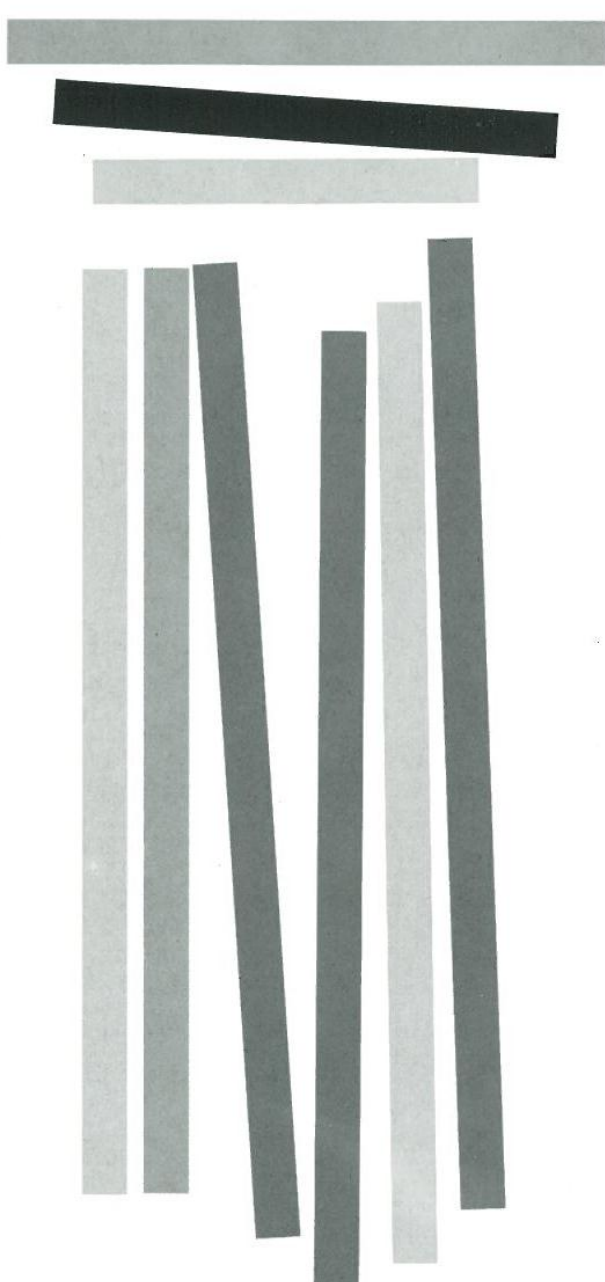


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1997 · Nr. 8

Projektarbejde





Redaktionen for nr. 8:

**Leni Dam, Karen-Margrete Frederiksen, Marianne Ledstrup,
Karen Risager**

Indhold

Forord

[Projektarbejde](#)

[Hanne Vedel & Gitte Østergaard Nielsen: Hvorfor andetsproglæsning](#)

[Marianne Ledstrup: Grænseoverskridende projekter. Europaprojekt med indbygget projektopgave](#)

[Karen Risager: Projektarbejde er procesorienteret sprogarbejde](#)

[Signe Lehmann Rasmussen & Iben Zukunft: Projektarbejde og sprogindlæring på RUCs internationale basisuddannelse](#)

[Hanne Hvims & Mark Andersen: Take-Off - et forsøg på helhedsorienteret undervisning på Teknisk Skole Slagelse](#)

[Susanne V. Knudsen: Projektarbejde i en tid med hyppige forandringer](#)

[Kirsten Kirkelund & Ulla Pedersen: Telekommunikation i fransk mellem gymnasieklasser](#)

[Kirsten Graversen: Tværfaglighed på handelsskolens KVV-uddannelser](#)

[Else Lindberg: Danskundervisning og værksteder Sprogindlæring og -tilegnelse](#)

[Judith Parsons & Emma Michelsen: Danmark på kryds og tværs](#)

Forord

Nogle siger at det danske samfund ikke er en arv, men et projekt. Ifølge den opfattelse eksisterer det danske samfund ikke som en given størrelse vi overtager fra vore forfædre; det er noget der forandrer sig og udvikler sig i takt med de krav vi som borgere i Danmark stiller til det. Det er vores fælles projekt, omend der også er kamp om det.

Denne tænke måde kunne godt overføres på uddannelsesområdet: Viden og færdigheder er ikke (bare) en arv, som kræves overtaget og reproduceret af eleverne/de studerende. Viden og færdigheder er også et projekt. Det er noget eleverne bearbejder, udvikler, tilegner sig i fællesskab i samarbejde med lærerne og måske andre: forældre, venner, m.m. Også i uddannelsesprojekterne er der diskussion om mål, indhold og metoder. Gennem denne diskussion bidrager uddannelsesprojekterne til deltagernes selvstændige opbygning af viden og færdigheder der er meningsfulde for dem selv.

Sprogfagene i dag er meget sammensatte fag. De er færdighedsfag i og med at de udvikler elevernes kommunikative færdigheder. De er orienteringsfag idet de bidrager til elevernes viden om verden omkring dem. Og de er holdnings- og personlighedsdannende fag fordi de påvirker elevernes identitet og almene kulturforståelse. Disse sider af sprogfagene kan integreres på forskellige måder, og her er den projektorganiserede undervisningsform meget velegnet, specielt hvis den gennemføres som gruppearbejde og foregår på fremmedsproget/andetsproget. Når eleverne arbejder sammen i en gruppe omkring et projektemne, træner og udvikler de deres kommunikative færdigheder, de arbejder med mange forskellige teksttyper, de har løbende brug for at udtrykke et helt spektrum af følelser og holdninger: glæde, kritik, ros, usikkerhed, accept, tvivl, vrede osv.

At udforske de forskellige betydninger der kan lægges i projektideen, er i sig selv i et projekt. Som man vil kunne se af dette nummer af Sprogforum, opfattes projektarbejde vidt forskelligt i forskellige sprogundervisningsmiljøer. Dette skal til dels ses på baggrund af de forskellige vilkår der er for at gennemføre undervisning af projektkarakter. Men det er nok også udtryk for en generel søgen efter brugbare alternative undervisningsmetoder der i højere grad end den traditionelle klasseværelsesmetode lever op til krav om elevdeltagelse og -engagement. Et af de vigtige principper i projektarbejdsformen er netop deltagerstyringen.

De beskrevne projekter er bl.a. forskellige i henseende til hvis projekt der er tale om: hvem der definerer projektets indhold og gennemførelsesform, hvem der styrer arbejdsprocessen, hvem der deltager i evalueringen: Er det de involverede elever selv der har defineret projektet? I hvor høj grad har læreren været inddraget? Er det et tværfagligt lærerteam der oprindeligt har taget initiativet til et samarbejdsprojekt, og hvilken indflydelse har de da givet eleverne? Er det lærere fra to forskellige skoler der aftaler et - nationalt eller internationalt - samarbejdsprojekt? Eller er det uddannelsesinstitutionen som sådan der har igangsat et større projekt, f.eks. en Europaklasse, som eleverne har mulighed for at tilmelde sig? Eller er der tale om at administrative myndigheder såsom amtet har startet et udviklingsprojekt som skoler eller lærere kan deltage i?

Den oprindelige tilskyndelse kan således komme mange steder fra, men pædagogisk betragtet må det ideelle være at de berørte elever har så meget initiativ, kontrol og ansvar som overhovedet muligt, både med hensyn til forberedelse, gennemførelse og evaluering, inkl. procesevaluering.

Et andet princip som har været betydningsfuldt for projektideen, er problemorienteringen. Dette er et omstridt punkt, for hvad skal man forstå ved et problem i denne sammenhæng? Først og fremmest må man sige at problemorienteringen skal forstås i modsætning til emneorientering: Den traditionelle klasse- eller kursusundervisning er typisk emneorienteret, idet den gennemgår en række emner defineret i læseplaner m.v.,

emner som menes at konstituere faget. Man kan sige at her er der tale om faget som en arv der skal overtages og reproduceres af eleverne, jvf. dette forords indledende passus. Problemorienteringen i projektarbejdet retter blikket mod verdens mangfoldighed af problemstillinger som kan bearbejdes fagligt, og som kræver at eleverne udvikler deres erkendelse og færdigheder i nye sammenhænge. De skaber deres egen viden gennem det selvstændige arbejde med projektet, under inddragelse af de faglige input de har brug for, evt. fra flere forskellige fag.

Fremmedsproget/andetsproget kan optræde på to forskellige måder i projektarbejdet, dels som indholdsmæssig problemstilling, dels som arbejdssprog. I det første tilfælde er sproget genstand for udforskningen ganske på linje med andre aspekter af verdens mangfoldighed, f.eks. hvordan samtaler folk med hinanden i bestemte situationer, bruger de to køn sproget forskelligt, hvordan er sproget i massemedierne, osv. I det andet tilfælde, hvor sproget har status som arbejdssprog, er der en stor risiko for at arbejdet med det sproglige udtryk negligeres fordi arbejdet med det indholdsmæssige engagerer eleverne meget mere. Her har læreren en vigtig rolle som den der, udover at være vejleder for det indholdsmæssige i projektet, holder eleverne fast ved det bevidste arbejde med de sproglige færdigheder. Mediet og budskabet skal udvikle sig sammen.

Vi lægger ud med en artikel af **Marianne Ledstrup** om den nyligt indførte obligatoriske projektopgave i folkeskolen og om hvordan man i sprogfagene kan gennemføre en sådan projektopgave f.eks. i forbindelse med udvekslingsrejser. Derefter bringes en artikel af **Karen Risager** om hvordan projektarbejde er ramme for et integreret arbejde med udvikling af sprogfærdighederne, med udgangspunkt i projektarbejdet på RUC. Artiklen følges op af et indlæg af to RUC-studerende, **Signe Lehman Rasmussen** og **Iben Zukunft**, om vigtigheden af sproglig bevidsthed i projektarbejdet.

Derefter kommer en beskrivelse af et forsøg på en teknisk skole med integreret fag- og sprogundervisning, inkl. udlandsophold, ved **Hanne Hvims** og **Mark Andersen**, og en artikel om de aktuelle samfundsmæssige behov for projektor organiserede arbejdsformer, ved **Susanne V. Knudsen**. Derpå følger en redegørelse af **Kirsten Kirkelund** og **Ulla Pedersen** om et samarbejdsprojekt mellem to danske gymnasieklasser omkring telekommunikation (fransk), hvor også en klasse i Frankrig var inddraget. Og **Kirsten Graversen** fortæller om et delvist engelsksproget projektforsøg på en handelsskole om Italien.

Endelig gør **Else Lindberg** rede for sprogindlæring og sprogtilegnelse i forbindelse med et projekt med værkstedsundervisning for indvandrere, og **Emma Michelsen** og **Judith Parsons** fortæller om nogle erfaringer med projektor organiseret samarbejde mellem to indvandrerskoler i hver sin ende af Danmark med anvendelse af etnografiske metoder og gensidige besøg.

Dette nummers kronik er af **Hanne Vedel** og **Gitte Østergaard Nielsen** og handler om hvorfor voksne indvandrere har krav på få læseundervisning i dansk, og om hvad der skal til for at lærerne kan komme til at give en god undervisning i læsefærdighed og en relevant støtte til den personlige læsetræning.

Redaktionen



Editors for no. 8:

**Leni Dam, Karen-Margrete Frederiksen,
Marianne Ledstrup, Karen Risager**

Contents

Foreword

[Foreword](#)

Hanne Vedel & Gitte Østergaard Nielsen: Why second language reading?

[Marianne Ledstrup: Cross-border projects. The Europe Project, with built-in project work](#)

Karen Risager: Project work is process-oriented language work

Signe Lehmann Rasmussen & Iben Zukunft: Project work and language learning in Roskilde University Centre's international study course

Hanne Hvims & Mark Andersen: Take-Off - an attempt at holistic teaching at Technical School Slagelse

Susanne V. Knudsen: Project work in a time of frequent changes

Kirsten Kirkelund & Ulla Pedersen: Telecommunication in French between upper secondary classes

Kirsten Graversen: Interdisciplinary work in the commercial colleges' shorter further education courses

Else Lindberg: Danish teaching and workshops. Language learning and acquisition

Judith Parsons & Emma Michelsen: Linking up Denmark

Project work

Some people claim that Danish society is not something inherited but a project. According to such a view, Danish society does not exist as something fixed which we take over from our forefathers; it is something which is constantly changing, developing at a pace which corresponds to the demands we make of it as Danish citizens. It is our common project, even though there are opposing factions.

This way of thinking could easily be transferred to the field of education. Knowledge and skills are not (just) inherited, something that is to be taken over and reproduced by pupils/students. Knowledge and skills are also a project. They are something the pupils process, develop, acquire together, cooperating with teachers and possibly others: parents, friends, etc. In educational projects, too, there is a discussion of aims, content and methods. By means of this discussion educational projects contribute to the participants' independent building-up of knowledge and skills that are meaningful for themselves.

Today, language subjects are highly composite. They are tool-subjects in that they develop the pupils' communicative skills. They are orientation subjects in that they contribute to the pupils' knowledge of the world around them. And they are subjects that develop their personalities and attitudes because they influence the pupils' identity and general cultural awareness. These aspects of language subjects can be integrated in different ways. In this connection, a project-organised type of teaching is highly suitable, especially if it is implemented as group work and takes place in the foreign or second language. When the pupils work together in groups on a project topic, they are training and developing their communicative skills, working with many different types of texts, and having an ongoing need to express a whole spectrum of emotions and attitudes: joy, criticism, praise, uncertainty, acceptance, doubt, anger, etc.

To research into the various meanings ascribed to the project idea is in itself a project. As this issue of Sprogforum clearly reveals, project work is perceived in many widely differing ways in various language teaching environments. To a certain extent, this must be seen against the background of the various conditions that exist for implementing teaching of a project nature. But it is also the expression of a general seeking for usable alternative teaching methods which, to a greater extent than the traditional classroom method, live up to requirements concerning pupil participation and commitment. One of the important principles is precisely participant control.

The projects described vary, among other things, according to whose project we are dealing with, who defines the project's content and implementation, who controls the work process and who is taking part in the evaluation: Have the pupils involved defined the project themselves? To what extent has the teacher been implicated? Has an interdisciplinary team of teachers originally taken the initiative for a cooperative project, and what influence have they allowed the pupils to have? Have teachers from two different schools agreed on a - national or international - cooperative project? Or has it been the educational institution as such that has initiated a major project, e.g. a European class that the pupils have had the opportunity to sign up for? Or has such an administrative authority as a county authority started a development project that schools or teachers can take part in?

The original impulse can thus have come from many different sources - although, pedagogically speaking, the ideal must be that the pupils involved have as much initiative, control and responsibility as is at all possible regarding planning, implementation and evaluation - including process evaluation.

Another principle that has been important for the project idea is problem orientation. This is a matter of contention, for what is meant by the word problem in this context? First and foremost, problem orientation must be understood in opposition to topic orientation: Traditional class or course teaching is typically topic-oriented, since it works its way through a series of topics defined in syllabuses, etc., topics that are

thought to constitute the school subject itself. In this sense, one can speak of the school subject as being inherited, something to be taken over and reproduced by the pupils, cf. the introductory passage of this foreword. Problem-orientation in project work focuses on the world's many varied issues that can be processed educationally - and which call for the pupils to develop their cognitive insight and skills in new contexts. They create their own knowledge through working independently on the project, including all the subject input they need, possibly from several other school subjects.

Foreign and second languages can be a part of project work in two different ways: as a content issue and as a working language. In the first instance, language is the object of investigation completely on a par with other aspects of the diversity of the world, e.g. How do people converse with each other in certain situations? Do the two sexes use language differently? How is language used in the mass media?, etc. In the second instance, where language has the status of a working language, there is a considerable risk that working on verbal expression is neglected because working on content appeals much more to the pupils. Here the teacher has an important role to play as the person who, apart from supervising the content side of the project, keeps the pupils on track by working consciously with verbal skills. The medium and the message must develop in tandem.

We begin with an article by **Marianne Ledstrup** on the recently introduced compulsory project assignment in the Folkeskole and on how it is possible in language subjects to implement such an assignment, e.g. in connection with exchange visits. Then we include an article by **Karen Risager** on how project work is the framework for integrated work on developing language skills, based on project work at Roskilde University Centre (RUC). This is followed by a contribution from two students at RUC, **Signe Lehman Rasmussen** and **Iben Zukunft**, on the importance of language awareness in project work.

Then follows a description of an attempt at a technical school to integrate subject and language teaching, including a stay abroad, by **Hanne Hvims** and **Mark Andersen**, and an article on present social needs for project-organised types of work by **Susanne V. Knudsen**. This is followed by an account by **Kirsten Kirkelund** and **Ulla Pedersen** of a cooperative project between two Danish upper secondary classes on telecommunications (French), which also included a class in France. And **Kirsten Graversen** writes about a project assignment on Italy that was partly conducted in English at a commercial school.

Finally, **Else Lindberg** discusses language learning and acquisition in connection with a project for immigrants that included workshop teaching, and **Emma Michelsen** and **Judith Parsons** write about certain experiences that have had of project-oriented cooperation between two immigrant schools at opposite ends of Denmark which included the use of ethnographic methods and mutual visits.

This number's language chronicle is by **Hanne Vedel** and **Gitte Østergaard Nielsen**. It deals with why adult immigrants have the right to demand reading instruction in Danish as well as what is necessary for the teachers to be able to offer good teaching in reading proficiency and good support for individual reading training.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Projektarbejde

Hvorfor andetsproglæsning?



Hanne Vedel
Indvandrerlærer, læsepædagog.
Flygtningehjælpens Sprogskole, Hillerød.



Gitte Østergaard Nielsen
Cand.mag. Indvandrerlærer.
Souschef, Flygtningehjælpens Sprogskole
Hillerød.

"Hvem siger, at de voksne udlændinge overhovedet har brug for at (lære at) læse på dansk?"

Sådan lød spørgsmålet temmelig provokerende for nogen tid siden til en af os på et indvandrerlærerkursus.

Bevæggrundene til at spørge har sikkert været flere. Dels kan det måske umiddelbart virke urimeligt at satse på læsning, hvis eksempelvis kursisternes danske talesprog har åbenlyse mangler. Dels kan man mene, at det stadig er muligt at "*kunne klare sig*" selv om man ikke kan læse danske tekster - der er jo i øvrigt også så mange danskere, der ikke læser særlig godt.

Vi vil imidlertid argumentere for, at begge påstande er forkerte eller i det mindste bør diskuteres. Efterfølgende vil vi beskrive, hvad vi mener der skal til, for at en god læseundervisning kan blive en realitet.

Læsning som et krav til alle

Gennem de senere år har der været en voldsom læsedebat i medierne. Hverken danske børn, unge eller voksne læser godt nok. Når læsning i den grad er nået frem til overskrifterne, kan det næppe tages som udtryk for en fiks idé. Tværtimod. Der er tale om basale færdigheder på linie med kendskab til regning/matematik, som debatten efterhånden også udvides med.

Grundlæggende hænger denne fokusering sammen med ændringer i arbejdsmarkedets struktur og dermed ændringer i kravene til dagens arbejdskraft. Det ganske håndgribelige udtryk herfor er, at store virksomheder som bl.a. Novo Nordisk lader en læse-/skrive- og regneprøve indgå ved ansættelse af ny arbejdskraft. De allerede ansatte testes nu og tilbydes kurser, hvis der er behov for det. Kun akademisk uddannede kan undslå sig 'tilbuddet' om at blive testet.

Arbejdsprocesserne er ændret i mere kompliceret teknisk retning. Dette samt øgede krav om omstillingsevne og fleksibilitet stiller andre og øgede krav til arbejdskraften. Dette gælder ikke mindst regne- og læse-/skrivefærdighederne, men også de såkaldt 'bløde' personlige kvalifikationer som fleksibilitet, samarbejdsevne, initiativrighed osv. Uanset placering i et arbejdshierarki.

Disse krav gælder danskere, som nu sendes på læsekurser, men så sandelig også voksne udlændinge, der vil gøre sig håb om at få et arbejde. At lukke øjnene herfor eller at fortie denne sandhed er ikke blot at gøre de voksne udlændinge en bjørnetjeneste, men er også et udtryk for en mangelfuld og inkompetent informationsgivning. Og så bør vi naturligvis også nævne, at det forventes, at privatpersonen uden for arbejdslivet er i stand til at læse en lang række tekster af forskellig art: aviser, skrivelser fra beboerforeninger, brugsanvisninger, meddelelser til/fra barnets skole osv. - for at kunne følge med og fungere som 'almindelig samfundsborger'.

Voksne udlændinges færdigheder

Af vores undersøgelse "*Voksne udlændinges læsefærdigheder*" fremgår det, at også særdeles veluddannede voksne har vanskeligheder med at læse hverdagens tekster. Vi anvendte til vores undersøgelse det samme læsetestmateriale som blev brugt i den store undersøgelse "*Danskernes læsefærdigheder*". Denne viste at 12 % af undersøgelsespersonerne, svarende til omkring 400.000 voksne danskere, havde svært ved at læse hverdagstekster. Resultatet af vores undersøgelse viste, at ikke mindre end en tredjedel af de udlændinge, der netop skulle til VUF-prøve [note 1](#) eller Dansk Prøve [note 2](#), havde problemer.

Hvorfor er det så svært?

Af vores undersøgelse var det ikke muligt at konkludere med hensyn til utilstrækkelige afkodningsfærdigheder (altså den 'tekniske side' af læsningen). Derimod var der én afgørende konklusion: Ordforrådet hos disse voksne udlændinge er - sammenlignet med voksne danskere - meget ringe. Dette måtte vi konkludere på baggrund af brug af en deltest i den såkaldte OK-test (Specialpædagogisk Forlag, 1993). Vi mener desuden at de fleste næppe er i stand til at benytte adækvate læsestrategier i forhold til de forskellige teksttyper. Det siger erfaringerne os, men til en vis grad kunne vi også ved selvsyn observere det ved selve prøveafholdelsen.

