kropssproget ændres både i takt med at den situationelle kontekst og personen, som man enten hilser på eller tager afsked med, skifter. Læreren kan her rette elevernes sproglige opmærksomhed mod, at det kropssprog, der knyttes til hilse- og afskedsudtrykkene i en tysk kontekst, minder om det kropssprog, som bruges i en dansk kontekst. Med afsæt i egne kulturelle baggrunde og erfaringer vil eleverne formentlig fremhæve, at der er forskel på hvordan de hilser på familiemedlemmer ved større kulturelle familiefejringer og ved et

tilfældigt møde på gaden. Samtidig vil de måske også pointere, at der er forskel på hvordan de hilser på deres bedstemødre, deres fjerne onkler og deres søskende. For at udbygge den pluralistiske tilgang kunne også fransk, thai og japansk inddrages. Her vil fx det franske kindkys, det thailandske whai og det japanske buk kunne introduceres i forbindelse med hilsen- og afskedsudtryk på disse sprog²⁴. Hvis der i klassen er flersprogede elever, hvis førstesprog er en af de ovennævnte, vil det være muligt at inddrage disse elevers erfaringer med de ovennævnte verbale og nonverbale udtryk. Ved at inddrage fransk, thai og japansk og koble de verbale udtryksformer til nonverbal kommunikation udvikler eleverne således en metasproglig bevidsthed om pragmatiske og kulturelle verbale og nonverbale udtryksformer på tværs af sprog.

Som afslutning på dette opmærksomhedspunkt kan eleverne anvende både de verbale og de nonverbale udtryksformer gennem fx en CL-struktur²⁵, hvor eleverne ud fra tildelte roller (die (Bonus)Mutter, der (Bonus)Vater, die Schwester, der Bruder, die Oma, der Opa, die Tante, der Onkel) skal gå rundt i klasselokalet og hilse på og tage afsked med hinanden. CL-strukturen kunne fx udføres gennem følgende samtalestruktur: 'Hallo/guten Tag, ich bin der Onkel. Ich heiße... Tschüss/auf Wiedersehen'. Når eleverne hilser og tager afsked skal de koble deres verbale udtryk sammen med en nonverbal handling, der matcher den rolle, som de er blevet tildelt. For at holde fast i den sproglige og kulturelle åbenhed kan eleverne frit vælge netop den udtryksform, som de forbinder med den tildelte rolle (fx vink, håndtegn, highfive, knus, (kind)kys, buk, whai etc.). Efterfølgende kan også hilsen- og afskedsord på andre sprog indgå i CL-strukturen.

I dette opmærksomhedspunkt, hvor de pragmatiske høflighedsudtryk forbindes med nonverbal kommunikation, kommer således også praksisanbefalingen 'Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse' til udtryk.

4.2.5 Opsamling og andre praksisanbefalinger

Som det ses i analysen og udviklingsforslagene indeholder de fire eksemplariske undervisningsforløb et potentiale for en større og bredere forankring af den sproglige opmærksomhed, som anbefales implementeret fra begynderundervisningens start. I de fire udfoldede udviklingsforslag gives der konkrete eksempler på, hvordan den sproglige opmærksomhed kan implementeres i begynderdidaktikken gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang, så både elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence samt deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse styrkes og udvikles. De fire opmærksomhedspunkter er bevidst udarbejdet med afsæt i *den sproglige anerkendelses- og*

²⁴ Det er dog vigtigt, at inddragelsen af disse sprog(kulturer) ikke foregår på en generaliserende og stereotyperende måde, men at der arbejdes ud fra et bredt kulturbegreb, hvor ét sprog ikke per definition forbindes med én kultur eller én udtryksform. I stedet skal der udvises en åbenhed over for, at et sprog kan have mange forskellige kulturer og dermed mange forskellige udtryksformer. Det skal derfor undgås, at fx det franske kindkys bliver en stereotyp beskrivelse af alle fransktalende. I stedet skal det fremhæves, at nogle franskmænd benytter sig af kindkysset, mens andre franskmænd benytter sig af et vink, et håndtryk eller en helt fjerde udtryksform.

²⁵ En undervisningsdifferentierende struktur, der bygger på teorien om Cooperative Learning.

bevidsthedsdidaktik for at fremhæve, at flersprogethedsdidaktikken besidder et potentiale for mere end *den integrerede sprogdidaktik*, som de fire undervisningsforløb primært finder afsæt i, og dermed for at vise, at flersprogethedsdidaktikken har et potentiale til at være mere end blot en støtte til den tyske fremmedsprogskompetence. Ved at arbejde med og få et indblik i en lang række forskellige sprog, som ikke nødvendigvis er underviste sprog eller sprog, som eleverne har kendskab til, udvikler eleverne både tværsproglige kompetencer, men de vænnes også til at have en åben, anerkendende og nysgerrig tilgang til sprog, sproglæring og sproglig diversitet. Med *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* påtager den tyske begynder sprogsundervisning sig således også et ansvar for elevernes sproglige almindelse.

Det store udviklingspotentiale for den sproglige opmærksomhed i de eksemplariske undervisningsforløb må imidlertid anskues i en sammenhæng med andre praksisanbefalinger til den tidlige sprogstart. Af den årsag må man derfor være opmærksom på, at den sproglige opmærksomhed er omgivet af en lang række andre praksisanbefalinger, der også skal tages forbehold for og hensyn til i begynderdidaktikken. At arbejde med sproglig opmærksomhed, der er et tungt kognitivt arbejde, skal derfor kombineres med en lang række andre anbefalinger, der ikke nødvendigvis selv arbejder ud fra en eksplicit formfokusering eller en kognitiv tilgang. Den manglende overensstemmelse kommer blandt andet til udtryk i mundtlighedsdidaktikken, der fx peger på praksisanbefalingerne 'Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse' og 'Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt'. Mens automatiseringen af chunks tager afsæt i en implicit tilegnelse af sprogets form, fokuserer den sproglige opmærksomhed eksplicit på formen. Den kognitiv tunge sproglige opmærksomhed sætter samtidig store krav til elevernes metasproglige refleksionsevne, hvorfor arbejdet med den sproglige opmærksomhed ikke sjældent foregår på dansk, da den komplekse refleksion og italesættelsen af denne er for svær at gennemføre på tysk. De steder, hvor elevernes sproglige opmærksomhed rettes mod et sprogligt opmærksomhedspunkt, er der dermed en risiko for, at det tyske målsprog træder i baggrunden til fordel for det danske sprog. Af den årsag er koblingen af den sproglige opmærksomhed med praksisanbefalingen 'Arbejd fra start af med elevernes fluency' heller ikke problemfri. Som det ses i det fjerde udviklingsforslag, hvor praksisanbefalingen om bevægelse forankres i den sproglige opmærksomhed, er det dog muligt at integrere den sproglige opmærksomhed i nogle af de andre praksisanbefalinger. Gennem en induktiv tilgang vil det fx også være muligt at integrere den sproglige opmærksomhed i praksisanbefalingen 'Byg på leg som central vej til barnets læring', hvor elevernes sproglige opmærksomhed rettes mod sproglige former gennem en legende tilgang via fx kategoriseringslege, hvor eleverne selv indgår som brikker i kategoriseringen.

Der kan derfor plæderes for, at den sproglige opmærksomhed kan inddrages som en metodisk variation i den kommunikative tyskundervisning på både lige fod med andre praksisanbefalinger og i en kobling med disse.

4.3 Analyse af aktivitet og fokusgruppeinterviews

I dette afsnit vil den indledende aktivitet og fokusgruppeinterviewene bearbejdes og analyseres med henblik på at undersøge hvilke færdigheder, hvilken viden og hvilke holdninger eleverne udvikler om sprog ved at arbejde med sproglig opmærksomhed gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang.

Indledningsvis vil aktiviteten og overvejelserne bag denne kort skitseres. Med afsæt i elevernes stemmer følger herefter en analyse af færdigheds-, videns- og holdningsniveauet i de indsamlede data. Afslutningsvis afrundes afsnittet med en opsamling på de sproglige kompetencer, som eleverne tilegner sig i arbejdet med den sproglige opmærksomhed i en aktivitet som denne.

4.3.1 Beskrivelse af aktivitet

Aktiviteten er udviklet på baggrund af det fremhævede udviklingspotentiale og er således en afprøvning af det tredje udviklingsforslag på det metatekstuelle vidensniveau. Aktiviteten er udviklet sådan, at eleverne starter med at arbejde ud fra en pluralistisk tilgang med en spansk og en hollandsk fødselsdagsinvitation, der har en tydelig visuel stilladsering af fødselsdagsinvitationen som genre, og herefter singulært med to tyske invitationer (bilag G). Gennem konkrete nedslag i teksterne er det elevernes opgave at udlede teksternes genrer²⁶ med afsæt i gættestrategier og transparens og at reflektere over denne proces. Formålet med aktiviteten er således også, at eleverne skal bruge deres genreforståelse til at aktivere gættestrategier. Det metatekstuelle vidensniveau er dermed den overordnede ramme for aktiviteten, men gennem de konkrete nedslag og i refleksionen vil andre vidensniveauer også aktiveres²⁷. Mens *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* kommer til udtryk gennem arbejdet med den spanske og hollandske tekst, vil *den integrerede sprogdidaktik* primært komme til udtryk via elevernes gættestrategier.

4.3.2 Aktivitet og fokusgruppeinterviews

I det følgende afsnit vil udførelsen af aktiviteten og fokusgruppeinterviewene analyseres med henblik på at undersøge, hvilke færdigheder, hvilken viden og hvilke holdninger eleverne udvikler om sprog i arbejdet med den sproglige opmærksomhed gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang. Først vil færdigheds- og vidensniveauet behandles, og der vil i gennemgangen af disse tages afsæt i både de kompetencer, som kan iagttages i elevernes konkrete arbejde med aktiviteten, og i de kompetencer, som eleverne selv italesætter i fokusgruppeinterviewene. Herefter følger en analyse af holdningsniveauet, som vil finde belæg i elevernes italesatte holdninger til sproglig opmærksomhed og til flersprogethedsdidaktik²⁸.

²⁶ Tornberg (2003) refererer til en lignende aktivitet, hvor elever ud fra en genremæssig kontekstualisering skal afkode indholdet af en hollandsk rejsebrochure. Her argumenterer Tornberg (2003: 80ff) fx for, at elevernes genreforståelse gør at de benytter sig af en top down-proces, hvor tekstens indhold afkodes ud fra blandt andet deres viden om verden, deres gættestrategier i sammenhæng med genreforståelsen og den visuelle støtte, frem for at benytte en bottom up-proces, hvor hvert ord oversættes enkeltvis.

²⁷ Som en del af forberedelsen til udførelsen af aktiviteten med eleverne, er de fire fødselsdagsinvitationer analyseret med henblik på at fremhæve transparens på de forskellige vidensniveauer. Denne analyse viser hvilke vidensniveauer og hvilke opmærksomhedspunkter, der vil være mulige at inddrage. Af den årsag har analysen dannet baggrund for mange af de spørgsmål, som eleverne stilles under arbejdet med aktiviteten. Analysen af de fire fødselsdagsinvitationer, se bilag H.

²⁸ Referencerne i nærværende afsnit henviser til transskriptionerne af aktiviteten og fokusgruppeinterviewene (bilag F). Når elever fra Peder Lykke Skolen citeres henvises der til bilag F1, mens der henvises til bilag F2 når eleverne fra Randersgades Skole refereres.

4.3.2.1 Færdigheds- og vidensniveau

I fokusgruppeinterviewene angiver eleverne fire færdigheds- og vidensmål, som de mener at have udviklet i arbejdet med aktiviteten. Disse fordeler sig mellem følgende kompetencer:

Færdigheder i at...

1. genkende transparente ord og anvende gættestrategier
2. genkende genrer
3. genkende sproglige ligheder og forskelle
4. sammenligne og oversætte sprog

Viden om...

1. transparente ord
2. genrers tekstuelle strukturer
3. sproglige ligheder og forskelle
4. det tyske sprog og andre sprog

I det første færdighed- og vidensmål kobles genkendelsen af og viden om transparente ord sammen med anvendelsen af gættestrategier. Den tætte forbindelse mellem transparens og gættestrategier kan observeres hos både eleverne fra Peder Lykke Skolen (PL) og Randersgades Skole (RA), da gættestrategier bruges som et redskab til at forstå både den hollandske, den spanske og de tyske tekster. Dette kan fx observeres i arbejdet med den hollandske invitation, da Emilio begrundet sin observation med en gættestrategi, der tager afsæt i et transparent ord: ”’Welkom’, det betyder ’velkommen’ (...) Det minder om dansk” (PL, linje 46+48). Emilio bruger her sin viden om det danske sprog til at gætte sig frem til betydningen af det hollandske ord. Også i arbejdet med de tyske invitationer bruger eleverne gættestrategier til at udlede betydningen af de tyske ord. Dette ses fx da Keecha trækker på sin viden fra engelsk og fremhæver: ”Jeg tror også at det der (peger på ’endet’) betyder ’slutter’. (...) Fordi det minder meget om det engelske ’end’” (PL, linje 173+177). Udover at eleverne kan anvende gættestrategier, er de samtidig også bevidste om og i stand til at italesætte disse. Selvom italesættelsen af gættestrategierne kan være kompleks og kræver et vist metasprog, formår eleverne på deres egen måde at nå frem til en sproglig forklaring. Dette ses fx da Anna skal forklare hvorfor hun mener, at ’Hiep Hiep Hoera’ betyder ’hip hip hurra’: ”Det ved jeg ikke helt... Fordi ’hip hip hurra’ er jo sådan tre ord og hvis man så fjerner e’et, så er det stavet som på dansk” (RA, linje 23).

Elevernes sproglæringsstrategier finder således afsæt i en transparens til danske og engelske ord, hvilket ses af det metaortografiske og det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau, som er de niveauer, hvor transparensen særligt kommer til udtryk.

Det metaortografiske vidensniveau kommer primært til udtryk i forbindelse med ordforbindelser og/eller fraser, som det fx ses da Emilio genkender den hollandske ordforbindelse ’ik ben’ og konkluderer, at det må betyde ’jeg er’, da det ser ud som det tyske ’ich bin’ (PL, linje 90-93). Det samme ses i ovenstående eksempel med ’Hiep Hiep Hoera’, hvor Anna udleder, at der ortografisk er stor transparens mellem det hollandske og det danske udtryk, hvorfor det må betyde det samme.

På det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau udspringer transparensen af enkeltord, hvilket fx ses i forbindelse med tal og måneder, der i alle fire tekster er transparente. Denne leksikalske

transparens bruger eleverne til at få et indblik i teksternes tids- og stedsræmssige rammer, hvilket hjælper eleverne med at forstå hovedindholdet i tekstene. Foruden tal og måneder peger eleverne også på en række substantiviske og verbale ord, som de kan udlede betydningen af, fordi ordene minder om ord på andre sprog. Dette ses fx i sammenligningen af det hollandske substantiv 'feestje' og det danske 'fest' (RA, linje 37-39) og i sammenligningen af det tyske verbum 'endet' og det engelske 'end' (RA, linje 139-141, PL, linje 175-177).

Udover transparens på det metaortografiske og metaleksikalsk-semantiske vidensniveau kommer det metafonologiske vidensniveau også i mindre grad i spil, da Anna fx fremhæver at det tyske 'Bescheid' lyder som det danske 'besked' (RA, linje 123) og at det hollandske 'jaar' lyder som det tyske 'Jahr' (RA, linje 13).

Som det ses af ovenstående eksempler anvender eleverne dermed gættestrategier som en indgang til forståelsen af både den spanske, den hollandske og de tyske invitationer. Gennem transparens er det netop muligt for eleverne at benytte topdown-processer og dermed udlede betydningen af hovedindholdet i genren, til trods for at eleverne på forhånd faktisk kun kender enkelte af ordene i teksten.

Det andet færdigheds- og vidensmål omhandler genreforståelse og er det mål, som der er størst uenighed om blandt eleverne på Peder Lykke Skolen og Randersgades Skole. Mens eleverne på Peder Lykke Skolen eksplicit italesætter den genremæssige genkendelighed (PL, linje 217) og peger på tekstuelle karakteristika for genren (PL, linje 219), er genreforståelsen kun repræsenteret implicit hos eleverne fra Randersgades Skole. I modsætning til eleverne fra Peder Lykke Skolen, der formår at hæve sig over ordniveau og observere alle fire tekster som sproglige strukturer, fokuserer eleverne fra Randersgades Skole primært på den leksikalske transparens. Dette ses fx da Anna fremhæver den manglende tekstuelle genkendelighed mellem fødselsdagsinvitationerne: "Jeg synes ikke, at der var så meget sammenligning mellem dem. Det var ikke de samme ord" (RA, linje 412). Til trods for at den tekstuelle genreforståelse ikke er en eksplicit viden hos eleverne fra Randersgades Skole, formår de alligevel at nå frem til hovedindholdet i tekstene. Gennem en vis stilladsering (RA, linje 274ff) påpeger eleverne da også nogle genremæssige karakteristika for fødselsdagsinvitationen, hvorfor genreforståelsen må siges at være til stede, blot som en tavs, implicit viden, der ikke italesættes.

Det tredje færdigheds- og vidensmål beskæftiger sig med sproglige ligheder og forskelle. De sproglige ligheder kommer primært til udtryk i arbejdet med gættestrategier og transparens, hvor eleverne erfarer, at der findes en tværsproglig transparens mellem særligt dansk, engelsk og tysk. Eleverne fra Randersgades Skole pointerer dog også, at de spanske ord har en vis transparens til fransk²⁹. Med afsæt i sproglige ligheder og forskelle mellem de inddragede sprog i aktiviteten formår eleverne fra Peder Lykke Skolen og Randersgades Skole faktisk at kategorisere dansk, engelsk, tysk og svensk som sprog, der ligner hinanden, mens de romanske sprog fransk og spansk fremhæves som sprog, der adskiller sig fra de germanske sprog. Med afsæt i elevernes genkendelse af tværsproglige transparensmønstre får de samtidig et indblik i, hvilke sprog og sproglige strukturer, der adskiller sig fra hinanden. Et eksempel på en sproglig forskel ses på det

²⁹ Eleverne fra Randersgades Skole har parallelt med tysk også haft fransk i 5. klasse.

metasyntaktiske vidensniveau, da Thomas påpeger den syntaktiske forskel mellem det tyske 'um 15 Uhr' og det danske 'klokken 15' og forklarer, at man på tysk lige som på engelsk "bytter om på ordene" (RA, linje 283).

Med afsæt i de tre ovenstående færdigheds- og vidensmål fremhæver eleverne, at de har opnået færdigheder i at sammenligne og oversætte sprog, og dermed udviklet en viden om både det tyske sprog og andre sprog. Til trods for at sprogsammenligninger per definition er pluralistiske, kommer disse sammenligninger dog også til udtryk i den singulære tilgang, hvilket vidner om, at eleverne også i arbejdet med de tyske tekster trækker på deres sproglæringsstrategier og dermed deres sproglige repertoarer, da forståelsen af det tyske sprog i mange henseender udspringer af en viden om transparente ord. Ved at arbejde med sproglig opmærksomhed gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang udvikler eleverne dermed både færdigheder og viden, der udvikler deres kommunikative fremmedsprogskompetence og deres metasproglige bevidsthed. På den ene side styrkes elevernes tyske kommunikationskompetence, da den tilegnende viden om det tyske sprog gør eleverne i stand til at kunne kommunikere på et forståeligt og sammenhængende tysk, mens udviklingen af elevernes metasproglige bevidsthed på den anden side medfører, at eleverne gennem sprogsammenligningerne udvikler en viden om andre sprog og disses ordforråd og færdigheder i at observere, identificere, analysere, reflektere, sammenligne og italesætte sprog og sproglig diversitet.

Eleverne udvikler dog ikke kun en viden om sprog, men også om sprogbrug, hvilket ses da de pragmatiske udtryk 'por favor' og 'bitte' fremhæves. Eleverne genkender her et spansk og et tysk høflighedsudtryk og formår samtidig at italesætte funktionen med disse ved at beskrive deres anvendelighed som en måde at udtrykke venlighed og høflighed på (PL, linje 144-146, RA, linje 56).

4.3.2.2 Holdningsniveau

I fokusgruppeinterviewene giver både eleverne fra Peder Lykke Skolen og Randersgades Skole udtryk for, at de finder det sjovt og interessant at arbejde med flere sprog i tyskundervisningen, og er dermed generelt positive over for flersprogethedsdidaktikken. Til trods for denne enstemmighed har eleverne fra Peder Lykke Skolen og Randersgades Skole forskellige holdninger til, hvilken funktion den pluralistiske tilgang har.

Eleverne på Peder Lykke Skolen, der alle har en flersproget baggrund, fremhæver, at de andre sprog kan bruges som en indgang til en større forståelse for og dermed større tilegnelse af det tyske fremmedsprog. Dette ses fx da Jamilla fortæller at det "blev lettere at arbejde med de tyske tekster (...)" (PL, linje 207) efter arbejdet med den spanske og hollandske tekst. Både Keecha og Emilio underbygger denne påstand ved at påpege, at sprogsammenligninger mellem tysk og andre sprog kan "hjælpe en til at forstå de ord, man har lært" (PL, linje 302), hvilket øger forståelsen af de tyske ord (PL, linje 270). Ifølge eleverne fra Peder Lykke Skolen kan flersprogethedsdidaktikken således bruges som stilladsering og støtte for deres egen fremmedsproglærning.

I modsætning hertil forholder eleverne på Randersgades Skole, der alle har en ikke-flersproget baggrund, sig kritisk til ideen om, at den pluralistiske tilgang styrker deres fremmedsprogskompetence. I stedet peger de på, at flersprogethedsdidaktikkens primære funktion er at åbne op for verden og dens muligheder. Af den årsag fremhæver de også muligheden for at

kunne kommunikere med andre mennesker på tværs af sprog(grænser) og gøre karriere i et andet land, som oplagte grunde til at integrere flere sprog i tyskundervisningen (RA, linje 240-243, 333, 338). Denne påstand underbygges af Thomas, da han påpeger at det gode ved at arbejde pluralistisk er at "(...) du også får lært lidt engelsk og lidt bosnisk og måske lidt spansk og lidt hollandsk" (RA, linje 328). Flersprogethedsdidaktikken bliver i disse elevers øjne dermed set som et vindue til verden.

Disse forskelligartede perspektiver viser netop bredden i flersprogethedsdidaktikken³⁰. Til trods for de forskellige holdninger hersker der dog enighed om, at flersprogethedsdidaktikken bør implementeres i tyskundervisningen. I spørgsmålet om hvilke sprog, der ifølge eleverne bør inddrages, er det overvejende svar dansk og engelsk med begrundelsen "fordi dem kan vi bare (...) og fordi de i høj grad ligner andre sprog (PL, linje 284-285). Udover at inddrage dansk og engelsk foreslår eleverne på Peder Lykke Skolen også at inddrage spansk og hollandsk i tyskundervisningen, da de gennem den indledende aktivitet har erfaret, at disse sprog minder om tysk, mens eleverne fra Randersgades Skole foreslår svensk som et oplagt sammenligningssprog. Bemærkelsesværdigt er det dog, at de flersprogede elever fra Peder Lykke Skolen, der er vant til at arbejde med flere migrantsprog i tyskundervisningen, ikke fremhæver deres egne førstesprog som mulige sammenligningssprog. Hvad der ligger til grund herfor, kan ikke siges med sikkerhed, men en mulig forklaring kan ligge i samfundets sproglige hierarkisering af migrantsprogene, som eleverne kan føle sig påvirket af.

Eleverne er dog enige i, at det er en god strategi at bruge andre sprog som indgang til det tyske sprog, men også her hersker der forskellige synspunkter på, hvad funktionen med flersprogethedsdidaktikken er. I spørgsmål om hvordan opgaven ville have været, hvis eleverne kun havde arbejdet med de tyske tekster, påpeger Keecha at "det ville nok være lidt sværere" (PL, linje 330) og Emilio uddyber "fordi så kunne man ikke genkende dem [de tyske tekster]" (PL, linje 332). Eleverne fra Randersgades Skole er imidlertid ikke enige i påstanden om, at arbejdet med den spanske og hollandske tekst gør arbejdet med de tyske tekster lettere. Tværtimod påpeger de, at forståelsen af de fire tekster ville være den samme, uanset hvilken rækkefølge disse præsenteres i. Til gengæld påpeger Thomas og Anna flersprogethedsdidaktikken som indledning til arbejdet med de tyske tekster som et metodisk valg:

³⁰ Bag disse forskellige synspunkter ligger der udover forskellen i elevernes etnicitet og sproglige repertoarer også en faglig forskel. Mens eleverne fra Peder Lykke Skolen er vant til at dansk, engelsk, arabisk, tyrkisk og italiensk integreres i tyskundervisningen på regelmæssig basis, har eleverne fra Randersgades Skole hovedsageligt erfaring med, at det tyske sprog sammenlignes med dansk og engelsk i deres tyskundervisning. Samtidig kan begrundelsen for, at eleverne fra Randersgades Skole fremhæver flersprogethedsdidaktikken som et vindue til verden, formentlig findes i skolens internationale profilordning. Det kan her tiltænkes, at eleverne er skolet til at anskue sprog og sproglige kompetencer som en åbning til verden.

RA 252 Tho: ”Jeg har det sådan, at det sværeste skal man have først og det letteste kan man tage til sidst. Jeg vil bruge min energi på det svære og jeg ved jo at tysk vil være det letteste for mig selv, så det ville jeg gemme til sidst, for det ville jeg godt kunne forstå.”

RA 253 Ann: ”Også hvis man har et eller andet sødt og noget surt, så vil man måske nok helst tage det sure først, så man har den søde smag i munden.”

Thomas og Anna skelner her mellem den singulære og den pluralistiske tilgang som et metodisk valg i forhold til sværhedsgrad. Det tyske sprog karakteriseres som et nemt sprog, som eleverne ikke skal anstrenge sig for at forstå, i modsætning til arbejdet med andre sprog, som kræver større anstrengelse og koncentration. De to elever foretrækker derfor, at det vanskelige arbejde med de ikke-kendte sprog introduceres indledningsvist, så det lette tyske sprog kan følge herefter.

4.3.3 Tilegnede sproglige kompetencer

Som afslutning på fokusgruppeinterviewene blev eleverne bedt om at fortælle, hvad der ifølge dem ligger af betydning i begrebet ’sproglig opmærksomhed’. Elevernes umiddelbare tanker herom kan opsummeres i følgende fire punkter:

- at lære sprog
 (”Hvordan man kan lære andre sprog (...), PL, linje 325)
 (”At man gerne vil kunne mange sprog”, RA, linje 397)
- at sammenligne sprog
 (”Hvordan man kan (...) sammenligne med andre sprog, PL, linje 325)
- at tænke på sprog
 (”At man tænker meget på sprog”, RA, linje 396)
- at være opmærksom på egne sprog, andre sprog samt ligheder og forskelle herimellem
 (”At man skal være opmærksom på de sprog, man taler”, PL, linje 321)
 (”At du er opmærksom på, om det lyder som et andet sprog, du kender”, RA, linje 398)

Til trods for at de fire punkter finder afsæt i et spontant og alment metasprog (jf. Fontlich & Camps, 2014) rammer eleverne med deres forskellige forsøg på begrebsdefinitioner væsentlige pointer i den sproglige opmærksomhed. Med afsæt heri og i ovenstående analyse kan der opstilles følgende færdigheder, viden og holdninger, som eleverne udvikler i arbejdet med den sproglige opmærksomhed gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang³¹:

³¹ De følgende kompetencer stemmer i overvejende grad overens med de opstillede kompetencer i REPT-projektet (Candelier et al, 2007).

