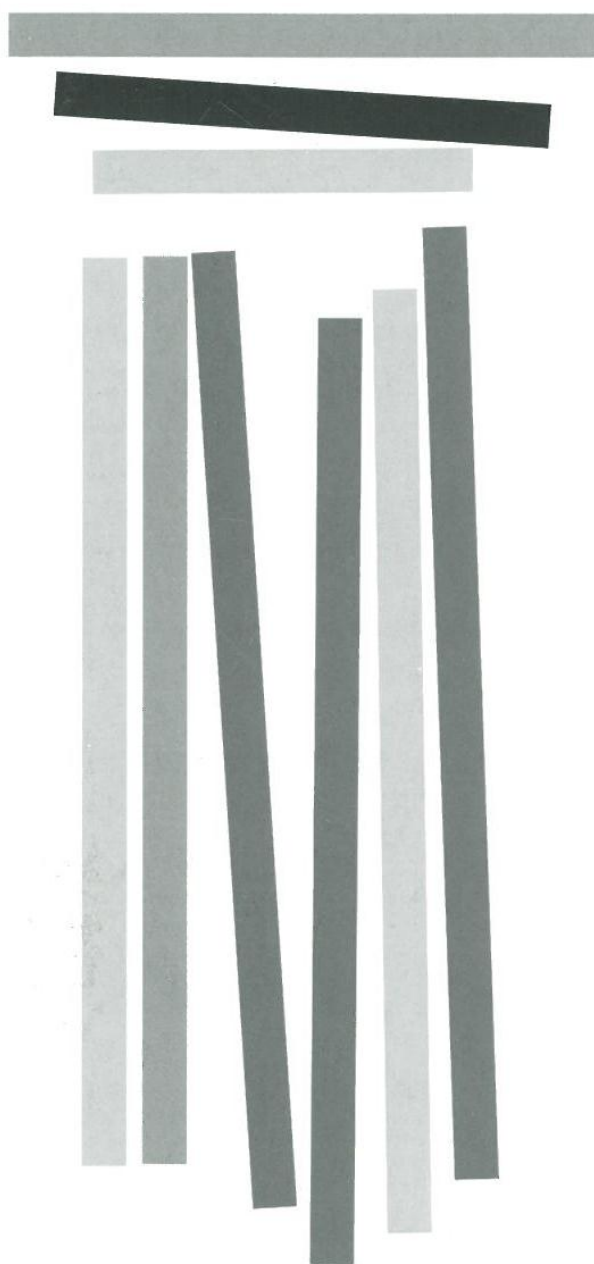


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Dec. 2002 · Nr. D

Julen 2002



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · xxx · 2002 · Nr. 2X

Nr D, J ulen 2002:
Tema: Julen 2002



Redaktionen for nr. D, Julen 2002: Annegret Friedrichsen

Indhold

Forord

[Julen 2002](#)

Kronikken

[Elsebeth Rise: Kan stof- og vidensekspllosionen håndteres?](#)

[Elisabeth Bense: Tysk som tværfaglig undervisning](#)

[Vivian Lindhardsen: Læseforståelse - den oversete færdighed i sprogprøverne](#)

[Hans Lauge Hansen: Sprog- og kulturnetværket](#)

[Jens Bennedsen: Nyt Lærings- og ressourcecenter på Danmarks Pædagogiske Bibliotek](#)

Godt Nyt

Forord

Kære læser

Med dette julenummer runder vi Sprogforums 8. årgang; hermed er der udgivet i alt 24 numre plus 4

julenumre.

I den anledning vil der ske nogle forandringer. Ligesom dét nummer, du læser i dette øjeblik, vil de kommende julenumre fremover blive trykt og have samme udseende som de andre fortløbende numre; dog vil julenumrene fortsat være halve numre. Derudover vil vi også gerne markere indgangen til Sprogforums 9. år med **nr. 25** som et jubilæumsnummer om *Læringsrum*. Dette første nummer i det kommende år 2003 vil samtidig lancere bladet i et nyt layout.

I år fandt der et redaktørskifte sted på Sprogforum. Efter 8 år som ansvarshavende redaktør fratrådte Elsebeth Rise til udgangen af år 2001 efter eget ønske sin stilling som redaktør af Sprogforum, leder af INFODOK, Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik, forskningsbibliotekar og fagreferent inden for bl.a. fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek. For at markere Elsebeth Rises indsats i årene bringer vi i dette julenummer et bidrag fra Elsebeth Rise, et uddrag fra kapitlet Om sprogspædagogik 1970-2001 set fra DPB" i bogen *Fremmedsprog i den danske skole*.

Fra og med april 2002 og nr. 23 har Annegret Friedrichsen overtaget Elsebeth Rises stilling og fungerer dermed som ansvarshavende redaktør af Sprogforum. Annegret Friedrichsen kommer fra en stilling som forlagsredaktør og har tidligere været adjunkt i tysk på Danmarks Lærerhøjskole. Hun indgår nu i redaktionsgruppen sammen med Karen Lund, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen.

Julenummeret består i år af en række artikler af blandet indhold og tilsvarende blandet GODT NYT.

Vi lægger ud med **Elsebeth Rises** bidrag 'Kan stof- og vidensekspllosionen håndteres?' som er et uddrag fra kapitlet " Om sprogspædagogik 1970 -2001" i bogen *Fremmedsprog i Danmark*. Hun redegør her for informationsmængdernes vækst i løbet af 1990'erne og giver nyttige kilder, såvel publikationer som links.

Elisabeth Bense tager i artiklen Tysk som tværfaglig undervisning" udgangspunkt i tyskfagets problemer og opridser herudfra hvordan arbejdet med tværfaglige projekter kan afhjælpe falske forestillinger om tysk og tyskundervisning samt åbne for nye tværfaglige muligheder for fremmedsprog og for tyskfaget i dag.

Vivian Lindhardsen tager i Læseforståelse - den oversete færdighed i sprogprøverne" emnet læsefærdighed op og argumenterer for *multiple-choice*-opgavens muligheder. Hvad en MC-test kan teste og hvilke kompetencer der er på spil, diskuteres ud fra to konkrete engelsksprogede tekster.

Hans Lauge Hansen redegør i Sprog- og kulturnetværket" for baggrunden for et nyt landsdækkende Sprog- og Kulturnetværk for de højere uddannelser i Danmark. Han diskuterer årsager til sprogfagenes krise, behovet for at udvikle en ny faglig identitet for sprogfagene og karakteriserer kort de enkelte projektgruppers opgave og struktur.

Endelig informerer **Jens Bennedsen** i Nyt Lærings- og Ressourcecenter og nye åbningstider på Danmarks Pædagogiske Bibliotek" om det nyindrettede Lærings- og Ressourcecenter på DPB som et nyt og tidssvarende tilbud til lånere, herunder forskere, studerende og undervisere, der ønsker at arbejde alene eller i grupper på biblioteket.

Sprogforum ønsker alle en *Glædelig Jul og Godt Nytår!*

redaktionen

Tema: Julen 2002



Kan stof og vidensekspllosionen håndteres?

Elsebeth Rise

Elsebeth Rise blev i 1970 som cand.pæd. i tysk ansat som forskningsbibliotekar på Statens Pædagogiske Studiesamling, det senere Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Elsebeth Rise var fagreferent inden for bl.a. områderne engelsk, fransk og tysk litteratur og sprog, fremmedsprogspædagogik, andetsprogspædagogik og tosprogethed. Fra 1980 blev INFODOK yderligere et vigtigt arbejdsområde, og hun var i perioden 1981 - 1993 redaktør af Tværsproglige Blade. Siden 1994, hvor Sprogforum afløste Tværsproglige Blade, og frem til slutningen af 2001 var Elsebeth Rise ansvarshavende redaktør - et hverv som hun varetog med stor begejstring, initiativrigdom og arbejdsomhed til glæde for Sprogforums redaktionsgruppe og storgruppe - og i sidste ende: læserne.