I en undersøgelse fra Danmarks Pædagogiske Institut, "*Læseundervisning af voksne indvandrere*", er der også et eksempel på, hvordan eleverne i en VUF-klasse læser umiddelbart før sprogskoleforløbet afsluttes med en VUF-prøve. Heraf fremgår det, at der også er visse afkodningsvanskeligheder. De voksne udlændinge kunne i flere tilfælde lytte-forstå enkeltord, men ikke med samme sikkerhed læse-forstå samme enkeltord. Hvorvidt der her var tale om deciderede afkodningsvanskeligheder, forstået som vanskeligheder med at udnytte det fonematiske og/eller det morfematiske [note 3](#) princip, var undersøgelsen ikke baseret på at vise. Men den viste, at hverken læsesikkerhed eller læsehastighed i forbindelse med det benyttede ordkorpus ligger på niveau med danskerne. Læsningen af et kendt ordkorpus var - af endnu ikke analyserede grunde - alt for langsom.

Skal alle have læseundervisning?

Nej, ikke nødvendigvis. Der vil være en lille gruppe blandt analfabeterne - især førstegenerationsindvandrere, som har været her mange år - som ikke er motiverede, og som langt foretrækker at blive bedre i den mundtlige kommunikation frem for at skulle til i en måske sen alder at slås med sammenknytning af enkeltbogstaver og fremmede lyd. I sådanne tilfælde bør undervisningstiden - hvis det er et ønske hos den enkelte deltager - benyttes mere hensigtsmæssigt.

Men ellers? **Ja!**

Læseundervisning og læsetræning

Det er vigtigt at skelne mellem *læseundervisning* og *læsetræning*.

Læseundervisning har som formål at den enkelte øger sin 'basale læsekompetence'. Hvis der er afkodningsvanskeligheder (problemer med 'teknikken') må - alt efter vanskelighedernes art - udnyttelsen af det fonematiske og/eller det morfematiske princip trænes. Hvis der er manglende kendskab til eller manglende brug af forskellige læsestrategier, må der arbejdes med dette aspekt. Den enkelte skal lære at vælge strategi ud fra læseformålet. Alt sammen vigtige opgaver i den gode undervisning og aspekter, som gør den enkelte til en mere kompetent læser.

Så er der *læsetræningen*. I de fleste tilfælde vil det være en god idé også at give plads til læsetræning i undervisningstiden. Hermed menes der, at deltagerne får lejlighed til - i ro og mag - at sidde og læse selvstændigt uden afbrydelser. Enten kan der være tale om læsning i en frilæsningsbog eller f.eks. læsning af ugeblade. Det vil i de fleste tilfælde være centralt i det mindste at introducere til 'den frie læsning' på sprogskolen. Det er et videre mål, at den enkelte vil 'læsetræne' i fritiden, læse småbøger og blade. Læreren bør være behjælpelig med at finde egnet materiale med hensyn til indhold og sprogligt niveau (se "*Læsepædagogens liste over lettere bøger for unge og voksne*"). Som inspiration til læsekurser for voksne udlændinge og læsning af autentiske tekster kan der henvises til "*At se skoven*", "*Mål og metoder i læseundervisningen for andetsproglæsere i dansk*" og "*Et kvalitets- og pædagogisk udviklingsarbejde i indvandrerundervisningen*".

Der skal læses meget og meget mere, hvis læsekompetencen skal øges. Den læsning, der kan finde sted på sprogskolen, er ikke tilstrækkelig.

Men hvorfor al den læsning? Jo, dels giver megen læsning bedre læsning. Afkodningen og strategierne trænes. Men ikke mindst set i et andetsprogs perspektiv er der andre, vægtige grunde til, at megen læsning bør finde sted. Især er det centralt, at ordforrådet udvides og nuanceres via læsning. Måske er det måden, hvorpå ordforrådet især kan øges kvantitativt, og ikke mindst nuanceres kvalitativt (se [Sprogforum nr. 3 om ordforråd](#)).

Læsning er ikke blot et krav i dagens Danmark, men bør være et centralt led i sprogtilegnelsen. Derfor bør alle læse!

Brugen af tekster i undervisningen

Hermed har vi imidlertid intet sagt om, at al undervisning bør tage sit afsæt i tekster. Der bruges utrolig meget papir i undervisningen - i form af kopier, hæfter, bøger. Men sjældent er der tale om læseundervisning eller læsetræning i den her beskrevne forstand (se "*Læseundervisning af voksne indvandrere*").

Det er naturligt nok at der benyttes (mange) tekster i undervisningen. Det er imidlertid spørgsmålet, om ikke den danske virkelighed i langt højere grad direkte bør inddrages og udnyttes i andetsprogsundervisningen, ikke mindst i undervisningen af såkaldte 'langsomme indlærere' (se Karen Risagers artikel i [Sprogforum nr. 1 om den etnografiske metode](#)). I "*Hvorfor er det så svært at lære dansk?*" understreger flere af forfatterne, at langsomme indlærere ofte vil være dårlige læsere. Derfor er det ikke hensigtsmæssigt at indsnævre undervisningsafsættet til brug af skrevne tekster (samme synspunkt genfindes i "*Sku' det være dansk?*"). Men at der i høj grad er brug for læseundervisning og læsetræning er der også enighed om!

Hvad skal der til?

I "*Bekendtgørelse om undervisning af voksne indvandrere m.fl.*" står der i Stk. 2:

"For at kunne klare sig som borger i det danske samfund og påtage sig erhvervsarbejde, forudsættes, at indvandrerer er i stand til at forstå dansk, herunder læse de hverdagstekster, man møder som borger i Danmark, og meddele sig mundtligt og skriftligt."

Hvis sådanne mål for læsningen skal opfyldes, vil det være nødvendigt at sætte ind på følgende områder:

- Den kommende indvandrerlæreruddannelse bør indeholde et omfattende modul om andetsproglæsning og -læseundervisning.

- Der bør tilbydes efteruddannelseskurser i andetsproglæsning og -læseundervisning.
- Der bør udarbejdes mere præcise angivelser af, hvad behovene i forhold til aftagerinstitutionerne måtte være.
- læsetestsystemet og læseundervisningen bør revideres og kvalificeres.
- Der bør udarbejdes materialer til såvel læseundervisningen som til selvstændig læsning.

Litteratur

Andersen, Kirsten og Holger Hermansen: At se skoven. Århus: Sprogcentret/Studieskolen, 1995.

Andersen, Kirsten og Holger Hermansen: Mål og metoder i læseundervisningen for andetsproglæsere i dansk. Århus: Sprogcentret/Studieskolen, 1995.

Brems, Jørgen, Gitte Østergaard Nielsen og Anette Hagel: Sku' det være dansk? Kbh.: Undervisningsministeriet, 1997.

Elbro, Carsten, Susan Møller, Elisabeth Munk Nielsen: Danskernes læsefærdigheder: En undersøgelse af de 18-67-åriges læsning af dagligdags tekster. Kbh.: Projekt Læsning: Undervisningsministeriet, 1991. 142 s.

Jansen, Mogens (red): Et kvalitets- og pædagogisk udviklingsarbejde i indvandrerundervisningen - især set ud fra læsning på dansk. Kbh.: Undervisningsministeriet og Amtsrådsforeningen, 1996.

Kristjánisdóttir, Bergthóra S.: Dansk som andetsprog er også dansk kultur. i: [Sprogforum; årg. 1, 1994, nr. 1. S. 19-23.](#)

Læsepædagogens liste over lettere bøger for unge og voksne 1996-97. Læsepædagogen. Stationsvej 26, 2791 Dragør. Tlf: 32 53 69 37; fax: 32 94 17 48.

Nielsen, Gitte Østergaard, et al.: Læseundervisning af voksne indvandrere. Et udviklingsarbejde. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut, 1996. 191 s. (DPI; nr. 1996.09).

Ordkendskabstesten (OK testen) Af Axel Grønberg et al. Herning: Special-pædagogisk Forlag, 1993.

Skovholm, Jens (red): Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog. Herning: Specialpædagogisk Forlag 1996.

[Sprogforum Årg. 1, 1994/95, nr. 1.](#)

[Sprogforum Årg. 1, 1994/95, nr. 3.](#)

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 58 af 23. januar 1995.

Vedel, Hanne og Gitte Østergaard Nielsen: Voksne udlændinges læsefærdigheder: en undersøgelse af læsefærdighederne på VUF- og DP2-niveau. Herning: Specialpædagogisk Forlag, 1995. 40 s.

Noter

1 VUF-prøve: Voksenuddannelsesforberedende prøve, der bl.a. giver adgang til VUC - voksenuddannelse.

2 DP2: Danskprøve, der kræves til de fleste videregående uddannelser.

3 Det fonematiske princip: sammenknytning af bogstav og lyd.

Det morfematiske princip: sammenknytning af f.eks. rod-bøjning - eller afledningsmorfem med betydning.

Tema: Projektarbejde

In English
 Please!



Grænseoverskridende projekter

Marianne Ledstrup
Folkeskolelærer.

Ansæt på Statens Pædagogiske Forsøgscenter 1988-1996.

Udviklingsmedarbejder i Greve Kommune.

Når fremtidens skoleforskere undersøger, hvilke faktorer der har været med til at ændre folkeskolen i slutningen af det 20. århundrede vil det sandsynligvis vise sig, at projektopgaven var en medvirkende årsag. Projektopgaven blev indført med den nye folkeskolelov i 1993, men er først obligatorisk fra dette skoleår. I de forløbne år har lærere og elever kunnet øve sig, og de indsamlede erfaringer danner grundlag for "Bekendtgørelse om projektopgaven", som ministeriet udsendte for nylig. Både loven og bekendtgørelsen bygger på erfaringer fra udviklingsarbejder rundt omkring i landet og er dermed eksempler på et af de fineste træk ved dansk skoletradition: Muligheden for at påvirke udviklingen nedenfra.

Projektopgaven, hvis formål blandt andet er at styrke projektarbejdsformen, er obligatorisk på 9. og 10. klassetrin og er en del af undervisningen. At den er en del af undervisningen understreger, at det ikke er nogen prøve. Men eleverne skal have en bredere skriftlig vurdering af deres opgave, og hvis de ønsker det også en karakter. I øvrigt kan de vælge, om de vil have vurderingen og/eller karakteren med på deres afgangsbetegnelse.

Hvad er en projektopgave?

Fremgangsmåden i arbejdet med projektopgaven er kort skitseret: Lærergruppen finder i samarbejde med eleverne frem til et overordnet emne, der er så bredt formuleret, at det kan anskues fra flere forskellige faglige vinkler. Emnet skal desuden lægge op til formulering af delemner, der inddrager stofområder og metoder samt arbejdsformer og udtryksformer fra flere fag og som giver udfordring til hele elevgruppen (undervisningsdifferentiering). Projektopgaven skal resultere i et konkret produkt. Eleverne arbejder enkeltvis eller i grupper og får fem sammenhængende skoledage til det afsluttende arbejde med indsamling af informationer, bearbejdning af emnet, færdiggørelse af deres produkt og forberedelse af fremlæggelsen (af det samlede arbejde). Fremlæggelsen af opgaven finder sted umiddelbart efter, at eleverne har færdiggjort deres arbejde. Klassens lærere samt eventuelt andre lærere vejleder under hele processen eleverne om arbejdet med

projekt opgaven.

§ 3. Klassens eller klassetrinnets lærere samt eventuelt andre lærere vejleder under hele processen eleverne om arbejdet med projekt opgaven.

Stk. 2. Lærernes vejledning skal give den enkelte elev mulighed for at tage udgangspunkt i egne forudsætninger og interesser med hensyn til

- 1) indkredsning af emne med en eller flere problemstillinger,
- 2) afgrænsning af projekt opgavens indhold,
- 3) valg og brug af arbejds- og undersøgelsesformer,
- 4) valg og brug af indhold fra flere fag,
- 5) valg og brug af kilder og materialer,
- 6) valg og brug af udtryksform,
- 7) fremstilling af produkt og
- 8) tilrettelæggelse og gennemførelse af fremlæggelsen.

Projekt opgave og fremmedsprog

Siden projekt opgaven blev introduceret, har det naturligvis været interessant for os sproglærere, hvordan vores fag finder fodfæste i denne type opgave, og i hvor høj grad fremmedsprogene bliver inddraget, når eleverne vælger tværgående emner og problemstillinger. Hidtil er det kun sket i ringe grad, hvilket der er mange årsager til. Men efterhånden som projektarbejdsformen vinder frem og bliver en naturlig del af den daglige undervisning vil fremmedsprogenes anvendelsesmuligheder også blive styrket i elevernes bevidsthed. Meget tyder på at begrebet autenticitet er af væsentlig betydning for elevernes faktiske inddragelse af fremmedsprog i projektarbejde og i projekt opgaven, og der er emner og situationer, hvor det vil være oplagt, at fremmedsprog ikke blot bidrager, men er primus motor. Mange skoler har allerede kontakt med andre lande. Disse kan bruges meget mere. Med den øgede internationalisering af undervisningen som folkeskoleloven og læseplanerne lægger op til, med et voksende antal udvekslinger både "face to face" og over de elektroniske netværk ligger mulighederne for at bruge fremmedsprog i autentiske sammenhænge lige for.

Jeg vil i det følgende beskrive et projekt, hvor arbejdet med projekt opgaven delvis foregår i udlandet og på "udenlandsk". Et projekt hvor brug af tysk og engelsk er en nødvendighed og hvor eleverne får brug for både receptive og produktive færdigheder.

Internationale mål

Skolen på Statens Pædagogiske Forsøgscenter, SPF^{[note 1](#)}, formulerede for seks år siden nogle overordnede mål for det internationale arbejde:

Alle elever på SPF skal i løbet af det 3-årige skoleforløb (8. - 10. klasse)

- have været i praktik i udlandet mindst én gang og/eller
- have besøgt og modtaget en venskabs-/udvekslingsklasse mindst én gang og/eller
- have været på udvekslingsophold mindst én gang
- samarbejde med en udenlandsk kulturperson mindst én gang om året
- møde udlændinge i dagligdagen på SPF i videst mulig omfang
- have kendskab til uddannelses- og arbejdsmuligheder i Europa.

Disse mål har igennem årene givet anledning til mange interessante projekter i Danmark og i udlandet. Vi har på tværs af landegrænser arbejdet med emner som: Miljø, fælles historie, skole og skolesystemer, politik og valgsystemer og unges dagligdag. Vi har anvendt praktiske og musiske udtryksformer, blandt andet i et dansk-tysk kunstprojekt, hvor to klasser producerede en fælles avis og byggede en fælles port. Hver klasse fik til opgave at lave et udkast til en porthalvdel, der skulle være ca. 2,5 meter bred og 3,5 meter høj. Da klasserne senere mødtes i Danmark blev de to halvdele bygget sammen. Som bindeled mellem to meget forskellige forslag valgte eleverne at udkære en kæmpeblyant i en stor trykimprægneret stolpe, som symbol på kommunikation.

Europapraktik

Alt hvad vi har foretaget os har været med til at flytte grænser hos såvel elever som lærere. Det mest grænseoverskridende og det mest omfattende projekt til dato er dog Europapraktikken, der i de seneste fire år har stået på 10. klassernes arbejdsplan. Indholdet varierer fra år til år, det samme gør antallet af deltagende lande, men hovedlinierne er de samme. To uger i efteråret bliver ca. fyrre elever sendt gruppevis af sted til et fremmed land. Der går de i skole på en af SPF's samarbejdsskoler i Norge, Sverige, Finland, Tyskland, Holland, Belgien, England, Skotland eller Schweiz. De bor privat hos en jævnaldrende kammerat, og de arbejder med et personligt projekt. (Et enkelt år forsøgte vi med en uges erhvervspraktik, men det gav ikke det helt store udbytte og var desuden dyrt i forsikring). Nogle måneder senere byttes rollerne om. Nu er vores klasser/elever værter for de små udenlandske delegationer fra de skoler, de selv har besøgt. De fleste lande har vi fået "forærende" som medlem af IADAS [note 2](#).

Eleverne skal hjemmefra have en stor viden om det land de besøger - specielt i forbindelse med løsning af deres projekter. De skal kunne fungere i deres rejsegruppe på fem seks elever, da vi ikke sender lærere med på rejsen. Og når de er kommet frem, kræver det fleksibilitet og tilpasningsevne at være medlem af en fremmed familie i fjorten dage. Dertil kommer, at det langt fra er ferie, men hårdt arbejde med skolegang og personlige projekter. Også de økonomiske rammer varierer fra år til år, men med tilskud fra forældreforeningen har den enkelte elev dog højst betalt 900 kr. Elevbetalingen er den samme om turen går til Norge eller Holland.

Kultur i Europa - set fra DK og værtslandet

Sidste skoleår blev det besluttet at Europapraktikken skulle udgøre grundlaget for projektopgaven. En europæisk kultur- og projektpraktik, hvis overordnede emne blev: *"Kultur i Europa - set fra DK og værtslandet"*. Værtslandene var Sverige, Skotland, Holland, Norge, Schweiz, Finland og Tyskland. Eleverne skulle rejse sidst i oktober. I starten af måneden blev det første arbejdsblad delt ud, og de gik i gang med at indkredse deres delemner.

Eleverne har mulighed for selv at ønske, hvem de vil have som vejledere på deres projekt. Udgangspunktet er først og fremmest, hvad de ønsker hjælp til: Fag, fagområder eller produkt. På forsøgscentret er det blevet kutyme, at lærerne vejleder et vist antal elever i forhold til det timetal, de har i klassen. Det er en oplevelse at være med fra den første spæde start, hvor delemnet skal formuleres. Følge eleven i processen, igennem de forskellige faser med op og nedture, forvirring og afklaring. Være med- og modspiller. Se projektet tage form og være med når de fremlægger deres opgave.

Emner og produkter

Nogle elever valgte at arbejde med det samme delemne selv om de skulle til forskellige lande. To elever, der skulle til henholdsvis Tyskland og Finland så på arkitektur i de to lande og sammenlignede derefter med deres eget hjemlige lokalområde. Det kom der en udmærket dias-overblendingsserie ud af. Unges væremåde og kropssprog i Norge og Holland var et andet fælles tema, hvor produktet også var fælles: Et stort maleri, med flotte farver og masser af energi og bevægelse. Udgangspunktet for elevernes valg af delemner udspringer som oftest af personlig interesse og af nysgerrighed og undren. Jonas, der skulle til Schweiz ville sætte fokus på unge og deres musik. Hans problemstilling lød: Hvad fortæller musikken om det samfund vi lever i? For at få svar på

sit spørgsmål havde han blandt andet interviewet unge i Danmark og i Schweiz. Der var to former for produkter: En projektmappe, hvori der grundigt var gjort rede for hele forløbet fra idé til konklusion samt fire store malerier, som hver illustrerede en musikgenre.

Linda syntes, at hun hørte så meget om bøsser og lesbiske og var blevet nysgerrig efter at finde ud af, hvordan man lever som homoseksuel. Hendes praktik foregik i Tyskland og hun tog udgangspunkt i problemstillingen: *"Er der forskel på kulturen for danske og tyske homoseksuelle?"* Fremlæggelsen bestod af resultater af spørgeskemaundersøgelser foretaget i de to lande, båndinterviews og oplæsning af en selvskrevet historie, der hørte til et tableau indrettet i en malet og dekoreret papkasse med dukker.

Begge elever arbejdede seriøst og ihærdigt både herhjemme og i projektpraktikken. De fik brugt tysk i forbindelse med de spørgeskemaer de havde formuleret, og når de interviewede forskellige personer. Selv om fremlæggelserne af deres projekter var på dansk, havde de begge brugt deres fremmedsprog flittigt i de to uger, de var af sted.

Anders og Allan, der skulle til Holland spekulerede på om legal hash var vejen frem og valgte delemnet *"Should hashish be legalized?"* Inden afrejsen til Holland havde de interviewet udvalgte personer som en borgmester, en politimand, en forælder og en skoleelev om deres holdning til hash. I Holland gjorde de det samme og samlede resultaterne i en flot dekoreret mappe i A3 format, der indeholdt en informativ indledning, interviewene og en konklusion ... alt skrevet på engelsk. Deres mundtlige fremlæggelse var også på engelsk, indledt i et mørkt lokale med lydsporet fra Pulp Fiction, en røgmaskine og en diasserie med hashprodukter kørende på den ene endevæg. Arbejdet med opgaven havde givet dem den opfattelse, at hash ikke burde legaliseres.

Jonas og Søren ville undersøge, om ideologierne er ved at dø. Dette ville de gøre i Skotland, men fandt undervejs ud af, at emnet og manglende samarbejde blev for stor en mundfuld, så de splittede op og valgte i stedet delemnerne *"Ideologier"* og *"Folks drømme og ønsker"*. Jonas' produkt var en papkasse, der kunne foldes ud, med de fire ideologier: fascisme, kommunisme, anarkisme og liberalisme repræsenteret på de fire indervægge, suppleret med et foredrag på dansk. I Skotland havde han gjort sig mange tanker om kulturforskelle i det hele taget og havde haft mange spændende diskussioner på engelsk. Søren havde valgt at lave en fotomontage om folks drømme og ønsker i Skotland og et digt om *Materialistic Polly*. Billederne havde alle engelske tekster, men fremlæggelsen var på dansk.

Elevernes logbøger (dagbøger) var interessant læsning. De vidste fra første færd, at de skulle bruges flittigt, både for deres egen skyld, og for lærerens, der senere skulle vurdere processen. Det er svært uden logbogsnotaterne som dokumentation.

Her kunne vi så, dag for dag (næsten) følge projektet og samtidig få værdifulde oplysninger om landene. Det er ikke første gang 10. klasserne laver projektopgave i forbindelse med Europapraktikken, men det er første gang, det er lykkedes for eleverne at integrere de to ting så flot. En medvirkende og ikke uvæsentlig årsag var, at lærerne kunne drage fordel af tidligere års erfaringer, så oplægget til eleverne i år blev mere klart. Formuleringen af det overordnede emne betød at perspektivering mellem Danmark og værtslandet blev tydeliggjort både i produkter og fremlæggelser og sidst men ikke mindst i elevernes bevidsthed.

Bedømmelse

§ 7. Projektopgaven bedømmes med en bredere skriftlig udtalelse og efter elevens valg med en karakter.

Stk. 2. Den skriftlige udtalelse er en vurdering af

- 1) opgavens taglige indhold, herunder i hvilken udstrækning eleven kan demonstrere basale kundskaber og færdigheder inden for flere fag og vise overblik over centrale stofområder,
- 2) arbejdsprocessens forskellige faser, herunder elevens fordybelse i emnet, elevens samarbejde med andre samt elevens planlægning, indsamling af informationer og bearbejdning af emnet,
- 3) produktet, herunder udtryksformen og fremlæggelsesformen,
- 4) sammenhængen mellem det indhold, eleven har beskæftiget sig med, elevens arbejdsform, det færdige produkts udtryksform og formidlingen af produktet.