Eleven udvikler færdigheder i at...	Eleven udvikler en viden om...	Holdninger, der udvikler eleven til at være/blive...
- at kommunikere - at observere sprog - at identificere lingvistiske former - at identificere sproglige forskelle og ligheder - at anvende sproglæringsstrategier som redskab til forståelse - at analysere sprog, sprogbrug og sproglig diversitet - at sammenligne sprog og på baggrund heraf oversætte sprog - at reflektere over og italesætte sprog, sprogbrug og sproglig diversitet	- sprog, sprogbrug og sproglig diversitet - lingvistiske former - forskelle og ligheder mellem sprog og sprogsystemer - sproglæringsstrategier	- motiveret for at lære sprog og tage sprog i anvendelse - åben over for, nysgerrig efter og interesseret i sprog og sproglig diversitet - opmærksom på og kritisk over for sprog, sproglige former og sproglig diversitet - anerkendende over for sprog og sproglig diversitet

Mens de opstillede kompetencer på færdigheds- og vidensniveauet er mulige at udvikle på kort sigt, er udviklingen af de sociokulturelle kompetencer på holdningsniveau en langvarig udviklingsproces, der kræver både tid og progression. Denne forskel mellem kompetenceniveauerne forklarer netop også hvorfor eleverne selv italesætter både færdigheder og viden, mens holdningerne ikke fremhæves. I stedet giver eleverne udtryk for deres holdning til sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik og fremhæver, at flersprogethedsdidaktikken kan bruges som både stilladsering til fremmedsproglæring og som et vindue til verdens muligheder og mangfoldighed, hvis den implementeres i den tyske begynderundervisning. Arbejder eleverne dermed gentagende gange med at observere, identificere, analysere, reflektere over og italesætte sprog og sproglig diversitet, opnår de en viden om forskellige sprog, forskellige sproglige former og sproglige ligheder og forskelle, men de udvikler sig også herigennem til individer, der har en åben og anerkendende tilgang til sprog og sproglig diversitet. Kobles den singulære og den pluralistiske tilgang sammen i arbejdet med den sproglige opmærksomhed indeholder denne på længere sigt således et potentiale for udviklingen af de ovenfor nævnte sociokulturelle kompetencer hos eleverne.

Som det også ses af de tre kompetenceniveauer, går sproglæringsstrategierne på tværs af disse, da eleverne gennem den sproglige opmærksomhed både lærer at anvende sproglæringsstrategier, udvikler en viden om disse og er motiverede for at lære sprog.

5. Diskussion

I nærværende kapitel vendes der tilbage til tidligere belyste dilemmaer i analysen, men der vil også fremhæves andre faktorer, som har vist sig at have en betydning for den sproglige opmærksomhed. Rammebetingelserne for implementeringen af den sproglige opmærksomhed vil således diskuteres i det første afsnit, hvor både et tværsprogligt samarbejde mellem folkeskolens sprogfag og udviklingen af lærerens kompetencer vil fremhæves. I diskussionens andet afsnit følger en kritisk stillingtagen til valg af teori, empiri og metode samt en refleksion over, hvorvidt den sproglige opmærksomhed kunne være undersøgt på anden vis.

5.1 Rammebetingelser for den sproglige opmærksomhed i den tyske begynderdidaktik

I det følgende afsnit vil centrale rammebetingende faktorer, der har vist sig at spille en central rolle i implementeringen af den sproglige opmærksomhed i den tyske begynderdidaktik, belyses og diskuteres. Med afsæt i de officielle rammedokumenter indledes afsnittet med en diskussion af et tværsprogligt samarbejde i folkeskolen som et incitament for den sproglige opmærksomhed. Ud fra denne diskussion vil der i afsnittet afslutningsvis plæderes for en fornyet legitimation til den sammenlignende sprogvidenskab og kontrastive lingvistik i den moderne fremmedsprogsundervisning. Herefter følger et afsnit, der beskæftiger sig med vigtigheden af at udvikle lærerens sproglige og didaktiske kompetencer som et grundlag for flersprogethedsdidaktikken.

5.1.1 Tværsprogligt samarbejde

Som belyst i analysekapitlet er de officielle rammedokumenter for tyskfagets begynderundervisning i 5. klasse hovedsageligt udtryk for en etsprogethedsnorm. I Forenklede Fælles Mål bygges der bro til den danske fonologi samt til dansk og/eller engelsk ordforråd for at tydeliggøre transparensen mellem det tyske, det danske og det engelske sprog, men flersprogethedsdidaktikken udgør ikke den overordnede ramme for tyskundervisningen i folkeskolen. Dette har til følge at det tyske fremmedsprog fremstår som et nationalt sprog, der er både tids- og rummæssigt afgrænset. I modsætning til folkeskolens konstruerede sprogafrænsning, færdes eleverne i deres hverdag blandt flere sprog og kodeskifter mellem disse i forskellige sociale kontekster for at forhandle om betydning (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009: 19). Uden for skolen er eleverne dermed vant til at trække på alle deres sproglige kompetencer og opstiller ikke den samme konstruerede skelnen mellem sprogene, som rammebetingelserne for fremmedsprogsundervisningen i folkeskolen gør. Via den sproglige opmærksomhed er det muligt at aktivere alle elevers sproglige forkundskaber i undervisningen, men den begrænsede forankring af flersprogethedsdidaktikken i de officielle rammedokumenter for både tyskfaget men også for de andre sprogfag udfordrer og problematiserer dette. Til trods for at *den integrerede sprogdidaktik* synes som en let tilgængelig måde at indarbejde

flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen på, er det ikke nødvendigvis en nem opgave at bygge bro mellem tysk, dansk og engelsk, da en forudsætning herfor er, at eleverne har en sproglig viden og sproglige færdigheder fra dansk- og engelskundervisningen, som de kan trække på. Kan man som tysklærer i 5. klasse fx regne med, at eleverne har arbejdet med genrer i danskundervisningen og dermed har tilegnet sig en genreforståelse, som kan bruges som incitament for arbejdet med fx fødselsdagsinvitationen? Og kan man som tysklærer i 5. klasse forudsætte, at eleverne er vant til at observere, identificere, analysere, reflektere over og italesætte sprog og sproglig diversitet? Allerede i de tidlige 80'ere plæderede Hawkins for, at den sproglige opmærksomhed burde implementeres som et samarbejdsfelt i skolens curriculum og at sproglærere skulle samarbejde på tværs inden for dette felt (Hawkins, 1984; Svalberg, 2016: 5). Tiden var dengang ikke moden til Hawkins forslag, men måske et sådant samarbejde kunne finde fodfæste i folkeskolens moderne sprogundervisning?

I projekterne *Sproget med i alle fag* (Laursen & Hägerfelth, 2007; Laursen, 2008) og *Tegn på sprog* (Laursen, 2016) undersøges da også denne tværsproglige undervisning – gennem et samarbejde mellem både naturvidenskabelige og sproglige fag. Disse projekter beskæftiger sig dog udelukkende med andetsprogspædagogik, hvorfor flersprogethedsdidaktikken i disse projekter kobles sammen med teorien om andetsprogstilegnelse ved at fokusere på de flersprogede elever og disses læring. Rettes blikket til gengæld mod gymnasieskolen, støder man på fagsamarbejdet *Almen Sprogforståelse*, som etablerer netop det tværsproglige samarbejde mellem sprogfagene, som folkeskolen savner. Det centrale i *Almen Sprogforståelse* er, hvordan eleverne ved at bygge bro mellem dansk, de moderne fremmedsprog og det klassiske sprog latin udvikler tværsproglige kompetencer og med afsæt i disse hvordan eleverne dermed bliver sprogligt almindeligt. I dette fagsamarbejde udgør den sproglige opmærksomhed netop grundlaget for det efterfølgende arbejde i de respektive sprogfag og bidrager blandt andet med en fælles fagterminologi og et fælles metasprog, der binder sprogfagene sammen. Hvis der i folkeskolen blev etableret et lignende tværsprogligt fagsamarbejde mellem alle sprogfag, kunne elevernes tværsproglige kompetencer således sikres og samtidig ville den sproglige almindelighed fordeles som et fælles ansvar blandt folkeskolens sprogfag.

Med en sådan tværsproglig samarbejdsflade vil flersprogethedsdidaktikken således finde sin berettigelse i folkeskolens curriculum. Med afsæt heri kan der afslutningsvis plæderes for en fornyet legitimation til den sammenlignende sprogvidenskab (ty. *vergleichende Sprachwissenschaft*) og den kontrastive lingvistik, da disse netop finder deres berettigelse i krydsfeltet mellem den moderne kommunikative fremmedsprogsundervisning, hvor formfokuseringen anses som en vigtig læringsstrategi, og flersprogethedsdidaktikken, der anser sprogsammenligninger som et vigtigt element i fremmedsproglæringen (Tekin, 2012: 173ff). Implementeringen af flersprogethedsdidaktikkens kontrastive sprogsammenligninger kunne således tage afsæt i de analyser, som disse tilgange udviklede i 50'erne og 60'erne, men med genindførelsen af disse kontrastive tilgange er det dog helt centralt, at de ikke inddrages med henblik på at forudsige interferens og dermed sproglige fejl, men at de kontrastive sprogsammenligninger snarere bruges som forklaring på elevernes hypotesedannelser (Bjerre & Ladegaard, 2007: 58ff). Genindførelsen af den sammenlignende sprogvidenskab og den kontrastive

lingvistik er dermed ikke blot en forklædning af den traditionelle grammatikundervisning (*Get-it-right-in-the-beginning*-metoden, jf. Lightbown & Spada, 2006), men adskiller sig herfra ved at arbejde ud fra et sociokognitivt og kommunikativt sprogsyn.

5.1.2 Lærerens kompetencer

Dette speciale blev indledt med en afgrænsning fra lærerens perspektiv, da den didaktiske undersøgelse af den sproglige opmærksomhed i nærværende speciale er ønsket undersøgt ud fra en elevcentreret vinkel. Undervejs i undersøgelsen blev det dog klart, at implementeringen af den sproglige opmærksomhed ikke kun forudsætter konkret didaktisk materiale, men at den i høj grad afhænger af den enkelte lærers sproglige og didaktiske kompetencer. Som belyst i ovenstående afsnit vil et tværsprogligt samarbejde mellem folkeskolens sprogfag være det mest hensigtsmæssige og udbyttegivende incitament for den sproglige opmærksomhed, men til trods for en sådan samarbejdsflade forudsætter arbejdet med den sproglige opmærksomhed fortsat, at læreren har de rette sproglige og didaktiske kompetencer til at kunne undervise i denne.

Med reference til Schulman (1987) skelner Myhill, Jones & Watson (2013: 77) mellem følgende tre former for vidensniveauer: *subject content knowledge*, der er lærerens konkrete viden om et akademisk domæne, *pedagogical content knowledge*, der er viden om hvordan læreren skal undervise i dette akademiske domæne og *pedagogical knowledge*, der er viden om hvordan læreren underviser. Med afsæt i disse tre vidensniveauer argumenterer de tre teoretikere for, at det ikke er nok at læreren har en konkret viden om et fagspecifikt område (*subject content knowledge*), men at læreren samtidig skal have kompetencer i at kunne omstille denne deklarative viden til en procedural viden, så læreren kan formidle denne viden videre (*pedagogical content knowledge*). Når der arbejdes med sproglig opmærksomhed gennem en kobling af den singulære og den pluralistiske tilgang, skal læreren således udover at have et kendskab til det tyske sprogs formside, også have en lingvistisk viden om andre sprogs formsider for at kunne inddrage disse som sammenligning i tyskundervisningen. I takt med at den sproglige opmærksomhed er forankret på otte forskellige vidensniveauer og dermed dækker hele lingvistikken, forudsætter arbejdet med den sproglige opmærksomhed samtidig, at lærerens tyske og tværsproglige lingvistiske viden er meget bred. Som Troyan (2014: 86) fremhæver, er en forudsætning for den sproglige opmærksomhed således, at læreren uddannes til at undervise i et klasserum, der er præget af lingvistisk diversitet.

Udover at læreren kan kvalificere sine kompetencer gennem (videre)uddannelse, kurser og via indsigt i forskningslitteratur, kan lærerens viden om sprog og sprogsammenligninger også udbygges gennem en digital sprogbank, der klassificerer sprog på baggrund af udvalgte kategorier. Disse kategorier kunne tage afsæt i den sproglige opmærksomheds otte vidensniveauer, hvorfor den digitale sprogbank kan fungere som en vidensbank, som læreren kan benytte for at tilegne sig viden om forskellige sprog. En sådan sprogbank kunne også indeholde konkrete forslag til oplagte sprogsammenligninger og konkrete eksempler på, hvordan disse sprogsammenligninger kunne udføres i praksis i fremmedsprogsundervisningen.

Mens lærerens videns- og færdighedsniveau kan udvikles gennem (efter)uddannelse, kurser, forskningslitteratur og fx gennem en sprogbank som ovenstående, er holdningsniveauet det svære at rykke ved. Via forskningsbaseret oplysning kan lærerens egne overbevisninger og erfaringer forsøges oplyst og ændret, men hvis læreren ikke selv har en additiv sprogpåfattelse og dermed ikke

ser et potentiale i at inddrage flere sprog i tyskundervisningen, har implementeringen af flersprogethedsdidaktikken trange vilkår. At arbejde med sproglig opmærksomhed ud fra en pluralistisk tilgang kræver dermed både viden om tvær sproglige strukturer, færdigheder i at kunne inddrage og videreformidle disse samt en åben og additiv holdning til sprog og sproglig diversitet. Det kan dog ikke forudsættes, at alle sproglærere besidder disse kompetencer, hvorfor implementeringen af flersprogethedsdidaktikken i lige så høj grad afhænger af de rette sproglige og didaktiske kompetencer som af eksemplarisk undervisningsmateriale, der viser hvordan flersprogethedsdidaktikken kan forankres i praksis.

5.2 Kritisk stillingtagen til og refleksion over teori, empiri og metode

Nærværende didaktiske undersøgelse af den sproglige opmærksomhed er lavet i regi af udviklingsarbejdet i Tidligere Sprogstart-projektet. Ved at analysere sekundært materiale produceret i forskningsprojektet er det muligt at belyse hvordan arbejdet med den sproglige opmærksomhed kan forankres i konkret praksisnær undervisningsmateriale samt at undersøge hvordan forankringen af denne tager sit afsæt i både officielle rammebetingelser og forskningsbaserede praksisanbefalinger, der både supplerer og udfordrer hinanden. Gennem anden empiri og metode kan den sproglige opmærksomhed dog også undersøges uden for rammerne af Tidligere Sprogstart-projektet. En mulighed vil her være at udføre et pædagogisk eksperiment i to 5. klasser, der gennem en tidsperiode på fx seks uger undervises i et tematisk udviklet undervisningsforløb, hvori den sproglige opmærksomhed gennem koblingen af den singulære og den pluralistiske tilgang er forankret. Gennem arbejdet med den sproglige opmærksomhed kan det via kvantitativ pre- og post-testning undersøges hvilken viden, hvilke færdigheder og hvilke holdninger eleverne udvikler og om elevernes kompetencer ændrer sig grundet det formfokuserede arbejde. En kritisk faktor er dog her tid, da det ikke er sikkert at en ændring kan observeres på så kort en tidsperiode.

I nærværende speciale er den sproglige opmærksomhed undersøgt med afsæt i elevernes perspektiv. Det vil dog også være interessant at undersøge denne ud fra lærerens synsvinkel. Et sådant fokusskifte forudsætter en inddragelse af lærerkognition som teoretisk felt og kan undersøges metodisk gennem kvantitative spørgeundersøgelser for at afdække et udvalgt antal tysklærers viden om, færdigheder i og holdninger til inddragelsen af flersprogethedsdidaktikken som en del af den sproglige opmærksomhed. En sådan kvantitativ undersøgelse kan tage også afsæt i de eksemplariske undervisningsforløb fra Tidligere Sprogstart-projektet i forsøget på at udlede, hvilke kompetencer disse undervisningsforløb forudsætter at læreren skal have og med udgangspunkt heri undersøge, hvordan læreren kan udvikle disse kompetencer.

Forankringen af den pluralistiske tilgang i den sproglige opmærksomhed kan også undersøges som et sprogpolitisk projekt med henblik på at belyse flersprogethedsdidaktikkens rolle i (fremmed)sprogundervisningen. Dette kan blandt andet undersøges gennem kvalitative ekspertinterviews med relevante fagpersoner for at fremhæve forskellige holdninger til flersprogethedsdidaktikkens relevans og berettigelse i begynderdidaktikken. I den forbindelse vil det samtidig være relevant at undersøge om og hvordan de sproglige hierarkiseringer i samfundet afspejler og påvirker elevernes holdning til sprog.

I nærværende speciale er den didaktiske indgangsvinkel og det lingvistiske fokus dog

fastholdt. Formidlingen af grammatik er fortsat et debatteret emne i både fremmedsprogsforskningen og i den konkrete undervisningspraksis, og med afsæt heri er målet med dette speciale at bidrage med en nytænkning af formfokuseringen. I dette speciale åbnes der dermed både op for en bredere forståelse af grammatikbegrebet som værende mere og andet end blot morfologi og syntaks og op for at flersprogethedsdidaktikken kan inddrages i denne formfokusering med henblik på både at styrke elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence og udvikle deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse.

6. Konklusion og perspektivering

Den sproglige opmærksomhed kan forankres i både en singulær og en pluralistisk tilgang, som tager deres udgangspunkt i i henholdsvis den integrerede grammatikformidling og flersprogethedsdidaktikken. Fælles for de to tilgange er, at de begge tager afsæt i de samme lingvistiske vidensniveauer, hvorfor det er muligt at koble tilgangene sammen via lingvistiske opmærksomhedspunkter. Mens den singulære tilgangs fokus er på det tyske fremmedsprog, da formålet her er at udvikle elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence, fokuserer den pluralistiske tilgang på flere sprog og åbner dermed op for sammenligninger på tværs af sprog. Den pluralistiske tilgang er imidlertid udtryk for et kontinuum med to forskellige overordnede mål, da *den integrerede sprogdidaktik* lægger sig i forlængelse af den singulære tilgang og sigter mod at udvikle fremmedsprogskompetencen, mens *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik* fokuserer på udviklingen af elevernes metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse.

I empirien fra Tidligere Sprogstart-projektet er det blevet påvist, hvordan den sproglige opmærksomhed gennem koblingen af tilgangene kan implementeres i begynderdidaktikken. Sprogpasset fungerer som en flersproget ramme for de eksemplariske undervisningsforløb, hvor tematiseringen og italesættelsen af sproglæringsstrategier er tiltænkt som et grundlag for tilegnelsen af det nye, tyske fremmedsprog. I de eksemplariske undervisningsforløb er den sproglige opmærksomhed primært forankret i morfologiske og leksikalsk-semantiske opmærksomhedspunkter og er hovedsageligt et udtryk for *den integrerede sprogdidaktik*. I analysen har det dermed vist sig, at den pluralistiske tilgang særligt har meget at bidrage med på det leksikalsk-semantiske niveau i forbindelse med ordforrådstilegnelse og at sprogsammenligninger mellem tysk, dansk og engelsk har et større fodfæste end sammenligninger med andre ikke-underviste sprog. Analysen har dog også vist, at de fire eksemplariske undervisningsforløb besidder et uudnyttet potentiale for en større og bredere implementering af den sproglige opmærksomhed. Med afsæt i udviklingsforslagene er et enkelt af disse forslag afprøvet i praksis for både at give et eksempel på, hvordan den sproglige opmærksomhed kan forankres i et vidensniveau, der ikke er repræsenteret i de eksemplariske undervisningsforløb, og for at vise bredden i flersprogethedsdidaktikken. Udførelsen af dette udviklingsforslag har vist, at koblingen af den singulære og den pluralistiske tilgang på den ene side fungerer som stilladsering for elevernes egen fremmedsproglæring og –tilegnelse og på den anden side som et vindue til en sproglig verden, hvor elevernes øjne åbnes for verdens mangfoldighed og dens muligheder. Ved at arbejde både singulært og pluralistisk med sproglig opmærksomhed udvikler eleverne således en viden om det tyske fremmedsprog og en viden om andre sprog, samtidig med at eleverne udvikler færdigheder i at

observere, identificere, analysere, reflektere over og italesætte sprog og sproglig diversitet. Med afsæt i den metasproglige refleksion og italesættelsen af denne udvikles dermed både elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence og deres metasproglige bevidsthed. Gennem den tilegnede viden og de tilegnede færdigheder udvikler eleverne sig samtidig til sprogligt åbne og anerkendende individer, der er motiverede for, interesserede i og nysgerrige efter at lære sprog. Gennem koblingen af den singulære og den pluralistiske tilgang kan den sproglige opmærksomhed dermed også bruges som en praksisnær metode til sikringen af elevernes sproglige almindelse.

Arbejdet med den sproglige opmærksomhed er dog ikke problemfri. I begynderdidaktikken skal der tages hensyn til en række metodiske valg og fokuspunkter, hvilket sætter krav til, at den sproglige opmærksomhed som en kognitiv tung formfokusering gerne ses integreret i en intuitiv, legende og bevægende begynderdidaktisk tilgang. Herforuden har rammebetingelserne, der i overvejende grad følger princippet om en etsprogethedsnorm, til følge, at sprogfagene i folkeskolen ikke anskues gennem et helhedssyn, hvorfor der ikke bygges bro mellem disse. Den mangelfulde samarbejdsflade mellem sprogfagene og flersprogethedsdidaktikkens begrænsede fodfæste i rammebetingelserne for tyskundervisningen i folkeskolen vanskeliggør dermed implementeringen af den sproglige opmærksomhed og dens fulde potentiale. Udover rammebetingelserne afhænger implementeringen af den sproglige opmærksomhed også af lærerens tværsproglige kompetencer og sprogsyn. Hvis ikke læreren selv har et åbent og additivt sprogsyn og anser elevernes sproglige repertoarer som en ressource, er vilkårene for den pluralistiske tilgang trange.

Det kan derfor konkluderes, at der i den sproglige opmærksomhed gennem koblingen af den singulære og den pluralistiske tilgang er indlejret et potentiale for både at udvikle elevernes kommunikative fremmedsprogskompetence samt deres metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse. Implementeringen af flersprogethedsdidaktikken afhænger dog af både indre og ydre faktorer, der skal være opfyldt førend den sproglige opmærksomheds fulde potentiale kan komme til udtryk.

I en dansk kontekst har flersprogethedsdidaktikken primært fundet sin forankring i andetsprogsforskningen og -pædagogikken, hvor den finder sin berettigelse i forhold til de flersprogede elevers læring. Inden for fremmedsprogsundervisningen har flersprogethedsdidaktikken dog fortsat et begrænset fodfæste, og der synes at være en tendens til at fokuset snarere er på *den integrerede sprogdidaktik* end på *den sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*, hvorfor flersprogethedsdidaktikken i en fremmedsprogsdidaktisk sammenhæng hovedsageligt bruges som støtte til og stilladsering af elevernes fremmedsprogskompetence. Som påvist i nærværende speciale, har flersprogethedsdidaktikken dog et potentiale til mere end blot at fungere som understøttelse til fremmedsprogskompetencen, da den netop kan anvendes som en praksisnær metode til at udvikle elevernes metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse og dermed indgår som en vigtig brik i den sproglige almindelse. Ved at etablere en tværsproglig samarbejdsflade med afsæt i den sproglige opmærksomhed i folkeskolens curriculum vil sprogsammenligninger samt refleksionen over og italesættelsen af disse blive en fast integreret del af alle sprogfag, hvilket vil sikre udviklingen af den metasproglige bevidsthed og sproglige anerkendelse på tværs af sprogfag og klassetrin. Herigennem vil det således sikres, at den sproglige almindelse bliver et fælles tværsprogligt ansvar. Dette område, der placerer sig i krydsfeltet

mellem fremmedsprogsdidaktikken, flersprogethedsdidaktikken og den almene didaktik, er fortsat uberørt og vil derfor være en oplagt undersøgelsesgenstand i fremtidig uddannelsesforskning.

7. Bibliografi

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

Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. København: Dan sklærere foreningens forlag.

Bleyhl, W. "Grammatik im Sprachunterricht? Oder: Hilft die Bewusstmachung der sprachlichen Formen und Strukturen beim Sprachenlernen?" i: Widlok, B. (2016). *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*, udgivet af Goethe-Institut. München: Erich Schmidt Verlag, s. 52-56.

Blondin, C., Candilier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A., Taeschner, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. Context and Outcomes. A Review of Recent Research within the European Union*. Europakommissionen.

Boolsen, M.W. (2006). *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge*. København: Hans Reitzel.

Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzel.

Candilier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. (2007) *CARAP. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. European Centre for Modern Languages. Europarådet.

Chavez, M. (2016). "Students' accounts of grammatical forms of German that are difficult, unattainable, and irrelevant for self-expression" i: *Language Awareness*, 25 (3), s. 197-221.

Cook, V. (1991). "The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence" i: *Second Language Research*, 7 (2), s. 103-117.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997/2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Europarådet.

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A. S. & Søgaaard, K (2014). "Tidligere sprogstart: begrundelser og praksisanbefalinger" i: *Sprogforum*, 58, s. 19-25.

Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Revier, R.L., Søgaaard, K. (2015). "Tidligere sprogstart: Forskningsanbefalinger og pædagogiske veje at gå" i: *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 247-284.

Daryai-Hansen, P., von Holst-Pedersen, J., Jacobsen, S.K. (2017). Søndergaard, A.G., (red.) *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Daryai-Hansen, P. (2017, manuskript). *Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen: hvorfor og hvordan?*

Drisko, J. & Maschi, T. (2015). "Basis Content Analysis" i: *Content Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe*. Europakommisionen.
- Ellis, R. (2002). "The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum" i: Hinkel, E. & Fotos, S.(red.) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 17-34.
- Enever, J. (red.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council.
- Fernández, S.S. (2014). "Fokus på form" i: Andersen, H., Fernández, S., Fristrup, D (red.). *Fremmedsprog i gymnasiet - teori, praksis og udsyn*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 43-54.
- Fontich, X. & Camps, A. (2014). "Towards a rationale for research into grammar teaching in schools" i: *Research Papers in Education*, 29 (5), s. 598-625.
- Færch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. (2013): *Second language acquisition: an introductory course*. Routledge.
- Goethe Institut (2014). Conesa, F. (red.). *Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht*.
- Grzega, J. (2005). "The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills" i: *Journal for EuroLinguistics*, 2, s. 1-18.
- Haastrup, K. (2004). "Focus on Form med afsæt i nordamerikansk forskning" i: *Sprogforum*, 30, s. 6-14.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge University Press.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hinkel, E.; Fotos, S.(red.) (2002): *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. L. Erlbaum Associates.
- Holmen, A. (2011). "At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog" i: *Sprogforum*, 51. s. 47-55.
- Jessner, Ulrike (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
- Johnstone, R. (2002) *Addressing the age factor. Some implications for languages policy*. Europarådet.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung, Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Lambert, W.E. (1977). "Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural

consequences” i: Hornby, P.A. (red) *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, s. 15-28.

Laursen, H.P. & Hägerfelth, G. (2007). *Sproget med i alle fag – en rapport over et aktionsforskningsprojekt*. København. Rambøll Management.

Laursen, H.P. (2008). *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.

Laursen, H.P. (red.) (2016). *Tegn på sprog – tosprogede børn lærer at læse og skrive*. Niende statusrapport.

Lightbown, P.M. & Spada, N (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. (1991). “Focus on form: A design feature in language teaching methodology” i: de Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (red.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, s. 39-52.

Martinez, H. & Schröder-Sura, A. (2011). “Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz und zur Weiterentwicklung von Aufgabenkonstruktion“ i: *DNS Jb*, 2, s. 67-83.

Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed - en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom i: *Sprogforum*, 58, s. 41-48.

Mordal, S., Aaslid, A.B., Lindemann, B., Jensberg, H. (2013). *To år med fremmedspråk – erfaringer og betraktninger. Sluttrapport i evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6. – 7. trinn i perioden 2010-2012*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). “Grammar matters: How teachers’ grammatical knowledge impacts on the teaching of writing” i: *Teaching and Teacher Education*, 36, s. 77-91.