Dermed har Elsebeth Rise i flere årtier varetaget en vifte af arbejdsområder inden for sprog og fremmedsprogspædagogik, alt sammen med et stort engagement. Selv om Elsebeth Rise er gået på pension, er hun fortsat tilknyttet DPB og arbejder på et projekt med NOTIFA - en database med nordiske tidsskrifter om fremmed- og andetsprogspædagogik. redaktionen

Generelt er stof og papirmængden eksploderet i halvfemserne. Sidste papirudgave af *Language Instruction/Acquisition Abstracts*, dec. 1997, gennemgik 180 tidsskrifter og bragte 240 reviews under 30 emner. For overskuelighedens skyld måtte publikationen derefter foregå på internettet; stofmængderne lod sig ikke længere håndtere.

Internettet betyder, at alverdens sprogcentre, institutioner, tidsskrifter og materialer ikke er længere borte end et klik. Nye globale samarbejdsmuligheder opstår. Adgangen til autentisk materiale og et nyt virtuelt læringsmiljø understreger betydningen af de kendte nøglebegreber behov, autonomi, at lære at lære, selvstyret læring, kommunikativ kompetence og interkulturel kompetence.

En anden tilgang er at samle stoffet i encyklopædier som udtryk for, at feltet nu er veletableret. 1990'erne er encyklopædiernes tid:

Encyklopædier på det sprogpædagogiske felt

Encyclopedia of Language and Education 18, ed. by David Corson et al., Dordrecht, Kluwer, 1997. Emnemæssigt ordnet i Bd. 1: Language Policy and Political Issues in Education; Bd. 2: Literacy; Bd. 3: Oral Discourse and Education; Bd. 4: Second Language Education; Bd. 5: Bilingual Education; Bd. 6: Knowledge About Language; Bd. 7: Language Testing and Assessment; Bd. 8: Research Methods and Education.

Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education, ed. by Colin Baker & Sylvia Prys Jones, Multilingual Matters, 1998.

Inspirerende håndbog over sprogspredningens kompleksitet bygget op om: Individuel tosprogethed; Sprog og samfund; Sprog i kontakt inkl. sprokkort; Tosproget undervisning.

Concise Encyclopedia of Educational Linguistics, ed. by Bernard Spolsky. Amsterdam, Elsevier, 1999.

Pædagogisk lingvistik som en sammenføring af lingvistisk viden (fonologi, grammatik, semantik, psyko og sociolingvistik, klinisk lingvistik) med sprogindlæring og undervisning samlet under overskrifterne: Den sociale sammenhæng; den enkelte lærer; skolen; hjælpemidlerne; modersmålsundervisningen (angloamerikansk); andet og fremmedsprogsundervisning; testning; professionen, institutioner og personer.

Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, ed. by Michael Byram, London, Routledge, 2001.

Internationalt opslagsværk, alfabetisk ordnet efter nøgleord og med krydshenvisninger, tematisk ordnet indholdsfortegnelse samt nøgleordsindex. Omfatter også ikkeangloamerikanske traditioner. Den kulturelle dimension inddrages. Analyser og kvikreferenceopslag.

Handbook of Pragmatics, ed. by Jef Verschueren et al., Amsterdam, John Benjamins, 1995.

Omfatter manual, handbook og en årligt opdateret user's guide (løbsbladssystem). Stateoftheart håndbog over pragmatik som et kognitivt, socialt og kulturelt studium af sprog og kultur, herunder sprogundervisning og interkulturalitet.

Fagets etablering og professionalisering henføres af Spolsky til arbejdet i en række forskningscentre, der fra midten af 1960'erne har bidraget til at udvikle national og international sprogpolitik og pædagogik. Spolsky lister centre i alle verdensdele; talstærkt i Australien (12) og USA (13), færre i Europa (67), Canada (2), Asien (2), Afrika (2).

I *Language Centres* beskriver og sammenligner David Ingram fem centre på fire kontinenter. Nogle er uafhængige, andre tæt knyttet til et universitet eller en anden institution, nogle nationale og regionale, andre internationale eller en blanding af alle dele alle væsentlige for deres område og med forskelligt definerede mål.

Eksempler på sprogcentre af betydning for feltets professionalisering

The Center for Applied Linguistics, CAL, Washington, USA; <http://www.cal.org/> med et væld af videreførende links. Centret oprettet i 1959 har fire opgaver: at forbedre engelskundervisningen som fremmed og andetsprog (TESOL), at fremme undervisningen af mere ualmindeligt underviste sprog, at forske i pædagogiske processer og at varetage driften af ERIC/CLL. Centret er clearinghouse for fremmedsprog i den største og mest benyttede pædagogiske Database, ERIC, *Educational Resources Information Center*. Her registreres fra internationale tidsskrifter, forsknings og konferenceberetninger, state-oftheartartikler, reviews, bibliografier og undervisningsmaterialer, herunder *uncommonly taught languages*. Klikbare bibliografier; fuldtekstsøgninger fra DPB. Webadresse: <http://www.cal.org/ericcll>

The Centre for Information on Language Teaching and Research, CILT London, UK.

<http://www.CILT.org.uk> er en regeringsstøttet, formelt uafhængig institution, grundlagt 1966, fra 1992 udvidet med et netværk af regionale Comeniuscentre og med afdelinger i Skotland og Irland. Formålet er at forbedre fremmedsprogsundervisningen gennem referencebibliotek, konferencer, kurser, publikationer. Et særligt kontor tager sig af mediernes spørgsmål om behovet for fremmedsprog i UK. Aktiviteterne opsummeres online i *Facts and Figures*. Særlige områder: fagsprog, erhvervslivets behov, tidlig indlæring af fremmedsprog, højere uddannelse. CILTs hjemmeside indeholder netadresser, informerer om forskningsresultater, undervisningsforsøg, email netværk, materialer; CILT deltager i det internationale netværk Lingu@Net Europa, arbejdssprog eng/ty/fr/holl/ital/sp, og det er involveret i regionale, nationale og internationale projekter.

The SEAMO Regional Language Centre, RELC, Singapore, er regionalt center for Sydøstasien, etableret og delvist finansieret af SEAMO, *The Southeast Asian Ministers of Education*.

<http://www.relc.org.sg/> Det er center for anvendt lingvistik; der fokuseres på sprogundervisning og indlæring med særligt henblik på programmer til videreuddannelse af lærere og specialister i

Sydøstasien, som så arbejder videre som multipliers i egen region (se: <http://www.seamo.org/Centers/RELC.htm>).

The Modern Language Center MLC, Toronto, Canada; webadresse <http://www.oise.utoronto.ca/MLU/> hører under *Ontario Institute for the Studies of Education* som en del af universitetet i Toronto. Centret forestår pionerforskning i andetsproglæring og tosproget undervisning med fokus på udvildning af læseplaner, undervisning, uddannelses- og sprogpolitik på andet, fremmed og minoritetssprog; især med hensyn til engelsk og fransk i Canada.

The European Centre for Modern Languages (ECML), Graz, Østrig, grundlagt 1995 under Europarådets auspicer med henblik på at føre Europarådets sprogpolitik ud i livet; det er fra 1998 permanent og støttes af de fleste europæiske lande. Centeret er internationalt med en paneuropæisk rolle og særligt forpligtet over for behov i Central og Østeuropa. (<http://culture.coe.fr/ecml> eller <http://www.ecml.at>) Det skal tjene som platform og mødested for sprogpolitikere og læreruddannere til fremme af flersprogethed og europæisk forståelse i et flerkulturelt Europa. Der tilbydes undervisningsprogrammer, seminarer, konferencer, workshops.