Stk. 3. Ønsker eleven en karakter, udtrykker denne en helhedsvurdering foretaget på baggrund af en ligelig vægtning af de i stk. 2 nævnte elementer.

Alle fag frem!

Den opmærksomme læser vil have bemærket, at ikke alle elever i Europaprojektet fik brug for engelsk eller tysk. De elever som rejste til Norge og Sverige (i Finland talte de engelsk sammen), gjorde hovedsaglig brug af deres modersmål. Det er vilkårene i vores Europaprojekt, men det er også vilkårene, når der arbejdes projektorienteret i almindelighed. Ingen fag har nogen garantier for at være med, når en klasse og klassens lærere beslutter sig for emne(r) eller produkt(er) i årets projektopgave. Og dog ... et fag er nævnt i bemærkningerne til folkeskoleloven, faget dansk. Men dansklæreren "ejer" ikke opgaven, alle lærere må selv markere sig hele året, i hele skoleforløbet. Tværgående emner eller lignende udtryk er nævnt i alle fagformål. Det er selvfølgelig langt fra alle skoler der p.t. har mulighed for at sende deres elever ud i den store verden, og på den måde sørge for en autentisk sprogindlæring, men mange af de emner, som eleverne i 10.klasse valgte at fokusere på, kunne være blevet belyst og besvaret her i Danmark, også ved hjælp af fremmedsprogene. Vi er i vores dagligdag omgivet af et hav af informationskilder, ikke kun de elektroniske, som vi skal hjælpe vore elever til at få øjnene op for. Synliggørelse og tydeliggørelse er nøgleord, når det gælder brug af fremmedsprog i projektarbejde og i projektopgaven. Hvis vi ønsker sprogfagene styrket i elevernes bevidsthed, hvis eleverne skal få øje på fremmedsprogenes muligheder, når der vælges overordnede emner til projektopgaven, så skal den daglige undervisning tilrettelægges på en sådan måde, at det falder dem naturligt. Men det er lettere sagt end gjort.

Projektarbejdsformen er en krævende arbejdsform, som man ikke kan kaste elever (og lærere) ud i fra den ene dag til den anden. Der skal opbygges nogle erfaringer, så der bliver progression i processen.

Hvordan startes projektarbejdsformen?

Inden eleverne kan arbejde projektorienteret, skal de blandt andet have gjort erfaringer med:

- at arbejde selvstændigt og målrettet
- at deltage i undervisningens planlægning
- at vælge

- målformulering for egen og klassens læring
- at arbejde i en gruppe
- at evaluere
- tværfaglige forløb
- ansvarsfølelse over for egen/gruppens/klassens undervisning
- at opstille og konkretisere arbejdsområder/spørgsmål på baggrund af nysgerrighed og undren
- praktisk musiske udtryksformer
- fremlæggelse

Hvordan der konkret kan arbejdes med nogle af de ovennævnte områder, vil jeg vise med et eksempel fra tyskundervisningen i en 8. klasse.

Hvornår har du lært noget?

I en af de første tysktimer efter sommerferien fik eleverne til opgave at tænke tilbage på situationer i deres tidligere skoleliv, hvor de følte de havde lært noget. Den enkelte elev skrev sine erfaringer ned, som derefter blev diskuteret i mindre grupper og til sidst i klassen. Denne fælles fond af erfaringer skulle danne udgangspunkt for årets arbejde. De blev også bedt om at komme med deres bud på en god elev og en god lærer, og hvad der er vigtigt for, at et gruppearbejde skal lykkes. Alt blev skrevet på plancher og hængt op i klassen. Hensigten med øvelsen var at skabe større bevidsthed hos den enkelte elev og i klassen om gode læringssituationer og hensigtsmæssige elev/lærerroller.

Det er vigtigt, at både klassen og den enkelte elev lærer at fastsætte mål for en given indlæringsperiode. For at kunne gøre det må eleverne nødvendigvis vide, hvad der kræves af dem.

De skal gøres bekendt med fagets mål og formål, og mine erfaringer viser, at elever er meget interesserede i og optagede af, hvad der forventes af dem fra centralt hold.

Deutschland und die Deutschen

Det blev stk. 3 i formålsparagraffen, der handler om indsigt i kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande, der kom til at danne baggrund for årets første større arbejde. Overskriften blev *Deutschland und die Deutschen*. Vi startede med en brainstorm, hvor eleverne skulle skrive alt det ned, som de undrede sig over eller var nysgerrige efter at vide noget (mere) om. Det blev til en meget lang liste, hvorfra jeg blot vil citere nogle få spørgsmål:

Hvorfor blev Tyskland delt? Hvordan er de unges dagligliv? Hvorfor bliver film synkroniseret? Hvilke højtider og traditioner har man? Hvilke nationaliteter findes der i Tyskland? Hvad skete der i Tyskland under første verdenskrig? Hvilken historie har det tyske flag? Hvor rejser tyskerne hen på ferie? Hvilken indflydelse har Tyskland politisk på verdenssituationen? Hvordan er det tyske retssystem?

Som man kan se, var der både omfattende og vanskelige spørgsmål og nogle mere afgrænsede, som var lettere at få svar på. Eleverne kunne selv vælge det spørgsmål, de helst ville arbejde med, og de skulle mindst være to i en gruppe. De skulle også sætte sig nogle faglige mål i forhold til opgaven. Det var ikke nok at få svar på sit eget spørgsmål. De skulle vælge hvilke færdigheder inden for tysk, de ville blive bedre til og beskrive, hvordan de ville blive bedre. Senere skulle der vælges produkt- og fremlæggelsesform. De fik udleveret en dagbog, som de skulle skrive i undervejs. Her skulle de notere dagens udbytte, nye ord og sætninger, hvordan arbejdet i gruppen havde fungeret, hvad de gav hinanden for af hjemmearbejde osv.

Så forskellige valg

En gruppe på fire valgte at undersøge noget om tyske skikke og traditioner. De ville fokusere på at lære nye ord. De ville læse nogle tekster, slå alle de ord op, som de ikke kendte og skrive dem ned. Gruppen havde en høj arbejdsmoral, de gav hinanden lektier for, og de var velforberedte, når de mødtes. Gruppen afsluttede deres

arbejde efter ca. 12 timer, med et skuespil om påske, som de selv havde omskrevet (ideen var fra en tysk læsebog) samt nogle flotte plancher med oversigt over de tyske højtider og de skikke, der knytter sig til dem. Oplysningerne havde de først og fremmest fra forskellige bøger (mest lærebogssystemer).

Det var to drenge, der havde undret sig over, hvorfor tyskerne synkroniserer deres film. De fik adressen på ARD1 på Goetheinstituttet i København. De skrev et brev, og inden længe var der svar "*an Herrn Morten Jensen und Herrn Mikkel Johansen*". Det syntes de naturligvis var sjovt, og det gjorde vi andre også. Rent tidsmæssigt tog det ikke så lang tid at skrive et brev og oversætte svaret, så eleverne valgte desuden at oversætte en mindre sekvens fra filmen "*Pretty Woman*" fra engelsk til tysk. De valgte et sted i filmen, hvor to mænd taler sammen. Det var så meningen, at de ville synkronisere med egen tale. Desværre gjorde teknikken knuder, så det lykkedes dem ikke at blive færdige.

Vejlederrollen

Nogle grupper gik i gang med områder, som jeg på forhånd vidste var vanskelige at arbejde med blandt andet på grund af materialer, eller mangel på samme, og et for højt abstraktionsniveau. Det er et dilemma, hvor meget man som lærer skal blande sig, hvis elevernes ønsker samtidig skal tages alvorligt. Men ligesom eleverne skal læreren igennem nogle læreprocesser, og her er vejlederrollen en vigtig del af erfaringerne. Som lærer har man en faglig viden og en faglig indsigt, som man har pligt til at dele med eleverne, en viden og indsigt, som de måske kan drage fordel af. Kunsten er at komme i en dialog, hvor begge parter får lejlighed til at ytre sig og blive hørt.

Intern evaluering

Den interne evaluering er krumtappen i det arbejde, der foregår i klassen. Den skal fortælle om undervisningens plusser og minusser, muligheder og mangler i forhold til den aktuelle elevgruppe, og den skal skaffe os viden om den enkelte elevs forudsætninger, muligheder, behov og interesser. Den danner grundlaget for, hvordan vi kommer videre. I 8. klasse afsluttede vi forløbet med Tyskland og tyskerne med en mundtlig og en skriftlig evaluering. Den skriftlige tog blandt andet udgangspunkt i de faglige mål, eleverne havde sat sig, samt i arbejdet og samarbejdet i gruppen. Nogle elever kunne konstatere, at de havde sat sig som mål at ville blive bedre til at tale, men at de faktisk havde skrevet det meste af tiden. Andre følte, at de havde levet op til deres mål og var blevet bedre til den færdighed, de havde sat sig for at træne. I nogle af grupperne gik bølgerne højt, da de skulle tage stilling til det enkelte gruppemedlems arbejdsindsats og ansvarsfølelse.

De fælles erfaringer, der var gjort undervejs, blev skrevet ned og brugt som udgangspunkt for den videre planlægning. Hvilke færdigheder, arbejdsformer og metoder skulle i fokus i den næste periode? Og det er det interessante ved projektarbejdsformen. Den er ikke statisk men en til stadighed løbende proces for både lærere og elever.

Litteratur

Bekendtgørelse om projektopgaven. Undervisningsministeriet, j.nr.1996-151/097-100

Nygaard, Lene: Hvordan startes projektarbejdsformen? Projektopgaver - kom godt i gang! Geografforlaget. 1995.

Sproglæreren 3/96

CRIT 2/93, 4/94, 3/96

SPF-International 2/94

Noter

1. Statens Pædagogiske Forsøgscenter har til opgave at udvikle nye synspunkter og ideer for undervisning af folkeskolens ældste klassetrin, afprøve ideerne i praksis og vurdere og formidle resultaterne af dette arbejde. SPF består af Skolen på Forsøgscenret for 8.-10. klassetrin (ca.140 elever) samt Ungdomsbyen med kursusvirksomhed for 8.-10. klassetrin. Mere end 20.000 elever fra København og omegnskommunerne deltager

årligt i disse kurser.

2. IADAS er en forkortelse af *International Association for Development of Adolescent Schooling*", en europæisk samarbejdsorganisation, der beskæftiger sig med pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde, specielt for de 14 - 18 årige elever.

Theme: Project work



Cross-border projects The Europe Project, with built-in project work

Marianne Ledstrup

**Employed at the Danish National Innovation Centre
for General Education 1988-96**

On the innovation staff of Greve Municipality.

When the school researchers of the future investigate what factors helped to change the Danish Folkeskole in the last part of the 20th century, it will probably emerge that the project assignment was a contributory factor. The project assignment was introduced in the new Folkeskole Education Act of 1993, but it has only become compulsory this school year. Over the last couple of years, teachers and pupils have been able to practise, with their collected experiences forming the basis for the 'Regulation on the Project Assignment' recently issued by the Ministry of Education. Both the act and the regulation build on experiences from innovative work carried out throughout Denmark and they are thus examples of one of the finest features of the Danish school tradition: the opportunity to influence development from the bottom.

The project assignment, one of whose aims is to strengthen the project work form, is compulsory at Class 9 and Class 10 levels, and is a part of teaching. This underlines the fact that it is not a test. Although pupils are to have a broader written assessment of their assignment and, if they desire it, a mark as well. They can also decide whether they want to have the assessment and/or mark on their school leaving certificate.

What is a project assignment?

The procedure for working on a project assignment is briefly as follows: The group of teachers, in consultation with the pupils, arrive at a general topic which is so broadly formulated that it can be looked at from various angles in various disciplines. The topic also has to encourage the formulation of subtopics that include areas of subject-matter and methods as well as ways of working and forms of expression from a number of school subjects, and subtopics that can challenge the entire group of pupils (differentiation of teaching). The project assignment has to result in a concrete product. Pupils work singly or in groups and are given five consecutive school days for the final phase of collecting information, processing the topic, completing their product and

preparing the presentation (of the total piece of work). The presentation of the assignment takes place immediately after the pupils have completed their work. The class teacher, possibly with other teachers, supervises the pupils throughout on their work with the project assignment.

Section 3. The class teacher or teachers at class level plus possibly other teachers supervise the pupils throughout on their work with the project assignment.

Subsection 2. The supervision provided shall give the individual pupil the possibility of using his/her own qualifications and interests as a point of departure for:

1. arriving at a topic with one or more ways of presenting the issue(s) involved
2. limiting the content of the project assignment
3. choosing and using ways of working and investigating
4. choosing and using content from a number of subjects
5. choosing and using sources and materials
6. choosing and using forms of expression
7. making the finished product and
8. preparing and implementing the presentation.

Project assignments and foreign languages

Since the project assignment was introduced, we as language teachers have naturally been interested in how our subjects are to secure a foothold in this type of assignment, and to what extent foreign languages are going to be included when pupils choose cross-curricular topics and issues. So far, this has only been to a very limited extent, for which there are many possible reasons. But, as the project work form becomes more widespread and part of everyday teaching, the possible uses of foreign languages will also be strengthened in pupils' awareness. There is much to suggest that the concept of authenticity is of great importance for pupils' actual inclusion of foreign languages in project work and in the project assignment - and there are topics and situations where it would be obvious for foreign languages not only to contribute but be *primus motor*. Many schools are already in contact with other countries. These can be made much more use of. With the increasing internationalisation of teaching encouraged by the act on the Folkeskole and curricula, with a growing number of exchanges both 'face to face' and via electronic networks, the chances of using foreign languages in authentic contexts are patently obvious.

In the follow, I would like to describe a project where work on the project assignment partially takes place abroad and in the foreign language - a project where the use of German and English is a necessity and where the pupils are called on to make use of both their receptive and productive skills.

International objectives

Six years ago, the school at the Danish National Innovation Centre for General Education (SPF) formulated a number of overall objectives for international work:

All pupils at SPF must, in the course of their three years (Class 8 to Class 10):

- have done practical work abroad at least once and/or
- have visited and received a twinned/exchange class at least once and/or
- have been on an exchange at least once
- have worked together with a foreign cultural figure at least once a year
- have met foreigners in their everyday life at SPF as much as possible
- have gained knowledge of educational and employment possibilities in Europe.

These objectives have, over the years, resulted in many interesting projects in and outside Denmark. Across national borders we have worked on such topics as: the environment, common history, schools and school systems, politics and election systems, and the everyday life of young people. We have made use of practical and aesthetic forms of expression, including a Danish-German art project in which two classes produced a joint newspaper and built a joint portal. Each class was given the task of coming up with a rough draft of one half of a portal that was to be 2.5 metres wide and 3.5 metres high. When the classes subsequently met in Denmark, the two halves were joined together. As a link between two highly different proposals, the pupils chose to carve a giant pencil out of a large pole of pressure-creosoted wood - as a symbol of communication.

The European Placement Scheme (Europapraktik)

Everything we have carried out has helped to move boundaries in pupils and teachers alike. The most 'cross-border' and comprehensive project so far is, however the European Placement Scheme, Europapraktik, which has been on the work sheet of Class 10s for the past four years. The content varies from year to year, as does the number of countries taking part, but the main features are the same. For two weeks during the autumn term, about forty pupils are sent off in groups to a foreign country. There they attend one of SPF's twinned schools in Norway, Sweden, Finland, Germany, the Netherlands, Belgium, England, Scotland or Switzerland. They live in the home of a friend of their own age and they work on a personal project. (One year we tried out a week of vocational experience, but the results were disappointing and the experiment was also very expensive as regards insurance). Several months later, the roles were reversed. Then it was the turn of our classes/pupils to host the small foreign delegations from the schools they had visited themselves. Most of the countries we have 'been made a present of' as a member of IADAS[note 2](#).

Before leaving, pupils have to have acquired considerable knowledge about the country they are to visit, especially in connection with the solving of their projects. They must be able to function in their travel groups of five to six pupils, since they are not accompanied by a teacher. And when they have arrived, flexibility and adaptability will be called for when living as a member of a foreign family for a fortnight. Added to which, they are not on some sort of holiday but engaged in hard work, with school attendance and personal projects. The financial framework also varies from year to year, although the individual pupil, thanks to a grant from the parents' association, has not paid more than DKK 900 out of his/her own pocket. This payment is the same, no matter whether the journey is to Norway or the Netherlands.

Culture in Europe - seen from Denmark and the host country

Last school year it was decided that the placement scheme should form the basis of the project assignment. A European cultural and project placement experience with the overall topic 'Culture in Europe - seen from Denmark and the host country'. The host countries were Sweden, Scotland, the Netherlands, Norway, Switzerland, Finland and Germany. The pupils were to set off in late October. At the beginning of the month, the first task papers were handed out, and the pupils set about pinpointing their subtopics.

The pupils had the opportunity of choosing for themselves who they would like to have as supervisors on their

project. The main point of departure was what they wanted in the form of assistance: subject, subject areas or product. At the innovation centre there is now a tradition for the teachers supervising a certain number of pupils according to the number of hours they have with the class. It is an experience to be part of the project from its first tentative beginnings, when the subtopics are to be formulated. To follow the pupil during the process, through the various phases with their periods of delight and despair, confusion and clarity. To be a partner and an adversary. To see the project take shape and to be there when they present their assignment.

Topics and products

Some pupils chose to work with the same subtopics, even though they were to travel to different countries. Two pupils, destined for Germany and Finland respectively, looked at architecture in the two countries and then compared it to that of their home area. This resulted in an excellent series of cross-fade slides. The lifestyle and body language of young people in Norway and the Netherlands was another joint theme, also resulting in a joint product: a large painting with fine colours and lots of energy and movement. The starting point for the pupils' choice of subtopics normally springs from personal interest, curiosity and questioning. Jonas, who was to go to Switzerland, wanted to focus on young people and their music. His title was: What does music tell us about the society in which we live? In order to answer his question he had, among other things, interviewed young people in Denmark and Switzerland. There were two types of product: a project folder, with a detailed description of the entire process from concept to conclusion as well as four large paintings, each of which illustrated a musical genre.

Linda felt that she had heard so much about gays and lesbians that she was curious to find out what it was like to live as a homosexual. Her placement was in Germany, and her assignment title: 'Is there a cultural difference between Danish and German homosexuals?'. Her presentation consisted of results of questionnaires handed out in the two countries, taped interviews and the reading aloud of a story written by herself that was part of a tableau in a painted and decorated cardboard box with puppets.

Both pupils worked seriously and assiduously both here in Denmark and during their placement period. They used their German in connection with the questionnaires they had formulated and when they interviewed various people. Even though the presentation of their projects was in Danish, both of them had made frequent use of their foreign language during the two weeks they were away.

Anders and Allan, who were to go to the Netherlands, wondered whether legal hash was the way forward, choosing the subtopic 'Should hashish be legalized?' Before leaving for the Netherlands they had interviewed selected people, including a mayor, a policeman, a parent and a school pupil, about their views on hash. They did the same in the Netherlands, collecting the results in a beautifully decorated folder in A3 format that contained an informative introduction, the interviews and a conclusion... all of it in English. Their oral presentation was also in English, starting in a darkened room with the sound track from Pulp Fiction, a smoke machine and a series of slides with hash products being shown against a far wall. Their work on the assignment had led them to conclude that hash ought not to be legalised.

Jonas and Søren wanted to investigate whether ideologies are dying out. This they wanted to do in Scotland, but they discovered en route that the topic and lack of cooperation was too much of a mouthful, so they split up instead and chose the subtopics 'Ideologies' and 'People's dreams and wishes'. Jonas' product was a cardboard box that could be unfolded, with the four ideologies Fascism, Communism, Anarchism and Liberalism on the four sides inside the box, supplemented by a talk in Danish. Jonas had done a lot of thinking in Scotland about cultural differences in general and had had many exciting discussions in English. Søren had chosen to make a photo montage about people's dreams and wishes in Scotland as well as write a poem about Materialistic Polly. All the pictures had English captions although the presentation was in Danish.

The pupils' logbooks made interesting reading. They knew from the outset that they were to be made frequent use of, both for their own sakes and that of the teacher who was subsequently going to assess the process. This is difficult to do without logbook notes as documentation.

Here we could follow the project (almost) day by day, whilst also gaining useful information about the host countries. This was not the first time that Class 10 pupils had done project assignments in connection with the European placement scheme, but it was the first time that the pupils had succeeded in integrating the two so well. A contributory and not unimportant reason for this was that the teachers had gained from previous years' experiences, making their presentation to the pupils that much clearer. The formulation of the overall topic meant that the relation between Denmark and the host country was brought sharply into focus in both the products and the presentations - and last but not least in the pupils' awareness.

Assessment

Section 7. The project assignment is assessed with a general written statement and, if the pupil so desires, a mark.

Subsection 2. The written statement is an assessment of:

1. the subject content of the assignment, including to what extent the pupil is able to demonstrate basic knowledge and proficiency within several subjects and show an overview of central areas of subject-matter
2. the various phases of the work process, including the pupil's in-depth work on the topic, the pupil's cooperation with others and the pupil's planning, collecting of information and processing of the topic
3. the product, including the form of expression and nature of the presentation
4. the degree of cohesion between the content the pupil has been dealing with, the pupil's way of working with it, the form of expression of the end-product and the communication of the product.

Subsection 3. If the pupil wishes to be given a mark, this is to express an overall assessment based on equal weighting of the aspects listed in subsection 2.

All subjects to the fore!

The attentive reader will have noticed that not all the pupils in the Europe Project made use of their English or German. The pupils that travelled to Norway and Sweden (in Finland they spoke with each other in English) mostly used their native language. Those are the conditions of our Europe Project, but they are also the conditions of work that is project-oriented in general. No school subject can guarantee to be included when a class and the class teacher decide on a topic/topics or product(s) in that year's project assignment. Although... one subject is listed in remarks concerning the Folkeskole act - Danish. Even so, the Danish teacher does not

'own' the assignment - all teachers must make their presence felt throughout the year, and throughout all the classes in the school. Cross-curricular topics, or similar expressions, are mentioned in the objectives of every school subject. Naturally, far from all schools are at present in a position to send their pupils out into the great outside world and thus ensure authentic language learning, although many of the topics which the pupils of Class 10 chose to focus on could have been illustrated and answered here in Denmark - also with the aid of foreign languages. In our daily lives we are surrounded by a host of sources of information - not only the electronic media, which we are to help of pupils realise. Making visible and making clear are key concepts when it comes to the use of foreign languages in project work and the project assignment. If we want to strengthen the position of foreign language subjects in pupils' awareness, if pupils are to realise the potential for foreign languages when choosing overall topics for their project assignment, then everyday teaching has to be organised in such a way that it seems natural for them to do so. But that is easier said than done.