Nentwig-Gesemann, I. (2011) *Kindern eine Stimme geben - forschende Zugänge zu Bildungsprozessen von Kindern*. Berlin: Alice Salomon Hochschule.

Neuner, G. et al. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache. Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Ohrt, P., Frederiksen, K.-M., Lund, K., Haastrup, K., Svendsen Pedersen, M. (red.) (2004). *Sprogforum: Sproglig opmærksomhed*, 30.

Oleschko, S. (2011). *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Stiftung Mercator & Universität Duisburg-Essen.

Pagunis, G. & Salomo, D. (2014). “Expizit oder implizit. Ein Dilemma der Sprachvermittlung” i: *Fremdsprache Deutsch*, 51. Ismaning: Hueber Verlag, s. 10-14.

Reich, H.H. & Krumm, H.J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann Verlag.

- Schifko, M. (2008). "Formfokussierung...oder muss ich expliziter werden?" i: *Fremdsprache Deutsch*, 38.
- Schulman, L.S. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform" i: *Harvard Educational Review*, 57 (1), s. 1-22.
- Svalberg, A.M.-L. (2016). "Language Awareness research: where we are now" i: *Language Awareness*, 25. STED: Routledge, s. 4-16.
- Tekin, Ö. (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Tornberg (2003). *Sprogdidaktik*, 1. udgave, 3. oplag. København: Didaktikserien.
- Tornberg, U. (2005). "Om grammatik" i: *Sprogdidaktik*, 2. udgave. København: Alinea, s. 116-139.
- Trojan, F.J. (2014). "Preparing Teachers for Plurilingualism through Language Awareness" i: *Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants: enjeux didactiques et pédagogiques*, 42, s. 86-101.
- Uldall, L. (2010). *SMTTE-MODELLEN – en refleksionsmodel til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling*. Uldall Consult Aps.
- Undervisningsministeriet (2014). *Fagformål for faget tysk*. København: Undervisningsministeriet.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., Romcea, R. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Neubearbeitung. München: Goethe-Institut.

Bilag A

10.01.2017

TIDLIGERE SPROGSTART

NY BEGYNDERDIDAKTIK MED FOKUS PÅ FLERSPROGETHED

Inspirationstjekliste – version 2 (elevernes stemmer er fremhævet med rødt)

1. TIDLIGERE SPROGSTART
Sørg for, at eleverne får succesoplevelser
Indholdsfokus
Byg på emner, der interesserer eleverne
Skab meningsfulde sprogbrugssituationer
Arbejd med elevernes samlede kulturelle forkundskaber
Inddrag emner fra andre fag i skolen f.eks. N/T, billedkunst, idræt, osv.
<i>Andre anbefalinger</i>
Sprogtilegnelsesfokus
Byg på imitation som central vej til barnets læring
Byg på leg som central vej til barnets læring
Byg på narration/fortælling som central vej til barnets læring
Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed
Tematiser sproglæringsstrategier
Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt
Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse
Arbejd med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse
Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse
<i>Andre anbefalinger</i>
Produktive færdigheder
Fokuser på mundtlig interaktion
Arbejd fra start af med elevernes fluency
Giv mulighed for at eleverne tager sprogligt initiativ
Inddrag fra start af alle færdigheder - også at skrive
Receptive færdigheder
Fokuser på lytteforståelse
Inddrag fra start af alle færdigheder - også at læse

2. FLERSPROGETHEDSDIDAKTIK OG DANSK SOM ANDETSPROG

Byg bro mellem **det nye fremmedsprog** (engelsk, fransk og tysk) **og de sprog, som alle elever undervises i** (herunder dansk / dansk som andetsprog)

Byg bro mellem **det nye fremmedsprog og elevernes førstesprog**

Inddrag **sprog, som der normalt ikke undervises i** (elevernes førstesprog, andre sprog), for at **styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog**

Ekspliciter / undervis de flersprogede elever i **det danske du bruger** (hvis du bruger dansk i din undervisning)

Andre anbefalinger

3. LÆRINGSMÅLSBEVIDST UNDERVISNING

Formuler **klare læringsmål**

Vær opmærksom på **hvad der er i fokus**:

- Kommunikative kompetencer
- Sproglig opmærksomhed, sproglig anerkendelse og glæde ved sprog
- Viden og indholdsforståelse (f.eks. ift. sprog, kultur og temaer)

Tilrettelæg en klar progression mellem de enkelte undervisningsforløb

Giv målrettet og systematisk **feedback**

Andre anbefalinger

4. DIGITALE LÆREMIDLER

Brug af **tablets og apps**, f.eks. læringsspil, produktion af e-bøger

Brug af **pc**, f. eks. læringsspil, lytte til sange og fortællinger, se film

Elevers **individuelle arbejde** med sproget via brug af digitale læremidler (f.eks. læse bøger)

Inddragelse af **digitale evalueringsredskaber**, der er målrettede ift. forløbet (f.eks. kahoot, quizlet)

Andre anbefalinger

Bilag B: Empiri fra Tidligere Sprogstart-projektet

Dette bilag indeholder følgende sider:

Bilag B1: Sprogpas

Bilag B2: Undervisningsforløb 1: Hallo – hier bin ich!

Bilag B3: Undervisningsforløb 2: Ich – in Bewegung!

Bilag B4: Undervisningsforløb 3: Feste feiern: Mein Geburtstag

Bilag B5: Undervisningsforløb 4: Mein Tag

Bilag B1

Mein Sprachenlernen
Min sproglæring
My language learning
Benim Dilöğrenimim

Kan jeg allerede noget på tysk?
Hvis ja, hvad kan du? Fx, sige tak eller...?

Ved jeg allerede noget om lande, hvor man taler tysk?
Hvis ja, hvad ved du?

Hvad ønsker jeg at lære?
Fx, at kunne synge en sang på tysk eller ...

English

Are you sleeping, are you sleeping,
Brother John, brother John,
!: Morning Bells are ringing, :!
Ding ding dong, ding ding dong.

Hvorfor jeg har valgt tysk?

VERSION 1

Mein Sprachenpass
Mit sprogpas
My Language Passport
Min språkperm



Name / navn / name / _____

Geburtstag / fødselsdato / date of birth / _____

Schule / skole / school / _____

Adresse / adresse / address / _____



Deutsch

Bruder Jakob, Bruder Jakob,
Schläfst du noch? Schläfst du noch?
!: Hörst du nicht die Glocken? :!
Ding dang dong, ding dang dong

Meine Sprachen - Mine sprog
My languages - لغاتي

Jeg kan forstå,
når nogen snakker på:

Hvem eller hvad lytter du til?

→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____

Jeg kan snakke med
nogen på:

Hvem taler du med og i hvilke situationer?

→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____

Jeg kan skrive på:

Hvad skriver du på hvilke sprog?

→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____

Jeg kan læse på:

Hvad læser du?

→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____
→ _____

Thai

Puak tur yu nai, puak tur yu nai,
yu nai camp, yu nai camp?
! : Tam mai mai ma sanuk kan, :!
Din dan don, din dan don.

Mein Sprachenlernen
Min sproglæring
My language learning
Il mio apprendimento di lingue

Ich lerne am meisten, wenn ich ...
Jeg lærer mest sprog, når jeg ...
I learn most from doing this ...

Sprog

I timerne

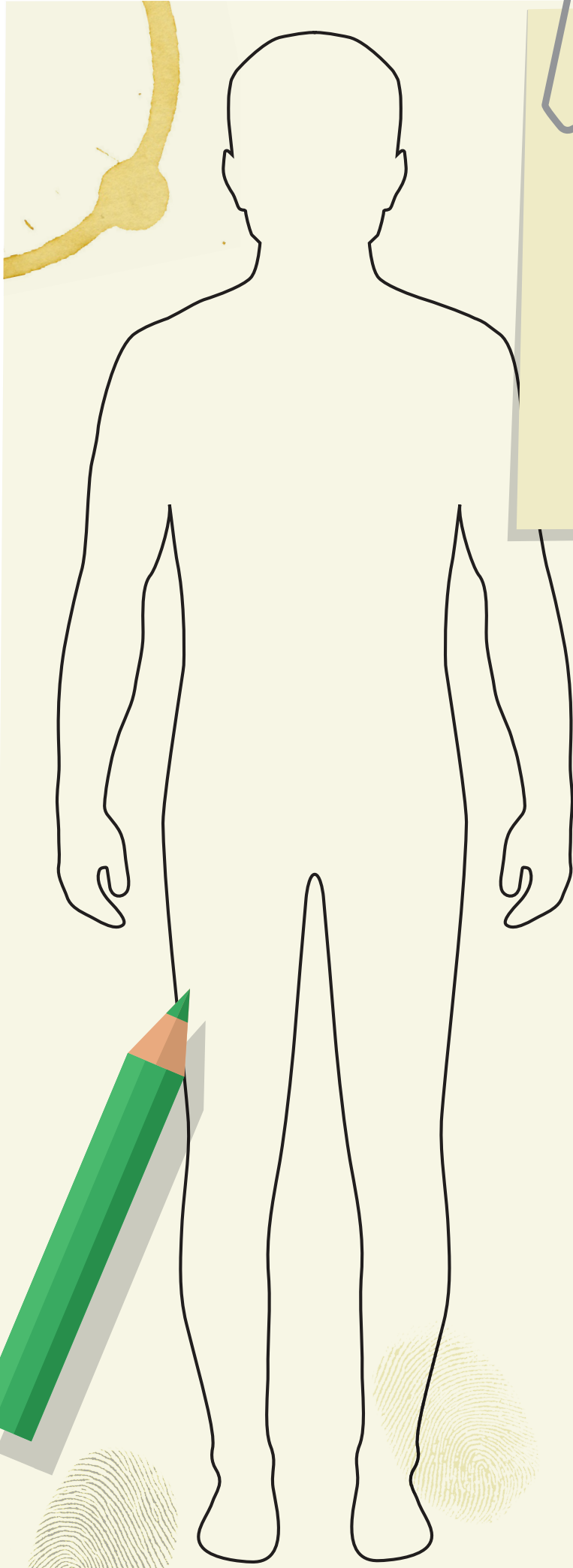
Uden for timerne

Engelsk

Tysk

Français

Frère Jacques, Frère Jacques
Dormez-vous, dormez-vous?
! : Sonnez les matines, :!
Ding ding dong, ding ding dong



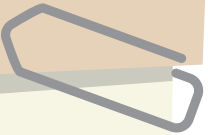
Sprachen, denen ich in
meinem Leben begegnet bin

Sprog jeg har været
i kontakt med i mit liv

Languages I have been
in touch with

Lav en liste.
Giv hvert sprog en farve.
Sæt sprogene ind i figuren
ved at bruge farverne.

Hvor har du mødt disse sprog?
Brug bagsiden til at beskrive dine
møder med sprog!



Sprogportfolioens første del: MIT SPROGPAS

Eleverne er nu startet med fransk eller tysk i skolen som deres andet fremmedsprog.

I rammen af projektet 'Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed', støttet af A.P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til Almene Formaal, er der udarbejdet et SPROGPAS for at de enkelte elever kan få en oplevelse af, hvilke sprog han eller hun allerede har været i kontakt med og kan (delvist). Materialet vil også give mulighed for at opleve sammen med kammeraterne og fremmedsproglæreren i skolen, at de tilsammen ved noget om og kan noget fra forskellige sprog, som er nyttig når de lærer nye og flere sprog. Samlet set bidrager materialet til **at styrke elevernes viden, færdigheder og holdninger ift. fremmedsproglæring og sproglig mangfoldighed.**

Materialet er udformet som dokumenter tilhørende en detektiv, der undersøger en sag eller går på opdagelse og gør sig notater. Her handler **undersøgelsen og opdagelsesrejsen** om de sprog og kulturer, som eleverne er stødt på og kender lidt eller meget til, og om hvordan eleverne bedst lærer sprog.

I materialets overskrifter indgår der flere sprog:

- det nye fremmedsprog - fransk eller tysk
- dansk
- engelsk som det første fremmedsprog eleverne har lært
- andre sprog, som eleverne måske kender eller kan gætte (norsk på s. 1, arabisk på s. 2, italiensk på s. 3, tyrkisk på s. 4)
- og så er der plads til (_____), at eleverne oversætter sprogpasset overskrifter til endnu et sprog han/hun kender

Overskrifterne kan bruges til **sprogsammenligninger**: Hvilke ligheder er der? Og hvilke forskelle? Hvad kan eleven forstå på fransk/tysk, fordi de allerede kan dansk, engelsk og andre sprog?

I bunden af sprogpasset er der **forskellige udgaver af 'Mester Jakob'**, som I måske kan synge, og måske kender eleverne sangen på andre sprog? Også her kan der arbejdes med sprogsammenligninger.

Sprogpasset udfyldes af alle elever. **Elevernes svar drøftes i klassen** – med en partner, i grupper og/eller med hele klassen. Det er bl.a. oplagt at lave en fælles opsamling af side 2: Hvilke sprog kan eleverne samlet set forstå og hvilke sprog taler de? Hvilke sprog kan de skrive/læse på? Opsamlingen kan bruges til at tematisere de forskellige sproglige færdigheder (at tale, at forstå, at skrive, at læse) og deres betydning, når eleverne lærer deres andet fremmedsprog.

På **det løse ark** tildeles på listen over de sprog, eleverne har været i kontakt med i deres liv, hvert sprog en farve, som så bruges til at farvelægge figuren med. Eleverne opfordres til at overveje, hvor meget eller lidt der skal farves for hvert sprog og hvor der skal farves, fx hvilket sprog hører til i hovedet, hvilket sprog hører til ...? Bagsiden af arket bruges til at give eksempler på, hvor eleverne møder/har mødt de forskellige sprog. Det løse ark kan hænges op i klassen.

Afslutningsvis tager eleverne sprogpasset med til fremmedsproglæreren, så hun/han kan lære mere om eleven. Sprogpasset er den første del af elevernes sprogportfolio og lægges i portfolioen, når arbejdet med sprogpasset er afsluttet.

God fornøjelse

Petra Daryai-Hansen og Hanne Thomsen, projektledere

– på vegne af faggruppen 'Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed'

Bilag B2

Undervisningsforløb 1: Hallo – hier bin ich!

TIDLIGERE SPROGSTART

NY BEGYNDERDIDAKTIK MED FOKUS PÅ FLERSPROGETHED



Planlægningsskema for forløb 1

Fag: Tysk **Klassetrin:** 5 **Omfang:** 6 lektioner **Emne/titel på undervisningsforløb:** 1: Hallo – hier bin ich!

Kompetenceområde:

Mundtlig kommunikation

Skriftlig kommunikation

Kultur og samfund

Kompetencemål:

Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.

Eleven kan kommunikere på tysk skriftligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.

Eleven kan sammenligne eksempler på tysksproget kultur og egen kultur.

Færdigheds- og vidensmål:

Eleven kan præsentere sig selv og sin nærmeste familie – Eleven har viden om faste udtryk for præsentationsformer.

Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk – Eleven har viden om ligheder mellem dansk og tysk udtale

Eleven kan forstå enkle ord og udtryk – Eleven har viden om transparente ord og udtryk.

Eleven kan anvende enkle tyske udtryk i mødet med tysktalende – Eleven har viden om sammenhæng mellem tysk sprog og kultur.

Fælles læringsmål:

Eleven kan sige *goddag* og *farvel* på tysk på forskellige måder.

Eleven kan præsentere sig selv og sin familie, både mundtligt og skriftligt på et forståeligt tysk.

Eleven kan se mange ligheder mellem det tyske sprog og henholdsvis det danske sprog, det engelske sprog samt andre sprog, idet eleven erfarer at kunne mange tyske ord allerede.

Eleven kan forstå og anvende flg. chunks og ord: (skal overføres fra vores opsamling)

Eleven styrker sin sproglige opmærksomhed ift.

- tysk ordforråd/transparente ord

- verber i præsens i 1. og 3. person singularis
- substantivernes naturlige køn (maskulinum, femininum)
- udtale
- ortografi
- det sproglæringsmæssige niveau
- hilsen- og afskedsord (det pragmatiske niveau)

Flersprogethedsdidaktik/DSA som dimension i fremmedsprogsundervisning:

(DSA/FSD-gruppen kvalificerer læringsmålene)

- Skab forbindelser mellem det nye fremmedsprog og de sprog, som alle elever undervises i (dansk, engelsk, fransk/tysk), for at styrke alle elevers kommunikative kompetencer.
- Inddrag sprog, som der normalt ikke undervises i (elevernes førstesprog, andre sprog), for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog og skab forbindelser mellem det nye fremmedsprog og elevernes førstesprog for at styrke de flersprogede elevers kommunikative kompetencer.

Transparente ord – internationalismer (sport, fritidsaktiviteter, madvarer, erhverv, dyr mm.).

Sammenligne tal på tysk, dansk, engelsk og andre sprog.

Sammenligne hilsen- og afskedsord på forskellige sprog

Sammenligne ordene for familiemedlemmer på forskellige sprog: 1. transparente ord tysk-dansk/engelsk (fx Onkel, Tante), 2. Mutter, Vater, Oma, Opa på tysk, dansk, engelsk og andre sprog (fx farsi).

Tale om substantivers naturlige køn (maskulinum, femininum) på forskellige sprog.

Tale om udtale.

Tale om ortografi.

Tale om det sproglæringsmæssige niveau.

Digitale læremidler:

(Lise og Karin kvalificerer/definerer forløbets digitale læringsmål)

Eleven kan præsentere sig selv og sin familie via et digitalt værktøj.

Funktionelt læremiddel: Thingling: "Unsere Klasse" - samlet præsentation af klassens elever.

Didaktisk læremiddel: "Familienmitglieder vorstellen"

Kommentar:

Inden det nedenfor beskrive forløb 1 starter er der planlagt to lektioner, hvor eleverne arbejder med deres sprogportfolio med fokus på sprogpasset (lektionerne beskrives, når sprogportfolioen og version 2 af vores sprogpass er færdigudviklet). Der indgår bl.a.

- Præsentation af faget tysk: hvorfor og hvordan – og hvad lærer eleverne i 5. klasse? ([hyperlink](#))
- Elevernes motivation for faget tysk og viden om tysk/tysksprogede lande
- Klasseværelsesprog tysk (Simon says-aktivitet)

- **Præsentationsrunder:** Alle står i en rundkreds – læreren har en blød bold og starter med: Ich heiße... Wie heißt du? Giver bolden videre til den næste person, der gentager disse to sætninger – hele vejen rundt. Anden runde: bolden kastes på kryds og tværs med disse to sætninger!
- En tysk sang som også findes på andre sprog fx Bruder Jakob (tysk, engelsk, fransk, spansk: <https://www.youtube.com/watch?v=TzF0C6Wc1bw>, tysk/tyrkisk: <https://www.youtube.com/watch?v=sA-N7G5WWmU>, tysk, engelsk, fransk: <https://www.youtube.com/watch?v=Frb-w7qyb88>)
- Evt. introduktion til et didaktisk digitalt læremiddel, som eleverne selvstændig kan arbejde med derhjemme
- Eleven har viden om ligheder mellem dansk og tysk udtale (hyperlink)

Lektion 1

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.

Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed.

Arbejd med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse.

Brug krop og sanser som indgang og støtte for sprogtilægnelsen.

Formuler klare læringsmål.

Hvad gør læreren?

Indledning

Læreren præsenterer forløb 1: Hvad arbejdes der hen imod?

At kunne præsentere sig selv og evt. sin familie – samles i Thinglink

([hyperlink: læringsmål for hele forløb – hænges op i klassen](#)).

Læreren præsenterer dagens arbejde:

- via forskellige opgaver med transparente ord at opdage hvor meget tysk eleverne allerede kan
- at lære at tælle til 10

Hvad gør eleverne?

Indledning

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning

Læren introducerer opgaven ”Was ist deutsch? Was ist dänisch?”

Læreren initierer en klassesamtale som opfølgning: Hvad har I bemærket?

Læreren introducerer opgaven ”Finde eine Überschrift”.

Læreren initierer en klassesamtale om de forskellige kategorier.

Intro af tal fra 1-20:

Læreren præsenterer tallene fra 1-20 – på tavle + papir, hvor tallene står skrevet med bogstaver. **Arbeitsblatt 3**

Læreren introducerer til opgaven ”Ich zähle und rechne”.

Læreren initierer en klassesamtale om tallene 1-10.

Udvidelse med 10-20:

Hvordan tæller man til 20 på andre sprog, I kender? Er der sprog, der ligner tysk?

Bearbejdning

I par: Verbindet das deutsche Wort mit dem dänischen Wort! **Arbeitsblatt 1**

Eleverne byder ind med deres iagttagelser: sammenligning mellem dansk og tysk (bl.a. retskrivning), brug af deres viden om andre sprog mm.

I par: Sortering af ordene i forskellige grupper: find en overskrift!
Arbeitsblatt 2

der Supermarkt, Tennis spielen, das Telefon, das Internet, die CD, der Computer, die Tomate, der Joghurt, der Kartoffel, der Film, das Kino, der Kiosk, die Bank, das Radio, das Zebra, Gitarre spielen, der Hamburger, die Spaghetti, die Pommes, Fussball spielen, der Sport, der Kaffee, der Tee, der Alkohol, der Pilot, der Pirat, Computer spielen, der Chef/die Chefin, die Banane, der Hund, die Katze, die Giraffe, der Elefant, Basketball spielen, Klavier spielen (**færre ord!**)

Eleverne byder ind med deres iagttagelser.

Alle står i en rundkreds, der kastes en bold rundt – først tælles der til 20 – dernæst laves der regnestykker til hinanden.

Eleverne byder ind med deres iagttagelser og viden.

1-10: dansk og tysk er meget ens.

Drei+ zehn, acht + zehn osv: den tyske konstruktion ligner engelsk.

Eleverne byder ind deres viden om andre sprog (**en aktivitet/et ark fra DSA/FSD-gruppen med et par sprog, hvor konstruktionerne ligner tysk?**)

Opsamling Klassesamtale: Hvad har I lært om det tyske sprog i dag?	Opsamling Eleverne byder ind med deres iagttagelser.
---	---

Lektion 2	
Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten: Sørg for, at eleverne får succesoplevelser. Byg på emner der interesserer eleverne. Skab meningsfulde sprogbrugssituationer. Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelsen. Brug krop og sanser som indgang og støtte for sprogtilegnelsen. Fokuser på mundtlig interaktion Inddrag fra start af alle færdigheder - også at læse. Byg på narration/fortælling som central vej til barnets læring	
Hvad gør læreren?	Hvad gør eleverne?
Indledning Opsamling fra sidste time via rimet: Eins, zwei, Polizei Læreren læser højt eller viser video fx https://www.youtube.com/watch?v=9v98DDDZRNc Læreren præsenterer dagens arbejde: - at præsentere sig selv på tysk. - at sige <i>goddag</i> og <i>farvel</i> på forskellige måder (hyperlink med målene på tysk).	Indledning Eleverne læser digtet på skift højt i 4-mands grupper. Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning Læreren skriver 4 chunks på tavlen og præsenterer sig ud fra dem. Hallo, ich heiße.../Mein Name ist... Ich bin... Jahre alt. (12/13/14) Ich wohne in... Ich mag ... spielen/ Das spiele ich gern: (Computer spielen, Fussball spielen, Tennis spielen, Klavier spielen osv. – se lektion 1) Læreren introducerer til opgaven ”Steckbrief” Lærerpræsentation: Hilsen og tage afsked Præsentation af flg. chunks på tavlen: Hallo, Hi, Hey, Guten Tag /Morgen/Abend Tschüss, Auf Wiedersehen, Gute Nacht!, Bis bald! Klassesamtale om forskellen mellem de forskellige former: Hvilke tyske udtryk anvender man i mødet med hvem (voksne man ikke kender, andre unge mennesker)? Hvordan hilser man og siger farvel på dansk, engelsk og andre sprog?	Bearbejdning I par: Præsentation af sig selv via de 4 chunks som læreren har skrevet på tavlen. Steckbrief (Arbeitsblatt 4) udfyldes individuelt med de 4 ovenstående chunks. Eleverne byder ind og gentager chunks. Eleverne byder ind. (En aktivitet fra DSA/FSD-gruppen med 5 sprog herunder tysk, dansk, engelsk?)
Opsamling Læreren introducerer opgaven “Ich stelle mich vor”.	Opsamling CL-struktur: Find en makker Alle skal op at stå – ud på gulvet og gå rundt (gerne meget plads) Når lærer ringer med en klokke/giver lyd: - finder man en makker - siger <i>goddag</i> på en af de præsenterede måder på tysk og et andet sprog - præsenterer sig selv (så mange sætninger som muligt) - siger <i>farvel</i> på en af de præsenterede måder på tysk og et andet sprog - alle går rundt mellem hinanden igen - proceduren gentages

Lektion 3

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser

Byg på emner der interesserer eleverne.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte for sprogtilegnelsen.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Byg på leg som central vej til barnets læring

Hvad gør læreren?**Indledning****Opsamling fra sidste time.****Læreren præsenterer dagens arbejde:**

- at lære at præsentere sin familie på tysk
- at stille spørgsmål til en andens familie

Hvad gør eleverne?**Indledning****CL-struktur: Find en makker**

Alle skal op at stå – ud på gulvet og gå rundt. Når lærer ringer med en klokke/giver lyd:

- finder man en makker
- siger *goddag* på en af de præsenterede måder
- præsenterer sig selv (så mange sætninger som muligt)
- siger *farvel* på en af de præsenterede måder
- alle går rundt mellem hinanden igen
- proceduren gentages

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning Klasseundervisning: Billede af en ”moderne” familie på tavlen (Bild: Alles Familie?) Wer ist wer? Samtale om hvem der hedder hvad på tysk: Hier ist... Das ist... (die Mutter, der Vater, der Bruder, die Schwester, der Opa, die Oma, die Tante, der Onkel, die Bonusmutter, der Bonusvater) Klassesamtale: Hvad hedder mor/far; bedsteforældre på tysk, dansk, engelsk og andre sprog? Læreren introducerer til opgaven ”Stammbaum”.	Bearbejdning Eleverne deltager med deres sproglige viden og bruger gættestrategier ift. transparente ord mellem tysk og dansk/engelsk (fx Onkel, Tante) Eleverne byder ind (en aktivitet/et ark fra DSA/FSD-gruppen med tysk, dansk, engelsk og et par andre sprog, fx farsi?) Stammbaum (individuelt arbejde) Zeichne deine Familie! (Arbeitsblatt 5) Navne på familiemedlemmerne skrives ind. Opgave i par: fortæl om dit stamtræ og stil spørgsmål til din partner: Meine Mutter heißt... Wie heißt deine Mutter? Mein Opa heißt... Wie heißt dein Opa?
Opsamling Repetition af centrale chunks/ordforråd fra de første lektioner fx i en kahoot.	Opsamling Eleverne byder ind.

Lektion 4

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser
Byg på emner der interesserer eleverne.
Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.
Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed.
Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelsen.
Brug krop og sanser som indgang og støtte for sprogtilegnelsen.
Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.
Inddrag fra start af alle færdigheder - også at skrive

Hvad gør læreren?

Hvad gør eleverne?

Indledning

Opsamling fra sidste time: Hvad har I lært?

Task: at sige tal og forstå dem.

I par. Tallene forbindes i den rigtige rækkefølge (*Arbeitsblatt 7*)

Læreren præsenterer dagens arbejde:

- at gentage familieord og præsentere et familiemedlem.

Læreren viser videoen "Familienmitglieder vorstellen"

(<https://www.youtube.com/watch?v=2yZkGI-8yCY>) og beder eleverne om, at de noterer fem facts om familien Meier.

Opsamling: facts om familien Meyer.

Indledning

Eleverne byder ind.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Eleverne noterer fem facts.

Eleverne bidrager med deres facts.

Bearbejdning

Læreren introducerer til opgaven ”Finde Familienwörter”.

Klassesamtale om substantivers naturlige køn (maskulinum, femininum): der og die ift. familieordene. **Kort sammenligning med andre sprog (en aktivitet/et ark fra FSD/DSA-gruppen med et par andre sprog, der bruger det naturlige køn?)**

Læreren introducerer opgaven ”Steckbrief”.