The National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR) (<http://www.nceltr.mq.edu.au/home.htm>). Centret ved Macquarie University i Sydney er specialiseret på engelsk som andetsprog for voksne og støtter Australiens indvandringsprogram *Adult Migrant Education Program* (AMEP), et netværk med omkring 300 centre. Centeret er en del af universitetets afdeling for lingvistik.

Andre adresser: se f.eks. <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/links.html>

Tendenser i EU's Sprogpolitik

EU anbefaler med *White Paper* fra 1995 sprogfærdighed på tre sprog (se: <http://europa.eu.int/comm/education/Socrates/adult/report.pdf>). EURYDICE (<http://www.eurydice.org>) har for Kommissionen op til sprogåret udsendt en stor komparativ analyse over sprogundervisningen *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*, der også fokuserer på minoritetsbefolkningernes ret til modersmålsundervisning. Der redegøres i øvrigt for de enkelte handlingsprogrammer i fællesskabet og forskellige andre sprogfremmende tiltag, herunder læsning af fag på fremmedsprog.

Finske, tyske, hollandske og engelske organisationer er gået sammen om en transnational ekspertbase til fremme af udviklingen af indhold og sprogintegreret læring i Europa (<http://www.euroclit.net/english/clil.htm>). Den europæiske belønning for fremmedsprog, *European Award for Languages*, (http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/language_label.html) støttes af kommissionen og praktiseres gennem de enkelte landes undervisningsministerier.

Sammenfattende kan det siges, at det internationale samarbejde i perioden er vokset og intensiveret på alle niveauer. Vægten er forskudt over mod indhold, flerkulturalitet, brug af moderne teknologi, kvalitetsudvikling og især, at det er eleven, der lærer (ansvar for egen læring, indlæringsstrategier, kognitive og affektive elevforudsætninger, motivation mv.). Kravene til en sprogpolitik, der tilgodeser de manges muligheder og forpligtelser i det multikulturelle samfund, er forstærket.

© Forfatteren og Dansk Skolemuseum

Ovenstående artikel er med venlig tilladelse fra Dansk Skolemuseum et uddrag af Elsebeth Rises bidrag "Om sprogpedagogik 1970 - 2001", s. 130-34. i bogen: **Fremmedsprog i den danske skole**. Redaktør: Signe Holm-Larsen. København; Dansk Skolemuseum, 2002. 251 s.

Tema: Julen 2002



Tysk som tværfaglig undervisning

Elisabeth Bense

Dr.phil., Institut for Sprog og Kultur, Roskilde
Universitetscenter.

bense@wiggum.ruc.dk

Tyskfagets problemer både mht. antallet af studerende, kundskabernes niveau og måske frem for alt: fagets 'image' er nu i en årrække blevet diskuteret mange forskellige steder og med hensyn til forskellige aspekter. Der kan f.eks. henvises til adskillige ældre, men stadig aktuelle undersøgelser af de stereotype forestillinger, danske gymnasielever har om tysk og Tyskland, [note 1](#). Der kan henvises til flere fremstød fra erhvervslivets side, hvor man påpeger, at danske elevers tyskkundskaber er alt for ringe til, at de kan klare arbejdsmarkedets udfordringer og behov. Der kan henvises til en omfattende undersøgelse af fremstillingen af Tyskland i de danske medier; [note 2](#) og der kan henvises til det danske Goethe-Instituts forsøg på at bidrage til debatten om emnet, sidst i form af et seminar i nov. 2001 under titlen "*Deutschland - Dänemark: Eine europäische Nachbarschaft*".

Tyskfagets problemer

1 På trods af, at tysk efter engelsk er det fremmedsprog i Danmark, der læres af flest elever, er der forbausende få, der lærer tysk på et højt niveau. Det er grunden til, at tilgangen til tysk på de højere uddannelser er meget lav. Selv om man teoretisk godt kan studere tysk på baggrund af et B-niveau, så viser fravalget af tysk i gymnasiet, at interessen for dette fag ikke er til stede. Den lave tilgang til tyskstudierne bekymrer de fleste uddannelsessteder.

2 Generelt er der alt for få elever/ studerende, der taler tysk på et bare nogenlunde rimeligt niveau, dvs. således at de kan bruge sproget i undervisnings- eller arbejdssammenhænge. Dette fører til en mangel på kulturelle kundskaber om et af Danmarks store nabolande. På trods af dette lands betydning for Danmark, set fra både et historisk og et aktuelt politisk-økonomisk perspektiv, kan viden om tysk sprog, kultur og litteratur ligge på et meget lille sted her i landet. Det fører ikke kun til en mangel på kvalificeret arbejdskraft i forbindelse med erhvervslivets behov for tysktalende forhandlere, repræsentanter, korrespondenter, sekretærer osv., men denne mangel på sproglige kvalifikationer gør sig også gældende på det politiske og kulturelle plan (politikere, journalister osv., der har svært ved at gennemføre en samtale på tysk, men må ty til engelsk). Det er et pinligt faktum.

3 Det er tydeligt, at denne manglende interesse for tysk i sidste ende peger på et negativt forhold til den store nabo i det hele taget. Med andre ord: der er ikke kun tale om et uddannelsesspørgsmål, men i virkeligheden om et problem, der vedrører det historiske og kulturpolitiske forhold mellem to europæiske nationer og som derfor kræver en refleksion over de historiske grunde til dette (mis)forhold. Dette kan ikke uddybes her, men man kan trøste sig med, at denne form for refleksion, omend i mindre målestok, også finder sted.^{[note 3](#)} Men i forbindelse med de konkrete undervisningsforhold kan man naturligvis ikke vente på, at denne mere omfattende kulturelle debat bærer frugt; man må allerede nu gøre sig tanker om forbedringer også på det mere praktiske plan.

Det er faktisk meget svært at komme ovennævnte problemer til livs, hvilket skyldes den tætte sammenhæng mellem specifikke, uddannelsesmæssige problemer, der knytter sig til de forskellige niveauer i uddannelsessystemet, og en mere omfattende, samfundsrelateret og til dels historisk problemstilling. På trods af mange tiltag, mange diskussioner og lovende initiativer er der stadig ikke kommet en forbedring af fagets image hos gymnasieelever, således at tysk som fremmedsprog bliver mødt med den interesse, det egentlig fortjener, Tysklands historiske, kulturelle, politiske, og ikke mindst økonomiske betydning for Danmark taget i betragtning. Forbedringer i selve undervisningen på de forskellige uddannelsesniveauer har svært ved at slå igennem, når billedet af Tyskland i samfundet - især i medierne - forbliver det samme. Men hvordan kan man bl.a. i medierne bringe fremstillingen af Tysklands kulturelle eller politiske forhold op på et højere niveau, hvis ikke det sker via bedre uddannede journalister eller korrespondenter? Det ligner en ond cirkel. Men uanset hvilken ende man tager fat i for at vende situationen for tyskfaget i Danmark, så må uddannelsen af nye tysklærere tage højde for disse problemer. Vi (uddannelsesinstitutionerne) må uddanne tysklærere, der formår at motivere deres elever til at beskæftige sig nærmere med dette land og dets sprog. Tysklærere, der også er gearet til at deltage i debatten om faget og dets videreudvikling, og som er i stand til kritisk at modvirke den alt for stereotype fremstilling af Tyskland i de danske medier og de fordomme, eleverne måtte komme med.