How is the project work form to be started?

Before pupils can work in a project-oriented way, they must have some previous experience in:

- working independently and in a targeted fashion
- taking part in the planning of teaching
- choosing
- formulating objectives for their learning and that of the class
- working in a group
- assessing
- taking part in cross-curricular projects
- feeling responsibility for their own/the group's/the class' teaching
- proposing and concretising work areas/questions on the basis of curiosity and questioning
- working with practical-aesthetical forms of expression
- presenting material.

How one can work in practice with some of the above areas will now be demonstrated, using German teaching in a Class 8 as an example.

When have you learned something?

In one of the first German lessons after the summer holidays pupils were told to think back to situations in their previous life at school when they felt they had learned something. Each pupil wrote his/her answers down, which were then discussed in small groups before being discussed with the whole class taking part. This 'databank' was to form the point of departure for the year's work. They were also asked to come up with a suggestion as to what makes a good pupil and a good teacher, and what is important for group work to be successful. Everything was written on charts and hung up in the classroom. The aim of the exercise was to create a greater awareness in the individual pupil of what constitutes good learning situations and appropriate pupil/teacher roles.

It is important for both the class and the individual pupil to set objectives for a given period of learning. In order to be able to do this, pupils have to know what is being asked of them.

They must become familiar with the aims and objectives of the subject - an my experience indicates that pupils are very interested in and preoccupied with what is expected from them by the central administration.

Deutschland und die Deutschen

Subsection 3 in the regulations concerning objectives deals with insight into cultural and social conditions in the German-speaking countries came to form the basis of the year's first major project. The title arrived at was 'Deutschland und die Deutschen'. We started with a brainstorming session, where the pupils were to write

everything down that they wondered about or were curious to know something (more) about. We ended up with a long list, from which I would like to quote a few examples:

Why was German divided? What does young people's everyday life look like? How are films synchronised? What special days and traditions do they have? What nationalities are represented in Germany? What happened in Germany after the first World War? What is the history of the German flag? Where do the Germans go on holiday? What political influence does Germany have on the world situation? What does the German legal system look like?

As you can see, there were wide-ranging and difficult questions as well as narrower ones that were easier to answer. The pupils were allowed to choose the question they would most like to work on, and groups had to be of at least two pupils. They also had to set themselves some subject goals for the assignment. It was not enough to get an answer to their own question. They had to say what skills in German they wanted to get better at and to describe how they would get better. After that, a form of product and presentation had to be selected. They were given a logbook in which they were to make notes throughout. Here they were to write down what they had got out of the day's work, new words and sentences, how work in the group had been, what homework they had given each other, etc.

Various choices made

One group of four chose to find out something about German customs and traditions. They wanted to focus on learning new words. They decided to read some texts, look up all the words they did not know and write them down. The group had a high work ethos - they gave each other homework and were well-prepared whenever they met. The group concluded its work after about 12 lessons with a play about Easter that they had rewritten themselves (the idea had come from a German textbook) plus some fine charts that gave an overview of German special days and the customs linked to them. Most of their information had come from various books (mainly from textbooks).

Then there were two boys who had wondered why Germans synchronise their films. They got hold of the address of ARD1 from the Goethe Institute in Copenhagen. Then they wrote a letter, which was soon to lead to a reply 'an Herrn Morten Jensen und Herrn Mikkel Johansen'. They naturally thought this was great, as did the rest of us. It did not take all that much time to write a letter and translate the answer, so the pupils also decided to translate a short sequence from 'Pretty Woman' from English into German. They chose a place in the film where two men are talking together. The idea was that they would try and synchronise the sequence themselves. Unfortunately, technical problems prevented them from completing the project.

The role of supervisor

Some groups started on areas that I knew in advance would be difficult to work with, among other things because of materials or lack of the same, and too high a level of abstraction. It is a dilemma for the teacher to know how much he/she should interfere if the pupils also want to be taken seriously. Like pupils, the teacher has to pass through certain learning processes. Here, learning the role of the supervisor is an important part of the experiences to be had. As a teacher one has the knowledge of, an insight into, one's subject. It is one's duty to share these things with the pupils, since they can prove to be of great advantage. The art is to establish a dialogue where both parties get the opportunity to say things and to be listened to.

Internal assessment

Internal assessment is the crux of the work that takes place in class. It has to say something about the teaching's pluses and minuses, potential and limitations in relation to the present group of pupils, and to provide information about the individual pupil's qualifications, possibilities, needs and interests. It forms the basis for further progress. In Class 8, we ended our project on Germany and the Germans with an oral and written assessment. The written assessment was based partly on the subject goals the pupils had set themselves and

partly on the work and cooperation within the group. Some pupils were able to confirm that they had had as a goal the wish to improve their spoken German but had ended up writing things down most of the time. Others felt that that had lived up to the goals they had set themselves and had become better at the skill they had said they wanted to train. In some of the groups feelings ran high when they were to discuss the work contribution and sense of responsibility displayed by the individual group members.

The shared experiences we gained during the project were noted and used as a basis for further planning. What skills, forms of work and methods were to be in focus during the next phase? And that is what is interesting about project work. It is not static, rather a constantly ongoing process for both teachers and pupils.

Literature

Regulation on the project assignment. Ministry of Education, job no. 1996-151/097-100.

Nygaard Lene: Hvordan startes projektarbejdsformen? Projektopgaver - kom godt i gang! Geografforlaget. 1995.

Sproglæreren 3/96

CRIT 2/93, 4/94, 3/96

SPF-International 2/94.

Notes

1. The task of the Danish National Innovation Centre for General Education (SPF) is to develop new points of view and ideas for teaching the top classes of the Folkskole (Class 8 - Class 10), to try out such ideas in practice and to assess and disseminate the results of this work. SPF consists of the School at the Innovative Centre for Class 8 to Class 10 (approx. 140 pupils) plus Ungdomsbyen (Young People's Village) with course activities for Class 8 to Class 10. More than 20,000 pupils from Copenhagen and the surrounding municipalities take part annually in these courses.

2. IADAS is an abbreviation for International Association for Development of Adolescent Schooling, a European joint consultative organisation that deals with pedagogical experimental and innovative work, especially for pupils between 14 and 18.

Translated by John Irons

Tema: Projektarbejde



Projektarbejde er procesorienteret sprogarbejde

Karen Risager

Cand.mag. i lingvistik og fransk. Institut for sprog og kultur, Roskilde Universitetscenter.

I projektarbejdet står indholdet i centrum. Men så længe som projektarbejde har eksisteret som pædagogisk metode, har det faktisk omfattet procesorienteret skrivning og anden procesorienteret sprogtilegnelse. Hidtil har der imidlertid ikke været megen bevidsthed om eller forskning i projektarbejdet set ud fra en sproglig synsvinkel. Det er ærgerligt, for projektarbejdsformen rummer gode muligheder for at studere hvordan en lang række sprogtilbegnelsesprocesser og andre læringsprocesser virker sammen i et integreret forløb.

Den sammenhæng jeg skriver ud fra, er projektarbejdet i de højere uddannelser, specielt på Roskilde Universitetscenter, hvor det har været den fremherskende studieform i alle fag og på alle niveauer siden starten i 1972. Mange studerende på RUC bruger fremmedsprog i deres projektarbejde. Det gælder både fagstuderende i engelsk, fransk og tysk [note 1](#), og studerende i den internationale humanistiske basisuddannelse (toårig tværfaglig indgang til de fagspecialiserede studier), hvor det fælles arbejdssprog er engelsk, og hvor der arbejdes i projektform på både engelsk, tysk og fransk. Den internationale humanistiske basisuddannelse er et internationalt miljø hvor danske og udenlandske studerende arbejder sammen (cf. Jakobsen 1995). Men projektarbejdet findes også andre steder i de højere uddannelser, først og fremmest i det traditionelle specialestudium, der er en form for projektarbejde, og i de nye bacheloruddannelser, samt mere generelt på Aalborg Universitet.

I det omfang de studerende i de højere uddannelser laver projektarbejde på fremmedsprog, forudsættes det at både deres mundtlige og skriftlige kompetence er så god at de kan arbejde med de indholdsmæssige problemer på en intellektuelt tilfredsstillende måde. Derfor kommer den sproglige dimension af læringsprocessen let til at stå i skyggen af den indholdsmæssige læring, og både studerende og vejledere kan være mere eller mindre ubevidste om de sproglige processer de er involveret i.

I uddannelsessammenhæng er projektarbejde en længerevarende målrettet indlæringsrelevant aktivitet der ved integration af en række delprocesser fører til et samlet resultat der kan underkastes en indlæringsmæssig vurdering. Derudover karakteriseres projektarbejdet på bl.a. RUC som problemorienteret, gruppeorganiseret og deltagerstyret. Dvs. at den typiske form, især på basisuddannelserne, er at de studerende ud fra nogle projektideer fordeler sig i grupper på 2-10 personer og sammen med en vejleder definerer en problemstilling

som de vil studere i fællesskab. Eksempler kunne være: Hvilken plads har det fransksprogede TV5 blandt de internationale massemedier, og hvad er dets budskab? Hvad er Nietzsches betydning i modernitetstænkningen? Hvordan ser amerikabilledet ud i europæisk litteratur? Hvordan adskiller børnehavepædagogik i Danmark og i Storbritannien sig fra hinanden? Inden for den brede problemstilling defineres en nærmere afgrænset problemformulering, der styrer arbejdet, f.eks.: Hvordan er forholdet mellem franske, 'frankofone' og internationale nyheder i TV5's sendeflade i løbet af en bestemt uge?

Projektarbejdet varer (minimum) et semester og optager typisk mere end halvdelen af de studerendes studietid. Det munder ud i et produkt der normalt har form af en fælles rapport på 50-150 sider afhængigt af gruppens størrelse. Hvis gruppen f.eks. har arbejdet på fransk, vil alle arbejds papirer have været på fransk, og den endelige rapport er på fransk. Den mundtlige kommunikation i gruppen har været gennemført mere eller mindre på fransk (hvis der er udenlandske studerende i gruppen, er dansk måske udelukket), og den endelige evaluering foregår også på fransk, ved en mundtlig prøve hvor gruppen og dens vejleder mødes med en opponentgruppe og dennes vejleder. Udgangspunkt for evalueringen er rapporten og skriftlig feedback på fransk fra opponentgruppen og fra de to vejledere [note 2](#).

Skriveprocessen

Den form for projektarbejde det drejer sig om her, er meget skriftligt orienteret, og der er brug for at producere mange teksttyper med forskellige kommunikative funktioner: ideudkast i forbindelse med gruppedannelsen, dagsordener og referater af gruppemøder, brainstorming-papirer, meddelelser til andre gruppemedlemmer og til vejlederen, resuméer af læst litteratur, oversættelser, diskuterende papirer, foreløbige udkast til kapitler, dispositioner, evt. breve til kontakter og målgrupper uden for institutionen, evt. spørgeskemaer eller interviewguider, skitser til teoretiske modeller, statuspapirer, konklusioner, bibliografier, tabeller, evt. udskrifter af bånd eller video, den endelige rapport, arbejdsprocesbeskrivelser, skriftlige feedbacks m.m. Arbejdet med alle disse tekster er delprocesser i det samlede arbejde, og er alle ret præcist målbestemte.

Der er krav om 'skriftlighed' så tidligt som muligt i forløbet. Man kan også sige at der er en høj grad af intertekstualitet i processen: mange papirer bygger på hinanden og supplerer (eller modsiger) hinanden i gruppens samlede diskurs.

Også i selve produktionen af den enkelte tekst er der ofte tale om en længere proces med flere skrive- og responsfaser. Især kapiteludkast er igennem en proces med respons flere gange fra gruppemedlemmer og fra vejlederen. Nogle papirer bliver formuleret i deres første form af en eller to gruppemedlemmer og bliver efter gennemarbejdning på et gruppemøde skrevet færdigt af en anden. Der er ofte diskussioner af hvordan man skal forholde sig til forskelle i individuel kompetence og stil i skriveprocessen og i den sproglige formulering. Idealet er et sammenhængende og stilmæssigt nogenlunde homogent produkt, der også i formelt sprogligt henseende er så korrekt som muligt: grammatik, stavning, m.v.

Et særligt problem udgøres af adressatspørgsmålet: hvem henvender rapporten sig til? Gruppen er nået frem til nogle erkendelser som den gerne vil dele med andre, men den må forholde sig til det problem det er at skulle henvende sig til flere forskellige målgrupper på én gang: andre studerende i miljøet, måske en udefrakommende censor, måske kontakter uden for institutionen som har forsynet gruppen med materiale. Og i sidste ende offentligheden, idet rapporten også afleveres til universitetsbiblioteket.

Som man kan se, er hele processen et eksempel på et integreret didaktisk forløb af både kreativ og funktionelt orienteret skrivning i en veldefineret social sammenhæng, et forløb der ligner de tanker man gør sig i den nyeste skrivepædagogik, cf. Pagner 1994.

Læseprocessen

I og med at de producerede tekster er af så varierende art, er den tilhørende læsningen det naturligvis også. Dertil kommer søgning efter og læsning af alle de udefrakommende tekster der inddrages i arbejdet, i hvert fald

fag- og sagtekster, men også skønlitterære tekster, hvis gruppen arbejder med et litterært (kulturelt, antropologisk) emne.

Arbejdet med den enkelte tekst går tit igennem en række faser. En indledende orienteringsfase, hvor den studerende beslutter sig til om teksten (bogen, artiklen, osv) er brugbar. Orienteringsfasen omfatter ikke bare skimning af selve teksten, men også forsøg på at danne sig et overblik over forfatterens/ forfatterens biografi, position og hensigt. Man udskriver de bibliografiske data. Orienteringsfasen kan munde ud i en mundtlig begrundelse i gruppen for at inddrage teksten eller ikke. Senere faser kan være: målrettet intensiv læsning af udvalgte dele af teksten med henblik på referat, diskussion af relevans, synsvinkler, videnskabshistorisk kontekst m.v. Dernæst kan teksten evt. læses af andre i gruppen og måske af vejlederen, med henblik på nøjere diskussion af indholdet. Når arbejdet med færdiggørelse af kapitler er i gang, slår man efter i teksten for at sikre sig loyal gengivelse af synspunkter og for at kunne dokumentere sin gengivelse med citater m.v. Forståelsen af teksten udvikler sig hele tiden efterhånden som gruppens indsigt i problemstillingen uddybes. Måske må en tekst i sidste ende forkastes fordi den er blevet irrelevant.

Der er altså tale om nogle læseprocesser der skifter karakter i forbindelse med udviklingen i projektarbejdet, og som udfolder sig i nær sammenhæng med skrivearbejdet og med hele gruppens sociale interaktion omkring problemstillingen. I lighed med procesorienteret skrivning kunne man tale om procesorienteret læsning.

Den mundtlige kommunikation

Den mundtlige kommunikation i gruppen og med vejlederen synes også at gennemgå nogle faser, hvor den gruppedynamiske udvikling af identiteter, relationer og positioner præger sproget i varierende grad. I begyndelsen er kommunikationen måske præget af forhandling om interesser i forhold til problemstillingen, af at forsvare sin identitet, at opbygge nogle nye relationer. Der kan hen ad vejen opstå alvorlige uenigheder, misforståelse, konflikter og måske egentlige brud. Man må nødvendigvis lære at give sine synspunkter og relationer et præcist sprogligt udtryk. Alt dette stiller store krav til en funktionelt varieret sproglig kompetence på fremmedsproget. Da processen er meget intens, udvikler gruppemedlemmerne under alle omstændigheder deres sproglige repertoire, og kun noget af dette kommer så langt som til at blive formuleret skriftligt og dermed (potentielt) offentligt. Hvis gruppen er sammensat af studerende med forskellig sproglig baggrund, er der des flere muligheder for at udvikle et bredt repertoire af sproglige virkemidler. Samtidig er der også risiko for flere misforståelser af sproglige grunde.

Gruppesproget

Et særligt problemområde udgøres af gruppesproget, dvs. den interne sprogbrug som gruppen udvikler, og som er unik for netop denne gruppe. Det er en naturlig følge af den fælles diskurs der skabes af gruppen efterhånden som den arbejder sig igennem processen. Der skabes måske nye ord, eller allerede eksisterende ord får nye betydninger, og der udvikles i det hele taget et indforstået sprog, som det kan være vanskeligt at trænge igennem for udenforstående. Når gruppen kommunikerer i et fælles fremmedsprog, og især hvis der ikke er nogen modersmålstalende i gruppen, bruges sproget som lingua franca, og bliver påvirket af den her-og-nu anvendelse der gøres af det. Men når der er problemformuleringsseminar og midtvejsevalueringssseminar, tvinges gruppen til at formulere deres forståelser for andre. Og den endelige projektrapport og den mundtlige evaluering går blandt andet ud på at opnå så stor sproglig gennemsigtighed og nøjagtighed som muligt. Gruppesproget omformuleres til et offentligt sprog, der forstås i det bredere faglige miljø.

Bevidsthed om sprogtilegnelse

Det er et problem at sprogtilægnelsesprocessen i projektarbejdet ofte ikke får opmærksomhed nok. Den generelt lave bevidsthed om den sproglige dimension af projektarbejdet er medvirkende til at arbejdet med sproget prioriteres for lavt i forhold til det indholdsrettede arbejde, der naturligvis under alle omstændigheder skal være det højest prioriterede. Vejlederne bør i almindelighed have større bevidsthed om hvornår det har en positiv funktion at intervenere i processen, og hvordan. Og de studerende kan have stor nytte af en større bevidsthed om

hvordan de selv kan støtte processen, enten gennem den bevidste selvudvikling, eller ved den gensidige støtte i gruppen, eller ved inddragelsen af vejlederen.

Der er brug for forskning i hvilke strategier de studerende egentlig bruger i arbejdet med sproget i denne sammenhæng (cf. Jakobsen 1984 og 1993). Der er mange relevante erfaringer at øse af her, og de kan hentes fra en arbejdsproces som er en autentisk social proces, ikke en simuleret, som den ofte må være det i sprogundervisningen.

Projektarbejde under en eller anden form betragter jeg som en velegnet pædagogisk metode (blandt flere andre) på alle niveauer, også i forhold til sprogfagene på begynder- og mellemniveau. Men den kan nok kun blive rigtig brugbar i forhold til selve sprogtilegnelsesprocessen i det omfang sproglærere får mulighed for, f.eks. gennem grund- og efteruddannelse, at inddrage bevidsthed om sprogtilegnelsesprocessen som en del af deres professionelle bagage.

Litteratur

Jakobsen, Karen Sonne: Fremmedsprogsundervisning på RUC - forandringer og opfordringer. i: Rie Bülow-Møller, Anne Holmen og Karen Risager (red.): Sprogundervisning i de højere uddannelser. ADLA, RUC, 1995.

Jakobsen, Karen Sonne: Sprogfærdighed og projektarbejde. i: Marianne Kristiansen, Karen Risager og Karen Sonne Jakobsen (red.): Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet. Kbh.: Gyldendal, 1984.

Pogner, Karl-Heinz: Text-ing. Towards a didactics of (second language) writing. i: Karl-Heinz Pogner (ed.): More About Writing. Odense Working Papers in Language and Communication, 6, 1994.

Noter

1 En ret stor del af studierne på RUC foregår tillige i kursusform, det gælder bl.a. i fremmedsprogsfagene, hvor der er kurser i de traditionelle sproglige discipliner, herunder grammatik/sprogbeskrivelse, fonetik, oversættelse/tekstformidling, tekstanalyse, litteraturhistorie, m.v.

2 Ved basisuddannelsens afslutning er der en egentlig eksamen med udefrakommende censor.

Tema: Projektarbejde

Projektarbejdet og sprogindlæring på RUC's internationale basisuddannelse



Signe Lehmann Rasmussen
2. årsstuderende på Humanistisk
International Basisuddannelse (HIB).
Roskilde Universitetscenter



Iben Zukunft
2. årsstuderende på Humanistisk
International Basisuddannelse (HIB).
Roskilde Universitetscenter.

I projektarbejdet fokuseres på det indholdsmæssige i den opgave, gruppen har stillet sig. Men sprogets betydning må ikke negligeres. Sproget er det medium gruppens medlemmer kommunikerer deres meninger osv. igennem. Sproget er ikke blot af eksistentiel nødvendighed for at gruppen kan løse en opgave sammen, men niveauet for kommunikationen mellem gruppens medlemmer bestemmer i høj grad kvaliteten af samarbejdets produkt. Med andre ord er en god og præcis kommunikation en central forudsætning for et godt og frugtbart samarbejde. Derudover er sproget (her det skrevne) også det medium projektets resultater kommunikerer videre til omverdenen gennem, og igen bliver graden af sprogbeherskelse, sprogligt overblik og nuanceret formulering af afgørende betydning for hvordan modtageren vil opfatte og vurdere gruppens resultater.

Skal vi forsøge at vurdere hvordan projektarbejdet har virket for os i forbindelse med sprogindlæring, kan vi ikke se bort fra andre af uddannelsens komponenter (forelæsninger, seminarer, sprogkurser). Men uden at ville adskille disse fra projektarbejdet, vil vi alligevel prøve at begrænse vores betragtninger til sidstnævnte.

Vidt forskellige sproglige forudsætninger

Arbejdssprogene på den internationale basisuddannelse er engelsk, i mindre grad fransk og tysk, og i sjældne tilfælde spansk. Dansk bruges i et vist omfang i det mundtlige arbejde i grupperne.

De studerendes fremmedsproglige forudsætninger ved uddannelsens påbegyndelse er vidt forskellige. Nogle behersker arbejdssproget som deres modersmål, mens det samme sprog for andre kan være deres fjerdebedst beherskede sprog. Man vælger projektgruppe efter emne og efter hvilket sprog der arbejdes på. Graden af

sproglig beherskelse afgøres af gruppemedlemmernes ambition og bestræbelser, og netop denne ambition er fundamentet for en stadig fremadskridende sprogindlæring. Denne indstilling kolliderer med holdningen at "*det er emnet, resultaterne, der tæller, ikke formidlingen af disse*". Men netop i denne negligerende af sprogets betydning for projektets resultater truer sproglige uklarheder og ukorrektheder med at sløre ellers klare tanker og interessante resultater.