Læreren retter elevernes sproglige opmærksomhed mod 3. person, singularis (*sie/er*) i sammenligning med 1. person singularis.

Opsamling

Læreren introducerer opgaven ”Ich präsentiere meine Schwester”.

Bearbejdning

I par: Ordgitter: 8 familieord skal findes i nedenstående og skrives op
(Arbeitsblatt 6)

Z	T	G	N	T	A	N	T	E	V	C
Z	O	R	A	O	C	C	U	H	A	B
H	C	J	R	E	D	U	R	B	T	H
Y	H	Z	K	H	E	E	Q	K	E	K
R	E	T	T	U	M	S	S	O	R	G
S	R	I	Q	F	E	P	C	L	X	G
S	C	H	W	Ä	G	E	R	I	N	U
J	H	M	U	T	T	E	R	X	Q	Q

I par: De 8 substantiver kobles med de bestemte kendeord: *der, die*.

Vælg en af personerne fra ordgitteren (fx Vater) ud og lav selv et Steckbrief: (individuelt)

Fx: Das ist meine Schwester/mein Bruder.

Sie/er ist... Jahre alt

Sie/er wohnt in...

Sie/er mag gern....

Tegn evt. en tegning dertil.

Opsamling

Præsentation af et familiemedlem ud fra Steckbrief i mindre grupper eller i plenum.

Lektion 5

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.

Byg på emner der interesserer eleverne.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelsen.

Giv mulighed for at eleverne tager sprogligt initiativ.

Inddrag fra start af alle færdigheder - også at skrive.

Hvad gør læreren?	Hvad gør eleverne?
Indledning Opsamling fra de sidste timer: Hvad har I lært? Læreren præsenterer dagens arbejde: - at tage et billede af sig selv og præsentere sig selv (+ evt. familie) i Thinglink.	Indledning Eleverne byder ind. Eleverne stiller opklarende spørgsmål.
Bearbejdning Læreren introducerer opgaven "Das bin ich". Læreren har oprettet Thinglink. Se hvordan du opretter den her: https://www.youtube.com/watch?v=Ho0guQyofVE	Bearbejdning I par: Tag et billede med mobil/ipad af hinanden. Præsenter jer selv og/eller jeres familie via chunks fra tidligere.
Opsamling Læreren introducerer opsamlingen.	Opsamling Eleverne ser et udvalg af klassens (foreløbige) præsentationer på Thinglink.

Lektion 6

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser

Byg på emner der interesserer eleverne.

Brug krop og sanser som indgang og støtte for sprogtilegnelsen.

Inddrag fra start af alle færdigheder - også at læse.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Giv målrettet og systematisk feedback.

Hvad gør læreren?**Indledning**

Opsamling fra sidste time: Hvor mange elever har afsluttet/ikke afsluttet deres Thinglink-præsentationer?

Læreren præsenterer dagens arbejde:

- at færdiggøre præsentationerne
- at læse og opføre et digt som et rollespil

Hvad gør eleverne?**Indledning**

Eleverne byder ind.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning Læreren læser Ludwig Harigs digt <i>Alle machen alles</i> op. Læreren retter igen elevernes sproglige opmærksomhed mod 3. pers. singularis.	Bearbejdning Eleverne får en kopi af digtet med illustrationer (kopiark): Alle machen alles Vater deckt den Tisch. Mutter brät den Fisch. Daniel holt die Schürze. Philip holt Gewürze. Katrín hilft beim Kochen. Waldi nagt den Knochen. Eleverne arbejder i grupper på 4. De læser hver et vers af digtet og bytter derefter hver gang om på hvem der laver hvad fx Waldi deckt den Tisch og Katrin brät den Fisch! Nu fordeles rollerne i digtet og der øves (gerne med lidt udklædning: briller, hat m.m.) Det skal i slutningen af timen opføres som rollespil med en oplæser og de andre mimer deres rolle. Præsentationsrunde med opførelse af digtet i de forskellige udgaver. Parallelt færdiggør de elever, der ikke har afsluttet deres Thinglink-præsentationer, deres præsentationer.
Opsamling Læreren introducerer opsamlingen. Læreren tager feedback-noter. Der fokuseres på positiv feedback. Derudover noteres et opmærksomhedspunkt. Læreren initierer elevernes arbejde med Sprogportfolioen. Læreren giver efterfølgende feedback på elevernes præsentationer i portfolioen og printer klassens præsentationer. De hænges op i klassen.	Opsamling Thinglink: Eleverne ser klassens præsentationer af sig selv. Eleverne udfylder deres sprogportfolio, herunder deres evaluering af undervisningsforløb 1.

Bilag B3

Undervisningsforløb 2: Ich – in Bewegung!

TIDLIGERE SPROGSTART

NY BEGYNDERDIDAKTIK MED FOKUS PÅ FLERSPROGETHED

Planlægningskema for forløb 2

Fag: Tysk **Klassetrin:** 5. klasse **Omfang:** 7 lektioner **Emne/titel på undervisningsforløb:** Ich - in Bewegung!

Kompetenceområde:

Mundtlig kommunikation.

Skriftlig kommunikation.

Kultur og samfund.

Kompetencemål:

Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.

Eleven kan kommunikere på tysk skriftligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.

Færdigheds- og vidensmål:

Eleven kan forstå enkle ord og udtryk – Eleven har viden om transparente ord og udtryk.

Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk – Eleven har viden om ligheder mellem dansk og tysk udtale.

Eleven kan præsentere sig selv og sin nærmeste familie – Eleven har viden om faste udtryk for præsentationsformer.

Fælles læringsmål: (skal gennemarbejdes)

Eleverne kan beskrive et monster, de selv har tegnet, og nævne mindst otte forskellige kroppsdele samt farver.

Eleverne kan forstå beskrivelsen af et monster og tegne det, de hører.

Eleven kan forstå og anvende flg. chunks og ord: ([skal overføres fra vores opsamling](#))

Eleven styrker sin sproglige opmærksomhed ift.

- tysk ordforråd/transparente ord
- bestemt artikel i singularis og pluralis.
- *haben* i 1. og 3. person singularis.
- *sein* i 3. person singularis og pluralis.
- *ich kann* + infinitiv.

Flersprogethedsdidaktik/DSA som dimension i fremmedsprogundervisning:

(DSA/FSD-gruppen kvalificerer læringsmålene)

Skab forbindelser mellem det nye fremmedsprog og de sprog, som alle elever undervises i (dansk, engelsk, fransk/tysk), for at styrke alle elevers kommunikative kompetencer:

- Transparente ord: Körper-ord: forbindelse mellem tysk og dansk/engelsk.
- Bestemt artikel i singularis og pluralis: forbindelse mellem tysk og dansk/engelsk.
- Musikvideo: "Kopf, Schulter, Knie und Fuß" (tysk og engelsk) evt. på andre sprog (DSA/FSD afklarer).

Inddrag sprog, som der normalt ikke undervises i (elevernes førstesprog, andre sprog), for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog og skab forbindelser mellem det nye fremmedsprog og elevernes førstesprog for at styrke de flersprogede elevers kommunikative kompetencer:

- Körper-ord på andre sprog.
- Bestemt artikel singularis og pluralis på andre sprog.

Digitale læremidler:

(Lise og Karin kvalificerer/definerer forløbets digitale læringsmål)

Semantisk læremiddel: musikvideoer "Kopf, Schulter, Knie und Fuß" og "Wackel mit dem Po" samt film "Monsterzeichnung"
Foto-bingo

Lektion 1**Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:**

Byg på emner, der interesserer eleverne.
Byg på imitation som central vej til barnets læring.
Arbejd med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse.
Byg på leg som central vej til barnets læring.
Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse.
Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed.

Hvad gør læreren?**Hvad gør eleven?**

Indledning

Læreren præsenterer forløb 2: Hvad arbejdes der hen imod?

Eleverne kan beskrive et monster, de selv har tegnet, og nævne mindst otte forskellige kropsdele samt farver.

Eleverne kan forstå beskrivelsen af et monster og tegne det, de hører.

([hyperlink – læringsmål for hele forløb – hænges op i klassen](#))

Læreren præsenterer dagens arbejde:

- via transparente ord at opdage hvor mange tyske kropsord eleverne allerede forstår.

- at placere de tyske kropsord på et billede af en krop.

Læreren introducerer aktiviteten ”Mein Körper” og beder to elever om at tegne et omrids af en krop på et stort stykke papir. Sørg for, at der er god plads til hovedet.

Indledning

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Pararbejde: Eleverne får A4-billede af omrids af krop og betegnelser for kropsdele på tysk: der Kopf/die Köpfe, die Schulter/die Schultern, das Knie /die Knie, der Fuß/die Füße, die Nase/die Nasen, der Mund/die Münder, das Auge/die Augen, das Ohr/die Ohren, die Hand/die Hände
(Arbeitsblatt 1)

Eleverne sætter ordene på kroppen ved at lede efter transparente ord og bruge gættestrategier.

Bearbejdning Læreren hænger det store billede af kroppen op på væggen og forbereder sedler med kropsdelene på tysk (hyperlink: tyske krops-ord i singular og plural med stor skrift). Læreren siger: "Hier ist die Schulter" – og sætter sedlen med "Die Schulter/ die Schultern" på det store billede. Læreren spørger derefter: "Wo ist der Kopf?" Læreren giver feedback: "Ja, er/sie ist da!", "Nein, wo ist der Kopf?", "Ja, er ist hier!" (hyperlink: feedbackformer?) Læreren spørger eleverne, hvordan de har løst opgaven. Læreren retter elevernes opmærksomhed mod den bestemte artikel i singularis, <i>der, die, das</i>, og i pluralis, <i>die</i>. Læreren opfordrer eleverne til at sætte de samme ord + den bestemte artikel på andre sprog, de kender, op på det store billede.	Bearbejdning Elev 1 svarer: "Hier ist der Kopf!" – og sætter sedlen med "der Kopf/die Köpfe" på det store billede. Elev 1 spørger derefter: "Wo ist der Fuß?" Elev 2 svarer: "Hier ist der Fuß!" osv. Eleverne byder ind: tysk sammenlignes med dansk, engelsk og andre sprog. Eleverne sammenligner bestemt artikel på tysk (<i>der, die</i> – kender eleverne allerede fra forløb 1) med engelsk/dansk/andre sprog (aktivitet/ark: DSA/FSD-gruppen: tysk, dansk, engelsk, et par andre sprog?) Eleverne skriver ordene (eller sprogenes navne, hvis de ikke kan skrive ordene, men kan udtale ordene) og sætter dem op på det store billede.
Opsamling Læreren opfordrer eleverne til at undersøge kropsord + den bestemte artikel på flere sprog derhjemme og at sætte dem op på billedet i de kommende uger. Læreren introducerer bevægelserne til <i>Kopf, Schulter, Knie, Fuß, Augen, Ohren, Nase, Mund</i>. Læreren viser musikvideoen „Kopf, Schulter, Knie und Fuß“.	Opsamling Eleverne byder ind med ordene. Eleverne synger og danser med.

Lektion 2

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Byg på imitation som central vej til barnets læring.

Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse.

Arbejd med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse.

Fokuser på lytteforståelse.

Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed.

Hvad gør læreren?**Indledning**

Læreren viser musikvideoen „Kopf, Schulter, Knie und Fuß“

Læreren følger op på, om eleverne har fundet ud af, hvad kropsdelene hedder på andre sprog ”Wie viele Sprachen haben wir?” (gentagelse af tal) og følger op ift. den bestemte artikel: Er der andre sprog der ligner tysk?

Læreren præsenterer dagens arbejde:

- via krops- og farveord at beskrive et monster.

- at forstå og reagere på anvisninger.

Bearbejdning

Læreren introducerer aktiviteten ”Monsterkörper”.

På dansk: Læreren spørger eleverne, hvordan de har løst opgaver.

Læreren retter elevernes opmærksomhed mod ”Der Kopf ist...” ”Die Augen sind”.

Hvad gør eleven?**Indledning**

Eleverne synger og danser med.

Eleverne sætter sedler på det store billede på væggen og tæller sammen med læreren.

Eleverne byder ind.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning

Eleverne arbejder i par: den ene elev har billeder af monsterkropsdele (Bild: fx Blauer Kopf), den anden har teksten (*Der Kopf ist blau*). Eleverne matcher billeder og tekst ved at bruge deres viden om krops-ord samt transparens ift. farve-ord.

(kopiark: Billeder og tekst: Der Kopf ist blau, Die Schulter ist gelb, Das Knie ist schwarz, Der Fuß ist rosa, Die Nase ist weiß, Der Mund ist grau, Die Augen sind grün, Die Ohren sind rot.)

Eleverne byder ind: transparente ord - farver (dansk, engelsk, andre sprog).

Eleverne sammenligner med dansk, engelsk, andre sprog.

Opsamling

Læreren introducerer chunk'en „[Arm] hoch“ og „[Arm] runter“ og viser bevægelserne til *hoch/runter*.

Læreren instruerer aktiviteten ”Simon sagt”.

([Hyperlink: Simon sagt - regler](#): For at ingen elever ryger ud af legen med det samme og dermed er inaktive, kan man enten droppe konkurrenceelementet eller arbejde med at alle har tre liv, og at eleverne har vundet (over læreren), hvis størstedelen stadig er med efter f.eks. 5 minutter.)

Opsamling

Eleverne imiterer bevægelserne.

Eleverne laver bevægelser og gentager lærerens anvisninger:

- *Kopf, Schulter, Knie, Fuß, Augen, Ohren, Nase, Mund hoch/runter*
- Klasseværelsessprog tysk
- *Zeige auf blau/schwarz/osv.*

Lektion 3

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Byg på imitation som central vej til barnets læring.

Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse.

Fokuser på lytteforståelse.

Fokuser på mundtlig interaktion.

Inddrag fra start af alle færdigheder - også at læse.

Tematiser sproglæringsstrategier.

Hvad gør læreren?

Indledning

Læreren gentager aktiviteten ”Monsterkörper” fra sidste gang.

Læreren præsenterer dagens arbejde:

- at bruge gættestrategier som strategi til at forstå en tysk tekst.
- at forstå og reagere på anvisninger.

Læreren præsenterer titlen ”Wackel mit dem Po” + billede fra videoen.

Hvad gør eleven?

Indledning

Eleverne arbejder i par, den ene elev har monsterbilleder, den anden har teksten. Eleverne matcher billeder og tekst (*der Kopf ist blau, die Augen sind rot*).

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Eleverne gætter hvad titlen betyder og laver bevægelsen.

Bearbejdning Læreren viser videoen ”Wackel mit dem Po” (hyperlink: tekst, se nedenfor – begreber der skal bruges i opsamlingsfasen er fremhævet i teksten). Læreren uddeler teksten ”Wackel mit dem Po”. Læreren initierer klassesamtale om strategier og afklarer sidste spørgsmål. Læreren initierer aktiviteten ”Simon sagt”.	Bearbejdning Eleverne lytter og danser med. Eleverne understreger alle de ord i teksten, som de forstår, og bruger gættestrategier for at forstå de ord, som de ikke kender. Eleverne byder ind og stiller spørgsmål. Pararbejde ”Simon sagt”: Eleverne giver hinanden anvisninger med afsæt i teksten. - <i>Winke</i> - <i>Wackel mit dem Po</i> - <i>Wunderbar, ja so</i> - <i>Augen, Nase, Mund, Obren, Haar, Hände, Arme, Finger, Kopf, Beine, Füße, Po, Hände, Hüften hoch/ runter / nach links / nach rechts</i> - <i>Beug dich nach vorn / nach hinten</i> - <i>Klatsch in die Hände</i> - <i>Wiege deine Hüften</i> - <i>Frisch und munter</i>
Opsamling Læreren viser videoen ”Wackel mit dem Po”.	Opsamling Eleverne synger og danser med.

Lektion 4

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten: Skab meningsfulde sprogbrugssituationer. Fokuser på mundtlig interaktion. Fokuser på lytteforståelse. Byg på leg som central vej til barnets læring. Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse. Tematiser sproglæringsstrategier.	
Hvad gør læreren?	Hvad gør eleven?

Indledning Læreren viser videoen ”Wackel mit dem Po”. Læreren præsenterer dagens arbejde: - at sige og forstå tallene 1-20. - at beskrive antal kropsdele på egen krop. - at beskrive sit monster. Læreren introducerer aktiviteten ”Malen nach Zahlen”. Læreren introducerer følgende chunks: Ich habe [zwei Augen]. Und du? Ich habe [zehn Finger]. (2-20 + kropsdele) Læreren introducerer til aktiviteten: ”Mein Monstervater / Meine Monstermutter hat... - med afsæt i et billede.	Indledning Eleverne synger og danser med. Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Pararbejde: Gentagelse af tal gennem task: at sige tal og forstå dem. Tallene forbindes i den rigtige rækkefølge (Arbeitsblatt 2). Pararbejde: Eleverne beskriver for hinanden hvor mange kropsdele de har. Pararbejde: Eleverne præsenterer deres billeder (kopiark med billeder): <i>Mein Monstervater hat... / Meine Monstermutter hat... 2-20 Augen/ Ohren/ Hände/ Arme/ Finger/ Beine/ Füße/ Hände. Die Augen/ Ohren/ Hände/ Arme/ Finger/ Beine/ Füße / Hände sind blau/ gelb/ schwarz/ rosa/ weiß/ grau/ grün/ rot.</i>
Bearbejdning Læreren introducerer til aktiviteten: ”Ich stelle mich und meine Monsterfamilie vor”.	CL-struktur: Find en makker Alle skal op at stå – ud på gulvet og gå rundt Når lærer ringer med en klokke/giver lyd: - finder man en makker - siger <i>goddag</i> - præsenterer sig selv og sin familie via chunks fra forløb 1 - præsenterer jeres monsternor/-far (hver elev får et billede med en tegning - hyperlink) via chunks fra forløb 2 (<i>Mein Monstervater/ meine Monstermutter hat... 2-20 Augen/ Hände. Die Augen/ Hände sind weiß/ grün...</i> - siger <i>farvel</i> - alle går rundt mellem hinanden igen - proceduren gentages
Opsamling Læreren retter med afsæt i CL-strukturen opmærksomhed mod elevernes sproglæringsstrategier: Hvilke chunks husker I fra forløb 1?	Opsamling Eleverne byder ind og tematiserer deres sproglæringsstrategier.

Lektion 5

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse.

Fokuser på mundtlig interaktion.

Fokuser på lytteforståelse.

Hvad gør læreren?

Indledning

Læreren introducerer til aktiviteten ”Photo-Bingo”:

Læreren viser seks begreber (*zwei Nasen, drei Münder, zehn Haare, vier Köpfe, ein Po, achtzehn Finger*).

Læreren præsenterer dagens arbejde:

- via tal, farver og kropsord i singularis og pluralis

- at tegne og beskrive sit eget monster.

Læreren introducerer til den afsluttende aktivitet ”Ich beschreibe mein Monster” og videoen ”Wir malen ein Monster” (<https://www.youtube.com/watch?v=lr5mOs4y6Ss>).

Bearbejdning

Læreren viser et monster og beskriver det med følgende chunks:

Mein Monster hat... tal + kropsord i singularis og pluralis

Der Arm ist / Die Arme sind [farver]

(Arbeitsblatt 3)

Læreren beder eleverne om at tegne deres monster.

Hvad gør eleven?

Indledning

Gruppearbejde – 4 elever arbejder sammen:

Eleverne tager billeder der viser de seks begreber (fx to næser ved siden af hinanden) med en mobiltelefon – dem der først har taget billeder af alle seks begreber i den rigtige rækkefølge har vundet.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Eleverne ser filmen ”Wir malen ein Monster” (Hyperlink: tekst, se nedenfor).

Bearbejdning

Eleverne hjælper lærerne med beskrivelsen.

Eleverne tegner hvert deres monster.

Eleverne forbereder sig på at beskrive deres monstre ved hjælp af [Arbeitsblatt 3](#) og videoen ”Wir malen ein Monster”.

Opsamling Læreren igangsætter opsamling.	Opsamling Monstrene hænges op i klassen. Hvis eleverne ikke er færdige, tegner de deres monstre færdige derhjemme.
--	--

Lektion 6

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Fokuser på mundtlig interaktion.

Fokuser på lytteforståelse.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse.

Giv målrettet og systematisk feedback.

Hvad gør læreren?	Hvad gør eleven?
Indledning Læreren præsenterer dagens arbejde: - at kunne præsentere sit eget monster (og indgå i dialog herom.) - at kunne lytte til en andens præsentation af et monster og tegne det (forstå andres præsentationer.) Læreren introducerer aktiviteten ”Ich beschreibe mein Monster”.	Indledning Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne forbereder sig individuelt på at præsentere deres monstre (stilladsering: Arbeitsblatt 3).
Bearbejdning Læreren initierer aktiviteten: ”Ich beschreibe mein Monster”. Læreren introducerer aktiviteten ”Dialog zwischen Monstern”.	Bearbejdning Parvis, ryg mod ryg – monsteret er hemmeligt – partneren må ikke have set det: den ene elev beskriver, den anden tegner. De to tegninger sammenlignes. Eleverne bytter. Pararbejde: Eleverne sidder parvis med deres monstertegninger. De udformer en dialog mellem deres to monstre med afsæt i de chunks/det ordforråd, som de har lært i forløb 1 og 2: Monstrene siger <i>goddag</i> og <i>farvel</i>, præsenterer sig selv og deres familie – hvor bor de, hvad kan de lide, hvor gamle er de mm. Dialogen skrives bagefter på et stykke papir.

Opsamling Læreren initierer opsamlingen. Læreren tager i bearbejdnings- og opsamlingsfasen feedbacknoter. Der fokuseres på positiv feedback. Derudover noteres et opmærksomhedspunkt. Læreren giver efterfølgende i portfolioen feedback på elevernes præsentationer (se opsamling lektion 7).	Opsamling Eleverne hænger deres tegninger og dialoger parvist op på væggen. Eleverne går rundt: de ser på de andres dialoger og evaluerer med smileys.
---	--

Lektion 7

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten: Inddrag fra start af alle færdigheder - også at læse. Fokuser på lytteforståelse. Fokuser på mundtlig interaktion. Byg på leg som central vej til barnets læring. Brug chunks som indgang og støtte til sprogtilegnelse. Byg på imitation som central vej til barnets læring. Brug krop og sanser som indgang og støtte til sprogtilegnelse. Tematiser sproglæringsstrategier.	
Hvad gør læreren?	Hvad gør eleven?
Indledning Læreren præsenterer dagens arbejde: - at lytte til og forstå en tysk enkel tekst. - at læse og forstå en enkel tysk tekst. - at forstå og reagere på /imitere anvisninger. - at evaluere forløbet. Læreren viser digtets titel <i>Was ich alles kann</i> + illustrationer fra digtets kopiark.	Indledning Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne gætter titlens betydning.

Bearbejdning Læreren læser digtet <i>Was ich alles kann</i> højt og understøtter forståelsen gennem bevægelser. (kopiark – digt med illustrationer) Læreren læser digtet endnu en gang – med bevægelser. Læreren introducerer til pararbejde ”Was ich alles kann”. Læreren gør eleverne opmærksomme på chunken <i>ich kann</i> + infinitiv – den samme konstruktion findes på dansk og engelsk. Læreren sikrer global forståelse af digtet. Læreren introducerer aktiviteten ”Simon sagt”: <i>Simon sagt, ich kann gehen, ich kann sehen</i>, usw. + elementer fra tidligere Simon sagt-aktiviteter. Hyperlink: https://www.goethe.de/lhr/pro/frd/heft_16/Müller-Karpe.pdf (der kan linkes til artiklen fra fagtidsskriftet „Frühes Deutsch“ – der er mange gode ekstra-aktiviteter)	Bearbejdning Eleverne lytter og laver bevægelserne sammen med læreren. Eleverne læser digtet sammen med læreren og laver bevægelserne. Pararbejde: Eleverne understreger verberne i digtet. Eleverne læser digtet endnu en gang – med bevægelser. Hver elev læser en linje. Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne laver bevægelser og gentager lærerens anvisninger. Dernæst arbejder de i par selvstændig med aktiviteten ”Simon sagt”.
Opsamling Læreren initierer elevernes arbejde med Sprogportfolioen. Læreren udfylder lærerevalueringen på baggrund af eleverevalueringerne.	Opsamling Eleverne udfylder deres sprogportfolio, herunder deres evaluering af undervisningsforløb 2.

Tekster:

1. ”Wackel mit dem Po”

Winke winke winke

Wackel mit dem Po

Winke winke winke

wunderbar , ja so!

Hände hoch, Hände runter

Hände hoch, Hände runter

Hoch, runter, hoch, runter

hoch, runter,
Frisch und munter

Winke winke winke...

Beug dich nach vorn,
beug dich nach hinten.
Beug dich nach vorn,
beug dich nach hinten.

Nach vorn, nach hinten,
nach links, nach rechts.
Nach vorn, nach hinten,
nach links, nach rechts

Hände hoch, Hände runter
Hände hoch, Hände runter
Hoch, runter, hoch, runter
hoch, runter,
Frisch und munter

Winke winke winke...

Wieg deine Hüften,
wiege deine Hüften...
Klatsch in die Hände...

2. "Monsterzeichnung" (nye chunks/ord er fremhævet)

Wir malen ein Monster

Das ist der Kopf

Das ist die Nase

Das ist der Mund

Das sind die Ohren

Das ist **Bauch**

Das ist der **Bauchnabel**

Das sind die **Arme**
Das sind die Hände
Das Monster hat zwei **Beine** und drei Füße
Und an jedem Fuß drei **Zehen**
Der Kopf ist grün
Die Augen sind gelb
Die Nase ist schwarz
Die Ohren sind **orange**
Der Bauch ist **lila**
Die Arme und die Hände sind rosa
Die Beine und die Füße sind blau
Der Mund ist rot und die Zähne sind weiß
Nachts ist das Monster grau
Nur die Augen leuchten im Dunkeln

3. Was ich alles kann – teksten skal nok forkortes (https://www.goethe.de/lhr/pro/frd/heft_16/Müller-Karpe.pdf - der kan linkes til denne artikel fra „Frühes Deutsch“ – der er mange ekstra-aktiviteter)

Mit den Füßen kann ich gehen,
Mit den Augen kann ich sehen.
Auf den Knien kann ich kriechen,
Mit der Nase kann ich riechen.
Meinen Hals, den kann ich drehen
Und auf einem Bein nur stehen.
Mit den Händen kann ich winken,
Mit dem Mund essen und trinken.
Mit den Lippen kann ich spucken,
Und mein Rücken kann sich ducken.
Mit der Zunge kann ich lecken,
Mit den Armen mich hochstrecken.
Mit den Zähnen kann ich kauen,
Zwischen Fingern hindurchschauen.
Ich kann auf meinem Popo sitzen
Oder steh'n auf Zehenspitzen.
Mit den Beinen kann ich springen,
mit der Stimme sehr schön singen.

Damit kann ich dich gut stören,
und deine Ohren müssen's hören.

Bilag B4

Undervisningsforløb 3: Feste feiern: Mein Geburtstag

TIDLIGERE SPROGSTART

NY BEGYNDERDIDAKTIK MED FOKUS PÅ FLERSPROGETHED

Planlægningsskema for forløb 3

Fag: Tysk Klassesetrin: 5. klasse Omfang: 6 lektioner + en ekstralektion om jul
Emne/titel på undervisningsforløb: Feste feiern: Mein Geburtstag

Kompetenceområde:

Mundtlig kommunikation.
Skriftlig kommunikation.
Kultur og samfund.

Kompetencemål:

Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.
Eleven kan kommunikere på tysk skriftligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.
Eleven kan sammenligne eksempler på tysksproget kultur og egen kultur.

