

2026:1

doi: 10.63310/edu.2026.1.63097

Et andenordensdidaktisk perspektiv på tværsproglig undervisning i engelsk og fransk på læreruddannelsen

Susanne Karen Jacobsen

Københavns Professionshøjskole
<https://orcid.org/0000-0003-0520-3301>
suja@kp.dk

Line Krogager Andersen

UCL Erhvervs og professionshøjskole
<https://orcid.org/0000-0002-4914-5185>
krogager@au.dk

Stephanie Kim Löbl

Københavns Professionshøjskole
<https://orcid.org/0000-0003-0207-0478>
stkl@kp.dk

In the Danish *Folkeskole* (primary and lower secondary school) and teacher education, increasingly plurilingual student populations call for responsive plurilingual pedagogies in teacher education. This paper explores second-order didactics in plurilingual teaching combined with task-based and playful approaches in the English and French teacher education at University College Copenhagen. It investigates: (1) connections between the plurilingual learning arenas created in teacher education and those that student teachers subsequently create for primary school pupils; and (2) how these connections can be understood through concepts of explicit and implicit modelling and specific and general transfer. The study involves 42 student teachers (divided into 8 groups) and two teacher educators. It draws on a range of qualitative data from both teacher education and the school arena. An empirical analysis of two workshops shows that engagement in plurilingual, task-based and playful activities, supported by explicit modelling (type B) and structured reflection, can foster student teachers' development of coherent plurilingual learning spaces and support general transfer of didactic principles. At the same time, the study identifies fragmentary or limited

transfer where modelling remains implicit, or where plurilingual and playful dimensions are only partially realised. The paper discusses implications for teacher education design that systematically supports second-order didactics in Denmark.

Keywords: andenordensdidaktik, lærerkognition, modelling, sprogundervisning, tværspgslighed

Indledning

Denne artikel beskæftiger sig med sproglig mangfoldighed i læreruddannelsen gennem en andenordensdidaktisk undersøgelse af et udviklingsforløb for tværspgslig undervisning i engelsk og fransk på læreruddannelsen inden for rammerne af projektet Tværspgslighed i Læreruddannelsen, TiL.

TiL-projektet fokuserer overordnet set på udbredelse og forankring af tværspgslige tilgange i læreruddannelsen og er forankret i en tænkning om andenordensdidaktik, idet det er designet som en kaskade, hvor det tværspgslige indhold først introduceres til læreruddannerne, der redidaktiserer det til de lærerstuderende, der derefter redidaktiserer det til grundskoleeleverne (Kjærbæk & Krogager, 2024).

I denne artikel stiller vi skarpt på de sammenhænge, vi ser mellem den tværspgslige undervisning, lærerstuderende oplever på læreruddannelsen og den tværspgslige undervisning, de selv udvikler til afprøvning med en gruppe folkeskoleelever. Herigennem afdækker vi andenordensdidaktiske potentialer i arbejdet med tværspgslig undervisning på læreruddannelsen samt eventuelle udfordringer, de lærerstuderende kan have med at omsætte stof fra læreruddannelsen til egen praksis (Iskov, 2020).

I lyset af de udfordringer, skolens sprogfag står over for, herunder negative diskurser om relevansen af fremmedsprog i medier og i offentligheden (Engberg et al., 2021; Krogager Andersen et al., 2021; Regeringen, 2017; Verstraete-Hansen, 2008), ændringer i alle elevers sproglige repertoire i kraft af det engelske sprogs ændrede status i samfundet (Holmen, 2024; Lønsman et al., 2022) samt faldende elevmotivation (Barfod Lund et al., 2023), er det af stor betydning at arbejde for nytænkning i sprogfagene i grundskolen såvel som læreruddannelsen.

Tværsproglige tilgange har i tidligere forskning vist sig at kunne bidrage til udvikling af elevers sprogglæde, sprogstrategier og sproglige bevidsthed (Amrani et al., 2019; Daryai-Hansen et al., 2023; Krogager Andersen, 2020), og TiL-projektet sigter på den baggrund på at udbrede disse tilgange i både læreruddannelsen og herigennem også i grundskolen.

I et andenordensdidaktisk perspektiv er det relevant at undersøge, på hvilke måder denne ambition indfris. Denne artikel er derfor drevet af følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilke sammenhænge ses mellem de tværsproglige læringsrum, der skabes på læreruddannelsen, og de tværsproglige læringsrum, de lærerstuderende efterfølgende skaber for grundskoleleverne?
- Hvordan kan denne sammenhæng forstås i et andenordensdidaktisk perspektiv?

Vi vil besvare forskningsspørgsmålene ved at analysere sammenhængen mellem undervisningen på læreruddannelsen og de studerendes udviklede workshops til 8. klasses elever med udgangspunkt i særligt to cases.

Baggrund og teoretiske perspektiver

Lærerkognition i et læreruddannelsesperspektiv

Studerende på en læreruddannelse står i den særlige situation, at de i deres kommende profession skal udøve en praksis, som de selv har et helt skolelivs erfaring med at være genstand for (det såkaldte *apprenticeship of observation*; Lortie, 1975). Denne erfaring har stor indflydelse på deres forestillinger om god undervisning og de didaktiske valg, de træffer i egen undervisning, hvilket har givet anledning til udviklingen af forskningsfeltet om lærerkognition, der interesserer sig for sammenhængen mellem lærerens tanker, viden, overbevisninger og beslutningsprocesser (Borg 2003, 2017). Lærerkognition er et komplekst og dynamisk fænomen, da læreres tanker og overbevisninger ikke er statiske, men konstant udvikler sig gennem erfaring og refleksion. (Li, 2018; Öztürk, 2021). Forskning peger desuden på, at der ikke altid er åbenbar sammenhæng mellem lærerens udtrykte overbevisninger og deres praksis, hvilket bl.a. beskrives af Borg (2017) og Vijayavarathan-r (2022) gennem modstillingen af *core beliefs* og *peripheral beliefs*, og af Krogager Andersen (2021) som *professed*, *implicit* og *enacted beliefs*. Disse modeller fremhæver kompleksiteten og det dynamiske aspekt af spillet mellem overbevisninger og konkrete valg i

undervisningssituationer. Selvom der altså ikke er nogen direkte sammenhæng mellem læreres eller lærerstuderendes udtrykte overbevisninger og det, de faktisk gør i sprogundervisningen, er der imidlertid i forskningen bred enighed om, at udvikling af og refleksion over egne overbevisninger er en vigtig dimension i læreruddannelse (se fx Borg, 2018; Krogager Andersen, 2021; Kubanyiova, 2018; Vijayarathan-r, 2017; Öztürk, 2021).

Studier af læreres overbevisninger om flersprogethed og tværspøglige undervisningstilgange (som fx Haukås, 2016; Krogager Andersen, 2021; Källkvist et al., 2024) viser, at det kan være vanskeligt for lærerne at integrere ny viden om flersprogethed og tværspøglighed i deres eksisterende forståelser af, hvad god sprogundervisning er, bl.a. fordi den strider mod gængse målsprogsnormer. På den anden side pointerer Haukås (2020), at studerende kan være mere modtagelige for nye praksisser, der vedrører et emneområde, de ikke selv har skoleerfaring med – som fx tværspøglig undervisning, hvilket antyder, at der kan være både udfordringer og potentialer forbundet med tværspøglighed som emnefelt på læreruddannelsen.

I læreruddannelsesregi er en vigtig faktor derfor den refleksive anerkendelse og opmærksomhed på sammenhængen mellem overbevisninger, viden og praksis (Henriksen et al., 2020). I et refleksivt rum kan de studerende stilladseres til at blive bevidste om deres egne erfaringer og overbevisninger og disses rolle i deres (kommende) praksis. Dermed bliver de bedre i stand til at bygge bro mellem eksisterende overbevisninger og ny viden, hvilket kan anses for en central udfordring i læreruddannelse (Kubanyiova, 2018; Öztürk, 2021). Undervisning på læreruddannelsen kan altså karakteriseres ved, at den sigter imod at påvirke de studerendes viden og overbevisninger om god undervisning og samtidig at sætte dem i stand til selv at udvikle en undervisningspraksis, der afspejler det nye vidensgrundlag og de nye overbevisninger, de tilegner sig. Dette kan beskrives gennem begrebet *andenordensdidaktik*.

Andenordensdidaktik

Netop fordi der eksisterer en sammenhæng mellem den undervisning studerende udsættes for, og den undervisning, som de selv skal varetage i grundskolen, har det en betydning, at undervisningen på læreruddannelsen tilrettelægges med et dobbelt didaktisk perspektiv (Iskov, 2020). Denne sammenhæng er dog ikke en simpel 1:1 relation, idet en kommende lærer forventes at udvise kritisk refleksion og teoretisk forståelse. En given didaktisk praksis kan således ikke kopieres direkte, men

kan forstås gennem det, Wahlgren (2012) kalder *specifik* og *generel transfer*. Den specifikke transfer er det der sker, når et element fra en kontekst (fx læreruddannelsen) umiddelbart kan overføres til en ny kontekst (fx grundskolen). Iflg. Wahlgren er specifik viden og kunnen ofte knyttet til konkrete praktiske situationer og er derfor umiddelbart anvendelige i lignende situationer. Generel transfer, derimod, indebærer at studerende anvender principper eller holdninger i forskellige kontekster.

Iskov (2020) fremhæver begrebet *modelling* som en central tilgang til at sikre en overførbarhed fra læreruddannelsens arena til skolens arena og skelner mellem to typer: *Implicit modelling*, hvor underviseren eksemplificerer gode undervisningsprincipper gennem handling i egen undervisning (uden nødvendigvis at forklare disse) og *explicit modelling*, hvor underviseren forklarer og teoretisk begrundet de didaktiske overvejelser og valg, og dermed metakommunikerer, så de studerende lettere kan forstå og overføre dem til deres egen praksis. Den eksplicitte modelling kan yderligere opdeles i to former, A og B, hvor A omfatter en eksplicitering af didaktiske valg i undervisningen i læreruddannelsens kontekst, og B derudover også inkluderer en metakommunikation om sammenhængen mellem læreruddannelsens didaktik og skolens (Iskov, 2020). Modelling-begrebet er nyttigt til at synliggøre, hvordan aktiviteter på læreruddannelsen er planlagt med hensyntagen til didaktiske parametre som indhold, målgruppe og rammefaktorer for at støtte studerendes didaktiske praksis. Det gør det muligt at forstå intentionerne bag aktiviteterne og deres overførsel til praksis.