At gruppemedlemmernes niveau i det pågældende arbejdsprog varierer, har flere mindre positive følger. For det første kan det let påvirke gruppens interne magtbalance, og graden af sprogbeherskelse kan blive en dominerende faktor for den enkeltes status i gruppen og hans/hendes indflydelse på projektarbejdet. Den sproglige ulighed kan være med til at forvrænge billedet af gruppemedlemmernes faglige dygtighed og deres motivation og engagement. Selvsamme sproglige ulighed er kilde til misforståelser både hvad angår projektets retning, arbejdsmetode og rent praktiske detaljer.

Ovenstående angår hovedsageligt den sociale og samarbejds-mæssige side af projektarbejdet og får derved også indflydelse på det faglige indhold heraf. Et andet aspekt er det rent sproglige. Da der generelt er meget få modersmålstalende i grupperne, inkl. udvekslingsstuderende, går man tit ikke-sproglige om- og genveje, hvis man står og mangler et ord eller en formulering. Alt afhængig af stof og nationalitet udvikler en gruppe ofte deres egen indforståethed, en indforståethed der hurtigt indarbejdes i sproget. I grupper bestående udelukkende af danske studerende vil en dansk indforståethed ofte komme til at dominere sproget, selvom man holder sig til projektets arbejdsprog. Det der sker er, at man opsluges af stoffet. I udvekslingen af idéer griber man straks idéen uden selv at ofre synderlig opmærksomhed på sit eget formulerede bidrag i denne konstante idéudveksling.

En fortrinlig arbejdsform til sprogindlæring

Netop fordi indholdet i projektet er noget det optager alle, er projektarbejdet en fortrinlig arbejdsform til at fremme den aktive brug af et fremmedsprog. Alle vil gerne udtrykke deres mening og ofte har man nogle spændende og livlige diskussioner på et meget højt niveau. Herved bliver man fortrolig med det sprog man arbejder på. Det falder naturligt at tale det fremfor sit modersmål, da man er i et forum, hvor alle skal kunne forstå én, og ganske ubemærket er de akademiske gloser gledet ind under læsning og forelæsninger og er blevet en del af ens eget ordforråd. Også på det skriftlige område er man kommet til en naturlig optagelse af de førhen fremmede ord, og man oplever at sprog ikke længere er en hindring i materialesøgningen.

Sproglig vejledning i tide

Efter tredje semester befinder vi os nu på det kritiske stadium, hvor alle vores sproglige mangler springer i øjnene, i modsætning til efter første semester, hvor vi havde en følelse af nærmest at beherske det sprog vi havde arbejdet på. Konklusionen på dette må dog blive at vi er blevet bedre, da vi nu er i stand til at overskue vores egne fejl. Vi er blevet mere bevidste omkring hvilken rolle sproget spiller, og vi er begyndt at kunne fornemme de forskellige sprogs indbyrdes kultur og historie. Men det halter stadig med vores grammatiske fundament, der på basisuddannelsen, og selv på den internationale", er en underprioriteret størrelse. Vi er klar over det, og hvis vi skulle glemme det, skal vi nok blive gjort opmærksomme på det af vore vejledere til eksamen. Man kan så stille sig spørgsmålet, om det ikke havde været mere frugtbart at vi var blevet gjort opmærksomme på dette i form af en konkret løbende kritik i forbindelse med skriveprocessen. Så ville vi have kunnet nå at tage hånd om problemet og dermed have højnet niveauet for vores sproglige formidling. I modsat fald får kritikken bare karakter af en besk bemærkning om noget, vi som regel selv er klar over.

Konkluderende vil vi klart anbefale projektformen til sprogindlæring, men for at man til stadighed kan udvikle sit sprog er det nødvendigt at man får det grammatiske niveau med. Ellers vil man på et givent tidspunkt stagnere i sin tilegnelse af sproget. Det ville afgjort være gavnligt med nogle obligatoriske kurser i akademisk skrivning, og måske også i mundtlig formulering.

Tema: Projektarbejde

"Take-Off"

- et forsøg på helhedsorienteret undervisning på Teknisk Skole Slagelse



Hanne Hvims

Engelsklærer på Teknisk Skole Slagelse.



Mark Andersen

**Sprogkonsulent ved Sprogcentret, Holbæk
tekniske Skole.**

Baggrundsinformation

Elever der ønsker at få en uddannelse inden for hotel- og restaurationsbranchen i Danmark (kok, tjener, receptionist, smørrebrødsjomfru), skal på skoleophold på teknisk skole, hvor undervisningen omfatter såkaldte grundfag, område- og speciefag, der indeholder en stigende grad af faglig specialisering. Endelig er der også valgfag.

Inden for de nævnte uddannelsesområder udgøres grundfagene af dansk, naturfag og engelsk, der alle afsluttes med eksamen på minimum F-niveau¹, der svarer til et niveau mellem FA (Folkeskolens Afgangsprøve) og FUA (Folkeskolens Udvidede Afgangsprøve). Disse fag udgør i starten af uddannelsen en væsentlig del af undervisningstiden. Den sidste del af undervisningen udgøres af område- og speciefag, der er de mere håndværksprægede fag inden

for hvert uddannelsesområde, f.eks. tilberedning, servering, hygiejne.

I 1990 trådte lov om EUD (Erhvervsuddannelse) i kraft, og den betød mange ændringer i de erhvervsfaglige uddannelser i forhold til den gamle EFG lov. En af ændringerne er at begrebet "helhedsorientering" nu er kommet ind som en del af undervisningsgrundlaget. Dvs. at de forskellige fag skal integreres med hinanden. Allerede i EFG-uddannelsernes tid havde der inden for forskellige hovederhvervsområder (jern/metal, levnedsmiddel, bygge/anlæg, osv.) været eksperimenteret med forskellige projekter, der integrerede almene fag, fagteori og værkstedsfag, ofte således at værkstedsfaget udgjorde kernen i projektet. Der blev f. eks. arbejdet med indretning af spansk, japansk restaurant, med mad og servering, der var inspireret af den viden eleverne indhentede om det enkelte lands kultur, traditioner osv. I nogle af disse projekter blev det også forsøgt at integrere fremmedsprog. Det er denne integration af fag der nu er formaliseret under betegnelsen helhedsorientering.

På Teknisk Skole Slagelse (TSS) har vi i 1996 forsøgt os med at etablere et helhedsorienteret undervisningsforløb, der kombinerer den frivillige erhvervsintroducerende 1. skoleperiode og 2. skoleperiode, der tæller med i uddannelsestiden. Der er indlagt to udlandsrejser som en integreret del af forløbet. Dette forløb har fået navnet "Take-Off".

Baggrunden for oprettelsen af "Take-Off" på Teknisk Skole Slagelse er:

1. ønsket om at blive bedre til at lave mere helhedsorienteret undervisning;
2. en erkendelse af, at ungdomsårgangene er faldende, og at vi derfor bliver nødt til at gøre os umage for at vinde "markedsandele", hvis vi skal fastholde vores aktivitetsniveau;
3. nutidens unge stiller større krav til deres skolegang. De vil have tilbud, som de fornemmer er specielt designet til at opfylde netop de krav, de stiller til tilværelsen.

Det væsentlige har således været at lave et tilbud, der på den ene side er spændende nok til, at de unge får lyst til at vælge det, og samtidig er tilstrækkelig kvalitetsbetonet til at fastholde eleverne i uddannelsen.

Formålet med "Take-Off"

Formålet med "Take-Off" er:

- **at lave et kombineret 1. og 2. skoleperiodeophold målrettet mod hotel- og restaurationsbranchen;**
- **at give de unge en begyndende international kompetence, der evt. kan være startskuddet til at de vælger og også kan klare et praktikophold i udlandet;**
- **at lave et tilbud der virker attraktivt på mere bogligt ressourcestærke elever, specielt elever der har mod på sproglige udfordringer inden for fransk, tysk og engelsk.**

Set med disse øjne er "Take-Off" klassen altså ikke udelukkende et sprogprojekt. Men idet sprog, specielt engelsk, har haft en så fremtrædende rolle i selve undervisningen og da der fra TSS's side er satset en del på sproglig opkvalificering i engelsk af de lærere, der varetager undervisningen inden for område- og specialefagene, er "Take-Off" mere eller mindre blevet betragtet som et sprogprojekt.

Organisering af "Take-Off" projektet

Selve ideudformningen og oplægget til "Take-Off" er kommet fra to lærere ved levnedsmiddelaftdelingen. Den praktiske og pædagogiske tilrettelæggelse samt varetagelsen af selve undervisningen er sket i et samarbejde mellem de ovennævnte faglærere samt engelsklæreren.

Denne gruppe har formuleret mål og indhold og også i vid udstrækning fordelt skema og timer, så de enkelte undervisningstemaer har kunnet gennemføres så fornuftigt som muligt

- uden at det er de administrative parametre som lokaleskema, ugeplaner, o.l. der har haft den overordnede indflydelse.

Gruppen har fungeret som en lille selvstyrende enhed på tværs af andre eksisterende arbejdsgrupper, og den har fået frihed til at formulere og afprøve undervisningsforløb, der har stukket noget af fra "gældende praksis".

Rent praktisk har vi inden projektet blev sat i søen afholdt gruppemøder, hvor mål og overordnede temaer blev sat på plads, hvorefter den enkelte lærer planlagde sin del af temaet, fremstillede/fremskaffede materialer, osv. Disse enkeltdele er så igen blevet fremlagt på gruppemøder, diskuteret og justeret før de blev sat i værk. Det at undervisningsforløbene er blevet tilrettelagt i gruppen og at der har været gensidig "aktindsigt" i opgaver og forberedelse har givet et højt aktivitetsniveau og en stor fælles ansvarlighed for selve klassen

Lærernes sproglige/internationale opkvalificering

Som nævnt har de lærere der underviser i område- og specialefagene fået en opkvalificering i engelsk. Hensigten med dette har været, at lærergruppen omkring "Take-Off" har kunnet lave en mere sammenhængende undervisning, og en undervisning hvor sprog indgår som et reelt og nødvendigt redskab i faglige kommunikations- og formidlingssituationer. Dvs. at sproget ikke blot optræder som et fag, der undervises *i* - men altså også et fag, der undervises *med/på*.

Med hensyn til sproglig opkvalificering af område- og specialefaglærerne, som i dette tilfælde dækker over 2 kokke, 1 kok/tjener og 1 smørrebrødsjomfru, er dette sket på et intensivt specielt tilpasset kursus tilrettelagt af Sprogcenteret ved Holbæk tekniske Skole.

Opkvalificeringsprocessen var delt op i 3 faser:

1. Intensivt kursus på TSS:

Lærerne gennemgik et 3 ugers intensivt sprogkursus med en engelsktalende underviser. Her fik de opfrisket deres færdigheder i alment engelsk, og de fik målrettet undervisning i det specielle fagsprog der var brug for i "Take-Off", herunder ordforråd, grammatiske strukturer og opskriftformulering. En del af undervisningen foregik som simulation i værkstedslokalerne.

2. Sprogophold i Manchester:

Under et 2 ugers ophold i Manchester fik lærerne sprogundervisning, erhvervspraktik på hoteller/restauranter og mulighed for at overvære faglig undervisning på Manchester College of Arts and Technology.

3. Opfølgningsfase:

En vigtig del af opkvalificeringsprocessen var at give lærerne den selvtillid, der kræves for at kunne undervise i deres håndværksfag på et fremmedsprog. I de tilfælde, hvor man har elever, hvis engelsk er bedre end lærerens, har det været vigtigt at vide, hvordan man trækker på elevernes sprogkunderskaber uden at lærerens rolle undermineres.

Sprogbrug og sprogundervisning i "Take-Off" klassen

At ikke-sproglærere har begivet sig ind på sproglærernes domæne har naturligvis givet både positive og negative oplevelser. Hensigten med "Take-Off" er ikke, lidt groft sagt, at ikke-sproglærerne overtager undervisningen i engelsk, men de skal kunne instruere eleverne i håndværksmæssige discipliner, f.eks. fremstilling af fonder, pandestegning, bordopdækning, o.l. Hvis ikke opskrifterne eller arbejdsgangene er umiddelbart tilgængelige på engelsk, skal de kunne skrive disse til eleverne, og de skal kunne samtale på almindeligt konversationsniveau med eleverne, mens disse udfører deres arbejdsopgaver, så eleverne får en direkte erfaring i at modtage og

udføre arbejdsopgaver/instruktioner på fremmedsprog. Ved udarbejdning af de engelske opskrifter/arbejdsgange har engelsklæreren haft konsulentens rolle, og på den måde går informationsstrømmen igen begge veje, fordi denne proces naturligt afføder nogle diskussioner om hensigtsmæssigheden af at gøre dette og hint på den eller den måde. Og denne indsigt afføder større respekt og forståelse for kollegaens arbejdsområde, hvilket igen betyder at næste tilrettelæggelse kan ske endnu mere hensigtsmæssigt - såvel for det praktisk faglige område og for det sprogindlæringsmæssige. Denne positive cirkel er altså en sidegevinst ved at arbejde så integreret som vi har gjort på 1. skoleperiode på "Take-Off". Elevopgaver afleveret på fremmedsprog rettes og kommenteres derimod altid af pågældende sproglærer, og det er også sproglæreren, der tilrettelægger den sprogundervisning, der finder sted i mere kursuspræget form. De sprogpædagogiske overvejelser, samt afviklingen af selve sproglektionerne ligger hos sproglæreren.



Som det er de fleste sproglærere bekendt, kan det være et problem at få dansksprogede elever til at kommunikere frit sammen på fremmedsprog. Dette problem bliver ofte forstørret i situationer, hvor eleverne skal handle praktisk samtidig med, at de skal udtrykke sig på et sprog, som de ikke er 100% fortrolige med, og hvor deres fagterminologi inden for området ikke dækker. F.eks. er det utrolig svært for en elev at se sin bearnaisesovs skille, uden at kunne forklare problemet hurtigt/korrekt nok til at få hjælp, så den kan reddes! En integreret del af "Take-Off" pædagogikken er, at vi forsøger at forudse, hvilket ordforråd og strukturer, der skal være indlært inden det praktiske arbejde. Dette indebærer bl.a. at eleven ofte har små sproglige hjælpelister til alle udleverede opskrifter/arbejdsgange.

En anden situation, hvor kommunikationen nødvendigvis må foregå 100% på fremmedsprog er, når eleverne arbejder i receptionen/restauranten på TSS hotel. Her benytter vi et netværk af fremmedsprogtalende personer, der så henvender sig og indgår som direkte aktører i undervisningssituationerne. Her er der altså ingen vej udenom, og eleverne må klare sig så godt som muligt med de strategier, de besidder inden for fremmedsproget. Eleverne får efterfølgende feedback fra læreren om i hvilken grad kommunikationen er vellykket, eller hvad der skal arbejdes med for at opnå et bedre resultat næste gang.

Af andre situationer, som eleverne sættes i, kan nævnes:

- **Ansættelse i firma, hvor ansættelsen kræver at der er udfyldt engelsk/tysk/fransk ansættelsesformular og hvor der deltager en fremmedsproget interviewer;**
- **Fremstilling af enkeltretter/menuer, efter fremmedsproget opskrift/arbejdsgang , herunder også med deltagelse af fremmedsproget gæstelærer inden for området;**
- **Skriftlig/telefonisk bestilling af materialer fra udlandet;**
- **Forberedelse, gennemførelse af rejse til udlandet med henblik på at samarbejde med en klasse på en skole i det fremmede området.**

Hvad eleverne får ud af det både sprogligt og fagligt

Det er på nuværende tidspunkt vanskeligt at lave en entydig evaluering af hele "Take-Off" projektet, da vi stadig er midt i første år.

Der kan naturligvis laves nogle konklusioner på 1. halvår af forløbet (det der svarer til 1. skoleperiode): Dels kan det konstateres, at alle elever ved afslutningen af første skoleperiode gik op til prøve i fransk på begynderniveau F og fortsætterniveau F i tysk. Det betyder, at allerede ved afslutningen af 1. skoleperiode har disse elever fået flere formelle sprogkvalifikationer end deres kammerater, der har gået i

almindelige klasser i 1. skoleperiode.

Hensigten er så at lade dem gå et skridt højere op ad stigen og tage det efterfølgende niveau i fagene tysk og fransk ved afslutningen af 2. skoleperiode.

Forløbet i "Take-Off" er p.t. sammensat sådan, at engelsk ikke afsluttes med eksamen før efter 3. skoleperiode. Denne beslutning blev i sin tid truffet ud fra betragtninger om, at det ville skabe mere forvirring for eleverne at lade dem afslutte faget, fordi de siden skal optages i almindelige klasser i 3. skoleperiode.

Men selve sammensætningen af sprogniveauerne er nok det område vi stærkest overvejer at ændre på i øjeblikket. Vores tanker går i retning af at ændre strukturen således, at eleverne undervises i og afslutter tysk i første skoleperiode, fransk i 2. skoleperiode, mens engelsk skal intensiveres og afsluttes med niveau E eksamen efter 3. skoleperiode.

Eksamen og prøver er ret formalistiske måleredskaber - og måske måler de ikke engang altid det vi som sproglærere tror, håber og bestræber os på. Så hvis vi nøjes med at vurdere ud fra dette ene kriterium, så er der måske ikke så meget at "råbe hurra" for. Problemet er så bare, hvilken målestok vi skal bruge for at evaluere hvad eleverne fik ud af at vælge "Take-Off" frem for andre muligheder.

Den løbende evaluering peger på en rimelig tilfredshed blandt eleverne, og de giver også udtryk for, at deres faglige udbytte med undervisningen er tilfredsstillende. Flere ting tyder på at der er noget fundamentalt rigtigt i "Take-Off" tanken. For det første at eleverne uden undtagelse taler med engagement og stolthed om deres klasse; de vil gerne opfattes af andre som "Take-Off'er". For dem er det blevet en slags varemærke. For det andet viste fraværsregistreringen ved afslutningen af 1. skoleperiode, at eleverne i gennemsnit havde et fravær på 3,8%, hvilket er markant lavere end de almindelige

levnedsmiddelklasser.

Eleverne må altså have en klar opfattelse af, at der er gode grunde til faktisk at komme på skolen.

Spredningseffekt

"Take-Off" klasser kan etableres på samtlige erhvervsskoler, gymnasier, 10. klasser, VUC'er osv., hvilket de også er blevet under lidt forskellige former og markedsføringsnavne.

Der kræves grundlæggende "kun" følgende ingredienser:

- **Parathed til at arbejde med problemfeltet omkring undervisning i fremmedsprog kontra undervisning *på* fremmedsprog og deraf følgende diskussioner.**
- **At skolen som minimum giver rum (men naturligvis helst opbakning) til den slags eksperimenter.**
- **Sproglig opkvalificering af ikke-sproglærere, der skal indgå i projektet.**

Noter

På teknisk skole anvendes Undervisningsministeriets niveauer fra A ("højniveau") til F. På niveau F tilbydes dels fransk på begynderniveau, dels tysk og engelsk på fortsætterniveau.

Tema: Projektarbejde



Projektarbejde i en tid med hyppige forandringer

Susanne V. Knudsen

Dr.phil. i dansk litteratur.

Lektor i dansk på Danmarks Lærerhøjskole.

Vi lever i en tid, hvor vi bevæger os fra projekt til projekt. Vi har netop afsluttet projekt påskeferie og er nu i gang med projekt sommerferie. På arbejdspladser igangsættes tekniske projekter, organisations- og samarbejdsprojekter. Enhver uddannelsesinstitution med respekt for fremtiden tilbyder projektorienteret undervisning.

Når projektarbejdet er så omsiggribende i folkeskolen, ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser, hænger det sammen med nye krav om kvalifikationer og kompetence på baggrund af store samfundsmæssige forandringer på alle niveauer. Undervisningen i faglige færdigheder og kundskaber er ikke tilstrækkelig for hverken aftagerne (de højere uddannelser og arbejdspladser) eller deltagerne (eleverne og de studerende).

Projektarbejdet i arbejdslivet

I firsernes stillingsannoncer blev der i firserne stillet krav om "omstillingsparathed", "fleksibilitet" og "mobilitet". Disse annoncer var imidlertid primært rettet mod ledere i stillinger med en høj grad af uforudsigelighed. I dag er disse blevet generelle kvalifikationskrav, der også stilles til læreren og lagerarbejderen.

Netop i projektarbejdet kan deltagerne få mulighed for at udvikle sådanne kvalifikationer. Når et projekt igangsættes på en arbejdsplads, løftes dets deltagere ud af hverdagens rutiner og ind i projektet for at afprøve produkter, systemer og samarbejds måder. Projektet er også en éngangsforeteelse, der ikke kan gentages. I det øjeblik resultaterne fra projektet foreligger som brugbare, integreres de i den daglige drift, og projektet er afsluttet.

For at kunne deltage i et projekt må deltagerne nødvendigvis tolerere at blive trukket ud af det daglige rutinearbejde. De må kunne samarbejde med nye mennesker og ofte på tværs af faggrænser og ansættelsesvilkår, og de må kunne lade sig overraske undervejs i projektarbejdet.

Arbejde i forandringer, der er uforudsigelige, kan ses i lyset af, at vi lever i et samfund, der er karakteriseret ved, at ændringerne sker med stadig kortere intervaller. Der tales inden for filosofien om "kontingens" i samfundet, dvs. et samfund, der er præget af kaos, uforudsigelighed og foranderlighed. Dette fører så med sig, at det enkelte menneske må lære at vælge og at orientere sig. Danmark er eksempelvis medlem af EU, hvilket betyder at vi ikke mere kan nøjes med at lære om os selv, men snarere må lære via 'den anden' og det, der er os fremmed.

Forskellige projekter i uddannelsessystemet

Fokus i projektarbejdet kan efter min mening lægges på (1) det faglige indhold, (2) samarbejdet og (3) udviklingen og problemløsningen (Knudsen).