Færdigheds- og vidensmål: (målparrerne kan reduceres når vi har fået overblik over alle fem forløb)

Eleven kan forstå enkle ord, udtryk og budskaber ud fra situation, gestik og mimik. – Eleven har viden om det tyske sprogs nære slægtsskab med dansk.
Eleven kan forstå hovedindholdet af talt tysk om nære emner. – Eleven har viden om at lytte efter hovedindhold.
Eleven kan stille og besvare enkle spørgsmål om nære emner. – Eleven har viden om relevante spørgeord og svarstrategier.
Eleven kan forstå enkle ord og udtryk. – Eleven har viden om transparente ord og udtryk.
Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk. – Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale.
Eleven kan sammenligne tysktalende kulturer med egen kultur. – Eleven har viden om levevilkår i tysktalende lande.

Fælles læringsmål:

At eleverne kan:

- sige tillykke med fødselsdagen, fortælle hvilken måned de har fødselsdag i – og spørge andre om deres fødselsdag.
- invitere til fødselsdag og svare på indbydelsen.
- kan fortælle hvad de ønsker sig i fødselsdagsgave og spørge andre om deres ønsker.
- fortælle hvad de kan lide og lave en fødselsdagsmenu.

Eleven kan forstå og anvende flg. chunks og ord: (skal overføres fra vores opsamling)
bl.a. navne på måneder og ugedage.

Eleven styrker sin sproglige opmærksomhed ift.

- tysk ordforråd/transparente ord.
- *sein*: 3. person præsens og præteritum
- 1. og 2. person præsens

Flersprogethedsdidaktik/DSA som dimension i fremmedsprogundervisning:

(DSA/FSD-gruppen kvalificerer læringsmålene)

Transparente ord: Måneder

Sammenligne ugedage på flere sprog.

Hvordan siger man *tillykke med fødselsdagen* på andre sprog?

Syng den samme sang på forskellige sprog.

Evt. juletraditioner i forskellige lande.

Digitale læremidler:

(Lise og Karin kvalificerer/definerer forløbets digitale læringsmål)

Anvendelse af mobiltelefoner til at sms'e en invitation og til at optage hinanden.

Lytteeøvelser – sange, præsentationer på youtube.

Skrive et elektronisk fødselsdagskort.

<https://www.google.de/search?q=einladung+geburtstag+kinder&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiGh9OI9jSAhWHChoKHch5CMwQ7AkIKg&biw=1200&bih=838#imgc=ary7SWFT87lCHM:>

Lektion 1

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for eleverne får succesoplevelser.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Fokuser på lytteforståelse.

Arbejd fra starten med sproglig opmærksomhed.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Inddrag fra starten af alle færdigheder – også at læse.

Formuler klare læringsmål.

Hvad gør læreren?**Hvad gør eleverne?****Indledning**

Læreren introducerer til forløbet og hvad de forskellige undervisningsgange indeholder. ([hyperlink: læringsmål for hele forløb – hænges op i klassen](#))

Indledning

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Dagens arbejde:

- at lære måneder og ugedage
- at lave en Geburtstagskalender der Klasse.

Bearbejdning 1. Læreren viser <i>Die Jahresuhr steht niemals still</i> https://www.youtube.com/watch?v=WJ0uJo5kJ04 Sangen handler om månederne på tysk. Hvad lægger I mærke til? Hvad hedder månederne på andre sprog, I kender? Opsamling efter videoen. Læreren introducerer til ugedagene: <i>Wochentage: Heute ist... morgen ist... gestern war... Wochenende...</i> Sproglig opmærksomhed: <i>ist/war</i> – sammenligning med dansk Læreren igangsætter opgaven: <i>Wochentage - Kombiniere die deutschen mit den dänischen Wochentagen!</i> Hvad hedder ugedagene på andre sprog? Læreren introducerer chunks'ene og igangsætter opgaven: <i>Wann hast du Geburtstag? Ich habe im [Januar] Geburtstag.</i>	Bearbejdning Eleverne lytter og byder aktivt ind. Eleverne lytter og byder aktivt ind. Eleverne arbejder med at kombinere ugedagene (Arbeitsblatt 1). Eleverne laver en <i>Geburtstagsliste der Klasse</i>, idet de går rundt i klassen og spørger de andre hvornår de har fødselsdag! (Arbeitsblatt 2)
Opsamling I hvilken måned har de fleste i klassen fødselsdag? I hvilken måned slet ingen? Osv. Hvem kan sige månedernes navne på tysk? Hvem kan ugedagene?	Opsamling Eleverne byder aktivt ind.

Lektion 2

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Byg på imitation som central vej til barnets læring.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Fokuser på lytteforståelse.

Inddrag fra starten af alle færdigheder – også at læse.

Hvad gør læreren?**Indledning**

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!

Opsamling fra sidste time med måneder og ugedage,
fx med afsæt i Der Geburtstagskalender der Klasse: Wie viele Schüler
haben im Januar Geburtstag osv.?

Dagens arbejde:

- at synge en fødselsdagssang på tysk - og andre sprog
- at lære hvordan man siger *tillykke med fødselsdagen*
- evt. skrive et elektronisk fødselsdagskort

Læreren spiller sangen ”*Zum Geburtstag viel Glück!*”

(<https://www.youtube.com/watch?v=ycnI13JHg50>)

Opsamling: På hvor mange sprog kan klassen synge denne sang?

Hvad gør eleverne?**Indledning**

Eleverne rejser sig og tæller.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Eleverne synger med.

Eleverne byder aktivt ind.

Bearbejdning Læreren introducerer til chunks'ene <i>herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag</i> og <i>vielen Dank/ danke schön</i>. Begge chunks skrives op på tavlen. Hvordan siger man <i>tillykke med fødselsdagen</i> og <i>tak</i> på andre sprog? Læreren afspiller en tysk fødselsdagssang: Katzenvideo https://www.youtube.com/watch?v=GxqECLkOwG4 Læreren igangsætter opgaven: <i>Elektronische Geburtstagskarte auf Deutsch schreiben</i>. https://www.hallmark.de/ecards/geburtstag	Bearbejdning Eleverne deltager aktivt og arbejder med (Arbeitsblatt 3). Eleverne lytter til sangen. Eleverne skriver fødselsdagskort og bruger <u>bl.a. hilsen-ord fra forløb 1</u>
Opsamling Opsamling fra dagens arbejde.	Opsamling Hvad har I lært? Hvad kan du nu sige/skrive på tysk?

Lektion 3

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for eleverne får succesoplevelser.
Byg på emner der interesserer eleverne.
Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.
Byg på imitation som central vej til barnets læring.
Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.
Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.
Inddrag fra starten af alle færdigheder – også at læse.

Hvad gør læreren?

Hvad gør eleverne?

Indledning <u>Eine Einladung schreiben.</u> Opsamling på sangen fra sidste lektion. https://www.youtube.com/watch?v=ycnI13JHg50 Dagens arbejde: - at læse og skrive egen fødselsdagsinvitation - at skrive og svare på en sms med en invitation - at evaluere timens arbejde med emojis - Læreren viser et billede af en fødselsdagsinvitation og sætningen “Ich lade dich zu meinem Geburtstag ein”.	Indledning Eleverne synger: “Zum Geburtstag viel Glück.” Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne gætter sætningens betydning.
Bearbejdning Læreren igangsætter opgaven: <i>eine Geburtstagseinladung lesen</i> Læreren igangsætter opgaven: <i>eine Geburtstagseinladung schreiben</i> Læreren introducerer til chunks’ene: <i>ich komme gern/ich kann kommen/leider nicht kommen</i> (se forløb 2: <i>ich kann</i>+infinitiv). Læreren opfordrer eleverne til at bruge Emojis, Gefühlswörter (<i>super, wunderbar, schade...</i>) og <i>Verabschiedungswörter</i> fra forløb 1.	Bearbejdning Eleverne arbejder i små grupper: De læser en fødselsdagssinvitation (<i>Arbeitsblatt 4</i>) på tysk og udfylder de tomme felter (dato, ugedag, navn mm). Hver elev skriver med afsæt i invitationen en sms til den elev, der sidder til højre, og inviterer eleven til en fødselsdagsfest. Eleven svarer på sms’en.
Opsamling Igangsætter opsamlingen/evalueringen.	Opsamling Et par elever præsenterer deres invitationer + svar i plenum. Eleverne evaluerer timen med afsæt i Emojis og/eller Gefühlswörter.

Lektion 4

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Byg på emner der interesserer eleverne.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Arbejd fra starten med sproglig opmærksomhed.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtiltagelsen.

Fokuser på lytteforståelse.

Inddrag fra starten af alle færdigheder – også at læse.

Hvad gør læreren?**Indledning**

Ich wünsche mir... eine Wunschliste erstellen.

Opsamling fra sidste time, fx en kahoot.

Dagens arbejde:

- at skrive en ønskeliste.

- at spørge de andre i klassen, hvad de ønsker sig og udarbejde en statistik over disse ønsker.

Klassesamtale: Geschenke bekommen.

Bearbejdning

Læreren introducerer chunk'en "Ich wünsche mir.." und "Was wünschst du dir?" og igangsætter opgaven: *Ich wünsche mir...eine Wunschliste erstellen.*

Læreren igangsætter opgaven: *Was wünschst du dir?*

Opsamling

Læreren igangsætter opsamlingen.

Hvad gør eleverne?**Indledning**

Eleverne byder aktivt ind.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Eleverne forholder sig til spørgsmål som: Hvornår får man gaver? Hvilke gaver? Hvorfor får man gaver?

Bearbejdning

Eleverne skriver deres ønskeseddel **Arbeitsblatt 5** (videreudvikling med afsæt i Planetino, s. 30)

Eleverne laver en oversigt over klassens gaveønsker **Arbeitsblatt (Umfrage)** . Gameboy, Computer, Fernseher, Hund, MP3 Player, Handy, Fahrrad, Skateboard, Computerspiel, Uhr, osv . (videreudvikling med afsæt i Planetino, s. 32)

Opsamling

Forskellige elever læser deres ønskeliste op.

Statistik over klassens gaveønsker præsenteres. Hvad ønsker de fleste sig?

Lektion 5

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Byg på emner der interesserer eleverne.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilægnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilægnelsen.

Fokuser på lytteforståelse.

Inddrag fra starten af alle færdigheder – også at læse.

Hvad gør læreren?**Indledning**Geburtstagsparty

Opsamling fra sidste time: *ich wünsche mir...* / *Was wünschst du dir...*

Simon sagt: Verber fra forløb 2 i 2. person singularis + andre

bevægelsesord+kropsord

Dagens arbejde:

- at smage forskellige ting og fortælle om man kan lide det eller ej.

- at lave en menu til egen fødselsdagsfest.

Læreren introducerer følgende chunks:

Das mag ich/ das mag ich nicht.

Das ist bitter, sauer, salzig, süß.

Probiert mal! Die vier Hauptgeschmacksrichtungen + Geschmacksproben:

bitter (Kaffee), *sauer* (Zitrone), *salzig* (Salz), *süß* (Zucker)

Hvad gør eleverne?**Indledning**

Brainstorm: Elevernes ønsker.

Eleverne laver bevægelser og gentager lærerens anvisninger.

Pararbejde: Simon sagt (kopiark: centrale verber fra forløb 1, 2 og 3)

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Eleverne smager og evaluerer:

Das mag ich/ das mag ich nicht. Das ist bitter, sauer, salzig, süß

Bearbejdning <i>Dein Geburtstagsfest: Was möchtest du essen und trinken?</i> Læreren igangsætter en kort brainstorming: Mein Lieblingssessen: ich mag. (se forløb 1, lektion 1 – transparente ord + <i>ich mag</i>) Læreren igangsætter opgaven: <i>Dein Geburtstagsfest: Was möchtest du essen und trinken?</i>	Bearbejdning Eleverne byder aktivt ind. Eleverne går rundt i klassen og finder begreber for mad/drikkevarer fordelt på forskellige stationer i klasseværelset (ordkort+billeder: fx <i>die Pizza, der Burger, die Pommes, Spaghetti mit Tomatensoße, das Eis, die Cola, die Fanta, das Wasser</i>). Eleverne sammenstiller en liste med mad/drikkevarer til egen fødselsdagsfest: <i>Ich möchte [Pommes] essen/ [Fanta] trinken</i>.
Opsamling Læreren igangsætter opsamlingen.	Opsamling Pararbejde: Eleverne præsenterer deres liste.

Lektion 6

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten: Sørg for eleverne får succesoplevelser. Byg på emner der interesserer eleverne. Skab meningsfulde sprogbrugssituationer. Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt. Giv målrettet og systematisk feedback.	
Hvad gør læreren?	Hvad gør eleverne?

Indledning Opsamling fra de sidste timer: Hvad har vi lært? Dagens arbejde: at lave en præsentation. - at fortælle hvilken måned man har fødselsdag. - at fortælle hvad man ønsker sig i fødselsdagsgave. - at fortælle hvad man kan lide at spise/drikke.	Indledning Eleverne byder aktivt ind.
Bearbejdning Læreren igangsætter opgaven: <i>Mein Geburtstag!</i>	Bearbejdning Eleverne forbereder individuelt en præsentation/samtale I samtalen indgår følgende: - <i>Wann hast du Geburtstag?</i> - <i>Was wünschst du dir?</i> - <i>Was möchtest du essen und trinken?</i> - <i>Welches Geburtstagslied wünschst du dir?</i> Derudover: sig goddag og farvel, præsenter sig selv og sin familie – adresse, alder mm.. (chunks fra forløb 1 og 2) (Arbeitsblatt) Eleverne præsenterer i par og optager hinanden med en mobiltelefon.
Opsamling Læreren igangsætter elevernes arbejde med Sprogportfolioen. Læreren udfylder lærerevalueringen på baggrund af elevevalueringerne. Læreren giver feedback med afsæt i elevernes optagelser, der kan integreres i portfolioen.	Opsamling Eleverne udfylder deres sprogportfolio, herunder deres evaluering af undervisningsforløb 3.

Ekstra-lektion – denne lektion bruges i undervisningsgangen inden jul

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Sørg for eleverne får succesoplevelser.

Byg på emner der interesserer eleverne.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Arbejd med semantiske felter i forbindelse med ordforrådstilegnelse.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilægnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilægnelsen.

Fokuser på lytteforståelse.

Hvad gør læreren?**Indledning**

Læreren introducerer til emnet:

Fødselsdag er en fest – hvilke andre fester kender I? Jul er en fest.

Weihnachten in Deutschland: Frohe Weihnachten!

Dagens arbejde:

- at tale om genstande, der hører julen til.
- at lytte til /huske præsentation af forskellige juleting.
- at lytte til/synge med på tysk julesang.

Hvad gør eleverne?**Indledning**

Eleverne byder aktivt ind med fester, de har kendskab til (aktivitet/ark: DSA/FSD?).

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning Læreren viser videoen: Weihnachten in Deutschland: https://www.youtube.com/watch?v=5S3ayUnc89Y Hvilke genstande vises der? Hvordan siger man god jul på tysk? Klassesamtale: Hvilke genstande kan I huske? Genstandene skrives op på tavlen! Synes I at de genstande der bruges i Tyskland til jul er forskellige ift. de genstande der bruges i Danmark til jul? Læreren igangsætter opgaven: <i>Frohe Weihnachten!</i> Julegenstande – et udvalg (ca. 8 af de genstande, der er vist i filmen) er gemt rundt om i klassen/på gange/på skolen. Stationerne er fx markeret med et rødt julehjerter. Fx: <i>Ich habe zwei Kerzen, fünf Tannenzweige, zehn Apfelsinen, zwanzig Weihnachtsplätzchen, sieben Zimtstangen, neun Schokoladen, elf Kugeln, dreizehn Nüsse, acht Sterne, zwölf Engel</i> osv.	Bearbejdning Eleverne ser videoen og noterer, hvilke genstande der vises og hvordan man siger god jul på tysk. Eleverne byder aktivt ind. Eleverne arbejder parvis. Elev 1 sidder ved bordet, mens elev 2 henter genstande fra de forskellige stationer hen til bordet – en genstand af gangen. Rollerne skifter undervejs. På bordet ligger der ordkort med 8 genstande. Elev 1 sidder ved bordet og holder styr på, hvilken genstand der skal hentes: ”Was hast du?”. Elev 2 henter genstande: ”Ich habe zwei Kerzen.” Målet er at få hentet de 8 genstande hurtigst muligt, at koble dem til ordkortene samt at præcisere skriftligt hvilken farve genstandene har: Die Kerzen sind rot osv. Vindergruppen præsenterer deres genstande! ”Wir haben zwei Kerzen. Die Kerzen sind rot mm.”
Opsamling Læreren viser videoen: ”Alle Jahre wieder” https://www.youtube.com/watch?v=jVZ9gK5jkmc	Opsamling Eleverne lytter og synger med.

Bilag B5

Undervisningsforløb 4: Mein Tag

TIDLIGERE SPROGSTART

NY BEGYNDERDIDAKTIK MED FOKUS PÅ FLERSPROGETHED

Planlægningsskema for forløb 4

Fag: Tysk **Klassetrin:** 5. klasse **Omfang:** 6 lektioner **Emne/titel på undervisningsforløb:** Mein Tag

Kompetenceområde:

Mundtlig kommunikation.

Skriftlig kommunikation.

Kultur og samfund.

Kompetencemål:

Eleven kan kommunikere på tysk mundtligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.

Eleven kan kommunikere på tysk skriftligt om nære emner i et meget enkelt og forståeligt sprog.

Eleven kan sammenligne eksempler på tysksproget kultur og egen kultur.

Færdigheds- og vidensmål: (målparrene kan reduceres når vi har fået overblik over alle fem forløb)

Eleven kan forstå hovedindholdet af talt tysk om nære emner – Eleven har viden om at lytte efter hovedindhold.

Eleven kan stille og besvare spørgsmål om nære emner. – Eleven har viden om relevante spørgeord og svarstrategier.

Eleven kan præsentere nære emner. – Eleven har viden om brug af ord og udtryk om nære emner.

Eleven kan skrive enkle ord og udtryk – Eleven har viden om forholdet mellem lyd og stavning.

Eleven kan formulere enkle sætninger. – Eleven har viden om den simple sætningsopbygning.

Eleven kan anvende enkle tyske udtryk i mødet med tysktalende. – Eleven har viden om sammenhæng mellem tysk sprog og kultur.

Fælles læringsmål:

At eleverne kan:

- præsentere deres dag i form af en tegneserie ud fra en række præsenterede chunks.
- sige og spørge hvad klokken er.
- stille spørgsmål til hvornår klassekammeraterne gør hvad i løbet af en dag
- lytte til og forstå autentisk tysk – og synge med på sangen: *Heut ist so ein schöner Tag*

Eleven kan forstå og anvende flg. chunks og ord: (skal overføres fra vores opsamling)

- bl.a. tælle til 100 på tysk

Eleven styrker sin sproglige opmærksomhed ift.

- tysk ordforråd/transparente ord
- verber i 1. og 2. pers. singularis præsens.
- verbet på 2. pladsen, når der er tidsangivelse på 1. pladsen.

Flersprogethedsdidaktik/DSA som dimension i fremmedsprogsundervisning:

(DSA/FSD-gruppen kvalificerer læringsmålene)

Samtale om at tælle til 100 på flere forskellige sprog.

Klokkeslæt – hvordan siger man det på andre sprog?

Digitale læremidler:

(Lise og Karin kvalificerer/definerer forløbets digitale læringsmål)

Youtube-video med sangen: *Heut ist so ein schöner Tag*

Youtube-video med tallene 1-100.

Skoletube: Pixton som præsentationsværktøj til: *Mein Tag*

Lektion 1

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilegnelse.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Fokuser på lytteforståelse.

Formuler klare læringsmål.

Hvad gør læreren?

Hvad gør eleverne?

Indledning Læreren præsenterer forløb 4: Hvad arbejdes der hen imod? - at kunne beskrive <i>Mein Tag</i> gennem en tegneserie - at kunne fortælle hvornår man gør hvad med inddragelse af klokkeslæt. Dagens arbejde: - at høre/synge + bevæge sig til sangen: <i>Heut ist so ein schöner Tag</i> - at blive præsenteret for og arbejde med 10 tyske chunks, der beskriver et dagsforløb. Læreren afspiller sangen <i>Heut ist so ein schöner Tag</i> https://www.youtube.com/watch?v=DDu5n9-ZkRE	Indledning Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne hører og synger med på sangen.
Bearbejdning Læreren uddeler kort med chunks og billeder og igangsætter opgaverne.	Bearbejdning Pararbejde: Kobling af billede med ca. 10 nedenstående udvalgte, centrale chunks. Sætningerne skrives i hæftet. De 10 chunks, der arbejdes med, er: <i>Ich stehe auf, ich frühstücke, ich gehe in die Schule, ich habe Unterricht, ich fahre /gehe nach Hause, ich spiele Fussball/Klavier/Computer, ich bin in meinem Klub, ich sehe einen Film, ich bin mit Freunden zusammen, ich esse Abendbrot, ich gehe ins Bett</i> Arbejde i 4-mands-grupper: Memory-spil med billeder og chunks fra opgave 1, så de 10 chunks bliver gentaget (gerne flere runder).
Opsamling Læreren afspiller sangen <i>Heut ist so ein schöner Tag</i>. https://www.youtube.com/watch?v=DDu5n9-ZkRE Evt. kan sangteksten inddrages senere i forløbet.	Opsamling Eleverne hører og synger med på sangen.

Lektion 2

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilegnelse.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Fokuser på lytteforståelse.

Inddrag fra start af alle færdigheder – også at læse.

Hvad gør læreren?**Indledning****Opsamling fra sidste gang**

Læreren læser chunksene op én ad gangen.

Dagens arbejde:

- at lære at tælle til 100 på tysk.

Hvad gør eleverne?**Indledning**

Alle elever udfører chunksene pantomimisk.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning Læreren introducerer tallene 1-100. Introduktionen understøttes skriftligt: eleverne får en trykt side, hvorpå tallene står, så de kan læse tallene samtidig. (eleverne kender allerede tallene fra 1-20) Læreren afspiller sang med tal, fx: https://www.youtube.com/watch?v=7qbkXiK1VsM Hvordan tæller man til 100 på andre sprog? Læreren igangsætter repetering af tal Læreren introducerer til terningspil med tal fra 1-100. Læreren introducerer til tasken.	Bearbejdning Eleverne lytter og læser med på papiret. Eleverne lytter til sangen. Eleverne byder aktivt ind. (en aktivitet/et ark fra DSA/FSD-gruppen med et par sprog, hvor konstruktioner ligner tysk?) Tallene repeteres ved at eleverne kaster en bold rundt i klassen og tæller til 100. Eleverne spiller terningspil. Terningspil/konkurrence: 3 mandsgrupper. Alle grupper har en terning – der tælles nu – højt - til præcis 100; 2, 6, 12, 15 osv. alt efter hvad terningen viser, lægges der til. Hvilken gruppe når først til tallet 100? Hvis man kommer over 100 trækkes der fra, til man kommer til det præcise tal 100. Ca. 2-3 runder. Eleverne udfører tasken parvis Arbeitsblatt. Task med tal, der skal forbindes i den rigtige rækkefølge, så der forekommet et billede (dyr, dagsaktivitet)
Opsamling Læreren udleverer sedler med tocifrede tal til eleverne.	Opsamling I små grupper danner eleverne de tocifrede tal med deres kroppe. De andre grupper skal gætte hvilket tal!

Lektion 3

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilegnelse.

Fokuser på mundtlig interaktion.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed.

Fokuser på lytteforståelse.

Inddrag fra start af alle færdigheder – også at skrive.

Hvad gør læreren?

Indledning

Opsamling fra sidste gang.

Repetition af tallene 1-100 – mundtligt: Tæl fra 1-10, fra 10-20 osv. i klassen.

Tallotteri med tallene fra 1-100. En elev som “oppråber”?

Dagens arbejde:

- at repetere tallene 1-100.
- at lære klokkeslæt på tysk og spørge hvad klokken er.

Hvad gør eleverne?

Indledning

Eleverne deltager aktivt.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning Intro: Hvordan udtrykkes tid på forskellige sprog? Fokus på: (medbring evt. et stort ur) <i>Klokken 5</i> <i>Um 5 Uhr/es ist 5 Uhr</i> <i>At 5 o'clock</i> Der arbejdes med digitale tal (derved anvendes tallene fra 1-100). Læreren skriver følgende chunks på tavlen, uddeler kort med et klokkeslæt til alle elever (fx 12.45, 10.15 osv.) og igangsætter quiz og byt strukturen. <i>Wie viel Uhr ist es? / Wie spät ist es?</i> <i>Es ist 5 Uhr! Es ist 5 Uhr 45 usw.</i> Læreren repeterer de 10 chunks fra lektion 1 – med anvendelse af billedkortene – og igangsætter <i>Uhrzeiten-Spiel</i>: Fokus sproglig opmærksomhed: verbet på 2. pladsen, når der er tidsangivelse på 1. pladsen.	Bearbejdning Eleverne byder aktivt ind. Eleverne går nu rundt med deres kort i en quiz og byt struktur. Spørgsmål: <i>Wie viel Uhr ist es?</i> Svar: <i>Es ist...</i> (+ hilse- og afskedsord) Herefter bytter eleverne klokkeslæt og går videre. Eleverne spiller spillet. Alle eleverne skal stå i en rundkreds (hvis der er mange elever i klassen så to grupper) – hver elev har et kort med et klokkeslæt (fra sidste opgave). Eleverne fortæller nu på skrift i rundkredsen, hvad de laver på det klokkeslæt, der står på kortet. Fx <i>Um 7 Uhr stehe ich auf</i>, <i>Um 16 Uhr spiele ich Fussball</i>.
Opsamling Læreren repeterer tallene og igangsætter opgaven: <i>Welche Telefonnummer hast du?</i> (Differentieringsmulighed: eleverne kan både anvende et-cifrede og to-cifrede tal).	Opsamling Alle elever har et stykke papir + blyant. De går nu rundt i klassen og forsøger at skrive så mange telefonnumre fra klassekammeraterne ned som muligt på ca. 5 min.

Lektion 4

Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:

Byg på emner der interesserer eleverne.

Skab meningsfulde sprogbrugssituationer.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilegnelse.

Fokuser på mundtlig interaktion.

Byg på leg som central vej til barnets læring.

Arbejd fra start af med sproglig opmærksomhed.

Fokuser på lytteforståelse.

Inddrag fra start af alle færdigheder – også at skrive.

Hvad gør læreren?**Indledning****Opsamling fra sidste time,**

fx: Wie viel Uhr ist es jetzt? Og forskellige klokkeslæt, der enten vises på et konkret ur eller tegnes på tavlen

Dagens arbejde:

- at stille spørgsmål til hinandens dag.
- at arbejde videre med de 10 chunks – og udvide med individuelle chunks, der skal anvendes i tegneserien *Mein Tag*.

Hvad gør eleverne?**Indledning**

Eleverne byder aktivt ind.

Eleverne stiller opklarende spørgsmål.

Bearbejdning Læreren introducerer til CL-strukturen quiz og byt og udleverer et kort med et spørgsmål til alle elever. <i>Wann stehst du auf? Wann gehst du in die Schule?</i> osv. Sproglig opmærksomhed: verber i 1. og 2. pers. singularis. Læreren opfordrer eleverne til at finde individuelle chunks. Fælles brainstorming på tavlen – evt. plakat på væggen - med nye/individuelle chunks, der skal bruges til tegneserien. Læreren igangsætter opgaven med tegneserien <i>Mein Tag</i>. Skoletube: Pixton !	Bearbejdning Eleverne udfører CL-strukturen og bytter løbende kort. <i>Wann stehst du auf? Ich stehe um ... Uhr auf</i> <i>Wann gehst du in die Schule? Ich gehe um ... Uhr in die Schule</i> Derudover inddrages følgende: - at sige <i>goddag</i> - at præsentere sig selv via chunks fra forløb 1 - at sige <i>farvel</i> Eleverne efterspørger chunks, der beskriver deres hverdag. Eleverne byder aktivt ind. Eleverne starter på deres tegneserie. Eleverne kan med fordel arbejde sammen 2+2 og hjælpe hinanden med præsentationerne – og teknikken! I denne lektion arbejdes der med at lære det digitale værktøj at kende. Eleverne starte med en præsentation af sig selv med: <i>Guten Tag! – Ich heiße.., Ich bin/habe...</i> (eleverne bringer deres sprogportfolio for at få overblik over de chunks/det ordforråd de har lært i forløb 1-4, der kan integreres i tegneserien) Eleverne bruger min. 8 af de lærte chunks! + husker plakat med udvidelsen af individuelle chunks
Opsamling Læreren afspiller sangen <i>Heut ist so ein schöner Tag</i> https://www.youtube.com/watch?v=DDu5n9-ZkRE	Opsamling Eleverne synger med på sangen.