Spørgsmålet er altså i høj grad, hvordan man i tyskundervisningen bryder den onde cirkel: Hvordan får vi bedre motiverede elever, flere der vælger tysk på højt niveau, flere der vælger tysk som studiefag og ikke mindst: uddannede gymnasielærere, der igen aktivt medvirker i hele processen at give tyskfaget en anden status, og dermed igen at gøre tysk sprog, politik og kultur til et interesseområde for almindelige danskere.

Tværfagligt projektarbejde for fremmedsprog

Det følgende forslag til forbedring af situationen (naturligvis skal der mere end ét tiltag til) bygger i høj grad på mine egne undervisningserfaringer, både på universitetet og i gymnasiet, og tager udgangspunkt i den allerede igangværende omstrukturering, der kendetegner det danske gymnasium for tiden. For at sige det meget kort, kan denne omstrukturering især beskrives ved hjælp af to begreber: 'tværfaglig' og 'projektorienteret' undervisning. Langt om længe har den erkendelse vundet indpas på de fleste gymnasier, at en skoledag bestående af 7 enkelte timer à 45 minutter, hvor der undervises i 5-6 forskellige fag, ikke længere svarer til moderne pædagogisk indsigt og i øvrigt heller ikke til de arbejdsopgaver, eleverne senerehen møder i deres studium eller erhvervsarbejde. På mange gymnasier er man (til dels via forsøgsordninger) gået over til eller er på vej til at tilrettelægge undervisningen i betydelig større enheder, hvor lærere fra **forskellige fag** i perioder arbejder sammen om et konkret, bredt defineret emne, **et projekt**. Indtil nu er det dog først og fremmest fag som dansk, historie, eller samfundsfag, der går sammen om sådanne tværfaglige projekter, mens fremmedsprogsfag, især tysk og fransk, er mere tilbageholdende. Dels fordi eleverne her er delt efter, hvad de nu har valgt, dvs. der er nogle organisatoriske vanskeligheder, men dels også fordi man mener, at det ville være for svært at formidle fremmedsprogskundskaber i forbindelse med tværfagligt projektarbejde.

Det er imidlertid min overbevisning, at indlæring af fremmedsprog (især af de sprog, som eleverne ikke dagligt hører i medierne) med stor fordel kunne foregå i form af tværfaglig undervisning, og netop tysk ville profitere meget ved at blive formidlet i en større sammenhæng, så eleverne kan se, at faget ikke består af indlæring af remser, gloser og kompliceret grammatik, men byder på aspekter, der kan sættes i relation til kundskaber i andre fag. Denne tanke skal jeg uddybe lidt.

Jeg vil starte med et konkret eksempel. Sidste gang jeg var ansat på et gymnasium som vikar for den faste tysklærer, var det første, jeg fik at vide af eleverne: vi er ligeglade med, hvad du vælger, bare det ikke har noget med nazisme at gøre!" De syntes, de havde hørt så meget om nazisme", at det hang dem langt ud af halsen. Jeg valgte naturligvis en anden tekst, men da vi ved en senere lejlighed kom til at diskutere Berlin-murens fald, viste det sig meget hurtigt, at de faktisk slet ikke kunne sætte denne begivenhed (eller murens eksistens) i relation til den historiske udvikling under og efter Anden Verdenskrig. Så vi kom til at tale om 'nazisme' alligevel, men nærmede os emnet fra en anden side, dvs. fra nutiden. Vi talte bl.a. om forfatninger og pludselig var de meget interesserede i at høre mere om Weimar-republikkens forfatning, og hvordan og hvorfor Hitler var kommet til magten på fuldstændig legal vis. Det havde de ikke hørt før; de opfattede Hitler som en diktator, der havde tilkæmpet sig magten, men at han (af *Reichspräsident* Hindenburg) faktisk var blevet bedt om at blive kansler, var noget nyt for dem. Ved at tale om de konkrete politiske forhold, partierne og forfatningen var det blevet muligt at diskutere et diktators opståen på en for dem ny måde, nemlig ud fra det mere generelle spørgsmål, hvilke faktorer der begunstiger etableringen af diktatoriske systemer.

Den pludselige interesse for emnet baserede sig altså ikke kun på, at vi havde taget udgangspunkt i aktuelle forhold (DDR's endeligt), men skyldtes også, at de pludselig kunne se det generelle aspekt af de historiske hændelser og kunne sætte dem i relation til aktuelle politiske begivenheder, som de talte om i andre fag, især historie og samfundsforhold.

Jeg nævner dette eksempel for at illustrere, hvordan et (i elevernes øjne) 'dødsygt' emne kan blive interessant for dem, når de kan se dets aktuelle relevans, og når de kan sætte det i forbindelse til noget, som de har hørt uden for tysktimernes mure. Det ville derfor være en stor fordel, hvis tysklærerne søgte at relatere formidlingen af kulturelle og/eller politiske emner til det, eleverne beskæftiger sig med i andre fag, for dermed at hjælpe dem til erkendelse af, at beskæftigelsen med tyske forhold godt kan have relevans for deres øvrige viden om verden. Denne fremgangsmåde kræver et langt større samarbejde med lærere fra andre fag, især dansk, historie eller samfundsfag, men man kan også forestille sig et samarbejde med andre fremmedsprogsfag som fransk eller engelsk. Netop det historiske emneområde 'nazisme' eller 'det tredje rige' byder på så mange berøringsflader med andre fag, at man kunne specificere et stort antal projekter, som både tysk, fransk, dansk eller engelsk ville kunne deltage i. F.eks. 'modstandsbevægelser', 'eksil', 'kunst og politik' osv., alle med meget aktuelle aspekter, når vi tænker på flygtningedebatten, diskussionerne om 'terror' osv. Var modstandsbevægelserne i de forskellige europæiske lande 'terroristiske foreninger'? Var de danske modstandsfolk, der sprængte tog i luften, 'terrorister'? Hvad havde de over én million tyske flygtninge (jøder, kommunister, skuespillere, kunstnere, forfattere, videnskabsfolk og helt almindelige mennesker) gjort, hvis ikke andre lande havde taget imod dem? Og hvad skulle de gøre for at nå så langt? Dette kun for at nævne nogle af de mest oplagte emner, tysklærere ville kunne samarbejde med andre fag om. Resultatet ville være en sammenhængende og vedkommende formidling af et stort emneområde, som hidtil er blevet formidlet i småstykker (lidt i historie, lidt i tysk, lidt i samfundsfag osv.) og sjældent i koordineret samarbejde.

Muligheder for tyskfaget

Tysk kan kun profitere ved et sådant samarbejde. Faget ville komme ud af sin isolation og muligvis slippe for sit i grunden selvforskyldte ry for at være et kedeligt og oven i købet svært fag. Motivationen til at beskæftige sig med sproget og landet ville stige i takt med at eleverne oplever, at de kan bruge denne viden også i andre fag. Og samarbejdet med andre fag gælder ikke kun politiske eller historiske aspekter, også på et mere sprogligt plan ville der være samarbejdsmuligheder, især med dansk og andre fremmedsprogsfag, dvs. med henblik på f.eks. grammatiske, semantiske eller pragmatiske strukturer.