1. I de faglige projekter vil eleverne få mulighed for at demonstrere de kundskaber og færdigheder, som de har erhvervet sig i deres skoletid, samtidig med at de tilegner sig nye kundskaber og færdigheder. Denne type projekter forekommer i flere ungdomsuddannelser. I gymnasiet og på HF kan de større skriftlige opgaver siges at være projekter, der tager afsæt i et fag og et fagområde, f.eks. den anglo-amerikanske gyselitteratur. De er projektarbejder i den forstand, at der er tale om at de indeholder en afgrænset opgave, der er forskellig fra den øvrige undervisning, samtidig med at de bygger på og udbygger undervisningen. Eleven arbejder individuelt i denne opgave, så en oplagt udviklingsmulighed vil være, at en klasse arbejder med et fælles, overordnet emne. Den enkelte elev vil da med sit arbejde skulle bidrage med perspektiver i et delemne, der har betydning for klassens fælles fortolkning af det overordnede emne.
2. Hermed lærer eleven i gymnasiet og på HF også noget om samarbejdet. Væsentligt i projektarbejdet er, at deltagerne kan bruge hinandens viden og ressourcer, og at de undervejs i arbejdet kan håndtere konflikter.
3. Alle projekter har i princippet fokus på udvikling, mens "udviklingsprojekter" i faglitteraturen ofte er betegnelse for projekter, der primært igangsættes med det formål at de skal fremme kreativitet og uforudsete løsninger (cf. f. eks. Karvø & Pedersen, 1993). I udviklingsprojekter arbejdes der ud fra, hvordan fag og deltagere kan levere skæve vinkler og udfordrende perspektiver.

Problemet med problemformuleringen

I halvfjerdserne blev der opstillet principper for projektarbejdet såsom problemformulering, deltagerstyring, eksemplarisk læring, tværfaglighed og praksisorientering. Et af de mest sejlivede principper synes at være problemformuleringen.

Argumentet er, at det er problemformuleringen, der viser, at der er tale om et projektarbejde og ikke et emnearbejde. Problemformuleringen sikrer, at deltagerne trænger bag det beskrivende og bag de overfladiske dataindsamlinger. Specielt fremhæves *hvorfor* -spørgsmålet som det, der gør, at deltagerne i projektarbejdet trænger i dybden og søger ind i årsagsforklaringer.

Problemet er imidlertid, at problemformuleringen ofte har indbyggede løsninger af problemet: "*Det er et problem, fordi...*" Hermed har deltagerne lukket af for overraskelser undervejs i projektarbejdet. De kloge deltagere sørger for, at deres problemformulering er så snæver og præcis, at de ved, at deres løsning bliver korrekt og sand. Men hvad er korrekthed og sandhed, hvis samfundet er karakteriseret ved at være kontingent og grænsenedbrydende? Hvem ejer korrektheden og sandheden? Polemisk formuleret gør lærerne det måske stadig, og de hjælper så eleverne med at formulere sig frem til projektets løsning. Men så forsvinder et andet af projektarbejdets traditionelle principper, nemlig deltagerstyringen.

Søren Christensen og Kristian Kreiner argumenterer i bogen *Projektleddelse i løst koblede systemer - ledelse og læring i en ufuldkommen verden* (Christensen & Kreiner, 1994) for, at deltagerne i projektet arbejder med en målsætning, der er så visionær, at den skaber motivation hos deltagerne og omgivelserne. Målsætningen skal være så upræcis, at den giver rum for muligheder og stadige ændringer, samtidig med at den er så præcis, at den overbeviser ledelsen om, at projektet er værd at igangsætte, idet det vil føre frem til en løsning eller vise, at en løsning ikke er mulig. Eksempelvis skriver de to forfattere:

"At ville sikre sig en fremtid på PC-markedet kan godt lede til en fornuftig, indledende beslutning om, at det nye produkt skal være en 16-bit maskine; men hvis hele markedet i mellemtiden retter sin kærlighed mod 32-bit maskiner, er der ingen hold i visionen, hvis man stædigt fastholder sit projektmål."(s. 61)

Udgangspunktet for projektarbejdet i det citerede eksempel er, at der arbejdes med kaos, hvor deltagerne ikke ved, hvor de kommer hen, og de ved ikke, hvordan projektet bliver afsluttet. De har en målsætning, indtil en ny dukker op. Et sådant kaotisk udviklingsprojekt vil være nyt og anderledes i flere folke- og gymnasieskoler og på de højere læreanstalter.

Nogle lærere finder, at et sådant projekt er underlødigt, opløsende, ukontrollabelt m.m. Det bliver rent ud sagt "kaos". Lærerne vil mene, at netop problemformuleringen sikrer fagligheden, strukturen og ordenen. Men hvad nu hvis vi lærere med vores faglighed, struktur og orden er med til at dequalificere de kommende deltagere i arbejdslivet?

Læreren og projektarbejdet

I stedet for at læreren udelukkende underviser med henblik på at proppe viden i hovedet på eleverne for, at de har "noget" at relatere sig til i projektarbejdet, kan projektet som pædagogisk metode vende undervisningen på hovedet, så der også læres ved at blive opmærksom på, hvad jeg som elev, jeg som lærer eller vi som klassen mangler i undervisningen for at kunne komme videre med det næste projekt. Derved kan projektarbejdet være basis for at rejse krav om hvad deltagerne ønsker i den videre undervisning inden for det enkelte fag og på tværs af fagene.

Deltagerstyringen som princip i projektarbejdet er med projektopgaven i folkeskolen blevet søgt ændret til fællesstyring. Hans Jørgen Kristensen skriver i Information/24 fra Undervisningsministeriet:

"Princippet om fællesstyring bliver ofte kaldt princippet om deltagerstyring. I den forbindelse har man så talt om læreren som konsulent. Af en eller anden grund er dette ofte blevet forstået på den måde, at deltagerne er eleverne, ikke lærerne. Måske er dette blevet forstærket gennem en opfattelse af elevernes medbestemmelse, hvor det lille "med" tit er blevet glemt."

Med fællesstyringen lægges der vægt på, at også lærerne er deltagere i projektarbejdet. Lærerne og eleverne vil deltage på forskellige måder. Men med denne formulering tages der afstand fra den laden-stå-til-pædagogik, der har præget nogle læreres deltagelse i projektarbejdet.

Med fællesstyringen lægges der op til varierede funktioner for lærerne og eleverne.

Børn og unge i projektarbejdet

Nu er det heldigvis ikke kun arbejdslivet og uddannelsesinstitutionerne, der har nødvendiggjort projektarbejdet. Børn og unge mangler noget og har behov for noget andet, end den traditionelle undervisning kan give dem. Flere elever ikke alene keder sig; men de siger også højlydt, at de keder sig, eller de er synligt fraværende. Sådanne observationer har bestemt også været positivt stimulerende for projektpædagogikkens udvikling.

En del børn og unge er i dag yderst selvreflekterende og selvrelaterende. De spørger "Hvor skal vi hen du?" - og lader sig ikke dirigere af "Se at komme derhen du!"

I det gode projektarbejde med udviklingsmuligheder og deltageransvar vil de fleste børn og unge gerne arbejde. De er faktisk meget engagerede og vil gerne lære af sig selv og af hinanden. Men først tænker de unge på, hvordan projektarbejdet kan fornøje og udvikle hende/ham selv. Han/hun falder også fra, hvis projektet undervejs bliver for kedeligt. Projektet skal være forbundet med lyst. Det skal være sjovt, spændende og varieret.

Vi kalder undertiden børn og unge med selvrelatering for egoistiske og de rastløse for zappere; projektarbejdet kan være et af de mulige steder, hvor selvrelateringen og rastløsheden bruges som ressourcer. (I *Vejene videre*, op.cit. giver jeg forskellige eksempler på selvrelateringen (s. 32 ff)). Måske er disse børn og unge i virkeligheden dem, der klarer sig bedst i det kontingente samfund?

Litteratur

Christensen, Søren og Kristian Kreiner: Projektledelse i løst koblede systemer - ledelse og læring i en ufuldkommen verden, Kbh.: Ju-rist- og Økonomforbundets Forlag, 1994. 61 s.

Karvø, Michael og Lars Bo Pedersen: Projektledelse - i tværfaglige teams, Kbh.: Schultz, 1993. 259 s.

Knudsen, Susanne V.: *Vejene videre*. Projektopgaven fortsætter. Vejle, Kroghs Forlag, 1996. 133 s.

Tema: Projektarbejde

Telekommunikationsprojekt i fransk mellem gymnasieklasser



Kirsten Kirkelund

Cand.mag. i fransk og idræt; sidefag i spansk.

Adjunkt, Ribe Katedralskole og timelærer ved Danmarks Lærerhøjskole, Haderslev.



Ulla Pedersen

**Cand.mag. i fransk og tysk.
Lektor, Vejen Gymnasium og HF.**

Det er umiddelbart indlysende, at anvendelse af computerens mange faciliteter i stor udstrækning understøtter den skriftlige disciplin og indlæring, og da der stilles stadig større krav til elevernes formuleringsevner, gælder det om for læreren at finde metoder, som styrker og motiverer denne indlæring. Anvendelse af telekommunikation i undervisningen giver rig mulighed for at motivere og støtte elevernes skriftlige sprogfærdighed. I forbindelse med telekommunikation er det vigtigt at bemærke, at elevernes produkter får en reel modtager i stedet for læreren, og dette er ikke uvæsentligt. Som følge heraf mener vi at kunne konstatere en anderledes sproglig og indholdsmæssig kritisk sans hos eleverne over for det produkt, der skal sendes til en anden gruppe elever, samt en glæde ved at kunne afsløre og påpege fejl og uhensigtsmæssigheder i de produkter, de modtager fra fremmede elever.

Den naturlige feedback har desuden en positiv indvirkning på elevernes motivation, men for at holde de to elevgruppers nysgerrighed vedlige, er det vigtigt at stile mod en udveksling af informationer og synspunkter, der supplerer arbejdet med et emne og undgå at sende elevbesvarelser, der bygger på ensartede læreroplæg, eller har karakter af gentagelse.

Telekommunikation mellem to grupper elever kan foregå på internationalt plan mellem et dansk og et udenlandsk gymnasium eller på nationalt plan mellem f.eks. to danske gymnasieklasser, og indholdssiden i telekommunikationen kan være meget forskellig alt efter, hvilke kontakter gymnasiet har. Gennem telekommunikation med et udenlandsk gymnasium sker der en naturlig speciel skærpelse af sprogindlæringen og det faglige indhold.

Hvad enten det drejer sig om international eller national kommunikation, er det utrolig vigtigt, at de danske

lærere mødes regelmæssigt for at aftale og planlægge relevante projekter. Det er også meget vigtigt, at eleverne evaluerer og gør sig klart, hvilket udbytte de får af udveksling via telekommunikation samt deltager i idéfasen med hensyn til udvælgelse af emne og metode.

I det følgende vil vi beskrive et telekommunikationsforløb i faget fransk, som har fundet sted i Ribe Amt mellem Vejen Gymnasium og Ribe Katedralskole.

I. Forløb i forbindelse med filmen "*Au revoir les enfants*"

Mål

Dette forløb skulle gøre det muligt for eleverne at dele erfaringer og viden med hinanden i forbindelse med en fælles tekst: filmmanuskriptet "*Au revoir les enfants*", som foregår i Frankrig under 2. verdenskrig og beskriver venskabet mellem to drenge, hvoraf den ene er jøde.

Målet var at give eleverne en fælles viden om den tid, hvor teksten foregår, samt at give dem mulighed for at bidrage med private oplevelser, ganske vist oplevet af forældre og bedsteforældre. Endelig skulle de have mulighed for at bruge deres fantasi og forestillingsevne, og de forskellige arbejdsmetoder skulle gerne medvirke til at gøre teksterne i undervisningen mere vedkommende og derigennem skabe et større engagement end normalt.

Ud over elevkommunikationen mellem Ribe Katedralskole og Vejen Gymnasium havde vi i dette første forløb også mulighed for at kommunikere med Vejen Gymnasiums venskabsgymnasium i Châteaulin, Bretagne.

Fremgangsmåde

For at fremskaffe faktiske oplysninger om forholdene under anden verdenskrig skulle eleverne udspørge deres forældre og bedsteforældre og ved hjælp af disse spørgsmål få et billede af forholdene på den tid.

I dette tilfælde kunne eleverne øve sig i at omformulere til fransk de svar og fortællinger, de havde fået fra deres forældre og bedsteforældre, altså en øvelse i at formidle et til tider ret kompliceret budskab til et ret enkelt fransk.

Vejen-eleverne benyttede sig desuden af muligheden for at kommunikere med vort franske venskabsgymnasium. Foruden besvarelse af alle de mange spørgsmål Vejen-eleverne havde stillet, sendte de franske elever meget materiale fra bøger og aviser, som fremstillede de faktiske forhold.

Ud over de historiske oplysninger, kommenterede de franske elever filmen "*Au revoir les enfants*" som de også havde set, samt sendte en del materiale, der dokumenterede hvordan de havde eftersporet de historiske personers baggrund.

Det var et meget spændende materiale, hvor vi fik indblik i, hvordan folk i Bretagne havde oplevet krigen. Materialet var så spændende, at vi brugte langt mere tid på emnet end planlagt, og på et tidspunkt måtte vi da også sige stop og gå videre med et nyt emne.

For yderligere at engagere eleverne i begivenhederne under anden verdenskrig, havde vi arrangeret et møde mellem elevgruppen og en herboende fransk kvindelig jøde, som havde siddet i koncentrationslejr. Dette møde var meget spændende, fordi eleverne fik lov at stille deres spørgsmål til en, som havde oplevet rædslerne på sin egen krop, hvilket i sagens natur gjorde et stort indtryk. Mødet foregik på dansk.

For at inddrage denne oplevelse i undervisningen skulle eleverne nu forestille sig, hvordan det var at leve dengang under anden verdenskrig, og denne opgave blev for Vejen-elevens vedkommende løst dels ud fra en associationsøvelse med efterfølgende hurtigskrivning over sangen Sarah, som omhandler et jødebarns skæbne, dels ud fra et billede af et bombardement af en by.

Det var forbløffende, hvor stor skrive- og kreativitet var, og eleverne bad om at måtte udnytte frikvarteret til at færdiggøre deres skrivning. Dette ønske blev selvfølgelig indfriet, da det var udtryk for elevernes engagement.

Ribe-eleverne skulle gennem dagbogsskrivning give et billede af unges dagligdag under anden verdenskrig.

De forskellige indlæg, der blev udvekslet elektronisk var i høj grad med til at bringe tekstgennemgangen meget tæt på den enkelte elev, og vi tror, at dette medvirkede til, at grundteksten "*Au revoir les enfants*" for eleverne blev meget mere vedkommende og blev opfattet i en større sammenhæng.

På det sproglige plan er der ingen tvivl om, at eleverne ved et så grundigt arbejde med både den mundtlige og den skriftlige disciplin bliver meget mere fortrolige med det gloseforråd, der hører til emnet. Der er meget, der tyder på, at eleverne specielt godt husker det, de indlærer, hvis det sker i forbindelse med personlig oplevelse.

I forbindelse med kommunikationen med de franske elever var det spændende at iagttage elevernes begejstring, da det gik op for dem, hvor forholdsvis ubesværet kommunikationen med franskmændene gik. Brevene var jo til at forstå.

En sådan oplevelse kan være af stor betydning for elevernes lyst til at dygtiggøre sig yderligere, og vi oplevede da også ofte, at deres krav til f. eks. grammatisk korrekthed og sproglig nuancering voksede.

II. Forløb om tekster af Michel Tournier

I dette projekt har hensigten bl.a. været at afsøge hvilken pædagogik og hvilke arbejdsopgaver, der egner sig bedst til at udnytte elektronisk post. Det har her været meget magtpåliggende at tilrettelægge arbejdet således, at elevernes motivation og nysgerrighed blev stimuleret. Denne tilrettelæggelse af arbejdet førte samtidig en helt anden undervisningssituation med sig i klasseundervisningen, idet indlæggene fra Ribe-eleverne dels medførte en del diskussion på klassen med efterfølgende skriftlig respons, dels satte gang i elevernes fantasi og dermed følgende spørge og gættelyst, og Michel Tournier-forløbet er derfor et godt eksempel på en vellykket telekommunikation.

a: "*Pierrot ou les secrets de la nuit*"

Den kendte sang *Au clair de la lune* ('Pierrot sagde til månen') blev aflyttet med henblik på indholdsforståelse. Sangens tema blev diskuteret, og især personernes relationer var genstand for vores opmærksomhed. Har personerne den samme rolle som i vores danske udgave? Hvem skriver i virkeligheden til hvem? Hvilke personlighedstyper gemmer der sig bag Pierrot, Arlequin og Colombine?

Ud fra et portræt af Pierrot, Arlequin og Colombine, som findes i folio-udgaven, 1990, og efter læsning af horoskop-tekster lavede eleverne på begge skoler en typebestemmelse af sig selv. Denne karakteristik skulle på samme tid være en gensidig præsentation. Hensigten med at lave en præsentation på denne måde var at vække interessen hos de elever, som de skulle kommunikere med. Samtidig var eleverne selv spændte på at se hinandens præsentationer.

Efter denne indledende fase skulle Ribe-eleverne og Vejen-eleverne lave forskellige arbejdsopgaver i forbindelse med teksten "*Pierrot ou les secrets de la nuit*", som skulle udveksles og kommenteres elektronisk. Vejen-eleverne fik således ikke lov til at læse teksten, men skulle udelukkende på baggrund af bogens illustrationer og brevet fra Pierrot til Colombine give et bud på personernes indbyrdes relationer, tekstens handling og fortolkning. Resultatet skulle sendes til Ribe-eleverne, som i mellemtiden havde læst og fortolket fortællingen, og som nu havde til opgave at korrigere dette bud på handling og fortolkning og endelig give et resumé af handlingen.

På denne måde var der et naturligt formål med den skriftlige produktion, og der var stor interesse for at erfare,

om man havde gættet handlingen og tolket rigtigt.

b: "Amandine ou les deux jardins"

Denne novelle handler om overgangen fra barn til voksen symboliseret ved forældrenes have og den vildt voksende nabohave. Både Ribe-eleverne og Vejen-eleverne læste novellen på samme tidspunkt. Det foregik stort set som traditionel tekstlæsning. Til brug for elektronisk udveksling fik eleverne følgende opgave:

Un endroit interdit par vos parents - har du nogensinde gjort noget, som dine forældre har forbudt dig?

Besvarelsenerne var anonyme, ingen måtte kende til de forbudte veje. Der var således indlagt et spændingsmoment, og eleverne var da også nysgerrige efter at læse og kommentere hinandens indlæg.

Da tekstens tema er overgangen fra barn til voksen og det første bekendtskab med kærligheden, lavede Vejen-eleverne desuden nogle ungdomsbrevkassespørgsmål, som Ribe-eleverne skulle svare på. Som det ses, var begge opgavetyper afhængige af en modtager.

Som afslutning på læsningen lavede begge elevgrupper en tolkning af novellen til dels i form af de kreative opgaver foreslået i folio-udgaven. Denne fortolkning blev 'blot' formidlet videre. Der blev ikke givet respons herpå.

III. BLOKDAG med søgning på WWW

Vejen-eleverne og Ribe-eleverne havde skaffet sig blokdag på samme dato for at kunne kommunikere løbende med hinanden uden afbrydelse.

Da vi også begge steder havde mulighed for at søge på WWW, aftalte vi, at dagen dels skulle bestå af søgning efter informationer på WWW og behandling af disse, nærmere bestemt søgning i elektroniske avisers nyhedsformidling, samt en direkte online-kommunikation, en online-debat om én eller flere udvalgte nyheder.

Forløbet af Blokdagen

Forberedelsen til denne online-debat blev grebet forskelligt an i Vejen og i Ribe.

Vejen-eleverne havde lige afsluttet læsningen af "*L'Eau des Collines*", som foregår i Provence, og havde til dagen læst forskellige tekster som omhandlede Provence.

Vejen-elevernes opgave var derfor for det første at søge oplysninger fra WWW om emner med tilknytning til Provence, såsom oplysninger om La Provence, f.eks. under Nice-Matin og gemme oplysninger om følgende emner: *Sur la Côte d'Azur*, *Marseille*, *Centre ville*, *Le château d'If*, *L'historique*, *La Géographie*, *Les Peintres* og *Les Savons* og derefter sammenligne disse oplysninger med det i forvejen læste materiale om Provence. For det andet skulle Vejen-eleverne søge og nedgemme nyheder fra forskellige fransksprogede aviser, som AFP, *Lyon Capitale*, *Dernières Nouvelles d'Alsace*, *Le Matin*, *Le Soir Illustré* og *Le Journal des Enfants*, og ud fra disse lave debatoplæg til Ribe-eleverne, således at online-debatten, som skulle finde sted over middag, kunne blive spændende og forløbe godt.

Ribe-eleverne skulle lave en sammenligning mellem nyhedsformidlingen i papiravisform og i databaseform.

Til formålet var der blevet hjembragt friske aviser fra fredag d. 22 marts direkte fra Frankrig: *Le Monde*, *Le Figaro*, *Le Parisien Libéré*, *Le Soir* (belgisk), *Le Canard Enchaîné*, *Le Dauphiné* og *L'Equipe*, og det var på forhånd konstateret, at de fleste af aviserne havde en udgave på WWW.

Ribe-eleverne arbejdede i mindre grupper med hver deres avis, og opgaven bestod i, at de skulle udvælge 2-3 artikler i papiravisudgaven. Disse artikler skulle resumeres og kommenteres, og dette skulle bruges som indlæg i

debatforum med Vejen-eleverne.

På skift søgte eleverne på WWW i de tilsvarende elektroniske udgaver efter artikler om det emne, de havde fundet på forhånd. Det spændende var, hvordan nyheden så ud på WWW sammenholdt med papiravisudgaven.

Det var ikke på forhånd til at vide, hvilke nyheder, der ville være at finde den pågældende dag. Der var en forventning om, at der ville være samme slags, som kunne findes i de danske medier i samme periode. Og ganske rigtigt! Hovednyhederne var kogalskab og konflikten mellem Kina og Taiwan. På denne måde kunne elevernes forhåndskendskab komme dem til gode i forståelsen af de franske tekster.

Da elevgrupperne kun kunne søge på skift, anvendte de den øvrige tid på andre opgaver, men fælles for både Ribe- og Vejen-eleverne var, at udvælgelse af nyheder til debat og indlæg om samme skulle være færdige kl 12, således at debatten kunne gå i gang on-line.

På grund af tekniske vanskeligheder med et modem måtte alle leve med frustrationen over, at debatten ikke blev så livlig som forventet. Dagen blev dog, efter elevernes engagement at dømme, en god dag med masser af sproglig øvelse og informationsværdi.