Lektion 5

Særlige fokusområder r fra inspirationschecklisten:

Byg på emner der interesserer eleverne.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilegnelse.

Fokuser på lytteforståelse.

Inddrag fra start af alle færdigheder – også at skrive.

Hvad gør læreren?	Hvad gør eleverne?
Indledning Opsamling fra sidste time. Gentagelse af CL- struktur fra sidste time: Quiz og byt: alle får et kort med et spørgsmål. Dagens arbejde: - at færdiggøre tegneserien <i>Mein Tag</i>	Indledning Eleverne deltager aktivt og bytter løbende kort. <i>Wann stehst du auf? Ich stehe um ... Uhr auf</i> <i>Wann gehst du in die Schule? Ich gehe um ... Uhr in die Schule</i> Eleverne stiller opklarende spørgsmål.
Bearbejdning Læreren sætter eleverne i gang med tegneserien.	Bearbejdning Eleverne arbejder videre med deres tegneserie <i>Mein Tag</i> i ca. 30 minutter.
Opsamling Læreren spiller sangen <i>Morgens früh um sechs</i> https://www.youtube.com/watch?v=3YbD81Ftkss	Opsamling Eleverne lytter og synger med på sangen.

Lektion 6**Særlige fokusområder fra inspirationschecklisten:**

Sørg for at eleverne får succesoplevelser

Byg på emner der interesserer eleverne.

Brug målsproget i undervisningen så meget som muligt.

Brug chunks som indgang og støtte i sprogtilegnelsen.

Brug krop og sanser som indgang og støtte i sprogtilegnelse.

Fokuser på lytteforståelse.

Giv målrettet og systematisk feedback.

Hvad gør læreren?	Hvad gør eleverne?
-------------------	--------------------

Indledning Opsamling fra sidste time: Er alle færdige med deres præsentationer? Dagens arbejde: - at præsentere elevernes tegneserier <i>Mein Tag</i> - at evaluere forløbet. Læreren spiller sangen <i>Morgens früh um sechs</i> fra sidste lektion igen. https://www.youtube.com/watch?v=3YbD81Ftkss	Indledning Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne synger med.
Bearbejdning Læreren introducerer feedback-chunks på tavlen: <i>Deine Präsentation / Das war interessant / lustig / gut / wunderbar</i> usw. Læreren sætter eleverne i gang med præsentationen.	Bearbejdning Eleverne stiller opklarende spørgsmål. Eleverne præsenterer deres tegneserie <i>Mein Tag</i> i grupper af ca. 4 personer. Eleverne giver hinanden kort feedback – via en chunk.
Opsamling Læreren spiller sangen <i>Heut ist so ein schöner Tag</i> https://www.youtube.com/watch?v=DDu5n9-ZkRE Læreren igangsætter elevernes arbejde med Sprogportfolioen. Læreren udfylder lærerevalueringen på baggrund af eleverevalueringerne.	Opsamling Eleverne lytter og synger med. Eleverne udfylder deres sprogportfolio, herunder deres evaluering af undervisningsforløb 4.

Bilag C

Systematisk oversigt over analyse af de fire undervisningsforløb

	Singulær tilgang	Pluralistisk tilgang
Det metafonologiske vidensniveau		
Det metaortografiske vidensniveau	- Fokus på den tyske ortografi (forløb 1, lektion 1)	- Sammenligning med dansk ortografi (forløb 1, lektion 1)
Det metamorfologiske vidensniveau	- De tyske familiemedlemmers naturlige køn (mas./fem.) (forløb 1, lektion 4) - Pronomen i 1. og 3. person singularis (ich/er/sie) (forløb 1, lektion 4+6) - Substantiver med bestemt artikel (nominativ) i singularis og pluralis. (forløb 2, lektion 1) - Konjugation af 'sein' i 3. person singularis og pluralis (ist/sind) (forløb 2, lektion 2) - 'Ich kann'+infinitiv-konstruktioner (forløb 2, lektion 7) - 'Sein' i 3. person præsens og præteritum (ist/war) (forløb 3, lektion 1) - Konjugation af tyske verber i 1. og 2. person singularis (forløb 4, lektion 4)	- Sammenligning med familiemedlemmer med naturligt køn på andre sprog (forløb 1, lektion 4) - Sammenligning med substantiver med bestemt artikel på dansk/engelsk/andre sprog (forløb 2, lektion 1) - Sammenligning med konjugation på dansk/engelsk/andre sprog (forløb 2, lektion 2) - Sammenligning med lignende konstruktioner på engelsk/dansk (forløb 2, lektion 7) - Sammenligning med dansk (er/var) (forløb 3, lektion 1)
Det metasyntaktiske vidensniveau	- Verbum på 2. plads ved tidsangivelse i forfelt (forløb 4, lektion 3)	
Det metaleksikalsk-semantiske vidensniveau	- Tyske ord for sportsgrene, fritidsaktiviteter, madvarer, erhverv, dyr (forløb 1, lektion 1)	- Sammenligning med danske ord (forløb 1, lektion 1)

	- Tallene 1-20 på tysk (forløb 1, lektion 1) - Tyske familiemedlemmer (forløb 1, lektion 3) - Tyske kropsdele (forløb 2, lektion 1) - De tyske farver (forløb 2, lektion 2) - Tyske måneder (forløb 3, lektion 1) - Tyske ugedage (forløb 3, lektion 1) - Tyske julegenstande (forløb 3, juleudgave) - Tallene 20-100 på tysk (forløb 4, lektion 2)	- Sammenligning med tallene 1-20 på andre sprog (forløb 1, lektion 1) - Sammenligning med familiemedlemmer på andre sprog (forløb 1, lektion 3) - Sammenligning med kropsdele på dansk/engelsk/andre sprog. Fx den engelske udgave af sangen "Kopf, Schulter, Knie und Fuß" ("Head, Shoulders, Knees and Toes"). (forløb 2, lektion 1) - Sammenligning med farver på dansk/engelsk/andre sprog (forløb 2, lektion 2) - Sammenligning med måneder på andre sprog (forløb 3, lektion 1) - Sammenligning med ugedage på andre sprog (forløb 3, lektion 1) - Sammenligning med danske julegenstande (forløb 3, juleudgave) - Sammenligning med tallene 20-100 på andre sprog (forløb 4, lektion 2)
Det metatekstuelle vidensniveau		
Det metadiskursive vidensniveau		
Det metapragmatiske vidensniveau	- Tyske hilsen- og afskedsord og anvendelsen af disse i sociale kontekster (forløb 1, lektion 2) - Hvordan siger man 'tillykke med fødselsdagen' og 'tak' på tysk samt synger en tysk fødselsdagssang? (forløb 3, lektion 2) - Tysk tidsangivelse (forløb 4, lektion 3)	- Sammenligning med hilsen- og afskedsord på andre sprog (forløb 1, lektion 2) - Sammenligning med at sige 'tillykke med fødselsdagen', 'tak' og at synge en fødselsdagssang på andre sprog (forløb 3, lektion 2) - Sammenligning med tidsangivelse på dansk og engelsk. (forløb 4, lektion 3)

Bilag D

Udviklingspotentiale i de fire undervisningsforløb

	Singulær tilgang	Pluralistisk tilgang
Det metafonologiske vidensniveau	- Tysk udtale af internationalismer. (forløb 1, lektion 1) - Tysk udtale af omlydsgrafemerne ü, ö, ä ('Füße', 'Münder', 'Köpfe', 'Hände'). (forløb 2, lektion 1) - Udbygning af 'Hvad hedder månederne på tysk?': Hvordan udtales [a] i 'Januar', 'Februar', 'April', 'Mai'? (forløb 3, lektion 1)	- Fonologisk lighed mellem nogle internationalismer fx 'Tennis', 'Internet', 'Computer', men fonologisk forskel på udtalen af fx 'football' og 'Fußball' (engelsk/tysk) og 'kaffe' og 'Kaffee' (dansk/tysk). (forløb 1, lektion 1) - Sammenligning med dansk/engelsk/andre sprog: Er der omlyd på andre sprog? Er der transparens mellem den tyske omlydsudtale og udtalen på andre sprog? (forløb 2, lektion 1) - Udbygning af 'Hvad hedder månederne på andre sprog, I kender?': Fonologisk forskel mellem den tyske udtale af [a] i månederne og den danske udtale. (forløb 3, lektion 1)
Det metaortografiske vidensniveau	- Ortografiske karakteristika ved det tyske sprog, fx Großschreibung, omlydsgrafemer og ß. (forløb 4, lektion 1)	- Sammenligning med dansk/engelsk/andre sprog: Går nogle af de tyske karakteristika igen i andre sprog? Har andre sprog særlige ortografiske karakteristika? (forløb 4, lektion 1)
Det metasyntaktiske vidensniveau	- V+S-ordstilling i spørgende sætninger ('Wann <u>hast du</u> Geburtstag?) i modsætning til V+S-ordstillingen i ikke-spørgende sætninger ('Ich <u>habe</u> in Januar Geburtstag'). (forløb 3, lektion 6)	- Sammenligning med dansk/engelsk/andre sprog: Er der andre sprog, hvor man bruger omvendt ordstilling i spørgende sætninger? (forløb 3, lektion 6)
Det metatekstuelle vidensniveau	- Genremæssig karakteristika ved den tyske fødselsdagsinvitation: Hvordan er den bygget op? (fx alder, dato, tid, sted) Inddragelse af genreforståelse og almenviden som stilladsering til forståelse. (forløb 3, lektion 2)	- Sammenligning med fødselsdagsinvitationer på andre sprog: Er der transparens i den tekstuelle opbygning? Er der ligheder/forskelle i opbygningen? Inddragelse af genreforståelse og almenviden som stilladsering til forståelse. (forløb 3, lektion 2)

Det metapragmatiske vidensniveau	- Udbygning af hilsen- og afskedsord: Inddragelse af kropssprog, gestik og mimik. Hvordan reagerer man non-verbalt i mødet/afskeden med forskellige personer i forskellige kontekster? (forløb 1, lektion 2) - Udbygning af takkehandlingen ved gavegivning: Inddragelse af kropssprog, gestik og mimik. Hvordan udtrykker man taknemmelighed non-verbalt, når man har modtaget en gave? Hvordan reagerer man i forskellige situationer ved forskellige personer? (forløb 3, lektion 4)	- Udbygning af hilsen- og afskedsord på andre sprog: Hvordan reagerer man non-verbalt i mødet/afskeden med forskellige personer i forskellige kontekster på dansk/engelsk/andre sprog? (forløb 1, lektion 2) - Udbygning ved takkehandlingen ved gavegivning: Hvordan siger man 'tak' på andre sprog og hvordan udtrykkes taknemmelighed non-verbalt på andre sprog i forskellige situationer ved forskellige personer? (forløb 3, lektion 4)
---	---	---

Bilag E

Interviewguide til semistrukturerede fokusgruppeinterview

Forskningsfokus	Interviewspørgsmål
Konkret	
Holdningsniveau	Hvad synes I om opgaven, I lige har arbejdet med? - Var den svær/nem? Hvorfor? - Hvordan var det at arbejde med flere sprog? - Hvordan var det at arbejde med sprog, som I ikke forstod? - Synes I, at det var en god ide at bruge andre sprog for at forstå de tyske tekster?
Færdigheds- og vidensniveau	Hvad synes I, at I har lært ved at arbejde med opgaven? - Hvad har I lært om fødselsdagsinvitationer? - Hvad har I lært om det tyske sprog? - Hvad har I lært om andre sprog? Hvordan løste I opgaven uden at forstå teksterne?
Udfoldet	
Indledningsmarkør	Har I i tyskundervisningen arbejdet med andre sprog før? - Har I arbejdet med sprog, som I ikke kender, fx spansk og hollandsk? - Har I arbejdet med sprog, som I alle kender, fx dansk og engelsk?
Holdningsniveau	Hvad synes I om, at man i tyskundervisningen arbejder med andre sprog også? - Kan I se nogle fordele ved det? - Kan I se nogle ulemper ved det? - Har I gode ideer til hvordan man kan arbejde med andre sprog? - Hvordan kan man arbejde med sprog, som I ikke kender? - Hvordan kan man arbejde med sprog, som I kender (fx dansk og engelsk)?

	- Hvilke sprog synes I man skal sammenligne med? Tror I, at det er lettere at lære tysk hvis man kan andre sprog? - Hvorfor/hvorfor ikke?
Færdigheds- og vidensniveau	Hvad synes I, at I har lært i tyskundervisningen? - Hvad har I lært om det tyske sprog? - Hvad har I lært om andre sprog?
Afslutningsmarkør	I min afsluttende opgave skriver jeg om noget der hedder 'sproglig opmærksomhed'. Hvad vil I sige, at 'sproglig opmærksomhed' er? - Hvis jeg kun havde givet jer de tyske tekster, hvordan havde det så været? - Hvordan var det at arbejde med teksterne på spansk og hollandsk inden i arbejdede med de tyske tekster?

Bilag F: Transskription af aktivitet og semistrukturerede fokusgruppeinterviews

Dette bilag indeholder følgende sider:

Bilag F1: Transskription af aktivitet og fokusgruppeinterview på Peder Lykke Skolen

Bilag F2: Transskription af aktivitet og fokusgruppeinterview på Randersgades Skole

Bilag F1

Transskription af aktivitet og fokusgruppeinterview på Peder Lykke Skolen

Interviewet er foretaget den 17.5.17.

Medvirkende:

Emilio, 12 år, arabisk, dansk, engelsk og tysk (elev)

Keecha, 11 år, bengali, dansk, engelsk og tysk (elev)

Jamilla, 11 år, arabisk, dansk, engelsk og tysk (elev)

Natascha (interviewer)

Optagelses varighed: 30:55 minutter

- 01 Nat: Godt, nu skal I se hvad vi skal i gang med. Allererst har jeg to tekster til Jer, som vi skal kigge på
- 02 (De to tekster på spansk og hollandsk deles ud)
- 03 Nat: Jeg vil høre Jer om, hvilken slags tekst I tror det er?
- 04 Jam: Fransk og...
- 05 Kee: Jeg tror også at det er fransk og ...
- 06 Nat: Ja, så I tror at det er fransk. Hvis I skal kigge på hvilken slags tekst det er og ikke kun skal kigge på sproget, hvad tænker I så?
- 07 Jam: Noget med en fødselsdag
- 08 Nat: Noget med en fødselsdag. Hvorfor tænker du det?
- 09 Jam: Det der 'Hiep Hiep Hoera' eller et eller andet
- 10 Nat: Ja, og hvad tænker du at det betyder?
- 11 Jam: Hip hip hurra
- 12 Nat: Ja, så du tænker at det er lige som det danske 'hip hip hurra'
- 13 (Jamilla nikker)
- 14 Nat: Ja, er der andet i teksten, som I tænker viser, at der er tale om noget med en fødselsdag?
- 15 Jam: Noget med en dato
- 16 Nat: Ja. Hvad hvis I kigger på den anden tekst også, er der noget I den, som viser at det handler om en fødselsdag?
- 17 Kee: Hvor gammel han er
- 18 Nat: Ja, og hvor gammel vil du mene at han er?
- 19 Kee: 15
- 20 Nat: Ja
- 21 Jam: Og den 4. april
- 22 Nat: Og hvad tænker du at den 4. april er?
- 23 Jam: Der hvor han har fødselsdag
- 24 Nat: Ja, mh. Nu har du f.eks. sagt (kigger på Jamilla), at titlen betyder 'hip hip hurra' og at det er noget med en fødselsdag. Hvad tænker I (kigger på Emilio og Keecha) at det er?
- 25 Kee: En fødselsdagssang
- 26 Jam: Jeg tror at det er en fødselsdagsinvitation
- 27 Nat: Hvorfor tror I at det er det?
- 28 Jam: Fordi der står også sådan noget med klokken
- 29 Kee: Åh, det har jeg ikke set
- 30 Nat: Så du siger, at der står noget med klokken og hvad tror du at det betyder?
- 31 Kee: At de skal komme der eller sådan noget
- 32 Nat: Ja, og hvornår skal de komme her fx?

33 Kee: Klokken seks
34 Emi: Nej, er det ikke klokken to?
35 Kee: Nå ja, og så skal de gå igen klokken seks.
36 (Emilio siger noget i munden på Keecha)
37 Nat: Mh, så noget med fra klokken to til klokken seks. Og hvad sagde du? (kigger på Emilio). Du sagde noget med et telefonnummer?
38 Emi: Ja (og peger nederst i teksten)
39 Nat: Ja, nederst. Hvad tænker du, at det betyder?
40 Emi: At man skal ringe, hvis man skal tilmelde sig
41: Nat: Ja, godt. Er der nogle andre steder i teksterne, der fortæller hvilken slags tekst det er? Nu sagde du (kigger på Keecha) at det var en sang og du (kigger på Jamilla), at det var en invitation. Hvordan kan man finde ud af hvad det faktisk er?
42 Kee: Jeg tror mere, at det er en invitation
43 Nat: Ja. Er der nogle steder i teksten, hvor man kan se at der er tale om en invitation? Vi har talt om 'hip hip hurra' og vi har talt om telefonnummer og noget om et klokkeslæt
44 Emi: Og her (peger i den hollandske tekst på ordet 'welkom')
45 Nat: Og hvad med det ord?
46 Emi: 'Welkom', det betyder 'velkommen'
47 Nat: Ja, hvordan kan du gætte dig frem til at det betyder 'velkommen'?
48 Emi: Det minder om dansk
49 Nat: Mh. Ved I hvor gammel personen bliver i den blå invitation?
50 Jam: Fire år måske
51 Emi: To år
52 Kee: Ja, for den er meget festlig (peger på billederne på invitationen)
53 Nat: Fire år, to år. Hvorfor siger du to år? (kigger på Emilio)
54 (Emilio peger på 2-tallet i invitationen)
55 Nat: Fordi der står et 2-tal. Og hvorfor tænker du at det betyder 'to år'?
56 Emi: Fordi der står 'jaar', det lyder som to år. Det lyder som 'år'
57 Nat: Det lyder som 'år'. Hvor gammel tror I personen bliver her i den hvide invitation?
58 Emi: 15
59 Nat: Hvordan kan du gætte dig frem til, at personen bliver 15?
60 Emi: Fordi der står 15
61 Nat: Ja. Er der noget andet i teksterne, der viser at det er invitationer?
62 (Eleverne kigger afventende på hinanden)
63 Nat: Nu har I sagt noget med år, altså hvor gammel personerne bliver, og vi har talt om telefonnummer, som man skulle ringe tilbage på, hvis man kunne komme, og noget med et klokkeslæt. Er der noget andet, som I tænker viser at der er tale om en invitation?
64 Kee: Adressen
65 Nat: Adressen, ja. Er der noget med en adresse i teksterne?
66 Emi: Ja, her (peger i den spanske tekst)
67 Nat: Ja, hvor bor personen henne?
68 Emi: 'Mount Lake'
69 Nat: Ja, hvad I den anden tekst. Står der noget om en adresse der?
70 (Eleverne leder forgæves i den anden tekst efter en adresse, men finder intet)
71 Nat: Det er også helt fint, det er slet ikke sikkert at det står der
72 Kee: Nej, jeg tror ikke at det er der
73 Nat: Godt, lige her til sidst. I talte før om, at I troede at denne tekst var på fransk. Hvilket sprog tænker du (kigger på Emilio), at denne tekst er?

74 Emi: Mexicansk
 75 Nat: Ja, og hvad siger du til den anden tekst?
 76 Emi: Det ved jeg ikke
 77 Nat: Nej. Hvad siger I (kigger på Keecha og Jamilla).
 78 Jam: Svensk måske
 79 Kee: Jeg tror ikke at det er svensk
 80 Nat: Hvorfor tænker du, at det er svensk? (kigger på Jamilla)
 81 Jam: Fordi det lyder meget som dansk. Fx ved 'januari'
 82 Nat: Ja.
 83 Jam: Jeg synes, at det minder lidt om tysk
 84 Nat: Lidt om tysk, ja. Hvorfor tænker du at det minder om tysk?
 85 (Jamilla kigger sig tøvende omkring)
 86 Nat: Er der et eller andet i teksten som minder om tysk?
 87 Jam: Sådan noget med ordene
 88 Nat: Ja, er der et bestemt ord som du kan pege på, som lige præcis minder om tysk?
 89 Jam: Mh, nej
 90 Emi: 'Ik ben'
 91 Nat: Ja
 92 Emi: 'Ich bin'
 93 Nat: Ja, så det minder rigtig meget om 'ich bin' på tysk
 94 Emi: Ja
 95 Nat: Ja, rigtig fint. Og hvad tænker I om den her (peger på den spanske tekst). Er det stadig fransk?
 96 Emi: Det er mexicansk på grund af det her 'cumpleanos'
 97 Nat: Ja
 98 Kee: Hvad siger du, Jamilla?
 99 Jam: Jeg ved det ikke
 100 Nat: Nej, det er også helt i orden. Jeg kan fortælle Jer, at denne tekst er på spansk og den anden er på hollandsk
 101 Kee: Åh, okay
 102 Nat: Godt, nu får I to nye tekster
 103 (De to tyske tekster deles ud)
 104 Kee: (Hviskende) Det er tysk
 105 Nat: Og så vil jeg stille Jer det samme spørgsmål, som jeg stillede Jer før, hvilken slags tekst vil I mene at der er tale om?
 106 Kee: Det er tysk
 107 Jam: Ja, det er tysk
 108 Nat: Ja, så I tænker at det er på tysk – godt. Og hvilken slags tekst tænker I, at der er tale om?
 109 Jam: Noget med en fødselsdag, fordi der står 'Geburtstag'
 110 Nat: Ja, og hvad betyder 'Geburtstag'?
 111 Jam: 'Fødselsdag'
 112 Nat: Ja, det har I haft i tysk sammen med [lærerens navn]?
 113 Kee: Ja, og så står der 'Geburtstagsparty', så det må være 'fødselsdagsfest'. En invitation til en fødselsdagsfest
 114 Nat: Ja, hvorfor tænker du at det betyder 'fødselsdagsfest'?
 115 Kee: Fordi der er det engelske ord 'party', som betyder 'fest' og det har de så sat ind inden 'fødselsdag' på tysk

116 (Emilio taler i munden på Keecha og det er ikke tydeligt hvad han siger)

117 Nat: Ja, og hvad sagde du Emilio?

118 Emi: Der er også et telefonnummer, man skal ringe tilbage til

119 Nat: Ja, godt. Er der andre ting i teksten, som viser, at der er tale om en invitation til en fødselsdagsfest?

120 Jam: Det med klokken også

121 Kee: Ja

122 Nat: Mh, hvad står der med klokken i fx den lyserøde tekst?

123 Jam: Fra klokken 15 til 18

124 Nat: Ja, står der noget tidspunkt i den grå tekst?

125 Kee: Ja, der (peger på '19 Uhr'). Fra klokken ni, nej fra klokken syv til... Det står der ikke

126 Nat: Nej, men noget med fra klokken syv, ja. Hvis vi nu kun kigger på den lyserøde tekst, så sagde I noget med et klokkeslæt og du (kigger på Keecha) sagde noget med et 'Geburtstagsparty'. Er der nogle andre ting i teksten som viser, at der er tale om en invitation?

127 Emi: Det her (peger på den anden sætning i tekst 3: 'lade dich herzlich zu meiner Geburtstagsparty ein')

128 Nat: Hvad peger du på?

129 Emi: Det her

130 Nat: Ja, kan du gætte dig til hvad det betyder?

131 Emi: 'Vil du komme til min fødselsdag?'

132 Nat: Ja

133 Jam: Og så står der også noget med hvor gammel hun er

134 Kee: Eller hvor gammel hun bliver

135 Nat: Mh, og hvad bliver hun?

136 Kee: Otte år

137 Nat: Ja. Hvordan kan I gætte Jer frem til at hun bliver otte år?

138 Jam: Fordi der står 'ich 8 Jahre alt'

139 Nat: Ja, så I ved at det betyder, at hun bliver otte år

140 Kee: Og så står der også noget med, at du skal komme til det her hus

141 Nat: Ja, noget med et hus

142 Emi: Man skal komme til huset fra klokken tre til klokken seks

143 Nat: Ja, fra tre til seks

144 Jam: Der er også noget med det der 'bitte'. Jeg kan huske at [lærerens navn] sagde..

145 Kee: Ja, 'at være sød' eller sådan noget...

146 Jam: At være høflig

147 Nat: Ja, så det er høfligt. Hvad tror I den sidste sætning betyder?

148 Kee: At man skal ringe tilbage, hvis man kommer

149 Nat: Ja. Har I et bud på hvad ordet 'Bescheid' betyder? Kan I gætte Jer frem til det?

150 (Eleverne kigger tøvende på hinanden)

151 Jam: Der står sådan 'ob du kommst', som betyder 'om du vil'

152 Kee: Ja, 'hvis du vil'

153 Nat: Ja, så noget med at man skal ringe på det nummer, hvis man gerne vil komme

154 Kee: Ja

155 Nat: Står der noget om hvornår den her fødselsdag egentlig skal holdes?

156 Kee: Ja, det står i toppen

157 Emi: Den 9.5

158 Nat: Ja, godt. Så vil jeg høre Jer til sidst om I er friske på at prøve at oversætte teksten? Vil I to (kigger på Keecha og Jamilla) prøve at oversætte det første?

159 Kee: Okay. 'Den 9. ...'

160 Jam: 'Den 9.5 fylder jeg...'

161 Kee: Ja. 'Den 9.5 fylder jeg otte år...'

162 Nat: Mh

163 Kee: Øh... (går i stå over ordene 'lade dich herzlich') noget med at 'du er inviteret til min fødselsdagsfest'

164 Nat: Ja, rigtig fint. Vil du prøve det næste? (kigger på Emilio)

165 Emi: 'I skal komme fra klokken tre til seks'

166 Nat: 'I skal komme fra klokken tre til seks', ja

167 Kee: Ja, det begynder klokken tre. 'Beginnt' det er lige som 'begynder'

168 Nat: Ja, så I tænker at 'beginnt' betyder 'begynder'. Så der er noget der begynder...

169 Jam: Festen begynder

170 Nat: Ja, festen begynder. Hvornår begynder festen?

171 Jam: 'Festen begynder klokken tre og slutter klokken seks'

172 Nat: Ja, rigtig fint

173 Kee: Jeg tror også at det der (peger på 'endet') betyder 'slutter'

174 Nat: Ja, og hvad er det du peger på?

175 Kee: 'endet'

176 Nat: Ja, hvorfor tænker du at det betyder 'slutter'?

177 Kee: Fordi det minder meget om det engelske ord 'end'

178 Nat: Ja

179 Kee: Så, 'festen begynder klokken tre og slutter klokken seks'

180 Nat: Ja. Hvad siger I så til den sidste sætning?

181 (Eleverne kigger tøvende på hinanden)

182 Nat: I nævnte noget med et telefonnummer. Hvad var det I sagde, at man skulle med det telefonnummer?

183 Kee: Man skulle ringe til det, hvis man kom

184 Nat: Ja, flot. Det jeg gerne vil nu, det er at interviewe Jer. Vi starter med at tale om teksterne og den opgave, I lige har lavet og bagefter taler vi om tyskundervisning generelt, om hvordan I har gjort det sammen med [lærerens navn]. Det allerførste jeg gerne vil spørge Jer om er: hvad synes I om den opgave, I lige har arbejde med?