Imidlertid sker der ofte også en utilsigtet overførsel, hvor studerende overfører elementer, der ikke er ekspliciteret. Her bliver transferbegrebet centralt, da det gør det muligt at få øje på, hvad de studerende rent faktisk tager med sig og anvender i praksis.

Tværsproglige undervisningstilgange

Projekt 'Tværsproglighed i Læreruddannelsen' tager afsæt i en inkluderende forståelse af tværsproglige tilgange som sprogdidaktikker, der trækker på et grundprincip om at bygge bro og skabe samspil mellem sprog (Kjærbæk et al., 2023a, b; Kjærbæk & Krogager Andersen, 2024). Projektet rummer således både den *tværsproglige didaktik*, der fokuserer på at skabe samspil og sammenhæng mellem skolens sprogfag (Krogager Andersen, 2020), *translanguaging-pædagogikken*, der fokuserer specifikt på flersprogede elevers deltagelsesmuligheder (Cenoz & Gorter, 2020; Garcia & Wei, 2014; Holmen & Thise, 2021; Li, 2018) og *flersprogethedsdidaktikken*, der i sig selv er en paraplybetegnelse med tre underliggende didaktikker (*integreret sprogdidaktik*,

interkomprehensionsdidaktik og *sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik*, se fx Candelier et al., 2013; Daryai-Hansen et al., 2023). Garcia & Otheguy (2019) fremhæver forskellen imellem flersprogethedsdidaktikkens europæiske udgangspunkt og translanguaging-pædagogikkens forankring i minoritetssproglige kontekster; en forskel vi anerkender fuldt ud. Når vi alligevel tænker tilgangene sammen, er det fordi vi i projektet mener, at man med fordel kan udnytte det fælles tankegods, der er i dem, og at de begreber og tanker, der er beskrevet i relation til hver af dem, kan befrugte den didaktiske tænkning inden for undervisningsplanlægning, der tager udgangspunkt i en af de andre, og fordi vi samtidig ønsker at bygge bro mellem majoritets- og minoritetslevers perspektiver på tværspøglighed (Kjærbæk & Krogager Andersen, 2024).

De tværspøglige tilgange trækker alle på en bagvedliggende viden om flersprogethed og sprogtilegnelse. Inden for disse forskningsfelter har forskere med brug af en række forskellige metoder påvist, at når et menneske lærer flere sprog end ét, interagerer de forskellige sprogtilegnelsesprocesser, og de sproglige ressourcer bygges ovenpå hinanden på tværs af sprog (Bialystok, 2006, 2011, 2018; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020). Dette har både kognitive og sproglige konsekvenser, idet individets sprog fx kan spille sammen i form af tværspøglige koblinger og associationer i begrebsverdener og grammatiske mønstre. Nogle af disse effekter opfattes traditionelt set negativt (fx en stærk fremmedspøglig accent eller brug af anglicismer på dansk), men dette komplekse sproglige repertoire er i følge forskningen forbundet med en styrket sproglig bevidsthed (Dolas et al., 2021; Jessner, 2016; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020).

Konsekvensen af kompleksiteten i det sproglige repertoire, er at de sprog, elever tilegner sig i og uden for skolen, uomgængeligt hænger sammen – uanset om vi lukker dem inde i hver deres enkeltstående sprogfag. Derfor er den grundlæggende præmis bag de tværspøglige tilgange at tillade og styrke dette samspil til fordel for elevernes samlede sprogudvikling. I *translanguaging-pædagogikken* der primært retter sig mod elever med andet førstesprog end skolesproget, er der i høj grad fokus på anerkendelse og brug af elevernes førstesprog i undervisningen for at styrke disse elevers deltagelsesmuligheder. Det sker bl.a. med brug af translanguaging *stance*, *design* og *shifts* (Holmen & Thise, 2021), hvilket betyder, at der både er fokus på lærerens grundindstilling til brugen af flere sprog i skolen, på en tilrettelæggelse af undervisningen, der lægger op til denne brug, og på en lydhørhed i undervisningen over for elevernes sproglige initiativer.

Inden for *tvær sproglig didaktik* er der specifikt fokus på, hvordan læreren ved hjælp af tvær sproglige greb i den enkeltfaglige undervisning og tvær sproglig undervisningsplanlægning på tværs af fag kan skabe tvær sproglige rum for udvikling af sproglig bevidsthed for alle elever uanset sproglig baggrund (Krogager Andersen, 2020). Denne tilgang bygger således direkte oven på den forskning, der viser, at flersprogethed er forbundet med styrket sproglig bevidsthed (fx Bialystok, 2006; Jessner, 2016), og stiler mod at skabe læringsrum med samme effekt for elever, der ikke traditionelt betragtes som flersprogede.

Flersprogethedsdidaktikken er defineret gennem tre beslægtede didaktiske formater: *interkomprehensionsdidaktikken*, der sigter på at skabe receptive sprogkompetencer på tværs af nært beslægtede sprog (i en dansk kontekst fx dansk og norsk, se fx Krogager Andersen et al., 2024), den *integrerede sprogdidaktik*, der minder meget om tvær sproglig didaktik som ovenfor beskrevet, og så den *sproglige anerkendelses- og bevidsthedsdidaktik*, der bygger bro til sprog uden for skolen og i resten af verden. Flersprogethedsdidaktikken rummer et tydeligt sigte på at vække elevernes nysgerrighed for andre sprog og styrke deres sprogstrategier (Daryai-Hansen et al., 2023).

Begrebet *sprogstrategier* er tvetydigt og kan bruges både til at betegne sproglæringsstrategier, der betegner mere eller mindre bevidste kognitive og praktiske strategier, elever anlægger for at lære sprog (se fx Oxford, 2016), og kommunikative sprogstrategier, der udgør et aspekt af den kommunikative kompetence, og vedrører elevens strategiske anvendelse af sine sproglige ressourcer til at nå kommunikative formål (såsom anvendelse af synonymer, omskrivninger, gestik mv.).

Vores sprogdidaktiske udgangspunkt

TiL-projektet blev gennemført som en integreret del af vores almindelige sprogundervisning på læreruddannelsen, der trækker på et funktionelt sprogsyn samt brugen af task-pædagogik og legende tilgange. Vores begrundelse for en legende tilgang er, at den har potentiale til at skabe autentiske og meningsfulde kommunikations- og sprogbrugssituationer, hvilket også er centralt i taskpædagogikken (Boysen et al., 2022; Fredens, 2018; Karoff & Jessen, 2014; Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Desuden har en undersøgelse peget på, at engagement i leg og spil reducerer risici og konsekvenser og dermed sprogangst (León & Cely, 2010). Det ser vi som en vigtig grund til at anlægge en legende tilgang til sprogundervisning i en dansk kontekst, hvor især den sproglige del af fremmedsprogsundervisningen i nogen grad har været præget af et strukturelt syn på sprog

(Kabel et al., 2019; Lund et al., 2023). En forventning om korrekthed i forhold til en modersmålsnorm kan potentielt skabe en frygt for at begå fejl og dermed (sprog)angst hos eleverne (Lightbown & Spada, 2013). Modsat kan legen give studerende og elever mulighed for at engagere sig i andre roller end normalt, hvilket åbner for nye muligheder for deltagelse (Luk, 2013). En tværsporglig og en legende tilgang til sprogindlæring deler et fælles fokus på meningsfuldhed for eleverne, hvilket også er omdrejningspunktet i kommunikativ sprogundervisning (Richards & Rodgers, 2021) og taskbaseret sprogundervisning (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007). I stedet for at lægge vægt på grammatiske regler og sproglig korrekthed, prioriteres det funktionelle aspekt af sproget, hvor eleverne lærer at bruge sproget som et redskab til at opnå specifikke mål, fx at føre en samtale, løse et problem eller deltage i en diskussion. Taskbaseret sprogundervisning (Ellis, 2003; Willis & Willis, 2007) udspringer af de kommunikative principper, men er struktureret omkring konkrete opgaver eller tasks. Ellis opstiller fire kriterier for, at en aktivitet kan betegnes som en task: Der skal være fokus på betydning; der skal være en informationskløft; deltagerne bør trække på deres egne sproglige ressourcer; og der bør være et tydeligt og veldefineret kommunikativt resultat af aktiviteten. Task-baseret læring udfordrer traditionelle, lærercentrerede metoder ved at placere eleverne i centrum for læringsprocessen, og arbejder ud fra antagelsen om, at sproglæring sker mest effektivt, når det sker gennem interaktion og brug, frem for blot at studere sproget isoleret fra praksis.

I det beskrevne forløb på læreruddannelsen kombineres tværsporglighed med en taskbaseret og legende tilgang med henblik på at sætte de studerende i stand til også selv at kombinere disse forskellige dimensioner af god sprogundervisning i deres egen undervisning.

Metode og empirisk grundlag

Projektet Tværsporglighed i Læreruddannelsen var et udviklingsprojekt med sideløbende indhentning af forskningsdata (Kjærbæk et al. 2023a, b). Projektet var bygget op omkring en kaskademodel, hvor viden om tværsporglige undervisningstilgange bevægede sig fra projektet ud i 6 konkrete tværsporglige forløb på landets læreruddannelser og herfra ud i en række meget forskelligartede tværsporglige tiltag til grundskolen, og hvor erfaringer fra de forskellige trin i denne proces herefter bevægede sig tilbage til projektet i kraft af de kvalitative data, der blev indsamlet på skoler og læreruddannelser.

EDUCARE

Data til dette delprojekt kommer fra et af forløbene på en konkret læreruddannelse og en tilknyttet grundskole. De omfatter refleksionslogs fra læreruddannere før, under og efter undervisning, undervisningsforløb og materialer til lærerstuderende, studenterrefleksionslogs, udviklede workshops og materialer til grundskoleelever, observationsnoter, billeder, evalueringer fra elever, feedback fra læreruddannere og lærere samt fokusgruppeinterviews med lærere (jf. tabel 1).