Råd i forbindelse med arbejdet med WWW

For at få det optimale ud af søgningen på WWW er det meget vigtigt at give eleverne nøjagtige skriftlige instrukser om, hvad, hvor og hvordan de skal søge, ellers går der for meget 'spildtid' med selve søgningen, og det er derfor meget nødvendigt, at læreren på forhånd har været inde på WWW og finde de baser, der er relevante for arbejdet med det valgte emne samt har lavet gode arbejdsanvisninger til eleverne.

I dette tilfælde havde vi ud over sådanne arbejdsanvisninger hotlistet nogle relevante WWW-adresser.

Der kan dog være mange gode grunde til at lade eleverne søge frit på et emne ved hjælp af den almindelige søgeprocedure, der er tilgængelig på nettet, da det selvfølgelig også er vigtigt, at de selv lærer at søge selektivt på nettet. Hvis dette er ens hensigt, kan man ikke tale om 'spildtid', men oftest er der i en undervisningssituation en begrænset tidsramme, og vi mener, at det er vigtigt, at eleverne gennem sådan en søgning også finder vigtige og interessante oplysninger og ikke ender uden resultat. Derfor vil vi anbefale rimelig faste retningslinier for søgningen.

Aktiviteten er stor på en sådan blokdag, og læreren agerer blæksprutte for at dække de mange forskelligartede behov for hjælp. Her er det en stor hjælp, at der er tale om gruppearbejde, da eleverne også er til stor indbyrdes hjælp for hinanden, både på det rent tekniske plan med hensyn til behandling af programmer, WWW og E-mailsystem, og endelig i særdeleshed på det indholdsmæssige plan i formuleringsfasen.

En anderledes undervisning

Hvad enten man arbejder med tekstbehandling i forbindelse med opgaveskrivning, med søgning i Databaser og CD-Rom eller med telekommunikation, er det imidlertid vigtigt at bemærke, at det stiller nogle helt anderledes krav om organisation og fleksibilitet til læreren. Muligheden for integrering af videnssøgning resulterer i en helt anderledes måde at undervise på eller rettere at lære på. Når man arbejder med disse medier, bliver læreren i høj grad defineret som konsulent, vejleder og til en vis grad en styrefaktor, der med sine pædagogiske evner sikrer, at eleven ikke kritikløst anvender den nye viden og det store tilgængelige materiale, men drages til ansvar for tilegnelse, eksemplificering og forståelse af stoffet. Eleven gøres altså i stor grad medansvarlig for undervisningen, udvælgelsen af stoffet og udbyttet heraf, og elevernes indbyrdes interaktion opstår helt naturligt i form af udveksling af materiale, diskussion og debat om egnethed set ud fra det på forhånd aftalte undervisningsemne. Eleven har på vidt forskellige tidspunkter brug for lærerens hjælp både med hensyn til indlæring og styring, og i en sådan undervisningsform bliver der derfor i høj grad brug for undervisningsdifferentiering, da hver enkelt gruppe elever på forskellige tidspunkter i forløbet og på forskelligt fagligt grundlag har brug for læreren. Grammatikundervisning og indøvelse af sproglige vendinger samt hjælp til

videnssøgen og medfølgende afgrænsning af stoffet opstår som krav fra eleverne. Alt dette ser vi som positive og motiverende faktorer i undervisningen, selv om det kan være meget anstrengende at undervise eleverne på denne delvist projektorienterede måde.

Større elevansvarlighed i undervisningen hænger dog ikke blot sammen med anvendelse af moderne teknologi i undervisningen, og de følgende år vil med al sandsynlighed generelt blive præget af en meget større elevansvarlighed over for læreprocessen end tilfældet er nu.

For at opnå en optimal oplevelse med telekommunikation, er det desuden meget nødvendigt, at indlæggene kommer til den forventede tidsfrist, da indlæggene gerne skulle indgå i en fornuftig og relevant sammenhæng med det øvrige arbejde i klassen. Det nytter derfor ikke at komme med svar på eller indlæg om et emne med en uges forsinkelse. Eleverne er meget opsatte på respons og hermed menes hurtig respons og derfor vil enhver forsinkelse medføre skuffelse og tab af motivation for elevernes vedkommende.

Et af de store problemer er imidlertid tidsrammen; normalt er undervisningen inddelt i moduler af 45 minutters varighed. Vi har dog været heldige i de fleste tilfælde at have mulighed for at disponere over dobbelttimer, men selv her kan det være meget forstyrrende for sammenhængen og motivationen hos eleverne at skulle afbryde et spændende projektarbejde, fordi klokken ringer. Det mest ideelle ville være at dele skoledagen op i større sekvenser, hvilket ville give mulighed for mere fordybelse i det enkelte fag og i alle tilfælde i projekter af den art, vi har fortalt om i denne artikel. På Vejen Gymnasium og på Ribe Katedralskole har vi for andet år i træk blokdage, hvor et enkelt fag disponerer over den samme klasse en hel skoledag. Dette er et udmærket eksperiment, men det er ikke nok én gang om året at få denne mulighed for sammenhæng, når det drejer sig om projektundervisning af den art, vi her har omtalt. Hvis EDB og NY INFORMATIONSTEKNOLOGI virkelig skal integreres i undervisningen, må vi nok også på det skematekniske område tænke nye tanker.

Tema: Projektarbejde



Tværfaglighed på handelsskolens KVV uddannelser

Kirsten Graversen

Cand. interpret. engelsk.

Lektor ved Roskilde Handelsskole.

**Undervisningsassistent ved Handelshøjskolen i
København.**

Underviser ved Flyvevåbnets Officersskole.

De kortere videregående uddannelser (KVV) som markedsøkonomuddannelsen, eksportakademiet og datamatikeruddannelsen består af flere tværfaglige moduler. Denne tværfaglighed er dels en udfordring til underviserne, dels en mulighed for at inddrage kulturviden og erhvervskontakter direkte i undervisningen.

Siden starten af markedsøkonomuddannelsen i 1992 har der på Roskilde Handelsskole været et antal projekter af kortere varighed som har bygget på vores kontakter i udlandet.

Et vigtigt element i uddannelsen er hovedopgaveskrivning i udlandet, hvilket involverer fagene marketing og engelsk samt et valgfrit 3. fag. Vi har sendt studerende til lande som England, Belgien, Spanien, Finland, Frankrig og Italien med EU-støtte og derefter anvendt deres viden på den næste årgang.

Det tværfaglige projekt: ITALIEN

Et projekt som de studerende fik meget udbytte af, omfattede de fleste af deres fag, herunder sprogfagene, og gav dem mulighed for at bruge alle sanser og forskellige former for præsentationsteknik. Dette projekt beskrives nedenfor.

Vi valgte Italien som udgangspunkt for et tema om "det internationale marked", som gennemgås i 2. semester.

I forbindelse med fremmedsprogene engelsk, tysk, fransk og spansk indgår de relevante kulturer som et naturligt element i undervisningen. Vi valgte Italien, hvor ingen af de studerende havde speciel indsigt i kultur og samfundsforhold. Arbejdsproget under hele projektet var engelsk.

Engelsk- og marketinglærerne havde tidligere besøgt Italien dels for at forberede udvekslinger på

gymnasieniveau dels for at forberede et EU-finansieret projekt for tre markedsøkonomstuderende. I den forbindelse havde vi besøgt en skole, universitetet i Bari, virksomheder, private familier, rejst gennem Syditalien og diskuteret forskelle mellem Danmark og Italien med bl.a. en italiensk gift dansker. Vi havde ligeledes deltaget i kulturelle aktiviteter som påskeoptog og musikbegivenheder. Desuden havde erhvervsøkonomilæreren forudgående viden om Italien og herboende italienske bekendte.

Projektets indhold

Tidsrammen var en undervisningsuge (4 dage) med følgende indhold:

Dag 1: Et billede af Italien

Dag 2: En international italiensk virksomhed

Dag 3: Italien i den internationale økonomi

Dag 4: Arbejdsmarkedet og fødevareproduktionen.

Dag 1: Et billede af Italien

Dagen indledtes med en uformel præsentation af Syditalien set med 2 studerendes øjne. Disse havde tilbragt 3^{1/2} måned ved universitetet i Bari og havde bl.a. lært italiensk nok til at klare sig i den daglige omgang med de italienske studerende. Herefter forelæste læreren i international økonomi om det praktiske arbejde med ugens emne og om hvorledes grupperne skulle arbejde med rapporten efter projektet.

Næste indslag var forskellige turistfilm, som var stillet til rådighed af den italienske ambassade, og som gav et godt indblik i italiens kulturarv og natur.

Om eftermiddagen holdt en italiensk gæstelærer foredrag om historie, kultur, politik, korruption, mafiaen, mentalitetsforskelle mellem italienere og danskere, erhvervslivet i Italien, forskelle mellem Nord- og Syditalien, samt lidt om madkulturen.

I løbet af dagen spiste man pizza. Der var desuden en bog- og plakatudstilling om italienske emner, og der blev udleveret diverse reklamemateriale fra Magasins og Irmis italienske uger, som meget velvalgt af virksomhederne lå i samme uger.

Dag 2: Den internationale italienske virksomhed

Den valgte virksomhed var Benetton, og til gennemgang af denne virksomhed var der udarbejdet et casemateriale, primært på engelsk med særlig vægt på marketingdelen.

Samtlige sproglærere leverede artikler fra diverse tidsskrifter og aviser ligesom der forelå nogle artikler skrevet i danske medier. Erhvervsøkonomilæreren bidrog med en dansk artikel om Benettons økonomi.

Desuden uddeltes reklamemateriale om Benettons produkter, som kunne købes i Danmark, og som blev leveret af Magasins Benettonafdeling.

Dagens emner skulle samles af grupper på 4-5 studerende, som blev bedt om at

- a) skrive en virksomhedsprofil (på engelsk)
- b) diskutere og vurdere en udstilling af Benetton-reklamer
- c) give en mundtlig præsentation af virksomhedens handlingsparametre og økonomiske udvikling

I løbet af dagen var der gennemgang af

- d) et databaseprogram, hvor der kunne hentes oplysninger om virksomheden i forbindelse med edb-fag
- e) marketing foredrag om Benettons produkter og reklamer
- f) franchising som en del af faget erhvervsjura
- g) Benettons økonomi med særlig vægt på faget erhvervsøkonomi

h) korruption og den italienske Mafia i forbindelse med markedsføring i visse lande

De studerende havde allerede en basisviden om mundtlig og skriftlig præsentationsteknik såvel som kulturforståelse fra faget engelsk.

I frokostpausen blev der vist en film om olivenolieproduktion og en om vinproduktion.

Dagens projekt afsluttedes med, at den bedste præsentation præmieredes med en flaske italiensk grappa og derefter var baren åben med bl.a. italienske kager.

Dag 3: Italien i den internationale økonomi

Dagen var afsat til en case og andre opgaver i forbindelse med italiens økonomi.

Det første foredrag, som erhvervsøkonomilæreren tog sig af, handlede om erhvervsstrukturen og indkomstfordelingen i Nord- og Syditalien. Herefter holdt læreren i international økonomi et foredrag om de politiske forhold og kriser i Italien. Endelig fik de studerende instruktion i en række databaser med henblik på at få ajourført oplysninger om landet. Denne instruktion tog edb-læreren sig af. Der var herefter afsat tid til løsning af opgaver med søgning i databaser.

Efter frokost beskæftigede læreren i international økonomi sig igen med emner som produktion, pengevæsen, valutaforhold, inflation samt økonomisk politik og samhandel specielt med Danmark. Dagen sluttede med en spillefilm: *Porte aperte* med diskussion om den lille mands kamp med systemet.

Dag 4: Arbejdsmarkedet og fødevareproduktionen

Den sidste dag startede med en foreløbig opsamling og arbejde med temaet i grupper.

Den anden italienske gæstelærer talte om arbejdsmarkedets parter i Italien.

Frokosten bestod af italienske specialiteter fra Magasin og Irma.

Herefter var der yderligere to indlæg med film af italienske gæstelærere henholdsvis om "Det italienske køkken" og "Italien i en nøddeskal".

Sammen tilberedte man et større italiensk måltid, og efter spisningen festedes der med italienske under- og overtoner.

Lærernes arbejde

Idéfasen: Det hele startede med et fravalg af de kulturkredse, som allerede var kendt eller berørt af et eller flere fag. Herefter kørte vi "bordet" rundt for at finde viden og kontakter blandt kollegerne, hvorefter Italien blev valgt. Der eksisterede allerede en samling af materiale blandt lærerne om Benetton, hvorfor det blev vores hovedvirksomhed. En medvirkende årsag var, at en diskussion af Benettons marketingmetoder og diverse budskaber i reklamerne kunne opfattes som en politisk udtryksform, som kunne anvendes i andre diskussionssammenhænge, bl.a. forretningsmoral og -etik såvel som grøn marketing.

Indsamlingsfasen: Vi kontaktede herboende italienere samt den italienske ambassade for at få indkredset de områder, vi kunne give os i kast med, ligesom de fagansvarlige fandt mulighederne i deres eget fag efter søgning af informationer og materialer om Italien i tidsskrifter, aviser, biblioteker og databaser.

Økonomi: Der blev lavet et budgetoverslag til dækning af honorering af gæstelærere, fortæring, afhentning af materialer og timeanvendelse. Et skrabt budget blev accepteret, og der blev ikke bevilget ekstra tid til de involverede lærere, og de studerende måtte betale en del af fortæringen selv.

Program: Det endelige program blev udarbejdet med en projektansvarlig for hver dag, som skulle sørge for at koordinere de enkelte programdele, sørge for de praktiske arrangementer f.eks. filmforevisningerne og diverse indkøb samt tage imod gæstelærerne. Programmet blev forelagt de studerende.

Udarbejdelse af delemnerne: Bortset fra virksomhedscasen, som blev udarbejdet af engelsk og marketing i fællesskab, tog de enkelte lærere sig af deres egne emner, evt. i samarbejde med gæstelærerne.

Ligeledes sørgede de enkelte lærere selv for at fremskaffe bøgerne til bogudstillingen, plakaterne til udsmykningen, filmene, turist- såvel som spillefilm med sagkyndig hjælp, fremskaffelse af databaser, udarbejdelse af plancher og casemateriale samt kopiering m.v.

Gennemførelse af projektet

De enkelte emner blev gennemgået efter planen. En ekstra fordel ville en resumering af delemnerne og hvorledes disse indgik i hovedemner have været. Det er meget vigtigt, at de studerende hele tiden er med på sammenhængen og tidsplanen for projektets udvikling, ligesom de med fordel kan informeres om formålet med projektet gentagne gange undervejs, og om hvorledes delemnerne knytter an til hinanden. På denne måde vinder man tid i starten af hvert nyt emne, som således kræver mindre tid til at introducere og "varme op".

Perspektiver

De videre perspektiver af projektet, som krævede det samme antal timers forberedelse fra de studerendes side, som en normal uge, har været, at det var muligt at sammenligne med andre firmaers strategier, andre virksomheds- og nationale kulturer, politiske forhold i andre lande og i Danmark samt mikroøkonomiske forhold.

Det gav de studerende en sammenhæng og fælles referencer som baggrund for at forstå mere komplekse forhold uanset de enkelte fags normale arbejdsmetoder og arbejdsgange. Alle oplevede at de kunne deltage i delemnerne. Konkurrenceelementet i forbindelse med præsentationen midt i forløbet, fik samtlige deltagere til at gå op i arbejdet.

Året efter blev der fulgt op med en studietur til Italien.

Afsmitning på andre projekter

Roskilde Handelsskole har med to forskellige hold af markedsøkonomistuderende deltaget i internationale projekter i henholdsvis Belgien og i Danmark, hvor vi var værter. Med udgangspunkt i projektet om Italien kunne lærerne med mindre tidsforbrug arbejde sammen om at hjælpe de studerende med at indsamle oplysninger og forarbejde dem til præsentation i internationale fora med marketingstuderende med henholdsvis "Forbrugeradfærd" i Antwerpen og "Grøn marketing" i Roskilde. I Antwerpen præsenterede 10 studerende et multimedieprogram med Carlsberg Ice som hovedemne, hvilket blev et tilløbsstykke - også på grund af smagsprøverne, som de studerende havde fået stillet til rådighed. De havde lært at skaffe sig oplysninger og materiale lige fra skjorter med logo, video med øl i stride strømme og "the real thing" og de havde lært præsentationsteknik bl.a. gennem videooptagelser.

Konklusion

Den sproglige del af opgaven, som bestod af læsning af fremmedsproget materialer fra bøger, tidsskrifter og baser samt en mundtlig del med diskussioner og præsentation, indgik som en nødvendig og naturlig del af projektet. De studerende beskæftigede sig således med fremmedsprog inden for områderne økonomi, marketing, virksomhedsbeskrivelse og kultur, hvorved ukendte fagtermer blev indlært og andre slået fast.

Konklusionen af det tværfaglige arbejde er, at samarbejde fagene imellem kan sætte laviner af information i

gang til glæde for de studerende såvel som for lærerne.

Vi gør det igen og involverer fortsat erhvervslivet her og i udlandet, direkte og indirekte.

Tema: Projektarbejde



Danskundervisning og værksteder Sprogindlæring og -tilegnelse

Else Lindberg

BA i spansk, overbygning i dansk som fremmed- og andetsprog.

Lærer og pædagogisk konsulent på Dansk Flygtningehjælps Sprogskole i København.

I rapporten "*Flygtninge og indvandrere*" peger de to forfattere Marianne Melchior og Leif Hjarnø på det forhold, at mange projekter for flygtninge og indvandrere kombinerer sociale og faglige aktiviteter med danskundervisning. Samtidig er det karakteristisk for meget af danskundervisningen, at hverken forventninger eller krav på forhånd er gjort eksplicitte, ligesom det er vanskeligt at bedømme, hvor meget dansk deltagerne i et sådant projekt har lært. Rapporten blev den direkte anledning til, at man i Flygtningehjælpen ønskede at sætte fokus på sprogundervisningen og værkstedsundervisningen i nogle af de projekter, som man havde igangsat.

I efteråret 1993 havde jeg mulighed for at følge to projekter, som kombinerede sprogundervisning og værkstedsundervisning i henholdsvis Støvring og Vejle. Værkstederne var udformet som et syværksted og et projekt, der gik ud på at man istandsatte gamle træbåde. I begge tilfælde var der tale om deltagere, der havde opholdt sig i Danmark i ca. to år, og som i perioden inden projektets start havde deltaget i det almindelige danskundervisningstilbud på en sprogskole. I Støvring var deltagerne vietnamesere, og i Vejle var det irakiske kurdere fra Kuwait, alle med kort skolegang fra hjemlandet. Under besøgene overværede jeg danskundervisning og værkstedsundervisning, og jeg lavede med måneders mellemrum båndoptagelser af samtaler med kursisterne.

Mange projekter i lighed med ovennævnte sættes i værk som alternativer til en mere traditionel sprogundervisning ud fra en formodning om, at værkstedsundervisning øger interessen hos deltagerne og fremmer sprogindlæringen. Derfor er der et behov for at sætte fokus på denne kombination ud fra teorier om sprogtilegnelse kombineret med overvejelser i forbindelse med undervisningsplanlægningen samt psyko-sociale aspekter ved undervisningen.

Sprogtilegnelse

Spørgsmålet om sprogundervisning og/eller værkstedsundervisning kan i en sprogtilegnelsessammenhæng betragtes som forholdet mellem en indlæringskontekst - dvs. en sprogundervisningskontekst - og en

tilegnelseskontekst inden for den deciderede sprogundervisning. Blandt teoretikere har debatten herom været intens, men man er nået til en forståelse af, at begge spiller en rolle i sprogtilegnelsesprocessen, omend der er tale om forskelle.

I indlæringskonteksten kommunikerer man såvel formfokuseret som indholdsfokuseret. Det er karakteristisk at man veksler mellem at kommunikere et indhold, beskrive former og praktisere sproglige øvelser. Hvad denne fokus på form og sproglige øvelser betyder for sprogtilegnelsen har været stærkt debatteret. Mange forsøgsresultater (Ellis, 1990) viser imidlertid, at deltagere, der får formel instruktion lærer hurtigere og opnår en højere grad af sprogfærdighed end deltagere, der ikke modtager nogen form for sprogundervisning. Dette forklarer man med, at undervisning har såvel en direkte som en indirekte virkning på sprogtilegnelsen: Dels mener nogle forskere, at det er muligt gennem øvelser direkte at omsætte viden om sproget til en aktiv sprogfærdighed, og dels tyder meget på, at undervisning har en indirekte, forsinket virkning på tilegnelsen ved at skærpe opmærksomheden over for det sprog, som man udsættes for, også uden for undervisningen. Denne opmærksomhed og fokusering fremmer tilegnelsen. Endelig peges der på, at formelt fokus på sprog modvirker en fossilisering/forstening af sproget, dvs. at ens sprogudvikling går i stå.

I tilegnelseskonteksten, det vil her sige i værkstedsundervisningen, kommunikerer man kun indholdsfokuseret. Sproget bruges som middel til i forskellige situationer at kommunikere om forhold, der er forbundet med arbejdet i værkstedet. Værkstedet er et rum, der lægger op til en fri, sproglig produktion, som giver deltageren mulighed for at bruge sproget og derved bekræfte eller ændre sin sproglige viden. Denne funktionelle brug af sproget formodes at styrke tilegnelsesprocessen og fremme automatiseringen af sproget.

I værkstedet skal deltagerne kommunikere i forskellige situationer og presses så at sige til både at forstå og at producere sprog. Der vil uvægerligt være situationer, hvor de sproglige midler ikke rækker, og man må derfor udvikle effektive kommunikationsstrategier for at kunne deltage i aktiviteterne i værkstedet. Endvidere bryder værkstedet det traditionelle diskursmønster i undervisningen og flytter en del af initiativet i kommunikationen over på deltagerne. Man skal f.eks. forstå en opgave, fordele opgaver mellem sig og komme i gang, og for at kunne det, må man nødvendigvis lytte, stille afklarende spørgsmål, komme ind i en samtale osv. Man kan sige, at der her er tale om normale tilpasningsprocesser, der også findes uden for et undervisningslokale.

Sprogundervisningen er imidlertid ikke blot formfokuseret men også indholdsfokuseret. Det vil således være både forenklet og vildledende at tale om et enten eller, når man diskuterer sprogundervisning og værkstedsundervisning. Også fordi der i forhold til sprogtilegnelsesprocessen er brug for både viden og automatisering. Man kan sige at sprogundervisningen har noget som værkstedsundervisningen ikke har, nemlig fokus på formen, men til gengæld giver værkstedet en udvidelse af rammerne for en indholdsfokuseret kommunikation, som kan inddrages i sprogundervisningen. Set ud fra et sprogtilegnessynspunkt må værkstedsundervisning derfor betragtes som et godt supplement til sprogundervisningen.