185 Kee: Det var meget sjovt

186 Nat: Mh, hvorfor synes du at det var sjovt?

187 Kee: Fordi man lige som skulle løse en gåde på en måde

188 Emi: Man skulle gætte sig frem til hvad det betød

189 Nat: Ja. Synes I at det var svært eller var det nemt?

190 Kee: En smule svært. Den der tekst (peger på den spanske) var svær

191 Jam: Men de tyske var også lidt svære

192 Nat: Mh. Hvordan synes I at det var at arbejde med flere sprog?

193 Kee: Det var fint nok

194 Nat: Synes I at man kunne bruge det til noget?

195 (Alle elever nikker)

196 Nat: Hvad synes I at man kunne bruge det til?

197 Kee: Altså, man kunne sammenligne sprogene med hinanden og se om de ligner hinanden

198 Nat: Ja. Hvordan synes I at det var at arbejde med de her to sprog, som I faktisk ikke forstod?

199 Emi: Det var sjovt
 200 Kee: Ja, de mindede meget om dansk og engelsk og andre sprog
 201 Jam: Og den der (peger på den hollandske tekst) minder også meget om tysk
 202 Nat: Mh. Synes I at det var en god ide, at vi først startede med de andre sprog inden vi kiggede på de tyske tekster?
 203 (Alle elever nikker)
 204 Nat: Hvorfor synes I det?
 205 (Eleverne kigger tøvende på hinanden)
 206 Nat: Tænker I, at I kunne bruge det til noget?
 207 Jam: Man havde jo sammenlignet dem lidt med tysk, så det blev lettere at arbejde med de tyske tekster bagefter
 208 Nat: Ja, så det blev lidt lettere. Hvad var det egentlig, der var lettere? Synes I, at I forstod mere af dem?
 209 Kee: Ja
 210 Nat: Hvorfor tænker I, at I forstod mere af dem?
 211 Jam: Fordi vi sammenlignede...
 212 Kee: Ja, fordi vi startede med at anstrenge os, da vi arbejdede med de her tekster (peger på den spanske og hollandske tekst)
 213 Jam: Og så var der mange af de samme ting i alle teksterne
 214 Nat: Ja. Hvad synes I, at I har lært ved at arbejde med den her opgave?
 215 Emi: At der sådan er mange ord, der ligner de danske ord
 216 Nat: Mh. Hvad synes I, at I har lært om fødselsdagsinvitationen?
 217 Jam: Den er nem at genkende
 218 Nat: Ja. Hvad er det der gør, at den er let at genkende?
 219 Kee: Telefonnummeret, adressen og tid
 220 Jam: Og billederne også
 221 Nat: Ja, så der er noget der viser at det er en fødselsdag, mh. Hvad synes I, at I har lært om det tyske sprog?
 222 Emi: Det ligner meget de andre sprog
 223 Nat: Ja. Hvad synes I, at I har lært om andre sprog?
 224 Kee: At de minder meget om det tyske
 225 Nat: Ja, så alle sprogene ligner hinanden
 226 (Eleverne nikker)
 227 Nat: Mh. Hvordan løste I egentlig opgaven uden at kunne forstå de to sprog?
 228 Emi: Vi gættede os frem
 229 Nat: Ja
 230 Emi: Og så var der nogle ord, vi forstod
 231 Kee: Ja, vi forstod nogle af ordene og så kunne vi gætte os frem til resten af ordene i teksten
 232 Nat: Mh. Har I før i tyskundervisningen sammen med [lærerens navn] arbejdet med nogle andre sprog?
 233 Kee: Ja
 234 Nat: Hvilke sprog har I arbejdet med?
 235 Kee: De sprog, vores forældre kan og nogle andre sprog, vi kendte
 236 Nat: Ja, hvad var det fx for nogle sprog?
 237 Kee: Arabisk, tyrkisk, engelsk, italiensk
 238 Nat: Ja, så I har både arbejdet med nogle som I alle kender fx engelsk. Har I arbejdet med dansk også?
 239 Jam: Ja

240 Nat: Ja, men I har også arbejdet med andre sprog, som nogle af Jer fx taler med jeres forældre derhjemme.

241 (Eleverne nikker)

242 Nat: Mh. Hvad synes I om, at man arbejder med andre sprog i tyskundervisningen?

243 Emi: Så forstår man ordene bedre

244 Nat: Ja, så I synes at det bliver nemmere?

245 Kee: Ja og så bliver timen også mere interessant, fordi man ikke kun skal lære det tyske sprog

246 Nat: Mh. Nu siger I, at det bliver nemmere, men er der nogle andre fordele ved at man fx også arbejder med arabisk eller med engelsk eller med tyrkisk?

247 Jam: Det bliver lidt lettere, når man får det oversat til andre sprog

248 Emi: Så ved man hvad det betyder

249 Nat: Ja

250 Kee: Og man kan igen sammenligne de forskellige sprog med nogle af de sprog, man kender

251 Nat: Ja. Er der nogle ulemper eller problemer ved at arbejde med andre sprog i tyskundervisningen?

252 Kee: Det kan måske forvirre en, hvis man nu skal oversætte det. Og man fx tror at det betyder det samme som det gør på et andet sprog

253 Nat: Ja, hvordan tænker du, at det kan forvirre?

254 Kee: Hvis man tror at 'stenvæg' betyder 'dør' (sb.), fordi det betyder det på arabisk

255 Nat: Mh, okay. Har I nogle ideer til hvordan man kan arbejde med andre sprog i tyskundervisningen?

256 Emi: Man kan oversætte eller bare øve sig på dem, så man lige pludselig kan dem

257 Nat: Mh, så du tænker at det er de tyske tekster man skal oversætte til andre sprog?

258 (Emilio nikker)

259 Kee: Og de sprog man kan

260 Nat: Altså også omvendt?

261 Kee: At man fx oversætter en dansk tekst til tysk

262 Nat: Mh, ja. Hvordan tænker I, at man kan arbejde med sprog som I alle kender, fx dansk og engelsk?

263 Jam: Med [lærerens navn] har vi fået sådan et skema, hvor der stod forskellige ord på tysk og så skulle vi oversætte dem på dansk og engelsk

264 Kee: Og et andet sprog vi kendte

265 Nat: Okay, synes I, at det var en god ide?

266 (Eleverne nikker)

267 Nat: Hjælp det Jer?

268 (Eleverne nikker)

269 Nat: Og hvad hjalp det med?

270 Emi: Man kunne bedre forstå de tyske ord

271 Nat: Okay, så det gjorde at I bedre kunne forstå tysk?

272 (Eleverne nikker)

273 Nat: Ja, hvordan tænker I, at man fx kunne arbejde med de her to sprog (peger på den spanske og hollandske tekst); sprog, som I ikke alle sammen kender

274 (Eleverne kigger tvivlende på hinanden)

275 Nat: Hvis I nu fx skulle sammenligne med arabisk. Det kan alle eleverne i Jeres klasse ikke, hvordan tænker I så, at man kan gøre det?

276 Emi: Finde ord, der ligner det

277 Nat: Ja, tænker du at nogle af de andre elever, som ikke kan arabisk, godt kan arbejde med arabisk, også selvom de ikke forstår sproget?

278 Emi: Ja
 279 Nat: Mh
 280 Kee: At man kunne arbejde med nogle forskellige sprog, så man kunne gætte hvad ordene betyder
 281 Nat: Ja. Hvilke sprog ville I sige, ville være gode at sammenligne med?
 282 Jam: Engelsk og dansk
 283 Nat: Engelsk og dansk, ja, hvorfor?
 284 Jam: Fordi dem kan vi bare
 285 Emi: Og fordi de ligner meget andre sprog
 286 Nat: Er der nogle andre sprog, som I tænker vil være gode at sammenligne med?
 287 Kee: Spansk
 288 Nat: Spansk, ja. Hvorfor tænker du spansk?
 289 Kee: Det minder meget om tysk
 290 Emi: Det gjorde hollandsk også
 291 Nat: Mh
 292 Kee: Det gjorde hollandsk også, ja
 293 Nat: Ja. Tror I at det er lettere at lære tysk, hvis man kan nogle andre sprog?
 294 (Eleverne nikker)
 295 Nat: I nikker alle sammen. Hvorfor tror I det?
 296 Jam: Det tror jeg fordi, at så minder det måske om nogle andre sprog, som man godt kan
 297 Nat: Så hvad tænker du, at man kan bruge det til?
 298 Jam: Man kan gætte lidt
 299 Nat: Mh
 300 Jam: Det kan også hjælpe en lidt med at huske
 301 Nat: Ja, mh. Hvad siger du (kigger på Keecha)?
 302 Kee: At man sådan kan sammenligne de forskellige sprog med hinanden og så kan det måske hjælpe en til at forstå de ord, som man har lært.
 303 Emi: Jeg synes det samme som hende (kigger på Keecha)
 304 Nat: Ja, godt. Hvad synes I, at I har lært i tyskundervisningen sammen med [lærerens navn]?
 305 Jam: Tallene
 306 Emi: Dyrene. Deres racer
 307 Jam: At man skal præsentere sig selv
 308 Nat: Ja. Hvad synes I, at I har lært om det tyske sprog?
 309 Emi: Det ligner meget det danske
 310 Jam: Og at man siger tit bogstaverne, altså der er ingen stumme bogstaver
 311 Nat: Nej
 312 Kee: Man udtaler dem alle sammen ret meget
 313 Nat: Ja. Når du (kigger på Emilio) fx siger at det ligner det danske, tænker du så at det er en fordel at det gør det?
 314 Emi: Ja, for så forstår man jo ordene
 315 Nat: Ja. Hvad har I lært om andre sprog?
 316 Kee: At de også minder lidt om tysk
 317 (Emilio og Jamilla nikker)
 318 Nat: Ja. Det sidste jeg vil spørge Jer om er: Jeg er ved at skrive min afsluttende opgave og i den opgave, der skriver jeg om noget der bliver kaldt 'sproglig opmærksomhed'. Hvad vil I sige, at 'sproglig opmærksomhed' er?
 319 (Eleverne kigger sig usikkert omkring)

320 Nat: I skal ikke være nervøse for at svare. Der er intet der er rigtigt og forkert. Jeg vil bare gerne høre hvad I tænker

321 Emi: At man skal være opmærksom på de sprog, man taler

322 Nat: Ja, hvordan tænker du at man skal være opmærksom?

323 Emi: At man holder øje med om man udtaler dem rigtigt

324 Nat: Mh. Hvad tænker du (kigger på Keecha)?

325 Kee: Hvordan man kan lære andre sprog og sammenligne med andre sprog

326 Nat: Ja.

327 Jam: Jeg ved det ikke

328 Nat: Nej, det er også svært. Det er helt okay. Hvis jeg nu fx ikke havde givet Jer de her to tekster på spansk og hollandsk. Hvis I nu kun havde fået de tyske tekster. Hvordan tænker I så, at det ville være at arbejde med denne opgave?

329 Emi: Lidt sværere

330 Kee: Det ville nok være lidt sværere

331 Nat: Hvorfor tænker I, at det ville være lidt sværere?

332 Emi: Fordi så kunne man ikke genkende dem

333 Jam: Jeg synes, at det ville være det samme

334 Nat: Okay, så du tænker ikke at det hjalp at vi arbejdede med spansk og hollandsk først?

335 Jam: Kun lidt

336 Nat: Mh. Hvordan synes I, at det var at arbejde med den spanske og den hollandske tekst inden I arbejde med de tyske?

337 Emi: Godt, det hjalp

338 Nat: Det hjalp. Hvad siger I (kigger på Keecha og Jamilla)?

339 Kee: Det hjalp, ja

340 Nat: Hvad tænker I, hvis vi nu havde gjort det omvendt. Hvis vi først havde arbejdet med de tyske tekster og så med de andre sprog bagefter. Hvordan tror I, at det havde været?

341 Jam: Jeg tror at det ville hjælpe lidt mere

342 Nat: Ja. Hvad ville det hjælpe på?

343 Emi: At forstå de der tekster (peger på den spanske og hollandske tekst)

344 Kee: Ja, så ville vi forstå de andre sprog lidt mere

345 Jam: For så ville vi kende de tyske ord

346 Nat: Ja. Tænker I da, at I ikke forstod de to tekster på spansk og hollandsk?

347 Kee: Jo, men så ville det gå lidt hurtigere

348 Nat: Ja

349 Emi: For så ville vi jo lære det her (peger på den spanske og hollandske tekst)

350 Nat: Ja

351 Kee: Men så ville vi nok lære noget mindre af de her to tekster (peger på de tyske tekster)

352 Nat: Mh. Så hvad tænker I, at man kan bruge de tekster til, som man arbejder med først?

353 Kee: Til at lære noget om de andre tekster

354 Nat: Okay. Det var faktisk det sidste spørgsmål. I var super gode. Tak for hjælpen!

Bilag F2

Transskription af aktivitet og fokusgruppeinterview på Randersgades Skole

Interviewet er foretaget den 22.5.17.

Medvirkende:

Anna, 12 år, dansk, engelsk, tysk, fransk (elev)

Thomas, 12 år, dansk, engelsk, tysk, fransk (elev)

Frederik, 12 år, dansk, engelsk, tysk, fransk (elev)

Natascha (interviewer)

Optagelsens varighed: 43:14 min.

- 01 Nat: Godt, jamen det vi skal det er, at vi skal arbejde med nogle forskellige tekster. Allererførst får I de her to tekster (tekst 1 og 2). Det jeg gerne vil spørge Jer om er, hvilken slags tekst I tænker, at det er?
- 02 Tho: Noget med en fødselsdag
- 03 Ann: Ja, det tænker jeg også. Et eller andet med en invitation
- 04 Fre: En invitation til en fest den 15. januar 2012
- 05 Ann: Og den starter klokken 14 og slutter klokken 18
- 06 Nat: Hvorfor tænker I, at det er en fødselsdagsinvitation?
- 07 Ann: Der står 'Hiep Hiep Hoera', det ligner 'hip hip hurra'
- 08 Tho: Og der er sådan noget fest-ting
- 09 Ann: Noget confetti
- 10 Nat: Ja. Er der noget andet der viser, at det er en invitation?
- 11 Ann: Der står '2 år'
- 12 Nat: Så du tænker at det her (peger på '2 jaar' i tekst 2) betyder '2 år'. Hvordan kan du gætte dig til det?
- 13 Ann: Fordi der står '2' og 'jaar' det lyder som tysk
- 14 Nat: Ja, så I tænker at det minder om tysk
- 15 Tho: Og svensk. Jeg tænker, at det ligner tysk og svensk
- 16 Ann: Men det er jo ikke sådan der, man staver det på tysk, vel?
- 17 Tho: Nej
- 18 Ann: Er det ikke med 'y' eller er det med...
- 19 (Eleverne tænker længe over hvordan 'Jahr' staves, men kan ikke huske det)
- 20 Nat: Skidt pyt, men du tænker at det minder om noget du kender
- 21 Ann: Ja
- 22 Nat: Og så sagde du, at det her 'Hiep hiep Hoera' betyder 'hip hip hurra'. Hvordan kunne du gætte dig til, at det betyder 'hip hip hurra'?
- 23 Ann: Det ved jeg ikke helt... Fordi 'hip hip hurra' er jo sådan tre ord og hvis man så fjerner e'et, så er det stavet som på dansk
- 24 Nat: Ja, så du tænker at det minder lidt som dansk?
- 25 Ann: Ja
- 26 Tho: Jeg tænker også, at når der står 'Hiep hiep', så må det der (peger på 'Hoera' i tekst 2) betyde 'hurra'. Det hænger sammen
- 27 Nat: Ja. Er der noget andet her i den blå tekst, som viser at det er en invitation til en fødselsdag?
- 28 Ann: Der står noget med klokken
- 29 Nat: Ja. Hvad står der med klokken? Kan du gætte dig til hvad det betyder?

30 Fre: Fra klokken to til klokken seks
 31 Nat: Ja, godt. Er der noget andet, der viser, at det er en invitation?
 32 Ann: Den 15. januar
 33 Nat: Ja. Hvad tænker du at det betyder?
 34 Ann: Det er der, det bliver holdt
 35 Tho: Og så tænker jeg også, at det er der, hvor festen skal holdes
 36 Nat: Festen. Står der noget med en fest?
 37 Tho: Ja, 'feestje', det tror jeg betyder 'fest'
 38 Nat: Ja. Hvorfor tror du, at det betyder 'fest'?
 39 Fre: Det ligner dansk
 40 Ann: Det ligner meget dansk
 41 Nat: Mh, godt. Hvis vi kigger på den hvide tekst...
 42 Ann: Der står lige som hvor man skal skrive til, der står 'Respondé'
 43 Nat: Hvad tænker du, at 'Respondé' betyder?
 44 Ann: Altså, at man skal melde tilbage
 45 Nat: Ja, flot. Hvordan kan du gætte, at det betyder det?
 46 Ann: Det ved jeg ikke helt. Fordi der står et nummer der (peger på telefonnummeret i tekst 1)
 47 Nat: Ja
 48 Fre: Og det er lidt lige som engelsk
 49 Tho: Men det ligner fransk
 50 Ann: Jeg synes, det ligner spansk
 51 Nat: Okay
 52 (Anna mumler 'por favor' fra tekst 1)
 53 Nat: Du (kigger på Anna) sagde, at det mindede om spansk, fordi du kan genkende 'por favor'
 54 Ann: Ja og 'april' der (peger på 'abril' i tekst 1)
 55 Nat: De ord her (peger på 'por favor' i tekst 1)
 56 Ann: 'Vær venlig'
 57 Nat: Ja. Hvordan ved du, at det betyder det?
 58 Ann: Fordi min tante kan spansk
 59 Nat: Okay. Så du har lært at det betyder 'vær venlig'. Hvornår bruger man det fx?
 60 Ann: Hvis man skal spørge om noget, hvis man er sød
 61 Nat: Ja, godt
 62 Tho: Der står også her den '4. april klokken 16 til klokken 19', altså fra klokken fire til syv
 63 Nat: Ja
 64 Ann: Her står der også hvor henne, det er 'Mount Lake nummer 5632'
 65 Nat: Ja
 66 Tho: Og han bliver 15
 67 Nat: Hvordan ved I, at det er en han?
 68 Ann: 'Chris' er et drengenavn (peger på den første sætning 'Chris cumple 15' i tekst 1)
 69 Nat: Ja. Hvad tænker I at den sætning betyder?
 70 Ann: Noget med at 'Chris bliver 15'. Det er noget med en 'diversion'.
 71 Tho: Ja
 72 Ann: Sådan en 15-års-fødselsdag, sådan en stor fest
 73 Nat: Ja, mh. Det sidste jeg vil høre Jer om er, hvilke sprog I tror, at teksterne er på?
 74 Ann: Spansk og svensk
 75 Fre: Ja
 76 Tho: Ja, det der (peger på tekst 2) lyder som svensk eller tysk

77 Nat: Og hvorfor tænker du, at det lyder som svensk eller tysk?
 78 Tho: Fordi svensk og tysk lyder meget som dansk og det her lyder også meget som dansk
 79 Nat: Ja. Hvor er det du tænker, at der er noget der minder meget om dansk i den her tekst?
 80 Tho: 'Hip hip hurra', 'fest', 'velkommen'
 81 Ann: Grunden til at jeg tror at det er svensk, er fordi at 'wilkommen' jo er på tysk og her står der 'welkom'
 82 Nat: Mh, godt. Det er rigtigt, at den her er på spansk og den her er på hollandsk
 83 Ann: På hollandsk, okay
 84 Nat: Nu får I to andre tekster...
 85 Ann: Det er også tæt på tysk
 86 Nat: Det er nemlig rigtigt
 87 Tho: Hollandsk det lyder også meget som dansk
 88 (Eleverne får udleveret tekst 3 og 4)
 89 Nat: Og spørgsmålet er her det samme: Hvilken slags tekst tænker I, at der er tale om?
 90 Tho: Tysk og tysk
 91 Ann: Ja, tysk
 92 Tho: Jeg tænker, at det er tysk og tysk begge to
 93 Nat: Hvorfor tænker I, at det er tysk?
 94 Ann: Fordi der står 'Am' der (peger på det første ord i tekst 3)
 95 Tho: 'Ich 8 Jahre alt'
 96 Nat: Ja
 97 Tho: Se (henvender sig til Anna), sådan staver man til 'Jahr'
 98 Ann: Det er med 'j', det var ikke med 'aa'
 99 Tho: Og 'die' og 'um'
 100 Nat: Mh, så I kan genkende en masse tyske ord
 101 Tho: Og 'Uhr'
 102 Ann: Ja
 103 Fre: Og 'bitte'
 104 Nat: Ja, godt. Nu talte vi før om, at de her to tekster (peger på tekst 1 og 2) var fødselsdagsinvitationer. Hvad tænker I, at de her tekster er?
 105 Ann: Jeg tænkte først en dåb (peger på tekst 3), men hun ser lidt gammel ud og der står 'otte' der (peger på '8 Jahre')
 106 Nat: Så du tænker ikke, at det er en dåb?
 107 Ann: Nej
 108 Fre: Der står noget med 'party'
 109 Ann: Ja, 'Geburtstagsparty'
 110 Nat: Ja, ved I hvad 'Geburtstag' betyder?
 111 (Eleverne ryster på hovedet)
 112 Nat: Kan I gætte Jer frem til hvad det betyder?
 113 Ann: Det står også der
 114 Fre: 'Fødselsdagsparty'
 115 Nat: Ja, hvorfor tænker du at det betyder det?
 116 Tho: 'Party' det står der jo, og der står 'jeg bliver otte år'
 117 Nat: Ja
 118 Tho: Og at man skal ringe tilbage. Skrive eller ringe at man godt kan komme, på det der nummer, tror jeg
 119 Nat: Ja. Hvordan kan du gætte, at det er det man skal med det nummer?
 120 Tho: Jeg tror, at det er et telefonnummer

121 Ann: 'Gib mir bitte Bescheid', altså 'besked'
 122 Nat: Du tror, at det betyder 'besked'? Hvorfor tænker du det?
 123 Ann: Det minder lidt om 'besked', det lyder som 'besked'
 124 Nat: Ja
 125 Tho: Her står der 'Tel', det må være en forkortelse for 'telefon'
 126 Nat: Ja, så det er noget med at man skal give besked på det telefonnummer
 127 (Eleverne svarer *ja* i kor)
 128 Nat: Godt. Hvis vi nu kun kigger på den lyserøde tekst (tekst 3), er der så noget andet, som viser at der er tale om noget med en fødselsdagsfest?
 129 Tho: Ponyer og...
 130 Ann: Prinsesser
 131 Nat: Ja, hvad tænker I med dem?
 132 Ann: Det er sådan et tema for fødselsdagen
 133 Tho: Klokkeslæt
 134 Nat: Ja, og hvad er klokkeslættet
 135 Fre: Der står 'tre'
 136 Tho: Jeg tror, at hun er født klokken ni i fem
 137 Ann: Det står der, at man skal komme klokken 15 og det ender klokken 18
 138 Nat: Hvordan kan du gætte dig til at det ender klokken 18?
 139 Ann: Der står 'endet'
 140 Nat: Og hvad betyder det?
 141 Ann: 'end' lige som i engelsk
 142 (Thomas taler i munden på Anna og siger noget med 'Hause')
 143 Tho: 'Hause' og så går man 'hjem til huset klokken 15 og festen ender klokken 18'
 144 Nat: Ja, nu siger du 'festen'. Hvordan ved du, at det er festen der ender klokken 18?
 145 Tho: 'Fødselsdagsfesten', 'partyet' betyder det jo
 146 Nat: Ja, godt. Så det starter klokken 15 og slutter klokken 18, ja. Står der noget om, hvornår den her fest skal holdes?
 147 Ann: Det kunne faktisk godt være, at det der (peger på 'Am 09.05' i tekst 3) betyder, hvornår det var
 148 Nat: Mh
 149 Tho: Nå, den 9.5
 150 Ann: Ja, nemlig
 151 Tho: Nå ja, fordi der er to punktummer
 152 Fre: Ja, det giver faktisk måske ret god mening
 153 Ann: 'Den 9. Maj...'
 154 Tho: 'Den 9. maj holder jeg fødselsdag og bliver otte år'
 155 Nat: Ja
 156 Tho: 'Og jeg vil gerne have at du kommer med til min fødselsdag'
 157 Ann: Ja, 'til min fødselsdagsfest'
 158 Nat: Ja. Ved I hvad personen hedder, der holder fødselsdag?
 159 Tho: Ja, 'Nadine'
 160 Ann: 'Din Nadine'
 161 Tho: Ja, 'fra din Nadine'
 162 Nat: Ja, godt. Vil I prøve at oversætte teksten? Vil du (kigger på Anna) prøve med den første del?
 163 Ann: Okay. 'Den 9. maj bliver jeg otte år og jeg vil gerne have dig med til mit fødselsdagsparty'

164 Nat: Ja
 165 Ann: 'Fødselsdagsfest'
 166 Nat: Mh, vil I prøve, drenge?
 167 Fre: 'Det begynder...'
 168 Tho: Ja. 'Det begynder i huset klokken 15 og ender klokken 18'
 169 Fre: 'Giv mig besked...'
 170 Tho: 'Hvis du kommer på telefonnummer 01234/7890'
 171 Nat: Ja, flot. Fx det her ord 'bitte'...
 172 Ann: 'Tak'
 173 Nat: 'Tak' siger du. Har I lært, at det betyder 'tak'?
 174 Ann: Det har vi lært. Eller 'gerne' måske
 175 Tho: 'Giv mig gerne besked...'
 176 Ann: 'Om du kommer'
 177 Nat: Ja. Kan man sige et eller andet om, hvornår 'bitte' bliver brugt? Hvorfor står det fx i denne sætning?
 178 Ann: For at være sød eller høflig
 179 Nat: Ja, godt. Hvis vi kigger på den anden tekst (tekst 4)
 180 Ann: Det ligner også tysk
 181 Fre: Ja
 182 Tho: Ja, 'ich' og 'am'
 183 Fre: Og 'Geburtstag' står der igen
 184 Ann: 'mit', 'mir'
 185 Nat: Ja. Fandt I ud af, hvad 'Geburtstag' egentlig betød?
 186 Fre: Ja, det betød 'fødselsdag'
 187 Nat: Ja
 188 Tho: Og 'bitte' og 'kontakt' (peger på ordet 'könn't' i tekst 4). 'Og giv mig venligst besked'
 189 Ann: Men der er ikke noget telefonnummer, med mindre at det der er et telefonnummer (peger på '13.03.2009' i tekst 4) og det tror jeg altså ikke at det er
 190 Tho: Nej, det er den 13.3.2009
 191 Nat: Ja, nu er der et billede af en dreng på
 192 Ann: 'Hendrik'
 193 Tho: '20 år'
 194 Nat: '20 år', siger du. Hvordan kan du gætte dig til, at han er 20 år?
 195 Tho: Der står 'min 20-års-fødselsdag'. Der står 'zu meinem 20. Geburtstag'
 196 Ann: Og det er 'den 1. april 2009 klokken 19'
 197 Fre: Ja, det starter klokken 19
 198 Tho: Og så står der 'kontakt mig venligst og giv besked inden den 13.3.2009'
 199 Nat: Og hvordan kan du gætte dig til, at man skal kontakte ham inden den 13.3?
 200 Tho: Jeg troede først, at det var et telefonnummer, men der er ikke prikker i, så så jeg at fødselsdagen skal holdes den 1. april 2009 og der er det så lige nogle dage inden
 201 Nat: Ja, godt. Og du sagde også noget med at give besked. Hvordan kan du gætte dig til, at det betyder 'besked'?
 202 Tho: 'Bescheid' det lyder meget som 'besked'
 203 Nat: Ja, er der ellers noget i teksten, som I tænker viser, at det er noget med en fødselsdag?
 204 Fre: 'Geburtstag'
 205 Nat: Ja. Kan I gætte Jer frem til hvad titlen 'Einladung zu meinem Geburtstag' betyder?
 206 Tho: 'Invitation til fødselsdag'
 207 Ann: Ja, det tænker jeg også

208 Tho: 'Invitation til min fødselsdag'

209 Nat: Ja, rigtigt. Hvordan kan I gætte Jer frem til, at det betyder det?

210 Tho: Nok på grund af 'fødselsdag' og 'zu meinem', der betyder 'til min' og så kan man gætte det

211 Ann: Også fordi at man måske skriver det i starten: 'Invitation til min fødselsdag'

212 Nat: Super. Godt, det var faktisk det vi skulle arbejde med. Nu har jeg en masse spørgsmål til Jer. Vi starter med først at tale om denne opgave, vi lige har lavet. Så allerførst: Hvad synes I om den her opgave, som I lige har arbejdet med?