Hvorfor har man til dato ikke et fast etableret grundkursus i sætningsanalyse? Hvorfor lader man eleverne om at finde igennem en jungle af grammatiske termer, når de lærer dansk, engelsk og tysk? Hvorfor forsøger man ikke gennem et alment, bredt orienteret sprogkursus at diskutere kulturspecifikke elementer (eller ligheder), der knytter sig til de forskellige sprog, eleverne kender? Her kunne man f.eks. godt komme ind på forskellige udtryk og normer for høflighed, opfordringer eller kritik i de enkelte sproglige kulturer. Det er jo aspekter, de fleste elever allerede har skiftet bekendtskab med i deres ferie eller også herhjemme i omgang med kammerater med anden etnisk baggrund. Med andre ord: også formidlingen af selve sproget ville profitere ved, at man søger

'links' til andre fag. Herved ville de vanskeligheder, det tyske sprog byder på, kunne integreres i en mere meningsfyldt indlæringsproces og dermed formodentlig miste en del af deres afskrækkende virkning.

Samarbejde på tværs af fagene

For at resumere kort er mit standpunkt, at tyskundervisningen både i folkeskolen og i gymnasiet burde benytte sig langt mere af den igangværende fornyelsesproces i det danske gymnasium og satse på et systematisk samarbejde i form af tværfagligt og projektorienteret undervisning. I og med at det er tyskfaget, der har de største problemer (ikke dansk, historie eller engelsk), burde det være tysklærerne, der tog initiativer og udviklede konkrete forslag til sådan et bredt samarbejde. Men undervisere i dansk, historie og andre sprogfag må naturligvis tage udfordringen op; det ville hurtigt vise sig, at en opblødning af de snævre faggrænser ville være til gavn for *alle* fag.

Men for at sådan et samarbejde overhovedet kan etableres på en systematisk måde (og ikke kun på det individuelle plan) er der behov for allerede i selve *læreruddannelserne*, både på seminarierne og på universiteterne, at inkorporere samarbejdsperspektiver. Især på universiteterne, som jo stadig uddanner gymnasielærere på en meget traditionel, udelukkende fagorienteret facon, ville det kræve en betydelig nytænkning: tanken, at man som gymnasielærer i f.eks. tysk fremover ikke kan nøjes med kundskaber i tysk grammatik, tysk litteratur eller tysk historie alene, men til en vis grad også må have kendskab til andre landes sprog, kultur eller historie; at man i løbet af sit studium også må reflektere de berøringspunkter, tysk sprog og kultur har med andre sprog og kulturer. Faktisk burde der allerede i selve studiet indgå et element af tværfagligt samarbejde, netop for at forberede kommende gymnasielærere til dette bredere samarbejde.

Nogle vil mene, at dette vil være nærmest uoverkommeligt eller ville gå ud over 'fagligheden'. Men faglighed er mange ting, og hvad der hører til 'faget' er til alle tider blevet defineret ud fra den generelle samfundsmæssige udvikling. I en tid, hvor samfundet på næsten alle planer kræver brede kundskaber og evner til samarbejde på tværs af de faglige uddannelser i snæver forstand, kan uddannelsesinstitutionerne ikke operere med en opfattelse af 'faglighed', der egentlig hører det 19. århundrede til, nemlig en tid, hvor det var vigtigt for de enkelte fag at etablere sig som selvstændige fag. Men de dengang etablerede faggrænser ligger ikke fast en gang for alle. Vi får hele tiden nye fag, der til dels overtager eller integrerer formidlingen af de gamle fags emner (medievidenskab, kulturstudier, for kun at nævne to). Også denne udvikling burde gymnasieuddannelserne afspejle. En diskussion af de traditionelle faggrænser er i dag absolut nødvendig, og de udfordringer, gymnasielærerne for tiden konfronteres med, kunne være én indfaldsvinkel til denne diskussion.

Noter

1 Bl.a. Elisabeth Bense: Et gråt land med et grimt sprog... i: Rolig Papir, 1988, nr. 43; Günter Kremer: Afskaf tysk, afskaf tyskerne. i: Information den 2/3 august 1977.

2 Roy Langer: Zwischen Gefühl und Vernunft. Zur Darstellung Deutschlands in dänischen Medien. Ph.d. afhandling. København; Handelshøjskolen, 1999.

3 Især Uffe Østergård har helliget sig dette emne: Se bl.a. Das Deutschlandbild in Dänemark. i: H. Süßmuth (Hrsg): Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden. Baden-Baden, 1996.

Se også Per Øhrgård: Offizielle Anpassung und inoffizielle Distanz - das Verhältnis Dänemarks zu Deutschland in den letzten 150 Jahren. i: Das Deutschlandbild aus der Sicht Dänemarks. Landeskundliche Beiträge. Flensburg, 1993.

Elisabeth Bense arbejder p.t. med projektet: Tysk i Danmark - Perspektiver for fagets udvikling. En publikation med samme titel udkommer i januar 2003.

Tema: Julen 2002



Læseforståelse - den oversete færdighed i sprogprøverne

Vivian Lindhardsen

Seminarieadjunkt, cand.mag.

Vordingborg Statsseminarium.

vivianlindhardsen@hotmail.com

Den fremmedsproglige færdighed en nybagt student får mest brug for, når han/hun starter på en længerevarende videregående uddannelse, er nok læsefærdigheden. Ikke bare forlanges der på de fleste længerevarende uddannelser, at den studerende læser en stor mængde faglitteratur på engelsk (og/eller andre fremmedsprog), men det forventes ofte også, at læsestoffet forstås ned i detaljer. Da en studentereksamen i engelsk er med til at sikre optagelse på de lange videregående uddannelser, bør vi sikre, at læsefærdigheden nu også testes i denne eksamen.

Hvordan tester vi læseforståelsen ved studentereksamen?

Til studentereksamen i engelsk testes læsefærdigheden ikke direkte, men snarere indirekte gennem elevens produktive færdigheder: ved den skriftlige eksamen testes læsefærdigheden ved at eleven på fremmedsproget skal skrive en stil på baggrund af forståelse af en tekst (m.a.o. læsefærdigheden testes gennem skriftlig sprogproduktion). Ved den mundtlige eksamen genfortæller og analyserer eleven en tekst, der er læst i løbet af året (m.a.o. læsefærdigheden testes gennem mundtlig sprogproduktion). Den mest direkte måde, læsefærdigheden testes på, er nok i oversættelsen, hvor eleven skal oversætte et stykke tekst fra engelsk til dansk. Spørgsmålet er dog her, om elevens læseforståelse virkelig testes ved oversættelse af et lille stykke tekst. Selvom behovet for en god og solid læsefærdighed er stort, bliver denne receptive færdighed nedprioritet, idet den stort set kun testes indirekte vha. de produktive færdigheder [note 1](#).

Hvis ikke de eksisterende eksaminer formår at teste læsefærdigheden, hvad kan alternativet være?

I fare for at røbe hvor påvirket jeg er blevet af at have undervist i USA, vil jeg foreslå multiple-choice-testen (MC-testen) som en del af fremmedsprogseksamen i Danmark. Jeg vil på ingen måde hævde, at MC-testformen ingen ulemper har. Men den har dog den oplagte fordel, at den giver mulighed for direkte at teste de receptive færdigheder. MC-testen (i kombination med stilskrivning og efterfølgende interview) bruges rent faktisk som adgangsprøve til de amerikanske universiteter for ikke-engelsksprogede. De receptive færdigheder, herunder læseforståelsen, ses altså som en vigtig del af forudsætningen for, at en fremmedsproget ansøger kan gennemføre et universitetsstudium i USA.

Hvad kan en MC-test måle?

Multiple-choice-testen er ikke begrænset til kun at teste en faktuel forståelse af en tekst. Der ligger i denne prøveform mulighed for at teste en dybere forståelse af teksten, samtidig med at der er mulighed for at teste læsefærdigheden med baggrund i forskellige aspekter af den kommunikative kompetence.