Tabel 1

Oversigt over de datatyper i delprojektet

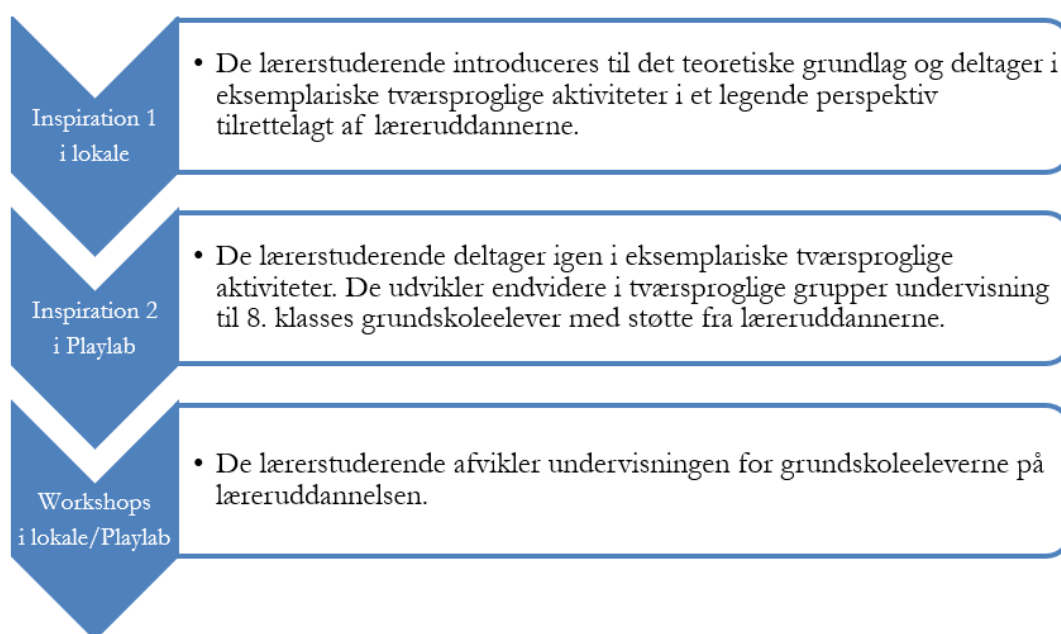
Materiale	Datatype	Antal
To læreruddannes refleksionslogs før, under og efter undervisningen på læreruddannelsen	Tekst	2
Tværsproglige undervisningsforløb i læreruddannelsen (se tabel 2)	Tekst og billeder	1 (à 3 undervisningsgange med hver 6 lektioner)
Lærerstuderendes grupperefleksionslogs	Tekst	8
Lærerstuderendes tværsproglige workshops til grundskoleelever i 8. kl.	Tekst	8
Læreruddannere og grundskolelæreres observationer af de studerendes workshops	Tekst og billeder	8
Grundskolelærernes opsamling af elevers evaluering af workshops	Tekst	1
Feedback til lærerstuderende	Tekst	8
Interview med grundskolelærere	Lyd/ Transskription	2

Undervisningen på læreruddannelsen forløb over en måned med tre sessioner, hver bestående af seks lektioner for i alt 42 studerende (jf. Figur 1). De to første sessioner indeholdt introduktion og inspiration til tværsproglig undervisning samt understøttelse af de studerendes planlægning af

workshops for grundskoleelever. Den sidste session omfattede de studerendes gennemførelse af og refleksion over deres planlagte workshops. Med afsæt i lærerkognitionsforskning (Borg 2006) og det andenordensdidaktiske sigte (Iskov, 2020) organiserede vi de to første sessioner, så de studerende fik tid og mulighed for at afprøve undervisningsindhold og aktiviteter på egen krop for at skabe grundlag for at de studerende eventuelt kunne revidere egne gamle (og muligvis uhensigtsmæssige) erfaringer med sprogundervisning.

Figur 1

Oversigt over projektperioden og de tre undervisningsgange



Vi ønskede altså på baggrund af eksisterende forskningsviden at iværksætte en taskbaseret undervisning, der afspejler en legende tilgang kombineret med tværsproglige indholdselementer rettet mod de studerende selv, men med anvendelsespotentiale i grundskolen. Vi besluttede at undervise de to sproghold (engelsk og fransk) sammen og inddelte de studerende i tværsproglige grupper for strukturelt at sikre samarbejde på tværs af de to fag. Dette skete i den første session, hvor vi dannede de otte tværsproglige grupper ved at uddele bidder af otte forskellige postkort (aktivitet 1).

Den anden session en lille måned senere foregik i læreruddannelses legelaboratorium Playlab, der er et rum i to etager, der skal invitere studerende til at eksperimentere med legende tilgange til

EDUCARE

undervisning. Konkret brugte vi det fysiske rum ved fx at inkludere konstruktionsleg med brug af formbare materialer som Lego, og regelleg med det formbare materiale centicubes som point. Denne dag blev efter en warm-up organiseret i fire stationer, som med hver sit fokus eksemplificerede tværspørgsmål og legende undervisning. De studerende roterede igennem stationerne med indlagt tid til refleksion over indhold og formål. Muligheden for at skabe autentiske kommunikationssituationer og et trygt læringsrum ved en legende og taskpædagogisk tilgang udfoldes i Jacobsen & Löbl (2024).

Etiske overvejelser

Projektet følger Den danske kodeks for integritet i forskning (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2015) samt Ethical Guidelines for Educational Research (BERA, 2018). De deltagende studerende blev fra starten informeret om projektets formål og betydningen af deres deltagelse. De studerende underskrev desuden en samtykkeerklæring, hvor de har givet tilladelse til at deres refleksionslogs og udviklede workshops kunne bruges i projektet i anonymiseret form.

Undervisning på læreruddannelsen

De forskellige inspirationsaktiviteter fra de to undervisningsgange ses i kronologisk rækkefølge nedenfor i tabel 2. Som en præliminær analyse har vi identificeret, hvilken type tværspørgsmål læringsrum, der er etableret i den enkelte aktivitet og hvilke tilgange der er anvendt.

Tabel 2

Oversigt over de planlagte og gennemførte aktiviteter på læreruddannelsen.

Nr. / dag	Aktiviteter	Sprog	Undervisningsindhold og kort beskrivelse af fremgangsmåde	Tværspørgsmåls læringsrum	Tilgang		
					Legende tilgang	Task-pædagogisk struktur	Andet
1 / dag 1	Postkort	Alle undtagen dansk, engelsk og fransk.	Warm-up med opklippede postkort der førte til de studerendes gruppedannelse.	Sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik	Regelleg (sprog)	✓	

2 / dag 1	Sprog- portrætter og -brille	Hele de studerend es sproglige repertoire	Tegning og gensidig præsentation af sprogportrætter i de nydannede grupper	Integreret sprogdidaktik	Konstruk- tionsleg (formbare materialer)	✓	
3 / dag 1	Oplæg om translangua ging	Dansk, engelsk (med reference til andre)	Teoretisk viden om translanguaging, præsenteret af Rawand Jalal (Jalal, 2019)		-	-	Forelæs- ning
4 / dag 1	Kortfilm: Laissez-moi danser	Fransk	Transparens mellem mundtligt sprog på fransk/ undertekster på engelsk, viden om køn og seksualitet gennem kortfilmen på fransk med engelske undertekster, iscenesat med forskellige kommunikative aktiviteter.	Integreret sprogdidaktik	Fantasileg	✓	Før/under/ efter- organise- ring
5 / dag 1	Idégenerere- ring til undervis- ning	dansk	Omsætning af forudgående inspiration med forslag om andre kortfilm der kunne have relevans i en grundskolekonteks t.		-	-	Gruppe- arbejde, uden yderligere organise- ring
6 / dag 1	Parallel- tekster: Air France	Fransk og engelsk	Læsning og sprogjagt med fokus på	Integreret sprogdidaktik	-	-	Gruppe- arbejde

EDUCARE

			transparens mellem to tekster om Air Frances rolle i uddannelse			med spørgsmål
7 / dag 1	Idégenerering til undervisning	dansk	Omsætning af forudgående inspiration.	-	-	Gruppe- arbejde, uden yderligere organisering
8 / dag 2	Omniglot	Alle sprog	Match af vendingen 'god eftermiddag' på 20 forskellige sprog	Sproglig bevidstheds- og anerkendelses- didaktik	-	✓ Gruppe- arbejde, uden yderligere organisering
9 / dag 2	Station a: Lego	Studerendes førstesprog	Studerendes konstruktion af Lego-figurer gennem instruktion på et gruppemedlems førstesprog med fokus på sprog- strategier	Integreret sprogdidaktik	Konstruk- tionsleg (formbare materialer)	✓ Gruppe- arbejde
10 / dag 2	Station b: Harry Potter	Fransk	Højtlesning af fransk udgave af Harry Potter som et eksempel på kendt fiktion på et for nogen ukendt sprog, og anvendelse af strategier som genrekendskab og transparente ord	Integreret sprogdidaktik	-	- Gruppe- arbejde. Forskellige opgaver til hhv. fransk- og engelsk- studerende
11 / dag 2	Station c: Spil	Dansk	Konsolidering af teoretiske begreber og holdninger til	-	Regelleg, Konkurren- celeg	✓ Gruppe- arbejde

			translanguaging, flersprogetheds- didaktik, additiv og subtraktiv sprogpedagogik og sproglæring gennem et quizspil				
12 / dag 2	Station d: Opskrift	Spansk	Afkodning af en opskrift på tortilla, med fokus på transparens mellem fransk og spansk.	Interkomprehensi onsdidaktik	-	✓	Gruppe- arbejde

De otte grupper udviklede herefter hver en workshop til 8. klasseelever (jf. tabel 3). Som en støtte ud over den inspiration de havde fået gennem afprøvningen af de forskellige aktiviteter, fik de udleveret en tjekliste med tværspørgsprogslige og taskinspirerede kriterier.

Workshops for grundskoleelever

Nedenstående tabel 3 viser en oversigt over de workshops de studerende planlagde og udførte under den tredje session med 51 8. klasseelever. Der var afsat 45 min. til hver workshop, og eleverne opdelt i grupper à ca. 6 deltog i fire workshops.

Tabel 3

Oversigt over de studerendes workshops

Studerendes workshops	Sprog	Beskrivelse
Gr. 1: Konstruktion af Lego-figur bag forhæng og tegneaktivitet	Fransk og engelsk	En elev fik til opgave at forklare gruppen, hvordan de skulle konstruere en Lego-figur, der befandt sig bag et forhæng. Eleven løb mellem forhæng og gruppen med instruktioner på fransk (tal og farver) og engelsk. Den anden aktivitet bestod i, at en lærerstuderende beskrev en tegning på fransk, som eleverne skulle tegne.