213 Ann: Den var meget sjov

214 Tho: Ja, jeg synes at det var sjovt at prøve at finde ud af hvilket sprog det var og lære lidt mere om hvordan en invitation ser ud på tysk og hvordan de skriver den i rækkefølge

215 Ann: Og også at man lige som skulle prøve at oversætte det

216 Tho: Ja, på tysk og spansk og hollandsk

217 Nat: Ja, synes I at det var en nem eller svær opgave?

218 Fre: Det var svært at finde ud af, i hvert fald med den der (peger på tekst 2)

219 Ann: Ja

220 Tho: Det lød både som svensk og tysk

221 Ann: Og så var det hollandsk

222 Nat: Ja, men selvom I synes at det var svært at finde ud af hvilket sprog det var, forstod I så teksten?

223 Tho: Ja, ja. Fordi de der tre sprog svensk, tysk og hollandsk lyder meget som dansk, så det var lige som et ekstra boost ift. hvis det var fransk, som er lidt sværere

224 Nat: Ja. Så I synes, at den blå tekst var nemmere at forstå end den anden tekst?

225 Tho: Ja, det synes jeg. Den der (peger på tekst 1) var nok den sværeste at forstå, fordi den var spansk

226 Ann: Altså, jeg synes faktisk at den der (peger på tekst 2) var sværere fordi det var på hollandsk

227 Nat: Okay

228 Ann: Jeg synes at den der (peger på tekst 1) var lettere, fordi man jo vidste at det var en fødselsdagsinvitation

229 Fre: Det vidste man da også der (peger på tekst 2)

230 Tho: Ja, men nu sagde du (henvender sig til Anna), at din tante kan lidt spansk, så måske er det derfor, at du synes den er nem

231 Ann: Jeg forstod lidt af den

232 Nat: Mh. Var der noget i denne opgave, der var nemt?

233 Tho: De der to (peger på tekst 3 og 4) var lette. Nu har vi jo også tysk og har lært en masse af [lærerens navn]

234 Nat: Og hvad var det, I synes var let ved dem?

235 Fre: At forstå dem

236 Tho: Vi har jo lært meget tysk

237 Ann: Ja, man tænker at man faktisk har et ret stort ordforråd på en eller anden måde

238 Nat: Mh, ja. Hvordan synes I, at det var at arbejde med flere sprog og ikke kun tysk?

239 Fre: Det var sjovt, så lærer man nogle nye ord fx fra et andet sprog end bare fra tysk og fransk

240 Tho: Og engelsk

241 Nat: Ja. Og når du (kigger på Frederik) fx siger, at I lærer nogle nye ord. Tænker du, at du kan bruge de ord til noget?

242 Fre: Ja, hvis man nu kommer til et af de lande

- 243 Tho: Fx da jeg var på Mallorca, da legede jeg med en dernede, der var fra Holland. Og jeg kunne godt tale lidt dansk til ham, hvor han stadig forstod det og han talte lidt hollandsk til mig. Jeg kunne godt forstå det lidt, men man skulle stadigvæk have sin far til at oversætte det lidt. Men noget af det kunne jeg godt forstå
- 244 Nat: Mh. Hvordan synes I at det var at arbejde med to sprog, som I ikke forstod?
- 245 Fre: Sjovt
- 246 Ann: Spændende
- 247 Nat: Hvorfor synes I, at det var spændende?
- 248 Tho: Det var spændende at finde ud af hvad det er for en tekst, hvilket sprog den er skrevet på
- 249 Ann: Og man skulle stadigvæk på en måde prøve at oversætte det, så det var spændende at se om man kunne det.
- 250 Nat: Mh. Synes I, at det var en god ide at vi først arbejdede med den spanske og hollandske tekst inden de tyske tekster?
- 251 Fre: Ja, fordi det er det sværeste
- 252 Tho: Jeg har det sådan, at det sværeste skal man have først og det letteste kan man tage til sidst. Jeg vil bruge min energi på det svære og jeg ved jo at tysk vil være det letteste for mig selv, så det ville jeg gemme til sidst, for det ville jeg godt kunne forstå
- 253 Ann: Også hvis man har et eller andet sødt og noget surt, så vil man måske nok helst tage det sure først, så har man den søde smag i munden
- 254 Nat: Ja, så I synes at de tyske tekster var lettere, så det var fint at have de svære tekster først. Synes I, at I kunne bruge det, som vi havde talt om ved den spanske og hollandske tekst, til noget, da vi arbejdede med de tyske tekster?
- 255 Fre: Ikke rigtigt den spanske
- 256 Ann: Nej, måske ikke den
- 257 Fre: Den spanske læner sig mere op ad fransk
- 258 Ann: Ja, fordi det er det samme på en måde
- 259 Nat: Så den minder mere om fransk end om tysk?
- 260 Tho: Ja, 'abril' og 'Chris' og så kunne jeg godt gætte mig til at 'cumple' betyder 'bliver', 'Chris bliver 15 år'. Så noget af det gættede jeg mig til og noget af det kunne jeg høre lidt på fransk
- 261 Ann: Også 'Responde'. Det er sådan lidt lige som når man får 'respons', at man på en måde får en tilbagemelding
- 262 Nat: Ja. Hvad har I lært ved at arbejde med opgaven?
- 263 Ann: At kunne oversætte teksterne
- 264 Fre: At kunne oversætte forskellige sprog bedre
- 265 Nat: Mh. Hvad tænker I, at I har lært om fødselsdagsinvitationen?
- 266 Tho: Hvordan de bliver skrevet på forskellige sprog
- 267 Nat: Ja. Hvordan bliver de så skrevet?
- 268 Tho: Anderledes ord ift. dansk. På dansk vil man nok sige: 'Hej alle sammen. Jeg vil gerne invitere Jer til en fødselsdag, da jeg...' Og så ville jeg skrive mit navn til sidst i stedet for at skrive det først
- 269 Nat: Tænker I, at der er nogle af de her tekster, der ligner hinanden?
- 270 Ann: De tyske
- 271 Tho: Fordi de er på det samme sprog
- 272 Nat: Ja
- 273 Tho: Men de tre (peger på tekst 1, 2 og 3) ligner også hinanden lidt, for der er teksten ikke så lang og i den anden (peger på tekst 4) er der afsnit i, den er længere

- 274 Nat: Hvis I kigger på indholdet i alle fire tekster. Er der så noget i indholdet, som går igen i alle fire tekster?
- 275 Ann: Hvornår og hvor det er
- 276 Fre: Alderen
- 277 Tho: Og hvad de hedder
- 278 Nat: Ja, så noget med navn, alder, sted og tidspunkt. Er der noget andet, der går igen?
- 279 Tho: At det er en invitation, måske
- 280 Nat: Ja, godt. Hvad synes I, at I har lært om det tyske sprog ved at arbejde med den her opgave?
- 281 Tho: Der er flere ord, der ligner hinanden
- 282 Ann: At det der 'Geburtstag' betyder 'fødselsdag' og at 'Einladung' betyder 'invitation'
- 283 Tho: Og så også lige som de gør i engelsk, hvor de bytter om på ordene. På dansk har vi sådan 'det er', så på tysk bytter de om på ordene
- 284 Nat: Mh, kan du vise mig hvor, der fx er byttet om på ordene?
- 285 (Anna peger på 'um 15.00 Uhr' i tekst 3)
- 286 Nat: Ja og hvordan er der byttet rundt på ordene?
- 287 Tho: På dansk siger man 'det er klokken otte' og ikke 'det er otte klokken' som på tysk
- 288 Nat: Mh, flot. Har I lært noget andet om det tyske sprog?
- 289 Fre: At det ligner dansk
- 290 Tho: Ja, mere end jeg havde forventet. Fx 'besked'
- 291 Nat: Ja, så der er nogle af ordene, der minder om dansk. Tænker I, at tysk minder om andre sprog end dansk?
- 292 Tho: Svensk
- 293 Ann: Hollandsk
- 294 Nat: Mh. Hvad tænker I, at I har lært om andre sprog?
- 295 Fre: At hollandsk ligner dansk
- 296 Tho: Og spansk ligner fransk
- 297 Nat: Ja. Hvordan løste I opgaven uden at forstå sprogene?
- 298 Fre: De der ord, der lignede danske ord...
- 299 Ann: På en måde tog vi dem ud og oversatte dem
- 300 Tho: Og så kiggede vi på invitationen og så at den så meget fest-agtig ud. Det der (peger på serpentiner i tekst 2) og hatten der (peger på tekst 1) hjælper også lidt
- 301 Ann: Og farven på bogstaverne (peger på titlen i tekst 1)
- 302 Tho: Men ikke så meget her (peger på tekst 3 og 4). I starten hvis jeg bare så de der billeder (peger på tekst 4) ville jeg tro, at han var inde og få en tattoo pga. farverne og sådan nogle ting
- 303 Ann: Jeg ville tro, at det var en dåb (peger på tekst 3)
- 304 Nat: Ja, det sagde du godt med dåben. Så I tænker ikke, at de to tyske tekster ligner fødselsdagsinvitationer?
- 305 Tho: Jeg troede, at hun (peger på pigen i tekst 3) var indlagt der
- 306 Ann: Jeg tænker faktisk også, at det der (peger på tekst 4) på alderen kunne ligne en konfirmation, men han bliver jo 20
- 307 Nat: Mh, godt. Hvis vi så taler om Jeres tyskundervisning normalt sammen med [lærerens navn], har I arbejdet med andre sprog der?
- 308 Ann: Ja, vi har arbejdet med bosnisk
- 309 Tho: Og engelsk og dansk
- 310 Nat: Ja. Kan I huske hvordan I har arbejdet med sprogene?

- 311 Ann: Ja, det var da vi havde nogle dyr, som vi skulle sætte op i tre kategorier: husdyr, vilde dyr og nyttedyr. Og så havde vi fire sprog, som vi skulle dele dem ind i
- 312 Tho: Så stod der fx 'hund' på dansk, tysk, bosnisk og engelsk
- 313 Ann: Og så skulle vi sætte alle fire ord ind under husdyr
- 314 Nat: Okay, hvordan synes I at det var?
- 315 Tho: Altså engelsk, tysk og dansk var sådan OK nemt
- 316 Ann: Men da bosnisk kom, sad de fleste bare og ventede til [lærerens navn] kom og kunne hjælpe
- 317 Nat: Okay. Kunne I selv gætte Jer frem til nogle de bosniske ord?
- 318 Fre: Nej, ikke rigtigt
- 319 Tho: Jo, for på bosnisk stod der 'vulk' og 'wolf' er 'ulv' på engelsk
- 320 Nat: Okay. Har I arbejdet med andre sprog end bosnisk, som I ikke forstod?
- 321 Ann: Nej, det har kun været bosnisk og heller ikke i fransk, der har vi heller ikke arbejdet med andre sprog
- 322 Nat: Okay. Så siger I, at I har arbejdet med dansk og engelsk. Kan I huske hvordan I gjorde det eller hvad I har lavet, når I har sammenlignet med dansk og engelsk?
- 323 Tho: Det var det med kategorierne, hvor vi satte dem sammen
- 324 Ann: Det har også været noget med kroppen. Vi skulle...
- 325 Tho: Der var sådan en mand og så skulle man skrive kropsdelene på engelsk og tysk
- 326 Ann: Så hvis man fx tog 'arm' så var det jo 'Arm' og 'arm', og 'Bein' og 'ben'
- 327 Nat: Ja. Hvad synes I om, at man i tyskundervisningen også arbejder med andre sprog?
- 328 Tho: Det er meget fedt, at det ikke kun er tysk hele vejen igennem, men at du også får lært lidt engelsk og lidt bosnisk og måske lidt spansk og lidt hollandsk
- 329 Nat: Ja, kunne I godt tænke Jer at arbejde med flere sprog?
- 330 Ann: Ja
- 331 Tho: Ja, men jeg vil umiddelbart gå med tysk. Men hvis jeg skulle vælge et sprog, som jeg bare gerne ville kunne fuldt ud, så ville jeg nok sige spansk
- 332 Ann: Jeg ville nok vælge engelsk, men spansk er også ret godt eller fransk, fordi der er mange der kan det. Der er mange lande, der taler det sprog
- 333 Tho: Hvis man skal blive professionel fodboldspiller kan man rykke til de store spanske klubber
- 334 Nat: Mh. Tænker I, at der er nogle fordele ved, at man i tyskundervisningen også arbejder med andre sprog?
- 335 Fre: Ja, for så kan du snakke med andre mennesker, som måske ikke kan engelsk
- 336 Ann: Eller hvis man du snakker med en, der kommer fra Tyskland, som godt kan engelsk, men der er nogle ord som han eller hun ikke kan, så kan de dem måske på tysk og så kan vi dem måske også på tysk
- 337 Nat: Ja. Tænker I, at der er nogle andre fordele?
- 338 Ann: Man kan arbejde i et andet land
- 339 Nat: Mh. Er der nogle ulemper ved at arbejde med flere sprog i tyskundervisningen?
- 340 Fre: Måske at du ikke får nok tysk
- 341 Tho: Hvis du lige har haft tysk og du så får en opgave, hvor du skal skrive engelsk og bosnisk, så kan man måske godt komme til at glemme tysk lidt. Så falder tysk lidt ud af hovedet og der kommer bosnisk ind og engelsk ind. Så glemmer man tysk, så ryger det lidt væk
- 342 Ann: Jeg ved ikke helt, om det er en ulempe at man lige som blander dem sammen, men det er måske heller ikke så fedt, for man skal jo forsøge at holde dem lidt væk fra hinanden. Engelsk og tysk

- 343 Nat: Så du tænker at det er en ulempe, hvis du kommer til at bruge et engelsk ord frem for et tysk ord?
- 344 Ann: Ja, men jeg ved ikke om det nødvendigvis er dårligt. Det gør det måske bare sværere at forstå
- 345 Nat: Mh. Har I nogle gode ideer til, hvordan man kan arbejde med flere sprog i tyskundervisningen?
- 346 Ann: Måske sådan en opgave som ved dyrene, hvor man skal arbejde med kategorier. Flere af dem
- 347 Tho: Ja, at sætte dem ind i en tysk kategori, en engelsk kategori, en bosnisk kategori og en dansk kategori og så dele dem ind i fx legetøj, husing og dyr
- 348 Nat: Ja. Hvordan tænker I, at man kan arbejde med sprog, som I ikke forstår?
- 349 Ann: Hvis man har et bosnisk ord og et tysk ord, kan man måske fx se om det er det samme og så kan man på den måde se, om det betyder det samme
- 350 Nat: Mh. Hvordan tænker I, at man kan arbejde med fx dansk og engelsk, som I alle kender?
- 351 Tho: Samtidig med tysk. Som sagt det der med at dele det ind i kategorier
- 352 Nat: Mh. Synes I at det er lettere at arbejde med dansk og engelsk end med sprog, som I ikke forstår?
- 353 (Eleverne svarer *ja* i kor)
- 354 Nat: Hvorfor synes I det er lettere?
- 355 Ann: Vi har haft engelsk i lang tid
- 356 Tho: Vi er selvfølgelig danskere, så det (det danske sprog) kender vi alt til, og så har vi haft engelsk i rigtig lang tid
- 357 Ann: Vi startede med engelsk i 0. klasse
- 358 Nat: Okay. Tænker I, at det er mere interessant at arbejde med sprog, som I forstår?
- 359 Fre: Nej
- 360 Ann: Nej, det er måske sjovere, hvis man lærer nogle nye sprog
- 361 Nat: Ja. Hvilke sprog synes I, at man skal sammenligne tysk med?
- 362 Ann: Dansk, fordi det ligner tysk og så er det nemmere at lære tysk
- 363 Nat: Mh. Hvorfor tror du, at det er nemmere at lære tysk så?
- 364 Fre: De minder meget om hinanden
- 365 Tho: Og svensk
- 366 Nat: Ja, så I tænker at det er en god ide at sammenligne med sprog, der ligner tysk?
- 367 Ann: Mh, engelsk vil også være godt
- 368 Nat: Ligner engelsk også tysk, synes du?
- 369 Ann: Ja
- 370 Nat: I sagde tidligere, at den spanske tekst ikke ligner tysk så meget. Synes I det var bedre at arbejde med den hollandske tekst?
- 371 Tho: Ja, nu hvor vi har valgt tysk og ikke fransk
- 372 Nat: Okay. Hvad synes I, at I har lært i tyskundervisningen sammen med [lærerens navn]?
- 373 Tho: Mange ting
- 374 Ann: Ja, rigtig mange ting. Fx om skolen, om derhjemme...
- 375 Tho: Om dyr og kroppen. Selvfølgelig kan vi alt sammen på dansk...
- 376 Ann: Og farver
- 377 Tho: Men det er jo sjovt at prøve at kunne det på tysk
- 378 Ann: Og vi kommer nok ikke til at kunne det sådan helt flydende, når vi går ud af skolen, men man kommer til at være sådan tæt på lige som med engelsk også.
- 379 Fre: Man kan også vælge tysk i gymnasiet
- 380 Nat: Ja. Hvad har I lært om det tyske sprog sammen med [lærerens navn]?

- 381 Fre: Det minder om dansk
- 382 Tho: Det minder rigtig meget om dansk. Det har en svær grammatik, men selve udtalen lyder meget som dansk
- 383 Nat: Når du fx siger, at det har en svær grammatik, hvorfor tænker du det?
- 384 Tho: Det er ikke bare lige at stave til
- 385 Ann: Fx *der die das*. Det er sværere ift. dansk
- 386 Nat: Mh, har I haft om *der die das* sammen med [lærerens navn]?
- 387 Ann: Ja, vi havde lidt i starten om det. Der arbejdede vi med, at vi skulle sige om det hed 'die Auge' eller 'der Auge' eller 'das Auge'.
- 388 Nat: Okay. Hvad har I lært om andre sprog i tyskundervisningen sammen med [lærerens navn]?
- 389 Ann: Jeg tror ikke, at vi sådan har lært nogle nye ord ift. engelsk og dansk, fordi det bruger vi jo normalt
- 390 Tho: Og bosnisk. Det kommer ind i hovedet og så kommer det ud igen
- 391 Ann: Ja, så har vi glemt det
- 392 Nat: Okay, så I tænker ikke at I har lært noget om andre sprog?
- 393 Ann: Nej, ikke rigtigt. Men vi har også kun arbejdet med det én gang
- 394 Tho: Så skal man have det lidt længere tid
- 395 Nat: Okay. I den opgave jeg er ved at skrive, der skriver jeg om noget der bliver kaldt 'sproglig opmærksomhed'. Hvad tænker I, at 'sproglig opmærksomhed' er?
- 396 Ann: At man tænker meget på sprog
- 397 Tho: At man gerne vil kunne mange sprog
- 398 Fre: At du er opmærksom på, om det lyder som et andet sprog, du kender
- 399 Nat: Når du (kigger på Frederik) siger, at man skal være opmærksom på om det lyder som et andet sprog, hvad mener du så?
- 400 Fre: Hvis man er i et andet land og du skal finde et eller andet sted, som du ikke ved hvor er og den person, du spørger, ikke kan nogle af de sprog, som du fx kan. Så kan du høre hvad han siger og hvis det minder om et af de sprog, som du kender, kan du være opmærksom på hvad det betyder
- 401 Nat: Mh. Hvis jeg nu fx havde givet Jer de to tyske tekster først og ikke de to andre, hvordan tror I så at opgaven ville have været?
- 402 Tho: Sværere
- 403 Nat: Hvorfor?
- 404 Tho: Så havde jeg troet, at det var let. Hvis der kom tysk først, så havde jeg troet at vi bare kører den tyske stil
- 405 Nat: Okay. Synes I, at det var en hjælp at arbejde med den spanske og hollandske tekst først?
- 406 Fre: Spansk var svært
- 407 Ann: Men det var måske en hjælp fordi man tænkte, at nu burde de tyske så komme efter
- 408 Nat: Okay. Da I arbejdede med de to tyske tekster, følte I så at I forstod mere af dem, fordi I havde arbejdet med den spanske og hollandske tekst?
- 409 Tho: Nej
- 410 Ann: Det ved jeg ikke helt
- 411 Tho: Jeg forstod ikke mere af dem der (peger på tekst 3 og 4) ved at have læst dem der (peger på tekst 1 og 2). Det gjorde jeg ikke
- 412 Ann: Jeg synes ikke, at der var så meget sammenligning mellem dem. Det var ikke de samme ord.
- 413 Nat: Så i følte ikke, at der var noget der gik igen i alle teksterne?
- 414 Ann: Nej, ikke af ordene

415 Tho: Jo, 'Geburtstag' går igen i de tyske tekster
416 Ann: Men det er fordi, at det er det samme sprog
417 Fre: Og i de her tre (tekst 2, 3 og 4) står navnet først til sidst i hilsenen, i den her (peger på tekst 1) står det først
418 Tho: Ja, 'Chris bliver 15 år'. Det lyder som om, at Chris' mor har skrevet den og at hun gerne vil have, at de skal komme til hans fødselsdag
419 Ann: På en eller anden måde starter den der (peger på tekst 1) hurtigere ud. At den bare siger, at han bliver 15 og vil I gerne komme
420 Nat: Okay. Men I synes ikke at det hjalp at arbejde med de to tekster først?
421 (Eleverne svarer enstemmigt *nej*)
422 Nat: Så hvis I fx kun havde fået de to tyske tekster, så havde I forstået det samme?
423 (Eleverne svarer enstemmigt *ja*)
424 Nat: Okay, hvis vi havde arbejdet med de tyske først og så med den spanske og hollandske bagefter, havde det været bedre?
425 Fre: Nej
426 Tho: Nej, det ville være det samme
427 Nat: Tror I, at I ville have fået mere ud af den spanske og hollandske tekst, hvis vi havde arbejdet med de tyske først?
428 Ann: Nej, jeg tror stadig at jeg havde gættet på spansk og svensk
429 Nat: Okay, men tror du at du ville have forstået mere af teksten?
430 Ann: Nej
431 Nat: Okay, godt. Det var faktisk det, jeg har ikke flere spørgsmål. Tak for hjælpen, det var I gode til

Bilag G: De fire fødselsdagsinvitationer

Dette bilag indeholder følgende sider:

Bilag G1: Tekst 1, spansk invitation

Bilag G2: Tekst 2, hollandsk invitation

Bilag G3: Tekst 3, tysk invitation

Bilag G4: Tekst 4, tysk invitation

CUMPLEAÑOS ALOCADO

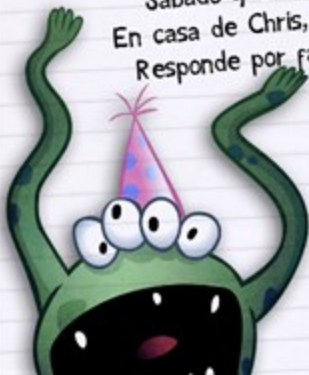
¡Chris cumple 15!

Únete al tren de la diversión
en su cumpleaños.

Sábado 4 de abril, 16 a 19hrs.

En casa de Chris, 5632 Mount Lake.

Responde por favor 435-223-543



Bilag G2

Hiep Hiep Hoera

Ik ben bijna jarig en wordt alweer 2 jaar.

Daarom geef ik een feestje op

15 januari 2012.

Je bent welkom vanaf 14.00 uur

tot ongeveer

18.00 uur.

Tot dan!

Jip



Als je niet kunt komen laat het even weten

**Am 09.05. werde ich 8 Jahre alt
und lade Dich herzlich zu meiner
Geburtstagsparty ein.**

**Die Feier beginnt bei uns zu Hause
um 15.00 Uhr und endet gegen
18.00 Uhr.**

**Gib mir bitte Bescheid, ob Du
kommst Tel: 01234/7890**



Deine Nadine



Einladung zum Geburtstag

EINLADUNG zu meinem Geburtstag



Hiermit lade ich Euch
recht herzlich zu meinem
20. Geburtstag
am 1. April 2009 ab 19 Uhr ein.
Ich würde mich freuen,
wenn ihr diesen besonderen Tag
mit mir verbringen könnt.
Falls ihr nicht kommen
könnt, gebt mir bitte Bescheid
bis zum 13.03.2009.

Euer Hendrik



Bilag H

Analyse af de fire fødselsdagsinvitationer

Analyse af spansk invitation (tekst1)	Analyse af hollandsk invitation (tekst2)
<u>Metaleksikalsk-semantisk niveau:</u> - Tal i alder, dato, tidspunkt, (adresse)nummer, telefonnummer: universel transparens. 'Mont Lake': transparens til engelsk. 'abril': transparens til dansk/engelsk/tyisk/andre sprog. 'hrs': transparens til engelsk (som en forkortelse for 'hours'). Eleverne kan ud fra dette udlede, at der er tale om et tidspunkt/tidsrum. 'Responde': transparens til dansk/engelsk. <u>Metapragmatisk niveau:</u> 'Por favor': spansk høflighedsfrase, som eleverne måske har kendskab til gennem fx udenlandsbesøg.	<u>Metaortografisk niveau:</u> 'Hiep Hiep Hoera': transparens til dansk/engelsk. <u>Metaleksikalsk-semantisk niveau:</u> - Tal i alder, dato, årstal: universel transparens. 'januari': transparens til dansk/engelsk/tyisk/andre sprog. 'jaar': transparens til tysk. 'feestje': transparens til dansk/engelsk. 'welkom': transparens til dansk/engelsk/tyisk. 'uur': transparens til dansk/tyisk.
Analyse af tysk invitation (tekst3)	Analyse af tysk invitation (tekst4)
<u>Metafonologisk niveau:</u> 'Feier': transparens til dansk. <u>Metaortografisk niveau:</u> 'Uhr': transparens til dansk. <u>Metamorfologisk niveau:</u> - Personlige pronominer 'dich', 'meiner', 'deine', 'du': transparens til dansk. <u>Metasyntaktisk niveau:</u> 'Gib mir bitte Bescheid, ob du kommst': transparens til dansk/engelsk. Gennem genreforståelsen kan eleverne have en viden om denne syntaktiske struktur i fødselsdagsinvitationen. <u>Metaleksikalsk-semantisk niveau:</u> - Tal i dato, alder, tidspunkt, telefonnummer: universel transparens. 'Bescheid': transparens til dansk. 'beginn': transparens til engelsk. 'endet': transparens til dansk/engelsk. 'Tel.': transparens til dansk/engelsk/andre sprog. <u>Metapragmatisk niveau:</u> 'bitte': ofte anvendt høflighedsmarkør i denne genre, som eleverne måske genkender.	<u>Metaortografisk niveau:</u> 'Uhr': transparens til dansk. <u>Metamorfologisk niveau:</u> - Personlige pronominer 'meinem', 'mich', 'mir': transparens til dansk. <u>Metasyntaktisk niveau:</u> 'Falls ihr nicht kommen könnt, gebt mir bitte Bescheid': transparens til dansk/engelsk. Gennem genreforståelsen kan eleverne have en viden om denne syntaktiske struktur i fødselsdagsinvitationen. <u>Metaleksikalsk-semantisk niveau:</u> - Tal i alder, dato, tidspunkt: universel transparens. 'April': transparens til dansk/engelsk/andre sprog. 'Bescheid': transparens til dansk. 'kommen': transparens til dansk. <u>Metapragmatisk niveau:</u> 'bitte': ofte anvendt høflighedsmarkør i denne genre, som eleverne måske genkender.