En fuld forståelse af en tekst kræver, at man kender den sproglige kode (den lingvistiske kompetence), kan overskue tekstens organisering (diskurskompetencen), og har en forståelse for den kommunikative situation, forholdet mellem forfatter og læser samt forfatterens holdning og hensigter (den pragmatiske kompetence). Derudover skal der gode læsestrategier til for hurtigt og effektivt at forstå en tekst. Der kan være tale om strategier som skimming og scanning samt evnen til at forudsige hvad der følger (læsestrategisk kompetence). En god læser er således en, der mestrer disse kompetencer og kan lade dem spille sammen, således at de støtter hinanden i læseprocessen. Jeg vil nedenfor gennemgå to eksempler på MC-tests, der kan måle alle disse aspekter af læseforståelsen. Ideen er at eleven bliver præsenteret for en uset tekst med tilhørende spørgsmål.

Eksempel 1

In the face of basic anxiety, children develop certain defense attitudes or strategies that permit them to cope with the world and afford a certain measure of gratification (...). Many of these strategies continue into adulthood. Specifically, we use them to deal with or minimize feelings of anxiety and to assist us in effectively relating to others. Where they become exaggerated or inappropriate, these strivings may be referred to as neurotic needs or trends. Neurotic trends are the result of the formative experiences that create basic anxiety. The trends are not instinctual in nature but highly dependent on the individual's formative experiences of being either safe or insecure in the world. Horney criticized Freud for his image of neurotic needs as instinctual or derived from the instincts. She placed environmental factors at the center of personality development. [note 2](#)

1 The word 'afford' in line 2 is closest in meaning to

- a give
- b have money enough for
- c affirm
- d suppress

2 What would be the most appropriate title for the passage?

- a Neurotic Needs or Trends
- b Children's attitudes
- c Freud's Neurotic Theories
- d Horney's criticism of Freud

3 What would a following paragraph most likely address?

- a Horney's theory of neurotic needs
- b Freud's theory of neurotic needs
- c Instinctual needs
- d Being insecure in the world

4 Where would this passage most likely appear?

- a In a university level textbook on personality theories
- b In a university level textbook on biology

- c In a high school textbook on psychology
- d In a high school textbook on biology

5 What is the author's tone?

- a Objective
- b Critical
- c Humorous
- d Subjective

6 According to Horney

- a neurotic needs are instinctual
- b the milieu has a big effect on one's personality
- c Freud's personality theories are invalid
- d All basic anxieties continue into childhood

7 According to the passage neurotic trends

- a create anxiety
- b are instinctual
- c are defensive
- d are caused by exaggerated defense strategies

8 It can be inferred from the passage that

- a All defense strategies continue into adulthood
- b Defense strategies are inappropriate
- c Defense strategies create a neurotic personality
- d Defense strategies can be useful

9 Horney is

- a a woman
- b a man
- c a child
- d impossible to say

Spørgsmål 1 beder om et passende synonym på baggrund af ordforståelse i kontekst (lingvistisk-semantic competence).

Spørgsmål 2 beder om en passende titel og kræver derfor et overblik over hele indholdet. Det kan opnås ved skimming (læsestrategisk competence), men handler i høj grad også om at forbinde de forskellige kompetencer.

Spørgsmål 3 beder eleven forudsige, hvad der kunne følge efter denne tekst og fokuserer dermed på organisering af teksten (diskurskompetencen).

Spørgsmål 4 spørger til genre og den større tekstsammenhæng (pragmatisk/tekstlingvistisk competence).

Spørgsmål 5 spørger til forfatterens tone og holdning (pragmatisk competence).

Spørgsmål 6 kræver nærlæsning og forståelse i detaljer (samspil af alle kompetencer).

Spørgsmål 7 kræver nærlæsning og forståelse i detaljer (samspil af alle kompetencer).

Spørgsmål 8 kræver forståelse i detaljer (samspil af alle kompetencer) og ræsonnement.

Spørgsmål 9 kræver beherskelse af diskursmarkører, herunder pronominer (diskurskompetence).

Eksempel 2:

In disciplines from physics to political science, using a theory to make sense of a complex reality is essential. Facts do not always "speak for themselves." In economics, facts may describe a historical episode, but facts can never explain why the episode occurred or how things would have been different had, for example, the government pursued another policy. Moreover, facts can never demonstrate how, for instance, a change in agricultural price supports will affect agricultural production next year. For purposes of explanation or prediction we must employ a theory that shows how facts are related to one another.

Theory in economics, as in other sciences, is based on certain assumptions. For example, economics assume that firms strive to maximize profit. Based on this assumption the economic theory of the firm explains what mix of steel and plastic firms such as Toyota and General Motors (GM) employ in production as well as what amount of cars and trucks they produce. The theory also explains how Toyota's and GM's desired input mixes and final output levels are affected by changes in, say, the price of steel or the price received per car sold.

Economic theory can be used to predict as well as to explain real-world outcomes. For instance, the basic supply-demand model can be used to explain the effects observed in cities that have enacted rent control laws. It can also be used to predict the effects should the federal government impose similar price ceilings on health care services. [note 3](#)

1 What is the primary purpose of the passage?

- a To argue for the importance of theory in a sound understanding of economics
- b To argue for the importance of theory in a sound understanding of agriculture
- c To argue for governmental support for Toyota and General Motors
- d To argue for price ceilings on health care services

2 The word 'say' in line 16 could best be replaced by

- a for instance
- b tell
- c most of the
- d as reported by

3 Which of the following statements can be inferred from the passage

- a Without theory we wouldn't be able to obtain facts
- b Without theory we wouldn't be able to explain reasons for events
- c Without theory we wouldn't be able to establish big companies
- d Without theory we wouldn't be able to maximize profit

4 Where in the passage does the author discuss the general purpose of theory

- a lines 5-6
- b lines 7-9
- c line 10
- d lines 18-22

5 Why does the author mention Toyota and General Motors?

- a to emphasize the relevance of theory in real-life situations
- b to compare the profits of the two companies
- c to change the topic

d to discuss maximization of profit

6 It can be inferred from the text that

- a the federal government has imposed price ceilings on health care services
- b the federal government should impose price ceilings on health care services
- c theory can explain the effects of federal government price ceilings on health care services
- d theory can explain the importance of price ceilings on health care services.

7 The passage is arranged

- a by example of the advantages of theory
- b by example of car companies
- c by topic
- d chronologically

Spørgsmål 1 spørger til formålet med passagen og dermed til forfatterens hensigt (pragmatisk kompetence).

Spørgsmål 2 tester ordforståelse i kontekst (lingvistisk-semantisk kompetence).

Spørgsmål 3 kræver ræsonnement (samspil mellem alle kompetencerne).

Spørgsmål 4 kræver scanning (læsestrategisk kompetence).

Spørgsmål 5 kræver forståelse af forfatterens intentioner (pragmatisk kompetence).

Spørgsmål 6 kræver ræsonnement (strategisk kompetence) på baggrund af en detaljeret forståelse af modalverbet 'should' og dets placering i sætningsopbygningen (lingvistisk-semantisk kompetence).

Spørgsmål 7 spørger til organisering af teksten (diskurskompetence).

Fordelene ved en sådan form for MC-test ligger i dens gyldighed (validitet), pålidelighed (reliabilitet) og i dens gennemførlighed (feasibilitet):

- o MC-testen er gyldig, idet den kommer meget tæt på at teste det, den søger at teste, nemlig læsefærdighed: læsefærdigheden testes direkte og ikke indirekte gennem andre færdigheder.
- o MC-testen er pålidelig, idet man med meget stor sandsynlighed vil komme frem til samme testresultat, hver gang prøven vurderes.
- o MC-testen er i høj grad gennemførlig, idet den giver mulighed for at teste elevers læseforståelse af mange forskellige teksttyper. Dertil kommer, at der i en sådan prøveform ligger en mulighed for at aflægge eksamen på computeren.