Gr. 2: Sprogportræt og instrueret Lego-konstruktion	Dansk, engelsk, tysk, fransk, italiensk, spansk, polsk, tyrkisk og rumænsk	Eleverne lavede et sprogportræt efterfulgt af at de skulle bygge en Lego-konstruktion, hvor instruktionen stod på ni forskellige sprog
Gr. 3: Stafet med ord på fransk og engelsk på rutsjebane og trappe i Playlab-rummet og sange på fransk	Engelsk og fransk	Eleverne blev i to hold præsenteret for en række franske ord. De skulle de gætte betydningen af ordene i en stafet, hvor de skulle skynde sig over til en anden lokation og finde den engelske forklaring af ordene. Workshoppen afsluttedes med, at eleverne fik to sange at høre, hvori ordene på fransk indgik.
Gr. 4: Hilsereg og planteaktivitet	Fransk, andre sprog	Eleverne skulle først hilse på hinanden ved brug af forskellige sprog og efterfølgende lave en gruppeaktivitet, hvor de skulle lade som om de plantede forskellige afgrøder og efterfølgende skrive om processen på fransk.
Gr. 5: Kortfilm: Alma	Fransk, engelsk	Eleverne så en kortfilm, Alma, som er uden ord. De skulle samtale på fransk og engelsk om handlingen.
Gr. 6: Fiskespil	Dansk, engelsk, tysk, fransk og spansk	Eleverne skulle spille Fisk på fransk, hvor et stik bestod af ordet for et familiemedlem på de fem sprog.
Gr. 7: Harry Potter	Fransk	Eleverne skulle samarbejde om at sætte replikker fra en filmsekvens fra Harry Potter på fransk i kronologisk rækkefølge.
Gr. 8: Lego	Fransk (engelsk)	Elever skulle i par instruere hinanden på fransk i at bygge Lego-figurer kun ved hjælp af sprog.

De studerende afviklede deres workshops på læreruddannelsens Campus Carlsberg. Nogle grupper havde valgt at være i PlayLab, mens andre havde almindelige undervisningslokaler.

Teoretisk drevet tematisk analyse

Den overordnede analyse i denne artikel er en teoretisk drevet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Da tværspørgsmåle tilgange til sproglæring, det legende element og taskpædagogik har stået

centralt i vores projekt, har vi har indledningsvist analyseret med udgangspunkt i følgende over- og underkategorier, hvilket fremgår af tabel 2:

- Tilgange
 - Legende tilgang
 - Taskpædagogik
 - Anden (fx før/under/efter)
- Undervisningsindhold
- Tvær sproglige læringsrum
 - Rum for metasproglig refleksion
 - Synliggørelse og anerkendelse af sproglige ressourcer
 - Sprogstrategier
 - Anvendelse af tvær sproglige ressourcer

Herefter har vi struktureret analysen i tre dele. Første del analyserer sessionerne på læreruddannelsen med fokus på undervisningens intention gennem begreberne implicit og eksplicit modellering (Iskov, 2020) og indlejret potentiale for transfer (Wahlgren, 2012). Data er her primært undervisningsforløbet i læreruddannelsen (se tabel 2) og enkelte uddrag af de studerendes grupperefleksionslogs.

Anden del analyserer de studerendes workshops med særligt fokus på to cases. Her anvendes de studerendes undervisningsplaner, materialer og refleksionslogs samt lærerens og læreruddannerens observationsnoter som datagrundlag. Tredje del sigter mod en afdækning af de andenordensdidaktiske sammenhænge, der måtte være mellem vores undervisning på læreruddannelsen og workshops, de studerende udvikler til grundskoleelever. Det gør vi bl.a. ved at analysere tvær sproglige, organisatoriske og indholdsmæssige sammenhænge med begrebet transfer (Wahlgren, 2012).

Analysens resultater

Implicit og eksplicit modellering i undervisningsdesignet på læreruddannelsen

I følgende afsnit analyseres aktiviteterne til læreruddannelsen og studenterudsagn fra refleksionslogs, der belyser analysen. I hele det overordnede undervisningsdesign ligger en *implicit modellering*, i og med at indholdet og metoder er planlagt og afstemt efter deltagerforudsætninger, ramme faktorer og formål (Iskov, 2020). Der er samtidig brugt *eksplicit modellering, type B*, idet aktiviteterne fungerer som igangsættelse af de to inspirations-sessioner, hvor hele projektet og formålet med aktiviteterne rammesættes som inspiration til de lærerstuderendes egen udvikling af tvær sproglige workshops.

EksPLICIT modellering, især *type B*, hvor underviseren sætter sig selv og undervisningen i spil som model (Iskov, 2020), blev især realiseret i aktiviteter, hvor formålet og strukturen blev fremhævet som inspiration for de studerendes egne undervisningsdesign. Et tydeligt eksempel herpå var aktivitet 6 (Inflight magazine), hvor brugen af paralleltekster blev italesat som et genbrugeligt undervisningsformat i grundskolen og som en klassisk sprogsammenlignende aktivitet inden for alle de tvær sproglige tilgange til åbning af tvær sproglige rum for metasproglig refleksion. Aktiviteten bygger på *interkomprehensionsdidaktikken*, der netop handler om at “læse” et sprog gennem et andet – her fransk gennem engelsk.

På samme vis fungerede aktivitet 8 (Omniglot) som en eksplicit model på, hvordan sproglig nysgerrighed og samarbejde kan aktiveres i en taskstruktur. Aktiviteten trækker på den flersprogethedsdidaktiske *sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik*, der netop har åbningen mod andre sprog som et centralt træk. Aktiviteten åbner et rum for sproglig nysgerrighed, opmærksomhed og refleksion. Aktiviteten følger samtidig de taskpædagogiske principper, idet der var en informationskløft, et tydeligt sprogligt resultat samt en gensidig afhængighed i gruppen, da den samlede gruppes repertoire er større end individets.

I et andenordensdidaktisk perspektiv var grundskolekonteksten ligeledes indtænkt både i format og indhold i station a (Lego), idet aktiviteten kunne overføres 1:1, altså en eksplicit modellering, type B, selvom eksplicitering ikke stod tydeligt frem i oplægget. Vi har dog med vores opfølgende skriftlige refleksionsspørgsmål opmuntret de studerende til at overveje sammenhænge mellem de aktiviteter, de tog del i og de workshops de selv skulle udvikle. Gruppe 6 skriver bl.a. i deres refleksionslog i deres svar på spørgsmålet om hvordan, de ville tilpasse denne type aktivitet til 8.

kl.: ” → stilladsering: Forslag til hvordan man kan instruere samt konkrete forslag til figurer af forskellig sværhedsgrad alt efter hvilket sprog der skal instrueres på. Vi ville også have blik for gruppesammensætningen ift. sprogligt kendskab” (studerendes refleksionslog).

Her udviser de studerende et blik for, at elever i 8. kl. skal have mere støtte til at kunne udføre en aktivitet, fx i form af konkrete vendinger til instruktion, ligesom de er opmærksomme på elevforudsætninger, en væsentlig didaktisk kategori, der ændres, når arenaen ændres.

Modelleringen varierede dog i tydelighed og gennemførsel. Flere aktiviteter bar præg af en intention om modellering, som ikke altid blev fulgt op af systematiske metakommunikative tiltag. Et eksempel herpå er aktivitet 4 (kortfilmen *Laissez-moi danser*), hvor formatet *før-under-efter*, som er karakteristisk for en del sprogundervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), blev anvendt som struktur. Aktiviteten blev dog ikke rammesat af en eksplicit drøftelse af, hvordan denne struktur, som desuden indeholdt taskpædagogiske træk med indbygget holdningskløft og dermed oplæg til sproglig forhandling (Ellis, 2003), kunne overføres til praksis. Pointen om at kombinationen af før-aktiviteter på dansk og beskæftigelse med filmen på målsproget samtidig kan karakteriseres som translanguaging-pædagogik (jf. Holmen & Thise, 2021, forblev implicit).

På samme vis blev filmens tematiske indhold (LGBTQ+) ikke sat ind i en didaktisk kontekst, der kunne synliggøre dets relevans for interkulturel læring eller anerkendende didaktik (Holmen, 2019; Risager & Svarstad, 2020).

Ligeledes indeholdt aktivitet 3 (oplægget om translanguaging) ikke overførbare formater og kan derfor karakteriseres som fraværende modellering. Den manglende anvisning af, hvordan teorien kan informere konkrete didaktiske valg, svækker her modelleringens potentiale og fremhæver vigtigheden af bevidst iscenesættelse og metakommunikation, når teori skal sættes i spil for professionsrettet læring. Der kan imidlertid være en række grunde til at benytte sig af forelæsningsformen eller andre modaliteter, der tilbyder et klart teoretisk og forskningsbaseret blik på didaktiske valg.

Transferpotentiale: Fra undervisningsrum på læreruddannelsen til grundskolepraksis

Et centralt formål med undervisningsforløbet var at muliggøre *transfer* – både som *specifik transfer*, hvor konkrete undervisningsformater kan overføres direkte til elevsammenhænge, og som *generel transfer*, hvor de studerende inspireres til at udvikle egne undervisningsformater ud fra principper og tilgange, de har mødt i undervisningen (Wahlgren, 2012).

Flere aktiviteter var eksplicit udformet med henblik på *specifik transfer*. Dette gælder eksempelvis aktivitet 1 og 2 (postkort og sprogportræt/-brille), som inviterede de studerende til at anerkende egne sproglige ressourcer, hvilket er et grundlæggende princip bag de tværsproglige tilgange. Anerkendelse af tværsproglige ressourcer er en forudsætning for at legitimere anvendelsen af dem i undervisningen (Krogager Andersen, 2020). Aktiviteterne var lettilgængelige og direkte omsættelige til skolekonteksten og eksemplificerede en tværsproglig og inkluderende tilgang. I postkortaktivitetens format blev kroppen desuden sat i spil, således at de studerende kunne bruge mimik og gestik som kompensationsstrategi, samt inkludere hele kroppen i kommunikationen.

Et andet eksempel på mulighed for specifik transfer er station a (Lego), som med en taskstruktur (informationskløft, et tydeligt kommunikativt formål og slutresultat i form af en Lego-figur) og brug af ukendte sprog, mimik og gestik demonstrerede en legende og sprogbevidsthedsorienteret tilgang til fremmedsprogsundervisning. De studerende fik her en autentisk mulighed for at kommunikere gennem anvendelse af kommunikationsstrategier, og aktiviteten krævede at de anvendte alle deres sproglige ressourcer for at skabe mening i mødet med et ukendt sprog. Det at de studerende skulle udvælge én i gruppen, der skulle instruere resten på et ukendt sprog, kan ses som en del af en sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik, i og med at både de studerendes førstesprog og andre sprog blev inviteret ind i aktiviteten.

