

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

nummer 28, december 2003

Julen 2003 - æstetik & it

Forord, **Æstetik & it** **1** Annegret Friedrichsen, **Aspekter af æstetisk kompetence** **2** Birgitte Henriksen, **Eksistenspædagogik og ekspressionistisk lyrik** **12** Bente Meyer, **Den Europæiske Sprogpris 2003: Language Across Borders** **18** Anmeldelse, **En rummelig skole** **24** Anmeldelse, **Grammatik i fremmedsprogsundervisningen** **27** **Godt Nyt** **30**



Redaktionen for nr. 28: Annegret Friedrichsen

Indhold

Forord

[Julen 2003 - Æstetik og it](#)

[Annegret Friedrichsen: Aspekter af æstetisk kompetence](#)

[Birgitte Henriksen: Eksistenspædagogik og ekspressionistisk lyrik](#)

[Bente Meyer: Den Europæiske Sprogpris 2003 - Language Across Borders](#)

Anmeldelser

[Bergthóra S. Kristjánsdóttir: Den rummelige skole. Temanummer af UFE](#)

[Gitte Moltzen: Lise Hedevangs bog: 'Grammatikundervisning - hvorfor og hvordan'](#)

[Godt nyt & Andet godt nyt](#)

Forord

Sprogforum går nu med dette julenummer 2003, med artikler om æstetik & it, ind i sit 10. år. I forlængelse af Sprogforum nr. 25 og nr. 27 sætter vi også i dette nummer fokus på kompetencer. Vi bringer, ud over to anmeldelser af aktuelle publikationer, tre artikler: To artikler der præsenterer forskellige indfaldsvinkler til det æstetiske belyst ved lyrik i sprogundervisningen, og én artikel om it-projektet Language Across Borders.

Indhold

Annegret Friedrichsen: Aspekter af æstetisk kompetence

I denne artikel belyser Annegret Friedrichsen aspekter af den æstetiske kompetence i samspil med sproglige, analytiske og (inter)kulturelle kompetencer. Hun beskriver mulige vitale faser i pædagogiske forløb med digte i fremmedsprogsundervisningen.

Birgitte Henriksen: Eksistenspædagogik og ekspressionistisk lyrik

Birgitte Henriksen præsenterer i sin artikel den eksistenspædagogiske indfaldsvinkel i forhold til undervisning i fremmedsprog. Hun opridser det eksistenspædagogiske bidrag til det æstetiske som potentiale med et digt af Georg Trakl i tyskundervisningen som eksempel.

Bente Meyer: Den Europæiske Sprogpris 2003 - Language Across Borders

Bente Meyer beskriver - bl.a. med baggrund i interviews med de involverede lærere - dette prisbelønnede it-projekts tilblivelse, aktuelle resultater og fremmedsprogpædagogiske perspektiver.

Berghóra S. Kristjánsdóttir: Anmeldelse

Berghóra S. Kristjánsdóttir anmelder et temanummer udgivet af Ufe ('Undervisere for tosprogede elever') om 'Den rummelige skole'.

Gitte Moltzen: Anmeldelse

Gitte Moltzen anmelder Lise Hedevangs bog: 'Grammatikundervisning - hvorfor og hvordan'.

Godt Nyt & Andet Godt Nyt

Sprogforum ønsker alle læsere

Glædelig Jul og Godt Nytår

Redaktionen

Lebenslauf

Stell deinem Nachbarn Fragen, so dass du seinen Lebenslauf zusammenstellen kannst:

So kannst du anfangen: **Wie alt bist du?.....**

Alter	Geburtsort	Familienstand	Arbeitsplätze	Ausbildung

OH som eksempel på hvordan man kan starte en dialog

Wie verhält man sich zu einem Vorstellungsgespräch??

Guten Tag ich bin die Linn, ich habe wegen der Stelle angerufen.

**Ach so, Sie sind es – setzen Sie sich bitte.
Möchten Sie eine Tasse Kaffee oder vielleicht einen Saft?**

Was sind Ihre Erfahrungen? Haben Sie schon in einer Pizzeria gearbeitet?

**Nein – habe ich nicht. Aber ich kenne mich schon aus.
Darf ich rauchen?**

Ob Sie rauchen dürfen?? Ja, wenn es sein muss

ja, es muss sein.

Du suchst eine Stelle.

Wie bereitet man sich auf ein Vorstellungsgespräch vor?

Was darf man?

Was darf man nicht?

Was soll man?

Was soll man eben nicht?

Schreib bitte die zehn Gebote des Vorstellungsgesprächs!

Du kannst z.B. so anfangen:

Zum Vorstellungsgespräch soll man

Wie verhält sich die junge Frau, Charlotte, wenn sie zum Vorstellungsgespräch ist?

Stimmt ihr Verhalten mit meinen zehn Geboten überein?

Charlottes Verhalten	meine zehn Gebote

Warum bekommt Charlotte die Stelle?

Sie bekommt die Stelle, weil

Milena Moser: Letzte Pizza

Pizz@service

Es gibt zwei Rollen in dieser Szene:

Die Situation: Irgendwo in Deutschland oder in der Schweiz

Erste Rolle: Der Mann, der spät nach Hause kommt und seiner Frau erzählt, was er an dem Tag alles erlebt hat. U.a. erzählt er von Charlotte.