Jeg vil understrege, at en MC-test ikke bør erstatte de eksisterende prøveformer, men at den kan inddrages i en helhedsbedømmelse af elevens sproglige kompetence, således at ikke kun de produktive færdigheder testes.

Noter

1 Indirekte testning af læsefærdigheden vha. de produktive færdigheder ses også i Folkeskolen.

2 Barbara Engler: Personality Theories. Boston; Houghton Mifflin Company, 1995. S. 121.

3 Edgar K. Browning and Mark A. Zupan: Microeconomic Theory and Applications. New York; Harper Collins College Publishers, 1996.

Tema: Julen 2002



Sprog- og kulturnetværket

Hans Lauge Hansen

Lektor på Romansk Institut og medlem af fakultetsrådet på det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, projektleder for Sprogfagenes Identitetsprojekt samme sted samt netværkskoordinator for *Sprog- og Kulturnetværket*.
lauha@hum.ku.dk

I weekenden d. 28.-29. september afholdt *Sprog- og Kulturnetværket* stiftende landsmøde på Københavns Universitet. Netværket, der omfatter ca. 90 forskere fra hele landet, modtog i juni måned d.å. 900.000 kr. fra Danmarks Humanistiske Forskningsråd til driften af netværket i to år med det sigte at udvikle et tværfagligt forskningssamarbejde inden for fremmedsprogsfagenes genstandsområde ved de videregående uddannelsesinstitutioner. Baggrunden for dannelsen af netværket er erkendelsen af at sprogfagene står i en alvorlig, kritisk situation. Krisen kan naturligvis udlægges på mange måder, med afsæt enten i fagenes selvforståelse, ændringerne i studentermaterialet eller i det omgivende samfunds behov for kandidater med bestemte kompetencer. Her vil jeg af pladsmæssige årsager nøjes med at trække tre aspekter frem:

1. Sprogfagenes krise er udtryk for et paradoks-problem. På den ene side er der i dag et større samfundsmæssigt behov for fremmedsproglige kvalifikationer og kulturelle kompetencer end nogensinde, og på den anden side er uddannelserne i krise, både hvad angår både søgning, effektivitet og prestige.
2. Sprogfagenes krise kan i en vis forstand siges at være en krise der er under udvikling for humaniora som helhed.
3. For sprogfagene i særdeleshed gør der sig det forhold gældende at de blev etableret som fag i forlængelse af filologiens helhedssyn, men at deres genstandsområde op igennem det tyvende århundrede er blevet atomiseret af en omfattende teoretisering inden for de komparative videnskaber (historie, litteratur, lingvistik mv.).

Paradoksproblemet og humanioras sprogkrise

De to første punkter hænger sammen. Det øgede samfundsmæssige behov for fremmedsproglige kvalifikationer og kulturelle kompetencer skyldes at den øgede økonomiske og politiske globalisering lader en forceret moderniseringsproces skylle hen over kloden.

Inden for det humanistiske hovedområde udgrænser man i øjeblikket - i bestræbelserne på at møde

udfordringerne fra det globaliserede videnssamfund - langt hen ad vejen den centrale rolle som sprogene burde indtage som mediatorer i de kulturelle brydningsprocesser der følger den øgede globalisering. Også på humaniora tror man i vid udstrækning på, at man kan klare sig med engelsk som et *lingua franca*.

I en vis forstand kan den krise, som kommer til udtryk på fremmedsprogsuddannelserne, siges at være en krise for humaniora som helhed. Et andet symptom på krisen er at de humanistiske fag ikke længere kan legitimere deres eksistensberettigelse alene ved at være dannelsesfag i traditionel forstand. Her må vi nok se i øjnene at vi på humaniora på universiteterne ikke har været gode nok til at konkretisere hvilke kompetencer og kvalifikationer vores kandidater er i besiddelse af når de forlader vores institutioner, og hvor de konkret kan finde anvendelse ud over uddannelsessystemet selv, herunder naturligvis for sprogfagernes vedkommende først og fremmest gymnasieskolen. Men der er samtidig tale om en krise mere specifikt for sprogfagene. Her må vi erkende at der har været problemer med at få uddannelserne til at fremstå som sammenhængende helheder der kombinerer de konkrete sproglige kvalifikationer med et solidt sæt af mere almene kompetencer. Og den kritik, tror jeg, gælder både universiteterne og handelshøjskolernes traditionelle sproguddannelser.

Fagenes selvforståelse

Fremmedsprogsfagene oprettedes, som de betydelige universitetsfag vi kender i dag, med indførelsen af skoleembedseksamenen i starten af det tyvende århundrede, hvis formål det var at uddanne gymnasielærere i engelsk, tysk og fransk til gymnasieskolen. Fagene blev opbygget i den filologiske tradition med vægt på sprog- og litteraturstudierne. Videnskabsteoretisk var det positivismen og den hermeneutiske tradition som var fremherskende, og filologiens discipliner blev holdt sammen af en nationalromantisk forestilling om at sprog og litteratur var særligt privilegerede indgange til studiet af den nationale *Volksgeist*.

Udviklingen i den sidste halvdel af det tyvende århundrede har imidlertid ændret sprogfagernes faglige placering inden for det humanistiske videnskabsfelt på en række områder, uden at uddannelserne for alvor har skiftet karakter i overensstemmelse hermed. Det er derfor nødvendigt at diskutere problematikken omkring sprogfagernes faglige identitet i lyset af det traditionelle filologiske videnskabsparadigmes sammenbrud. I løbet af det tyvende århundrede har det filologiske videnskabsparadigme vejet pladsen uden at nogen anden samlet opfattelse har taget dets plads. I stedet har vi oplevet en omfattende fagspecifik teoretisering af det filologiske genstandsområde der følgelig er blevet splittet op i en række specialiserede delaspekter: lingvistikken, historien, antropologien, litteraturvidenskaben, film- og medievidenskaben osv. Hver af disse specialiserede discipliner har tilføjet sprogstudierne værdifuld viden og frugtbare teoretiske indsigter, men udviklingen har samtidig betydet at den vigtige sammenhæng imellem disciplinerne til dels er gået fløjten. I løbet af de senere år har der imidlertid fundet en teoretisk udvikling sted i retning af at fokusere på sammenhængene mellem sprog og kulturer ud fra en mere eller mindre konstruktivistisk vinkel, ifølge hvilken sproget bliver det materiale hvorigennem kulturel identitet konstrueres både individuelt og kollektivt. Dermed bliver det nu muligt at genrejse spørgsmålet om forholdet mellem sprog og kulturer på en måde som indoptager de sidste årtiers teoretiske indsigter. Derfor ser vi en udfordring i netop nu at rejse diskussionen over for de faglige miljøer på sproginstitutionerne med henblik på at omsætte disse nye erkendelser i en bestræbelse på at etablere nye sammenhænge i fremmedsprogsuddannelserne og på længere sigt at etablere fælles tværfaglige forskningsprojekter.