Specifik transfer var desuden en mulighed i fx station d (Opskrift), hvor arbejdet med oversættelse af en spansk opskrift til dansk, fransk eller engelsk skabte et umiddelbart genbrugeligt format. Det at trække på interkomprehensionsdidaktikken og skabelsen af et tværsprogligt rum for anvendelse af tværsproglige ressourcer og på sprogstrategier (som fx inferens på baggrund af genrekendskab og indholdsviden) på den ene side og på et taskformat på den anden, var ligeledes et eksempel på principper, der kan overføres til grundskoleelever.

I disse tilfælde var der ikke blot tale om opvisning af metoder, men om *situationsnær* modellering, hvor aktiviteterne blev koblet til konkrete didaktiske refleksioner og arbejdsformer, som kunne tjene som blueprint for studerendes egne undervisningsdesign.

Andre aktiviteter havde karakter af mulighed for *generel transfer*, hvor det ikke nødvendigvis var selve indholdet, men snarere strukturen eller den didaktiske idé, som kunne overføres. Et eksempel er station c (spil), hvor det legende element og den taskpædagogiske struktur blev nævnt af flere studerende som anvendelige, fx til evalueringsformål. Dog udtrykte nogle grupper i refleksionsloggene usikkerhed omkring overførbarheden af pointsystemet, hvilket peger på nødvendigheden af klarere stilladsering af transferprocessen. Omvendt havde spillet for os som læreruddannere et dobbelt sigte, nemlig ud over at skabe mulighed for transfer også et fokus på de studerendes sprogdidaktiske metaviden. Denne viden havde til formål at skabe rum for konsolidering af metasprog og metasproglig refleksion gennem spørgsmål om egne sproglæringsoplevelser og tanker om sprogdidaktik. Aktiviteten var struktureret som en regelleg, hvor spillet var rammesat af prædefinerede regler. Reglerne sikrede bl.a., at aktiviteten fulgte taskpædagogiske principper; fx var der indlagt en holdningskløft, der kaldte på en forhandling i forhold til at vurdere de enkelte svares kvalitet og gyldighed. Spilaktiviteten intenderer derfor ikke direkte overførsel til grundskoleniveau, men skal informere de studerendes didaktiske valg fremadrettet, og repræsenterer således viden, som gennem generel transfer kan sættes i spil for eleverne, hvorimod spilformatet gennem specifik transfer kan overføres til et andet indhold.

De fire stationer (a, b, c og d) på dag 2 blev understøttet af refleksionsspørgsmål, der eksplicit bad de studerende forholde sig til indhold og overførbarhed til 8. Klasse med spørgsmålet "Hvis I skulle bruge denne type aktivitet i en 8. kl., hvordan ville I så tilpasse den?". Stationernes fulde intentionelle overførbarhed blev dermed ikke systematisk skriftligt kommunikeret, mens det kan være blevet diskuteret i de samtaler, der blev ført undervejs. Det legende blev ligeledes kun blevet berørt indirekte, dels gennem brug af spilformater og specielt gennem de fysiske rammer, men er ikke gjort til genstand for metakommunikation, og er ikke afspejlet i refleksionsspørgsmålene.

Her viste de studerendes logbøger, at transfer i mange tilfælde først blev realiseret, når de blev inviteret til at foretage denne kobling. Fx foreslog en gruppe i tilknytning til Station a (Lego) at tilpasse aktiviteten med differentierede instruktionsforslag og opmærksomhed på sprogligt

kendskab i grupperne – et udtryk for bevidsthed om anderledes elevforudsætninger og behov for stilladsering ved kontekstskift.

I nogle tilfælde forblev transferpotentiallet udfoldet, fx ved Harry Potter-aktiviteten (Station b), hvor intentionen om at bruge en kendt tekst til at fremme intersproglig forståelse ikke blev tilstrækkeligt kommunikeret. Her viste refleksionsloggene divergerende fortolkninger blandt de studerende, hvilket peger på, at modellering og transfer ikke alene afhænger af undervisningens design, men også af tydelig kommunikation og didaktisk stilladsering. En gruppe skriver fx: ”Vi ville nok vælge noget andet end Harry Potter til fransk/tysk, da historien alligevel for udbredt” (studerendes refleksionslog). De uddyber ikke, hvad de tænker risikoen er, men den manglende eksplicitering af hensigten kan altså have påvirket deres forståelse af overførbareheden. En anden gruppe skriver imidlertid deres refleksionslog:

”Man kunne tilrettelægge aktiviteten således, at de i første omgang skal starte med at understrege ord som de kan genkende (transparente ord)

Dernæst arbejde videre ud fra disse ord og bruge deres forhåndsviden omkring Harry Potter.

Man kunne også lave spørgsmål til teksten.”

I dette tilfælde ser de studerende ud til at kunne bruge vores eksempel som et afsæt til videre idegenerering. Imidlertid valgte denne gruppe efterfølgende at designe en helt anden workshop for elever, nemlig fiskespillet, som vi beskriver i et senere afsnit.

Opsummerende

Fælles for aktiviteterne i de to sessioner var en intention om at give de studerende både teoretisk viden om tværspoglighed i fremmedsprogsundervisning og konkrete erfaringer med undervisningsindhold og tilgange, der illustrerer tværspoglige læringsrum i praksis. Hovedfokus var at fremme generel transfer af tværspoglige læringsrum og inspirere til meningsfuld, kommunikativ sprogundervisning med afsæt i taskpædagogik og legende tilgange. Gennem primært implicit modellering – altså veltilrettelagt eksemplarisk undervisning – samt elementer af eksplicit modellering type B, blev de studerende udstyret med redskaber til at overføre undervisningsindhold og tilgange til grundskolepraksis. Den eksplicite modellering varierede mellem de to undervisningsdage. På første dag blev den udført gennem aktiviteterne 5 og 7 samt i de mundtlige rammer omkring aktiviteterne, mens den på anden dag blev gennemført via refleksionsspørgsmål,

der skulle besvares efter hver aktivitet. Fælles for begge dage var en intention om at muliggøre overførsel af både indhold og formater til grundskolearenaen. Dog kunne ekspliciteringen have været mere systematisk og tydelig gennem hele forløbet, så det i højere grad fremgik, hvilke dele af aktiviteterne der var direkte anvendelige til design af workshops.

Analysen viser, at modellering og transferpotentiale er afhængige af eksplicitering og tydeliggørelse – særligt, når der er tale om overgange fra teori til praksis og fra undervisningsrum til professionsfelt. Set i et andenordensdidaktisk perspektiv fremstår de undervisningsaktiviteter, der kombinerer taskpædagogik, legende elementer og eksplicit modellering med refleksion over overførbare, som særligt velegnede til at understøtte professionsrettet læring. Herigennem gives de studerende mulighed for at tilegne sig ikke blot viden *om* undervisning, men erfaring *i* undervisning – og dermed udvide deres didaktiske handlerepertoire på et kvalificeret og transferbart grundlag.

Lærerstuderendes workshops for grundskoleelever

I det følgende analyserer vi de lærerstuderendes workshop ud fra de tematiske kategorier tilgange og tværspørgsige læringsrum, først igennem et overordnet blik på tværs af alle workshops og derefter igennem to cases, der er udvalgt for at illustrere kontrasterende eksempler, idet de repræsenterer henholdsvis en workshop, der vurderes som særligt vellykket, og en anden, hvor potentialet for forbedring er tydeligere.

I alle de gennemførte workshops kan vi identificere spor af den inspiration, de lærerstuderende har fået gennem aktiviteterne på læreruddannelsen. Alle workshops er i et eller andet omfang tværspørgsige, idet de inddrager flere sprog eller som minimum involverer arbejde på et sprog, eleverne ikke kender. Imidlertid var det didaktiske design ikke i alle tilfælde lige velegnet til at etablere et tværspørgsigt læringsrum, idet inddragelsen af flere sprog ikke altid er tilstrækkeligt til at opnå dette. Fem af workshopsene (nr. 1, 2, 3, 6 og 8) indeholder et legende element, hvoraf tre (nr. 1, 2 og 8) specifikt tager udgangspunkt i Lego. Derudover anvender seks workshops (nr. 1, 2, 3, 6, 7 og 8) en taskpædagogisk tilgang. Én workshop, nr. 5, opfylder hverken kriterierne for task eller indeholder et legende element. Til gengæld er den karakteriseret ved en tydelig før/under/efter-organisering. Selvom flere grupper fremhæver spilformatet som en mulighed for evaluering, har ingen valgt at gøre dette i deres workshops.

Case 1: Workshop 6 Fiskespil

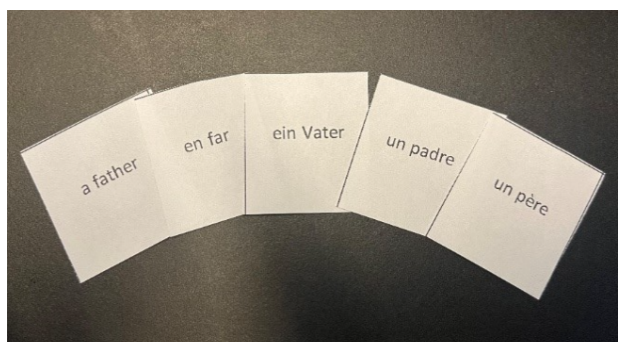
I denne workshop skulle eleverne på engelsk eller fransk spille spillet 'fisk', hvor det gælder om at få stik à fem kort. Formålet var at gøre eleverne opmærksomme på sproglige ligheder mellem fransk, engelsk, dansk, spansk og tysk og bringe hele deres sproglige repertoire i spil, hvorfor de studerende valgte det semantiske felt "familie", som er kendt for eleverne i 8. klasse og en del af deres nære verden. Formålet med workshopen var at benytte tværspørgslige genkendelsesstrategier samt samarbejde og kommunikere på et fremmedsprog.

Eleverne blev inddelt i to grupper hver bestående af 3-4 spillere, der skulle kæmpe sammen om at få flest stik. De kunne derfor hjælpe hinanden i grupperne undervejs i spillet.

De studerende instruerede forud for spillet eleverne i, hvordan de på fransk kan bede medspillerne om kort (*tu as des ... ?*) samt at svare fisk (*pêche*), hvis de ikke har kortet. Eleverne måtte bruge engelsk til at stille spørgsmål og samtale undervejs. De lærerstuderende hjalp med ledetråde, hvor det var nødvendigt, for at sikre spillets flow. Det hold med flest stik vandt spillet.

Billede 1

Et stik: "far" på engelsk, dansk, tysk, spansk og fransk.