Det didaktiske aspekt

Sammenhængen mellem sprogundervisningen og værkstedsundervisningen kan indholdsmæssigt skabes ved at uddrage de karakteristiske træk, der er ved sproget i værkstedet og inddrage disse i sprogundervisningen. Der vil typisk være tale om at etablere denne sammenhæng i forhold til de pragmatiske og betydningsmæssige elementer i sproget. Udgangspunktet bør være spørgsmålet om, hvad der skal kommunikeres til hvem i hvilke situationer og med hvilken hensigt. Det vil altid kræve en nærmere bestemmelse af de sammenhænge i værkstedet, hvor sproget bruges som kommunikationsmiddel. I de værksteder, som jeg besøgte, var der typisk tale om en fokus inden for de informerende, dirigerende og regulerende sprogfunktioner. Omsat i talehandlinger vil det f.eks. sige at fortælle, beskrive, karakterisere, identificere, rapportere og instruere samt indlede en samtale, kontrollere forståelse, bede om en gentagelse, stille afklarende spørgsmål, rette misforståelser, bekræfte og afvise. Der var således tale om at informere, påvirke og opbygge og opretholde social kontakt.

Disse talehandlinger kan man i sprogundervisningen tage op på en måde, hvor man fokuserer på form-funktion relationen, dvs. at man arbejder med forskellige udtryk for én og samme talehandling (en funktion/flere former). Det kunne som eksempel være talehandlingen '*bede om en gentagelse*', der kan udtrykkes med formerne '*hvad*,

hvabehar, vil du godt gentage det, en gang til, det forstod jeg ikke'. Disse former er fra en grammatisk betragtning forskelligartede (spørgeord/spørgende sætninger/udsagn). En anden væsentlig forskel er formalitetsgraden, dvs. formel eller uformel sprogbrug. Denne bestemmes af samtaleparternes sociale relation og af situationen. En instruktion gives således i et formelt stillag, sådan at man f.eks. vælger den formelle glose '*fremstille*' og ikke den uformelle '*lave*'. Sprogets system af synonymymer aktiveres umiddelbart.

I form-funktion relationen kan der ud over talehandlinger også inddrages udtryk for almene begreber som tid, rum, årsag, følge, hensigt og betingelse osv.. Mulighederne er mange. Disse begreber udtrykkes som bekendt gennem forskellige former og strukturer i sproget, dvs. f.eks. gennem bøjningsmorfemer, udvidede verballd og ved adverbelle markører. En funktion udtrykkes ved flere former. Det betyder, at man med udgangspunkt i funktionen kan arbejde med de sproglige udtryk i forskellige tekstsammenhænge og i forskellige sociale og situationelle kontekster.

Af de samtaler, jeg havde med deltagerne i projekterne i Støvring og Vejle med henholdsvis seksten og otte ugers mellemrum, fremgik det, at de i et vist omfang havde tilegnet sig værkstedernes gloser, specielt substantiver og verber. Det hænger sandsynligvis sammen med, at de er givet som input i en kontekst, hvor de skal bruges; de har en funktion, og samtidig har disse ordklasser udpræget betydningsbærende rod-morfemer, der gør dem effektive i kommunikationen. Deltagerne brugte kreative nydannelser som '*strygemaskine*' og '*håndsy*' (i modsætning til at sy på maskine). Og her er der et andet område, hvor man efter min vurdering med fordel kan etablere en sammenhæng mellem værkstedet og sprogundervisningen. Dels er der nogle karakteristiske træk ved de ord, der bruges i en faglig sammenhæng i værksteder, og dels har et givet værksted nogle fagord, som er karakteristiske for de genstande og aktiviteter, der hører til der. Man kan tale om et semantisk felt, som er kendetegnende for netop det værksted. Et karakteristisk træk ved faggloser er således, at de er født af sprogets produktive orddannelsessystem som sammensætninger og afledninger. Et kendskab til funktionen af og elementerne i dette system er et nyttigt redskab i forbindelse med de gættestrategier, som altid er nødvendige, når man skal forstå og producere på et nyt sprog.

Hvad et værksteds semantiske felt angår, så kan man nærmere indkredse dette i form af et korpus (en samling) af gloser og derefter f.eks. fokusere på den måde, hvorpå gloserne indgår i begrebshierarkier, typisk med almene overbegreber, mellembegreber og specifikke fagbegreber. Således er ordet '*værktøj*' et alment begreb, der dækker mellembegreber som '*hammer/sav/skruetrækker*', der igen hver for sig kan inddeles i flere specifikke begreber, der udtrykkes i værkstedets '*værktøjssprog*'. Derudover kan man fokusere på den måde, hvorpå et ord indgår i forskellige leksikalske kontekster, som kan være faste syntaktiske mønstre eller faste udtryk, f.eks. '*tage af, tage fra, tage ud, tage om, tage på*' eller '*tage sig sammen*'. Mulighederne er mange.

Det anbefales således, at man i forbindelse med en kombination af sprogundervisning og værkstedsundervisning altid analyserer sproget i værkstedet for at identificere talehandlinger og begreber samt værkstedets semantiske felt med henblik på at bringe disse områder ind i **sprogundervisningen**. På denne baggrund kan man fastlægge et indhold som en del af målsætningen for projektundervisningen.

Det psyko-sociale aspekt

En anden vinkel på målsætningen er deltageres behov. Aktiviteterne i et værksted skal for deltagerne have et personligt perspektiv. Motivationen og lysten til at lære et sprog udspringer af oplevelsen af et behov og et ønske om at kunne bruge sproget til at få opfyldt dette behov. Man bør altid undersøge deltageres behov, før man iværksætter en projektundervisning med værksteder. Er der f.eks. tale om umiddelbare eller mere langsigtede behov? Er behovene knyttet direkte til dagligdagens gøremål eller er ønskerne rettet mod det at indgå på en arbejdsplads? Arbejdspladser er jo meget forskellige. I den forbindelse mener jeg, at der er en væsentlig forskel på, om et projekt indgår som en del af begynderundervisningen, eller der er tale om en kombination af sprogundervisning og værksteder senere i forløbet med henblik på arbejde og erhverv. Umiddelbart tror jeg, at aktiviteterne på begyndertrinnet vil skulle knyttes sammen med deltageres umiddelbare behov, dvs. være kortsigtede og oplevelsesorienterede. Et projekt af den lidt karikerede type '*lær at være på en arbejdsplads*' kan let af deltagerne opleves som en pseudoaktivitet. Man øver sig kun, og det har ikke noget med virkeligheden at gøre. Nogle projekter sættes desuden overordnet i værk som sociale foranstaltninger, hvor deltagelse i

projekterne direkte er forbundet med modtagelsen af sociale ydelser. Denne socialiseringshensigt falder meget dårligt i tråd med de motivationsfaktorer, der er nødvendige forudsætninger for at lære sprog.

En behovsorienteret projektundervisning har man gennemført på mange af Flygtningehjælpens sprogskoler i forbindelse med udslusende kurser på skolernes overbygning. Kurserne har været orienteret mod forskellige erhvervsuddannelser som f.eks. social- og sundhedsuddannelserne og pædagoguddannelsen. Deltagerne har valgt kurset med henblik på en afklaring af egne forudsætninger og ønsker til en eventuel uddannelse. Det har været karakteristisk for disse kurser, at motivationen blandt deltagerne har været meget høj. I en sådan kombination af sprogundervisning og fagundervisning har betingelserne for at lære sprog vist sig at være særdeles gode.

Litteratur

Bialystok, Ellen: On the relationship between knowing and using forms. i: Applied Linguistics; 1982 nr. 3. S. 181-206.

Ellis, Rod: Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom. Oxford: Blackwell, 1990. 230 s.

Færch, Claus m.fl.: Learner Language and Language Learning. Kbh.: Gyldendal, 1984. 319 s.

Melchior, Marianne og Leif Hjarnø: Flygtninge og Indvandrere. Kbh.: Socialforskningsinstituttet, 1992. 272 s.

Pedersen, Michael Svendsen: Varmtvandsafsvampningsanlæg - og andre faglige udtryk. i: Sprogforum Årg. 1, 1995, nr. 3, s. 35-40.

Tema: Projektarbejde

Danmark på kryds og tværs Samarbejdsprojekt mellem to indvandrerskoler

Judith Parsons

Indvandrerskolen hos AOF i Holstebro.

Emma Michelsen

AOF Indvandrerskole i Ballerup.

Denne artikel [note 1](#) handler om et samarbejde mellem vores to indvandrerskoler, som havde tre formål:

- med udgangspunkt i den etnografiske metode at udvikle deltagernes kommunikative færdigheder i autentiske situationer,
- at udvide deltagernes kendskab til danskerne, den danske kultur og det danske samfund ved samarbejde mellem skoler forskellige steder i Danmark, og
- at styrke deltagernes ansvar for egen indlæring gennem deres aktive medvirken til formulering af emner og arbejdsmetoder, opsøgning af relevante informationer og evaluering af projektet i samarbejde med de implicerede lærere.

Ved at inddrage to forskellige skoler ønskede vi at tilvejebringe et sammenligningsgrundlag vedrørende kompleksiteten i dansk kultur og samfund. Desuden gav den skriftlige korrespondance mellem de to hold mulighed for ægte kommunikation, og i det hele taget gav det motivationen at deltagerne arbejdede i en større gruppe, og da ikke bare med tekster, men med personlige relationer.

Fra Holstebro deltog et udslusningshold (mellemniveau) og fra Ballerup et hold 2A (også mellemniveau), begge med hurtig progression og med blandet deltagerbaggrund. På den måde var holdene ret ens. Der var ca. 10 deltagere på hvert hold. Begge skoler søgte deres amt om støtte til projektet. Holstebro fik ikke noget særskilt beløb, men udgifter/indtægter skulle bogføres for sig selv. Ballerup fik 10.000 kr. til efteråret 1996.

Planlægning og opstart af projektet

Vi - de to lærere - mødtes og planlagde projektet i september 1996. Det blev forelagt deltagerne, som diskuterede ideen og arbejdsformen. Som den første præsentation udvekslede de breve og fotos. Denne blev efterfulgt af to korte videooptagelser der viste livet på de to skoler. Dette blev gjort med humor og var i meget høj grad med til at styrke motivationen. Det var oprindeligt meningen at deltagerne fra Ballerup skulle besøge Holstebro i midten

af november for at de to hold sammen kunne diskutere det videre forløb. Men dette måtte opgives da Ballerup-deltagerne af forskellige grunde ikke ønskede at tage hjemmefra på det tidspunkt.

Lærerne mødtes derfor igen i begyndelsen af november for at planlægge næste fase. Vi enedes om emnet boligforhold. Holdene kunne ikke blive enige om et fælles emne, men boligforhold var på det tidspunkt allerede aftalt på holdet i Holstebro. På samme tid blev vi enige om at der skulle etableres en mere personlig kontakt mellem deltagerne på de to hold. Dette foregik ved at de igen skrev til hinanden og vedlagde fotos af hjem, familie osv. Vi delte dem derefter op parvis efter familieforhold, uddannelse, køn osv. Det viste sig at være en virkelig god idé.

Der skulle nu arbejdes uafhængigt på de to skoler, dog skulle der begge steder indhentes informationer i lokalområdet og herunder laves interviews ved hjælp af video eller båndoptager ud fra nogle fælles spørgsmål. Dette sidste blev ikke til noget da emnet udviklede sig forskelligt de to steder. Arbejdet skulle slutte med en eller anden form for produkt der kunne fremlægges for det andet hold ved et besøg i Ballerup i december.

Holstebro: "Boligforhold" og "Hjemløs"

Som nævnt havde Holstebro ønsket at arbejde med emnet boligforhold og med det praktiske omkring køb/salg af bolig samt fordele/ulemper med at leje kontra at eje. Under arbejdet var holdet delt i tre grupper der skrev dagbog efter hver lektion. Holdet havde 10 lektioner à 50 minutter om ugen, hvoraf de seks blev brugt på projektet. Holdet var på et kort fire-timers videokursus i optagelsesteknik og redigering, men desværre var vores videokamera optaget af andre i den periode hvor vi var ude at lave interviews.

Første del: Boligforhold og fordele/ulemper ved at leje/eje: Deltagerne lavede en undersøgelse af boligforhold hos deres eget hold, hos et andet hold på skolen, samt hos to hold på den lokale daghøjskole, og sammenlignede resultaterne. Derefter kontaktede grupperne en ejendomsmægler og den lokale boligforening med efterfølgende besøg med interviews. Herefter arrangerede holdet et besøg af en boligrådgiver i klassen.

Anden del: Hjemløs: Grupperne tog udgangspunkt i artikler og dokumentarprogrammer. Derefter opsøgte vi en embedsmand med ansvar for boligområdet (herunder de boligløse/hjemløse) i Holstebro Kommune. Anden del afsluttedes med besøg med interviews på en varmestue og et forsorgshjem. Deltagerne præsenterede resultatet mundtligt under besøget i Ballerup.

Evaluerings lokalt: I Ringkøbing Amt påkræver man ikke tests som evalueringsform. Deltagerne evaluerede forløbet mundtligt på klassen og diskuterede deres oplevelser og hvad de havde lært, samt snakkede om hvad der kunne gøres anderledes hhv. bedre næste gang.

Ballerup: "Vores by Ballerup"

Vi tog udgangspunkt i Byram m.fl.: *Teaching-and-Learning Language-and-Culture* (1994), s. 88: "*Ma ville et celle des autres*". Ca. halvdelen af holdets 12 ugentlige timer blev brugt til projektet, resten af tiden blev der undervist traditionelt efter "*Mere dansk*" og "*Der er et land*".

Første del (uge 45): Deltagernes opfattelse af Ballerup - hvad Byram m.fl. kalder et "*mental map*": Deltagerne lavede i grupper i klassen plancher hvor de præsenterede deres opfattelse af Ballerup (tanker, følelser osv.) Arbejdsspørgsmål: hvad lægger I mærke til, hvad er særligt i Ballerup, farver, lyde, døgnets rytme osv. Der blev f.eks. brugt materiale fra lokalavisen.

Anden del (uge 46-47): Den officielle opfattelse af Ballerup - "*official map*": Deltagerne lavede - i de samme grupper - en ny planche med den officielle opfattelse.

Tredje del (uge 48-50): Ballerup-borgernes opfattelse af deres by: Deltagerne tog rundt med båndoptager/videokamera og lavede interviews. De sørgede for spredning i alder, køn, socialt tilhørsforhold osv.

Efter hver undervisningsgang skrev alle grupper dagbog. Til slut fremlagde de deres plancher og interviews for deltagerne fra Holstebro og deltagere fra andre hold på Indvandrerskolen.

Evaluering lokalt: Deltagerne evalueredes ud fra deres arbejde med projektet. Denne evaluering trådte i stedet for test 2 som visitationsgrundlag for niveau 3. Grupper og enkeltdelegerede evalueredes ud fra dagbøgerne, lærernes indtryk af gruppearbejde, plancher, interviews og den fælles færdiggørelse og fremlæggelse. Efter Holstebro-besøget skrev alle ballerupdeltagerne en stil med emnet: "*Fortæl om en god oplevelse i forbindelse med projektet*". For denne stil blev der givet en karakter.

Besøget i Ballerup

Det var af pædagogiske og økonomiske grunde et stort ønske at deltagerne fra Holstebro skulle indkvarteres hos deltagerne fra Ballerup, og dette skete også. Besøget varede fra den 10. til den 12. december og var en meget stor succes der gav deltagerne lyst til at fortsætte med projektet.

I forbindelse med projektet foretog deltagerne en fælles evaluering af hele forløbet. De sad i en rundkreds, kun med et lille bord i midten. Der var tre evalueringspunkter: Hvad har været godt? Hvad kan forbedres? Hvad har I lært, og hvad kan I bruge det til? Til hvert punkt fik deltagere et antal sedler der skulle udfyldes anonymt med deres svar på de tre spørgsmål, ét svar pr. seddel. Svarene blev efterhånden lagt på bordet og samlet på tavlen, hvorefter de blev diskuteret.

Fra evalueringen kan af positivt nævnes at deltagerne havde lært mange nye ord, at man lærer samfundet bedre at kende når man selv oplever det, at lytteforståelsen var blevet meget styrket, at de lærte nye mennesker at kende, at de havde fået øjnene op for muligheden af at gå i teatret, at projektet havde fået en god modtagelse hos medkursister, samt at det var meget lærerigt at lave interviews.

Af ting der kan gøres bedre nævnes at der havde været for lidt tid, at fravær er mere generende under denne arbejdsform, at problemer med videoredigering havde taget for lang tid, samt at den måde projektet organiseres på, i højere grad skal være fleksibel og rumme plads for det uforudsete.

Med hensyn til hvad projektet havde lært deltagerne, og hvad de kunne bruge det til i fremtiden, blev der især lagt vægt på at det havde været meget nyttigt at lære at arbejde sammen i grupper. Desuden var de tilfredse med at konstatere at de, som projektet skred frem, i højere og højere grad selv kunne tage initiativer og strukturere deres arbejde ud fra deres egne behov.

Vores evaluering af projektet

Vi må konstatere at denne arbejdsform er meget krævende for lærerne. Dels er det nødvendigt med et tæt kollegialt samarbejde, og ikke alt kan klares ved hjælp af fax og telefon. Dels er denne måde at arbejde på ikke så udbredt, og man må derfor selv udvikle den relevante pædagogik. F.eks. må man under forløbet gøre erfaringer med hvad deltagerne kan klare i form af selvstændighed og initiativ og hele tiden være parat til at støtte og opmuntre. Også for deltagerne er denne arbejdsform uvant; at gå ind i projektet krævede tillid til læreren.

Der er ingen tvivl om at det for deltagerne har været grænseoverskridende selv at skulle tage initiativer, tage kontakt med danskere, indgå aftaler, og selv tage ansvar både i forhold til sig selv og til gruppen. Deltagerne mærkede selv at de i højere og højere grad under forløbet honorerede kravene, og de fik mere selvtilid, samtidig med at de opdagede at den sproglige indlæring kan være lige så effektiv på denne måde. Det må her ikke glemmes at de i de tre dage besøget varede, talte dansk i et omfang de normalt ikke har mulighed for eller føler behov for. Iøvrigt må det konstateres at i forbindelse med informationssøgning og interviews i lokalområdet blev de overalt venligt og imødekommende modtaget.

Som lærere kunne vi godt ønske at der havde været mere samarbejde om temaet på deltagerniveau, ligesom vi alle følte at der var afsat for kort tid både til at lære hinanden at kende, til selve arbejdet, til fremlæggelsen og til

evalueringen. Det var desuden et problem for projektet at der skete tilgang og afgang af deltagere begge steder. Det hæmmede den personlige kontakt og vanskeliggjorde muligheden for privat indkvartering. Til gengæld var den personlige kontakt ved besøget af meget stor værdi.

Af 'sidegevinster' ved projektet kan vi nævne at nogle af deltagerne for første gang telefonerede til danskere, rejste med færgen, så en teaterforestilling, alt sammen ting som de uden betænkelighed vil kunne gøre på egen hånd nu. Desuden skal det fremhæves at den fælles oplevelse ved besøget har givet alle de fordele der er kendt fra lejrskoleophold: styrket sammenhold osv. Og det viste sig at der under arbejdet med projektet var mindre fravær på holdene end normalt.

Der var et par steder hvor vi mødte uventet modstand. Ballerup-deltagerne ville ikke rejse til Holstebro på besøg. De forklarede det med at de ikke kunne være væk fra familien i flere dage, men vi havde fornemmelsen af at der var andre grunde såsom utryghed ved at bo et fremmed sted. Da den mere personlige brevveksling kom i stand, ændrede holdningen sig da også. I Holstebro var det meget svært at motivere deltagerne til at lave skriftligt materiale, plancher osv. Efter projektets fremlæggelse kunne de godt se at det kunne have været en fordel med noget skriftligt at støtte sig til.

Nogle praktiske spørgsmål

Videoudstyret - eller mangel derpå - voldte problemer. Det meste af tiden måtte vi i Ballerup klare os med deltagerne egne kameraer, og i Holstebro oplevede vi som nævnt at skolens udstyr var udlånt til anden side. Desuden manglede der diktafoner. Vi mener ikke at et projekt der i så høj grad er baseret på video og båndinterviews, kan gennemføres tilfredsstillende uden at det fornødne udstyr findes på skolen og er til rådighed under hele forløbet.

DSB giver gratis rejse en gang om året i forbindelse med studierejser så længe man opfylder visse krav. Man skal være en uddannelsesinstitution, man skal være væk med minimum to overnatninger og to skoledage, og man skal være mindst seks deltagere. Der er en gratis lærerrejse pr. ti deltagere. Rejsen skal bestilles mindst fem uger i forvejen. Med hensyn til udgifter til transport i lokalområdet under besøg, spisning, entrées, evt. teaterbilletter osv, kan dette søges dækket hos amtet, hos fonde eller ved deltagerbetaling. Udgifterne til vores besøg beløb sig til ca. 300 kr. pr. deltager, og det inkluderede fællesspisning på skolen to gange, middag på restaurant én gang, samt teaterbillet. Heraf betalte deltagerne fra Holstebro 50 kr. pr. dag, og fra Ballerup betalte de morgenmad i to dage.

Fremtiden

På baggrund af vores erfaringer der i overvejende grad har været særdeles positive, fortsætter vi med projektet. Deltagerne støtter os heri og glæder sig. Den næste fase varer fra juleferien til sommerferien 1997. Vi regner med to besøg og vil i øvrigt lægge megen vægt på at arbejdet får den fornødne tid, og at emner og forløb planlægges i fællesskab. Desværre betyder strukturen inden for indvandrerundervisningen at vi ikke kan regne med at have en klasse samlet over mere end et halvt år. Derfor får kun et mindretal mulighed for at deltage i næste fase.

Litteratur

Byram, Michael S, Carol Morgan et al.: Teaching and Learning, Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. 219 s. (Multilingual matters; 100)

Michelsen, Emma og Judith Parsons: Danmark på kryds og tværs - upubl. rapport til København og Ringkøbing Amt. 1996.

Noter

1 Artiklen er en lettere revideret version af Michelsen og Parson, 1996.