Det fremstår med andre ord som en aktuelt presserende opgave at udvikle en faglig identitet og profil for sprogfagene, som kan erstatte både den traditionelle filologiske romantiske indebyrd samt den efterfølgende teoretiske opsplittning af filologiens helhedssyn i discipliner. Sproginstitutionernes faglige bredde kan vendes til en styrke i det omfang medarbejderne, i kraft af deres forskellige specialiserede fagligheder, bliver i stand til aktivt at berige hinanden indbyrdes i både forskning og undervisning. Set i dette perspektiv ligger der en opgave for sprogfagene i også at være kulturfag der studerer andre sprogområders kulturelle egenart kontrastivt, dvs. set i lyset af vores egen kulturelle tradition. Dermed vil vi samtidig oparbejde en viden om sammenhængene mellem sproglig praksis og kulturel identitetsdannelse, som vil have almen akademisk relevans ud over det specifikt studerede sprogområde. Men for at kunne løfte en sådan opgave må sprogfagene være i stand til teoretisk og metodisk bevidst at reflektere over forholdet mellem sprog og kulturer, samt at analysere og forstå de imaginære forestillingsverdener og selvforståelser som kommer til udtryk i den fremmedsproglige kunst og litteratur.

Netværkets opgaver og struktur

På baggrund af denne diagnose af sprogfagenes situation har netværket etableret sig med en opgaveportefølje bestående af fem punkter der peger på at netværket skal:

- udvikle forskningsmæssige sammenhænge mellem sprogfagenes discipliner
- diskutere hvorledes specifikke fagligheder kan begribes i forhold til en helhedsforståelse af sprogfagenes genstandsområde
- udvikle deltageres egen undervisningspraksis i relation til denne forskning
- styrke kontakten på tværs af vores institutioner
- bidrage til etableringen af en landsdækkende forskerskole

Netværkets godt 90 tilsluttede forskere er fordelt på 6 projektgrupper der har etableret sig med egne målsætninger og arbejdsplaner:

- Projektgruppen **Sprogsyn** har sat sig for at beskrive det sprogsyn der ideelt set ligger til grund for fremmedsprogsundervisningen. Dette sker i erkendelse af at det sprogsyn som der arbejdes med i forskningen ikke altid finder vej til fagenes grammatikundervisning.
- Projektgruppen **Litterære kompetencer** har sat sig for at reflektere over litteraturens forhold til sproget, den (kultur)historiske kontekst og subjektets selv- og verdensforståelse med henblik på at afklare litteraturstudiets relation til sprogfagenes øvrige discipliner og fagenes samlede kompetenceprofil.
- Projektgruppen **Kulturel identitet** har udpeget to emneområder som gruppen vil arbejde med frem til næste landsmøde i 2003: Begreber til historiske og samfundsfaglige studier ved sprogfagene" samt Fremmedbilleder".
- Projektgruppen **Kognition og læring** har besluttet at undersøge forholdet mellem sprog og tekst med udgangspunkt i en række teksteksempler hvor den konkrete sprogbrug overskrider eller direkte nedbryder sprogets strukturelle bygning.
- Projektgruppen **Postkoloniale studier** har etableret et katalog over interesseområder spændende fra kulturel oversættelse over narrativitet, nationalisme og globalisering til konstruktioner af 'den Anden'.
- Projektgruppen **Lingvistisk oversættelse** består af et allerede etableret netværk der tilknyttes som en slags satellit til *Sprog- og Kulturnetværket*, og deltager i dettes landsdækkende aktiviteter.

Netværket mødes en gang om året til samlede konferencer hvor projektgrupperne fremlægger deres arbejde til diskussion. Derudover organiseres arbejdet gennem et fælles elektronisk conferencesystem der tillader det enkelte netværksmedlem at deltage i både egen og alle de andre projektgruppers diskussioner, således at der bliver mulighed for at gå på tværs af de faglige skel. Hver enkelt projektgruppes arbejde ledes mellem landsmøderne af en projektkoordinator som sammen med netværkskoordinator (undertegnede) indgår i en samlet styregruppe for netværket som helhed.

Materiale

Interesserede kan findes yderligere information om netværket på netværkets elektroniske adresse:
<http://www.staff.hum.ku.dk/lauha/SprogogKultur/default.htm>

Af andet materiale om emnet kan anbefales to publikationer:

De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet - en hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelsers situation og fremtidige udfordringer. Københavns Universitet, Sprog-fagenes identitetsudvalg, 2002. (50 kr. hos Romansk Institut, KU) samt

Hansen, Hans Lauge (red): Changing Philologies - Contributions to the Redefinition of Foreign Language Studies in the Age of Globalisation. Kbh.; Museum Tusculanum, 2002.

Tema: Julen 2002

Nyt Lærings- og Ressourcecenter og nye åbningstider på Danmarks Pædagogiske Bibliotek

Jens Bennedsen
Førstebibliotekar, Afdelingen for
brugerbetjening
Lærings- og Ressourcecenter
jens@dpu.dk

Foto: Ove Jensen



Den 1. september åbnede biblioteket et nyindrettet Lærings- og Ressourcecenter, som er et tilbud til studerende, forskere, undervisere og andre, der ønsker at arbejde på biblioteket alene eller i grupper.

Baggrunden for at skabe et Lærings- og Ressourcecenter på Danmarks Pædagogiske Bibliotek er dels den

samfundsmæssige udvikling, som er sket de sidste ti år, hvor internettet og ny informationsteknologi har åbnet helt nye muligheder for at kommunikere og søge information, dels den udvikling der er sket inden for undervisningsverdenen i perioden. Lidt forenklet kan man sige, at mens man tidligere har talt om undervisning, fokuserer man i dag på den enkeltes læring.

Det er naturligt, at bibliotekets tilbud er indrettet i tråd med de nye vilkår og muligheder. Tanken bag indretningen af et Lærings- og Ressourcecenter er at stille faciliteter og ressourcer til rådighed, der understøtter den individuelle studerendes læreproces - hvad enten den studerende arbejder alene eller sammen med en gruppe. Lærings- og Ressourcecentret skal være et 'laboratorium', hvor den enkelte studerende får større ansvar for og har bedre muligheder for at eksperimentere med sin læreproces. og Ressourcecentret skal være et 'laboratorium', hvor den enkelte studerende får større ansvar for og har bedre muligheder for at eksperimentere med sin læreproces.



I Lærings- og Ressourcecentret vil der, udover hjælp til benyttelse af bibliotekets elektroniske og trykte kilder, også tilbydes vejledning i f.eks. Blackboard (DPU's e-læringssystem) og hjælp til udvalgte programmer i Office-pakken.

Lærings- og Ressourcecentret vil løbende forandres i takt med ændringer i læringsforståelsen og med udvidelsen af adgangen til informationsressourcer. Fra starten vil der være mulighed for at:

- få individuel og gruppevis informationsfaglig vejledning til projekter, opgaver og afhandlinger af fagreferenter og bibliotekarer.
Kontakt bibliotekets sekretariat lokal 2316 for tidsbestilling.
- få adgang til en stor mængde elektroniske informationsressourcer af høj kvalitet
- få adgang til en problemformuleringsguide
- benytte computere med Office-pakken (Word, Excel, PowerPoint) og internetadgang
- benytte cd-rombrændere, scanner og farveprintere samt andet multimedieudstyr
- få vejledning i brug af Blackboard
- benytte individuelle og gruppearbejdspladser
- benytte præsenssamlingen af de mest efterspurgte publikationer f.eks. fra uddannelsernes litteraturlister. Samlingen er blevet

opbygget i løbet af efteråret.



Nye åbningstider

I forbindelse med etableringen af Lærings- og Ressourcecentret udvides bibliotekets åbningstid betydeligt. Fra den 1. september er åbningstiden fra kl. 10 til kl. 21 på alle hverdage. På lørdage er åbningstiden uændret fra kl. 10 til kl. 14.

I sommerperioden er åbningstiden fra kl. 10 til kl. 16 på hverdage, og der er lukket om lørdagen.