Aktivitetens didaktiske design lagde op til et fokus på sprogsammenligning og tværspørgslig transparens samt et tværspørgsligt rum for opmærksomhed på sproglig form på ordniveau (Daryai-Hansen, 2024 et al.; Krogager Andersen, 2020). Nogle ord, som fx *Bruder* på tysk og *chat* på fransk ligger tæt på de danske ord, mens andre som *abuelo/abuela* og *hermano/hermana* på spansk har en gentagende systematik på det morfologiske niveau, og endelig er der ord, sammensat af parallelle leksikale elementer som *grandfather* på engelsk og *grand-père* på fransk. Aktiviteten åbnede således op for tværspørgslige rum gennem både anvendelsen af tværspørgslige ressourcer og refleksionen over forskelle og ligheder mellem sprog. Af den feedback, som gruppen efterfølgende fik af den

læreruddanner, der observerede workshopen, fremgår det at ”Eleverne legede med alle sprogene og gættede på livet løs” (læreruddanners observationsnotat). Dette tyder på, at de igennem aktiviteten fik aktiveret deres sproglige opmærksomhed og trænet forskellige strategier. Særligt sammenligningen af de forskellige sprog og fokus på ligheder mellem sprogene gav eleverne mulighed for at se sprog som forbundne i stedet for separate systemer.

Elevernes lærer, som ligeledes observerede, var lidt mere forbeholden i sin feedback og skriver ”Man kunne måske have gennemgået ordene særligt på spansk eller skrevet op, hvilke ord de skulle finde på de forskellige sprog. Det satte lidt en stopper for eleverne nogle gange” (lærerfeedback til de studerende). Det kan i hvert fald overvejes, hvordan stilladsering af elevernes gættestrategier skal iværksættes, og hvilke ledetråde, der skal gives for at styrke disse. Ved at tydeliggøre, hvordan de skal fokusere deres gætterier, gives et mulighedsrum for at turde at lege med sprog.

Spillet har klare træk fra taskpædagogikken i og med, at der er indbygget en meningsfokuseret informationskløft: eleverne har kort, som de øvrige elever ikke kan se. De kan selv vælge hvilke sproglige ressourcer, de vil bruge, når de beder om et kort, og der er et klart resultat, nemlig det at nogen har vundet.

Spillet er forankret i en potentielt genkendelig ramme for eleverne. Det kan karakteriseres som en konkurrenceleg. Som det ses ovenfor, gav spillet anledning til, at eleverne blev optaget af de sproglige udfordringer, men dette kunne måske have været understøttet yderligere ved et mere udfordrende spilformat, som evt. inkluderede et fokus på gættestrategier.

Case 2: Gr. 3 Trappen

I første del af denne workshop blev elevgruppen opdelt i to hold på hver tre-fire elever, som skulle konkurrere mod hinanden om at indsamle flest mulige franske ords betydning. Konkurrencen foregik som en stafet, hvor eleverne på holdet en ad gangen fik udleveret et kort, hvorpå der stod et ord på fransk. Gruppen skulle herefter sammen prøve at finde ud af betydningen af det pågældende ord, hvorefter den ene elev hurtigst muligt skulle skynde sig ned af en rutsjebane og løbe over mod en studerende, der modtog dem med en række kort hvorpå ordforklaringen på det franske ord stod på engelsk. Herefter skulle eleven bringe ordforklaringen op ad en trappe tilbage til gruppen, og en ny elev kunne trække et fransk ord. I alt 17 franske ord og tilsvarende forklaringer

EDUCARE

indgik i aktiviteten. Ordene stammede alle fra to forskellige sange på fransk, ‘Alouette’ og ‘Tête, épaules, genoux et pieds’.

I denne del af workshoppen var det primære tvær sproglige indhold koblingen af enkeltord mellem engelsk og fransk. Dette kunne have skabt et rum for sprogsammenligning og opmærksomhed på forskelle og ligheder mellem sprog, men ordene var ikke udvalgt med henblik på sproglig transparens eller sammenlignelighed, og tidspresset i konkurrencelegen fremmer ikke metasproglig refleksion. Dette blev sandsynligvis yderligere forstærket af, at den studerende, som skulle facilitere, at eleverne skulle gætte ord på fransk, opmuntrede dem til at bruge Google Translate for dermed at øge vinderchancerne, fremfor at facilitere en metasproglig refleksion. Selve stafetten levede op til Ellis’ kriterier for en task, idet der var en informationskløft mellem det franske og det engelske, og det var desuden forholdsvis tydeligt, hvornår opgaven var løst. Der var tydelige legende elementer som konkurrencen og det kropslige, i og med at trappe og rutsjebane var inddraget. På trods af dette anser vi ikke aktiviteten for fuldt ud vellykket i et andenordensdidaktisk perspektiv, idet de studerende i relation til det tvær sproglige kun fik overført brudstykker (inklusionen af flere sprog), men ikke det centrale (tvær sproglige læringsrum).

I anden del af workshoppen blev de to sange afspillet, og opgaven for de to grupper var at lytte efter ordene fra stafetten og lægge dem i en kasse. Holdet med flest ord i kassen for hver af sangene, vandt konkurrencen.

Også denne aktivitet rummede grundlæggende et potentiale for et tvær sprogligt læringsrum, men den hidtidige forskning i elevers tvær sproglige praksis tilsiger, at der er behov for en tydeligere stilladsering af tvær sprogligheden, hvis eleverne skal have det fulde udbytte heraf i form af udvikling af sprogligt bevidste og tvær sproglige praksisser og strategier (Daryai-Hansen et al., 2024; Garcia & Wei, 2014; Krogager Andersen, 2020). Denne stilladsering kunne have foregået i en før/under/efter-organisering således, at ordene i stafetten havde været præsenteret for eleverne på forhånd, fx gennem sangene som meningsfuld kontekst for ordene. I denne workshop ses således ingen specifik transfer og kun i mindre omfang generel transfer fra sessionerne på læreruddannelsen, hvor det var et gennemgående tema, at forudgående indholdsmæssig viden er vigtig, for at kunne aktivere det fulde sproglige repertoire i sine gættestrategier.

Andenordensdidaktiske sammenhænge

I det følgende opsummeres de sammenhænge vi har fundet mellem undervisningen på læreruddannelsen og de studerendes workshops, i analysen af de tre overordnede temaer.

Tværsproglige læringsrum

Nogle studerende formåede at skabe aktiviteter, der genskaber nogle af de tværsproglige læringsrum, de selv har mødt på læreruddannelsen. Flere af grupperne formåede således at designe eller anvende aktiviteter, der skabte rum for udvikling og udnyttelse af tværsproglige kommunikationsstrategier og gættestrategier. Der var eksempelvis flere af workshop-aktiviteterne, der konfronterede elever med tekster og instruktioner på ukendte sprog (herunder fransk). Nogle af disse fokuserede specifikt på brugen af transparente ord, og trak dermed på en interkomprehensionsdidaktisk tænkning, der lignede den, de studerende selv havde mødt i aktivitet 6 og 12 på læreruddannelsen (Inflight og Opskrift). Andre lagde i højere grad op til, at eleverne skulle bruge gættestrategier, der trak på genrekendskab og kendskabet til den konkrete tekst (Harry Potter), ligesom de studerende selv havde gjort det i station b på læreruddannelsen.

Herudover var der workshops, der ligesom læreruddannelsens aktivitet 8 skabte tværsproglige rum for sproglig nysgerrighed ved at lade eleverne møde og udforske ukendte sprog (fx gruppe 4's hilseleg og gruppe 2's Lego-instruktioner på ni sprog), og en sprogportræt-workshop med fokus på anerkendelse af elevernes flersprogede ressourcer som aktivitet 1 & 2 på læreruddannelsen.

Endelig var der et par workshops, der ligesom læreruddannelsens aktivitet 4 og 6 lagde op til sprogsammenligning og metasproglig refleksion – særligt fiskespillet, hvor eleverne skulle matche ord på tværs af sprog, og blandt andet blev opmærksomme på ordenes sproglige form. Disse eksempler på studerendes etablering af tværsproglige læringsrum, der ligner dem fra læreruddannelsen, kan forstås som *generel transfer*, idet det er de tværsproglige principper, der overføres og etableres i nye, elevrettede aktiviteter. Som det vil fremgå nedenfor, ses der imidlertid også tilfælde af specifik transfer af konkrete aktiviteter og tilgange samt undervisningsindhold.

Indhold og tilgange

Vi ser specifik transfer af undervisningsindholdet i valget af kortfilmen Alma (der blev foreslået på læreruddannelsen som et relevant valg til grundskolen), uddrag fra Harry Potter (gruppe 7) og arbejdet med sproportrætter (gruppe 2).

Transfer af tilgange kan spores på flere måder. Særligt taskpædagogikken er iøjnefaldende. Størstedelen af grupperne anvender en taskpædagogisk ramme om deres aktiviteter, som det eksempelvis ses i gruppe 1's Lego-aktivitet og gruppe 7's Harry Potter-aktivitet. De studerendes tidligere erfaringer med tasks fra undervisningen på læreruddannelsen kan have haft en indflydelse på deres transfer af denne tilgang. Samtidigt kan det spille ind, at 8 af de 16 punkter på tjeklisten med tværsporglige og taskinspirerede kriterier til workshopsene specifikt fokuserede på taskstrukturen. Denne stilladsering kan have tilskyndet de studerende til at indtænke en taskstruktur, og understøtter antagelsen om af, at eksplicit modellering, type B, måske især når denne fastholdes på skrift, sikrer større transfer. Organiseringen i før/under/efter ses overført fra arbejdet med kortfilmen *Laissez-moi danser* (aktivitet 4) på læreruddannelsen, til de studerendes workshop om kortfilmen Alma.

Selvom det legende element ikke blev ledsaget af metakommunikation på læreruddannelsen, ser vi flere tegn på transfer af den modellerede legende form. Således anvender flere grupper en konstruktionsleg med brug af Lego, som modelleret på læreruddannelsen. I nogle tilfælde ligner aktiviteten til forveksling den fra læreruddannelsen, og kan dermed betegnes som specifik transfer. Placeringen af inspirationsaktiviteterne på dag i PlayLab-lokalet kan fungere som en form for implicit modellering. Endelig er der en mulighed for, at det legende er til stede i de studerendes daglige undervisning uden om projektets undervisning.

Diskussion

Analysen af de studerendes workshops viser en ujævn grad af generel transfer af læreruddannelsens intenderede undervisningsformål til de studerendes egen undervisning. Dette fremgår særlig tydeligt i relation til de to cases, hvor de studerende med fiskespillet var i stand til at omsætte de tværsporglige principper til en både legende og taskbaseret aktivitet med reel åbning af tværsporglige læringsrum, hvorimod gruppen med trappen kun fik omsat enkelte elementer i en fragmenteret form, der ikke åbnede de samme læringsrum. Denne ujævne transfer kan give

anledning til en diskussion af forløbets andenordensdidaktiske udfordringer. Det vellykkede eksempel illustrerer tydeligt, at forløbet på læreruddannelsen gav mulighed for, at studerende kunne tilegne sig og anvende de tilsigtede didaktiske principper. De studerende kombinerer de tvær sproglige principper med et trygt og velkendt spilformat, og dermed indlejrer de det nye i en form, de allerede mestrer. I et lærerkognitions perspektiv kan man sige, at de studerende her lader til at have bragt det nye i samspil med og indlejret det i overensstemmelse med deres eksisterende sprogdidaktiske viden og overbevisninger. Her er ikke tale om en radikal forandring, men om et lille skridt i en ny retning i forlængelse af konkret læreruddannelsesdidaktisk input.

Hos den anden gruppe ser vi ikke en tilsvarende dynamik. Her inddrages ligeledes både leg og tvær sproglighed, men den sprogdidaktiske pointe med aktiviteten er uklar og virker fragmenteret. Denne gruppe trækker også på ideen om at koble ord på tværs af sprog, men overser behovet for at tilpasse det sproglige niveau til eleverne og stilladsere deres metasproglige refleksion. For disse studerende lader modelleringen på læreruddannelsen altså til at have været utilstrækkelig til at omsætte den tvær sproglige tilgang til en elevrettet aktivitet, og de har i stedet fokuseret på de legende elementer (konkurrence og sang) på bekostning af etableringen af tvær sproglige læringsrum. Sammenligningen af de to cases viser altså, at den generelle transfer af de didaktiske principper giver de studerende mulighed for at skabe undervisning, der netop bygger på de samme principper, men er tilrettet grundskoleeleverne, hvorimod den specifikke transfer af enkeltelementer når den står alene uden de bagvedliggende didaktiske principper, fører til en fragmenteret undervisning, der ikke lever op til den dobbeltdidaktiske intention. Dette resultat kalder for os på en refleksion over, hvorvidt modelleringen på læreruddannelsen var tilstrækkelig. I betragtning af studenterdeltagelsen på LU er vi dog varsomme med at tilskrive den manglende succes som et resultat af utilstrækkelig modellering, idet den studerende, der opmuntrede eleverne til at bruge Google Translate netop havde været fraværende i inspirationsaktiviteterne.

Centralt i forståelsen af andenordensdidaktik står erkendelsen af, at læreruddannelse ikke blot handler om at formidle viden om undervisning, men om at uddanne til at undervise. Det indebærer, at undervisningen på læreruddannelsen må designes med et dobbelt sigte: dels at formidle indhold og pædagogiske tilgange, dels at modellere disse på en måde, der potentielt gør dem konvertible til grundskolens praksis. Tidligere forskning om lærerkognition og sprogdidaktisk udvikling viser, at netop det at få bragt nye perspektiver og principper i overensstemmelse med sine eksisterende

forståelser og overbevisninger om god sprogundervisning, er afgørende for koblingen af nye sprogdidaktiske praksisser med eksisterende (Krogager Andersen, 2021; Kubanyiova, 2018;). Som det fremhæves af Haukås (2016) gør dette sig tydeligt gældende i relation til tværspørglig undervisning, og derfor er de blandede resultater i denne undersøgelse ikke overraskende.

I en dansk kontekst findes meget lidt forskning inden for feltet andenordensdidaktik (Duedahl 2024; Duedahl & Iskov, 2024; von Oettingen & Jensen, 2017), og derfor bidrager denne empiriske undersøgelse ved at give et indblik i hvordan undervisning, der eksplicit modellerer didaktiske valg og intentioner, i højere grad muliggør transfer – både i form af direkte videreførelse af undervisningsaktiviteter (specifik transfer) og i form af overførsel af underliggende principper og didaktiske rationaler (generel transfer). Dette styrker antagelsen om, at professionsrettet læring ikke alene sker gennem deltagelse i undervisning, men i høj grad gennem metakommunikation om undervisning – en pointe, som særligt den eksplicitte modellering type B underbygger (Cordsen et al., 2024). Analysen har vist en tydelig sammenhæng mellem den konkrete undervisning på læreruddannelsen og de workshops, de studerende har udviklet. At undersøge denne sammenhæng empirisk var et centralt formål med denne artikel. Brugen af observation og analyse af undervisningsplaner har her været vigtige metodiske værktøjer til at få indblik i andenordensdidaktiske sammenhænge, og vi anser den empiriske efterprøvning af de forventede sammenhænge for et vigtigt bidrag til den fremadrettede udvikling af læreruddannelsesdidaktikken. At have fulgt op med et interview af de studerende ville imidlertid have været en yderligere kvalifikation af dette indblik.

Denne undersøgelse bygger på empiri fra et særligt forløb med inspirationsaktiviteter, der både ligner og adskiller sig fra den undervisning, som de studerende møder til dagligt på deres studie. Her er undervisningen præget af sprogaktiviteter gennem implicit og eksplicit modellering. Fra lærerkognitionsforskningen ved vi, at det at få praktisk erfaring med didaktisk udvikling har betydning for de overbevisninger, som studerende møder eleverne i skolen med (Borg, 2003). Imidlertid vil der typisk være flere aktiviteter, der som *Laissez-moi danser*-aktiviteten (4) har et indhold, der retter sig mod de studerendes sproglige og kognitive forudsætninger, og som giver plads til at udfolde forskellige typer af formater som fx taskbaseret læring og før/under/efter-organisering, eller rammesætte vha. spil. Der vil desuden være en større repræsentation af teori, fx gennem forsknings- og formidlingsartikler eller grundbøger eller gennem oplæg i tråd med aktivitet 3.

Almindeligvis er der ligeledes i læreruddannelsen mere tid til, at studerende kan reflektere over aktiviteter og begrunde disses legitimitet og egnethed teoretisk. Det der typisk værdsættes her, er de studerendes evne til at begrunde valg med udgangspunkt i didaktiske kategorier som indhold, mål, deltagerforudsætninger, rammefaktorer og dannelsesidealer. Når denne type planlægning møder virkeligheden i praktikken, er det ikke nødvendigvis et succeskriterium, at alt forløber godt. Her er det fint at eksperimentere og efterfølgende at reflektere. Dette står i nogen grad i modsætning til dette projekts relation mellem læreruddanneres planlægning og forventningen om de studerendes levering af workshops som i højere grad krævede en handletvang (Böwadt & Vaaben, 2021).

Med mere tid til rådighed til dette forløb, kunne have givet de studerende anledning til at reflektere yderligere under planlægningen og ikke mindst efter gennemførslen af deres workshops. Fordi kritisk refleksion er helt central, når studerendes kerneoverbevisninger skal udfordres af nye tilgange (Gabillon, 2012), burde vi have sikret alle gruppers refleksion.

Endvidere kunne vi have været mere konsekvente i vores eksplicite modellering, type B: I introduktionen til inspirationsaktiviteterne, kunne vi i højere grad have kortlagt vores teoretiske og didaktiske overvejelser, ligesom de studerende kunne have fået mere tid til planlægningen af deres workshops med henblik på at sikre en transfer, der ikke kun var en gengivelse af inspirationsaktiviteterne. Især kunne det have været givtigt, hvis vi havde gjort den legende tilgang til genstand for en eksplicit modellering, type B; måske ville det have givet de studerende mod på at ikke kun at reproducere vores inspirationsaktiviteter i det omfang, det var tilfældet.

Set i lyset af dette fremstår andenordensdidaktik som et pædagogisk perspektiv, der kræver et vedvarende fokus på didaktisk transparens og refleksiv stilladsering. Det indebærer, at undervisere i læreruddannelsen ikke blot må modellere god undervisning, men også aktivt invitere de studerende ind i en forståelse af, hvorfor og hvordan undervisningen er designet – og hvad der skal til for at bringe den videre i en ny kontekst. Kun da kan læreruddannelsen fungere som et reelt bindeled mellem læreruddannelse og profession og dermed understøtte udviklingen af lærerstuderende til reflekterende praktikere.

Konklusion og perspektivering

I projekt Tværsporglighed på Læreruddannelsen har vi generelt set, at studerende med flersproget baggrund tager særligt godt imod de tværsporglige tilgange, herunder særligt de dele, der fokuserer på at inddrage og anerkende elevernes samlede sproglige repertoire – det man kan kalde *translanguaging stance*. Dette afspejler formentlig, at mange af disse studerende i deres egen skoletid har oplevet ikke at kunne trække på disse ressourcer, og derfor tydeligt kan se, hvilken forskel det ville kunne gøre for flersprogede elever. Selvom tværsporglig didaktik er til gavn for alle elevgrupper, er der altså nogle bestemte elever, der ellers ofte anbringes i en deficitposition pga. deres sproglige baggrund (Holmen, 2019), som i særlig grad får glæde af at blive løftet ud af den. Det samme kan siges om flersprogede studerende på læreruddannelsen, som i kraft af deres egne flersprogede erfaringer og repertoire har noget ekstra at byde ind med i arbejdet med tværsporglig undervisning og måske derfor tager særligt godt imod den. Hermed kan introduktionen af tværsporglige tilgange på læreruddannelsen understøtte mangfoldigheden blandt de lærerstuderende.

Selvom en egentlig indførelse af tværsporglige tilgange på læreruddannelse ville have krævet længere tid end der var til rådighed i projektet, så vi, at flere af de deltagende studerende tog det tværsporglige op dels i forbindelse med deres kompetencemålsprøve i hhv. engelsk og fransk, dels i deres afsluttende bachelorprojekter. Projektet har altså sat spor.

I denne artikel har vi fokuseret særligt på de sammenhænge, vi ser mellem undervisningen på læreruddannelsen og den undervisning, de studerende udøver i en konkret kontekst med grundskoleelever, og dermed primært på, hvordan inspiration og viden fra læreruddannelsen omsættes i studerendes undervisning. Vi har undersøgt sammenhængene mellem de tværsporglige læringsrum på læreruddannelsen og i de studerendes egen undervisning og spørgsmålet om, hvordan denne sammenhæng kan forstås i et andenordensdidaktisk perspektiv.

Ambitionen var, at de studerende blev i stand til at lave en generel transfer af det tværsporglige tankegods og implementere det i deres praksis. På samme tid forventede vi, at de skulle udforme task-baserede kommunikative opgaver med spor af leg. Undersøgelsen viser, at selvom noget lykkedes nogle gange, havde kun meget få workshops alle tre elementer i spil på en hensigtsmæssig måde.

Ikke desto mindre tyder vores erfaringer på, at den tætte knytning mellem læreruddannelsens to arenaer her i projektet rummer et potentiale for studerendes omsætning af læreruddannelsens indhold til egen praksis, såvel som andenordensdidaktiske refleksioner for læreruddannerne i lyset af denne omsætning. I den reviderede læreruddannelses integrerede praktik kommer de ud på en skole en gang om ugen i løbet af deres første to studieår. Det, at de to arenaer knyttes tættere sammen, er i lyset af vores erfaringer en oplagt mulighed for fremadrettet at sikre en bedre balance mellem handling og refleksion.

Undersøgelsen viser et behov for yderligere empirisk forskning i feltet andenordensdidaktik. Vores undersøgelse peger på et behov for systematisk dataindsamling, der ud over interview og refleksioner inkluderer observationer og fx elementer som metaforer og tegninger for at få belyst så mange faktorer af betydning for de sammenhænge der eksisterer mellem den undervisning, de studerende er en del af på læreruddannelsen og den undervisning de selv står for i grundskolen.

Litteratur

- Amrani, C., Hvidtfeldt Lorentzen, A. K., & Krogager Andersen, L. (2019). Tvær sproglige Læringsrum. *Sprogforum*, 68
- Barfod Lund, S., Jacobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M., & Wachter Kjærgaard, H. (2023). *Eleverperspektiver på fremmedsprog - en motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
- B. E. R. A. (2018). Ethical guidelines for educational research. *Ethical Guidelines for Educational Research*.
- Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Tej K. Bhatia, William C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577–601). Blackwell Publishing Ltd. doi: 10.1002/9780470756997.ch22
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229–235. doi: 10.1037/a0025406

- Bialystok, E. (2018). Bilingualism and executive function: What's the connection? In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds.), *Bilingual cognition and language: The state of the science across its subfields* (pp. 283–305). John Benjamins Publishing Company. doi: 10.1075/sibil.54.13bia
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, 12(2), 96–108. doi: 10.1080/09658410308667069
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs & classroom practices. In P. Garrett, & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 75–91). Routledge.
- Boysen, M. S. W., C., Sørensen, M., Jensen, H., Von Seelen, J., & Skovbjerg, H. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120(103884). doi: 10.1016/j.tate.2022.103884
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Fælles Mål*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FallesMål_Engelsk.pdf
- Böwadt, P., & Vaaben, N. (2021). Hvad skal vi med læreruddannelsen?: - om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6, 051-072. doi: 10.7146/lup.v6i1.127787
- Candelier, M., Grima, A. C., Castellotti, V., de Pietro, J.-F.O., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Molinié, M., Noguerol, A., & Schröder, S. (2013). *FREPA - A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: Competences and resources*. Council of Europe.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). “Pedagogical translanguaging: An introduction.” *System (Linköping)*, 92. doi: 10.1016/j.system.2020.102269
- Cordsen, R. F., Birckjær, R., & Mørch, T. S. (2024). Undervisningsdifferentiering på læreruddannelsen i et andenordensdidaktisk perspektiv. *Studier i Læreruddannelse og Profession*, 9(2), 73-94. doi: 10.7146/lup.v9i2.142930

- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2023). *Recommendations to strengthen plurilingual education in language subjects in primary and secondary education in Denmark* [Working paper].
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Andersen, L. K. (2024). Conceptualizing students' language awareness across educational levels in the context of plurilingual education: Within- and cross-case findings from grades 1, 7 and 11. *Language Awareness*, 33(3), 550-569. doi: 10.1080/09658416.2023.2300268
- Dolas, F., Jessner, U., & Cedden, G. (2021). Cognitive advantages of multilingual learning on metalinguistic awareness, working memory and L1 lexicon size: Reconceptualization of linguistic giftedness from a DMM perspective. *Journal of Cognition*, 5(1), 10. doi: 10.5334/joc.201
- Duedahl, T. V., & Iskov, T. (2024). Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i Playlabs – en designbaseret tilgang. *Studier i læreruddannelse og profession*, 9(2), 95-118. doi: 10.7146/lup.v9i2.141728
- Duedahl, T. V. (2024). *Udvikling af andenordensdidaktisk praksis i læreruddannelsens Playlabs: En designbaseret undersøgelse af, hvordan eksisterende praksis kan udvikles i et andenordensdidaktisk perspektiv*. [Doktorafhandling, Aalborg Universitet]. Aalborg University Open Publishing. doi: 10.54337/aau715503332
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Engberg, J., F., Fernández, S. S., & Kanareva-Dimitrovska, A. (2021). Flersprogethed og interkulturelle kompetencer til fremtidens arbejdsmarked - Indsigter fra erhvervslivet til undervisningsverdenen. *Sprogforum*, 72, 113–122.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Gabillon, Z. (2012) Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching*, 3, 190-203.

- García, O., & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. doi: 10.1080/13670050.2019.1598932
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9781137385765
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. doi: 10.1080/14790718.2015.1041960
- Haukås, Å. (2020). Teachers' beliefs about language instruction. In C. Carlsen, M. Dypedal, & S. H. I. Iversen (Eds.), *Teaching and Learning English* (2nd ed., pp. 363–380). Cappelen Damm.
- Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sprog lærere* (1 ed.) Samfundslitteratur.
- Holmen, A. (2019). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen - fra problem til potentiale. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring 1: pædagogik og praksis* (3. udgave, pp. 23–54). Samfundslitteratur.
- Holmen, A. (2024). Danish language legislation and de facto language policies. *Current Issues in Language Planning*, 26(1), 63–73. doi: 10.1080/14664208.2024.2326335
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: translanguaging i praksis* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92–114. doi: 10.7146/lup.v5i1.116353
- Jacobsen, S. K., & Löbl, S. K. (2024). Playing with languages through languages. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), XXV–XXII. doi: 10.46364/njlt.v12i2.1363
- Jalal, R. (2019). *Plurilingual students' English proficiency: A study of Danish elementary school students' L3 proficiency*. Københavns Universitet.

- Jessner, U. (2016). Multicompetence approaches to language proficiency development in multilingual education. In O. Garcia, A. M.Y. Lin, & S. May (Ed.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 161–173). Springer International publishing Switzerland.
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66-88. doi: 10.1558/jmtp.17285
- Kabel, K., Christensen, M. Vedsgaard, Brok, L. S., Bjerre, K., Bock, K., Bruntt, K. L., Dolmer, G., Fregerslev, P., Gyde, I., Jacobsen, J. G. H., Jørgensen, N., Maibom, I., Møller, H., Riis, S. M. V., Rohde, L., & Spangenberg, J. (2019). *Hvordan praktiseres undervisning i danske, engelske og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.
- Källkvist, M., Sandlund, E., Sundqvist, P., & Gyllstad, H. (2024). Translanguaging in multilingual EFL lower-secondary classrooms: Practices and beliefs among experienced teachers in Sweden. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 13(1), 23-44.
- Karoff, H. S., & Jessen, C. (2014). *Tekster om Leg*. Akademisk Forlag.
- Kjærbæk, L., Møller Daugaard, L., & Krogager Andersen, L. (Eds.). (2023a). *Tværsproglighed i læreruddannelsen 1: inspirationsmateriale til sprogundervisere i læreruddannelsen*. Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFF.
- Kjærbæk, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (Eds.). (2023b). *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 2: Inspirationsmateriale til sprogundervisere i grundskolen*. Det Nationale Center for Fremmedsprog – NCFF.
- Kjærbæk, L., & Krogager Andersen, L. (2024). Tværsproglighed i Læreruddannelsen. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2). doi: 10.46364/njlt.v12i2.1309
- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst* [PhD thesis, Aarhus University].

- Krogager Andersen, L. (2021). Three perspectives on the role of teacher beliefs in the language classroom. *Apples Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 71–92. doi: 10.47862/apples.103078
- Krogager Andersen, L., Daugaard, L. M., Elf, N., Fernández, S. S., Gregersen, A. S., Kjærbæk, L., & Pettersson, M. P. (2021). *Forskere: 25 års politiske indgreb har taget livet af mange sprogfag*. Altinget
- Krogager Andersen, L., Hjarnø, G., & Kjærbæk, L. (2024). Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværsproglighed og praksisforankring. *Studier i Læreruddannelse Og - Profession*, 9(1), 28. doi: 10.7146/lup.v9i1.143352
- Kubanyiova, M. (2018). Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*, 24(1), 49–59. doi: 10.1177/1362168818777533
- León, W. U., & Cely, E. V. (2010). Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a colombian public school. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 11–31.
- Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. doi: 10.1093/applin/amx039
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th udg.). Oxford University Press.
- Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. *The American Biology Teacher*, 37(9), 547–548. doi: 10.2307/4445421
- Luk, J. (2013). Bilingual language play and local creativity in Hong Kong. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 236–250. doi: 10.1080/14790718.2013.808200
- Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Skovgaard Andersen, M., & Kjærgaard, H. W. (2023). *Eleverperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/eleverperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>.

- Lønsmann, D., Mortensen, J., & Thøgersen, J. (2022). Er engelsk stadig et fremmedsprog i Danmark? *NyS: Nydanske Sprogstudier*, 61, 126–179. doi: 10.7146/nys.v1i61.132242
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Regeringen. (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Regeringen.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Risager, K., & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Samfundslitteratur.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. h. (2021). Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Læring & Medier*, 14(24), 1–12. doi: 10.7146/lom.v14i24.127125
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (2015). *Den danske kodeks for integritet i forskning*.
- Verstraete-Hansen, L. (2008). *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier (IKK).
- Vijayarathan-r, K. (2017). *Teacher cognition of grade 8 teachers on teaching speaking in English as a foreign language in The Faroe Islands and its impact on teachers' pedagogical praxis: seven case studies*. [PhD-thesis, Aarhus University].
- Vijayarathan-r, K. (2022). Teacher cognition – the core-peripheral belief dynamic and its impact on teaching speaking in English as a foreign language (EFL) in grade 8 in the Faroe Islands. *Fróðskaparrit - Faroese Scientific Journal*, 68, 35-55. doi: 10.18602/0001
- von Oettingen, A., & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere?. *Paideia*, (13), 27–39. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127907>
- Wahlgren, B. (2012). *Transfer* (1. udg.). Aarhus Universitetsforlag.

Willis, J., & Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching - Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press.

Öztürk, M. (2021). 'Teacher cognition: A powerful phenomenon developing and governing habits of teaching. *Turkish Journal of Education*, 10, 178-194. doi: 10.19128/turje.801945