Charlotte hat eben beim Pizzaservice als Ausläuferin angefangen. Der Mann, d.h. der Inhaber vom Pizzaservice, findet, dass Charlotte eine Ausnahme sein muss, weil sie nie unter Liebeskummer oder dem prämenstruellen Syndrom leidet.

Milena Moser: Letzte Pizza

Pizz@service

Es gibt zwei Rollen in dieser Szene:

Die Situation: Irgendwo in Deutschland oder in der Schweiz

Zweite Rolle: Die Frau des Mannes - sie hat auf ihren Mann gewartet.

Sie ist Hausfrau und freut sich immer darauf, dass der Mann nach Hause kommt.

Heute ist etwas Spannendes passiert: Was ist das für eine Frau, die er angestellt hat?? Normalerweise stellt er keine Frauen an.

**Opgaver inden hele læsningen af
"letzte Pizza" af Milena Moser**

1. Erfaringsopgave: Lebenslauf
2. Listeopgave: Hvordan opfører man sig til en jobsamtale?
3. Sorterings - og sammenligningsopgave: Hvordan opfører Charlotte sig til jobsamtalen?
4. Stillingstagen i plenum: Hvad er vigtigst mht. opførsel i en jobsamtale?

Milena Moser: Letzte Pizza

Pizz@service

Plötzlich kam eine nackte Frau aus dem Schlafzimmer

Charlotte zündete sich eine Zigarette an

Sie sprechen mehrere Stunden zusammen, und sie vergisst völlig ihre Arbeit

Du darfst nicht so neugierig sein

Er grüßt höflich und lächelt

Sie ließ die beiden Schachteln fallen und zückte ihr Messer



Annegret Friedrichsen

Forskningsbibliotekar, mag.art., ph.d. i tysk.

Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

anfri@dpu.dk

Aspekter af æstetisk kompetence

- faser i pædagogiske forløb med digte i fremmedsprogsundervisningen

I disse tider, hvor litteraturens rolle i fremmedsprogsundervisningen desværre kan virke noget betrængt, er det meget glædeligt, at rapporten fra arbejdsgruppen om kernefaglighed i fremmedsprogene 'Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden' fremhæver 'Æstetisk forståelse og respons' som en af de fire kompetencer, der hører til fremmedsprogfagernes kernefaglighed (Harder et al. 2003: 19). I denne forbindelse præciserer arbejdsgruppen i eksempler på kompetencemål bl.a. det at „nyde æstetiske udtryk, fx musik, digt, rap og tekst med ældre sprogbrug på trods af sproglige barrierer“ (ibid: 21). Senere uddybes opfattelsen af respons eksplicit i opposition mod en 'blød tekstlæsning', som „man uvenligt kan beskrive som 'at sidde og fornemme noget omkring en tekst'“ (ibid: 26). Man bør, udfolder arbejdsgruppen videre i rapporten:

„også i forbindelse med litterære tekster arbejde hen imod en kompetencebaseret omformulering af målsætningen. Dette kan fx ske ved, at man præciserer, hvilken type respons man stræber imod, at eleverne skal lære at give teksterne. Den umiddelbare reaktion, som kan blive et problem, hvis man bliver stående ved den (...), kan i en sådan forbindelse betragtes som et indgangsstadium, som skal føre videre til betragtninger på et mere krævende niveau, der specifikt er knyttet til arbejdet med kulturelt udfordrende tekster. Hertil hører sproglige iagttagelser fra enkelte ord til genretræk, egentlige analyser af struktur og pointer, samt karakteristikker af det kulturelle landskab, teksten udfolder sig i“ (Harder et al. 2003: 27).

Denne formulering implicerer for mig at se to ting: for det første at arbejdsgruppen forudsætter at den 'bløde tekstlæsning', der aldrig når videre end den personlige reaktion eller umiddelbare respons, er en udbredt praksis, og for det andet at arbejdsgruppen skønner, at der eksisterer et behov for at videreudvikle tidssvarende analytiske metoder for at arbejde med litterære tekster i undervisningen - på en måde så den spiller sam-

men med andre kernekompetencer. Dermed aktualiserer det et behov for at diskutere, hvordan man på dette område kan lægge 'lag på lag' i udviklingen af en æstetisk kompetence i fremmedsprogsundervisningen. Og det aktualiserer et behov for at diskutere sammenhæng mellem analyse og produktiv, legende tilegnelse, hvor begreber som 'æstetisk nydelse', 'æstetisk forståelse' og 'æstetisk respons' kommer i spil i praksis.

Tekstanalysens dilemma

Når man læser i kunstneres biografiske skrifter, finder man ikke sjældent spøgelse af en svunden pædagogik. Kurt Tucholsky gengiver det karikerede billede af sin egen classes litteraturundervisning: „Og hvad lærte vi? Tysk: Latterlig dissekering af klassikere (...); middelhøjtske digte blev lært udenad. Ingen havde det fjerneste begreb om deres skønhed“¹

Henover et helt århundrede kan vi her genkende det satirisk forvrængede resultat af en mislykket litteraturformidling, hvor to poler - nemlig den detaljerede analyse med dens anvendelse af et tekstanalytisk begrebsapparat på den ene side og sansen for skønhed, den (her forsvundne eller destruerede) æstetiske oplevelse, på den anden side mildest talt ikke går op i en højere enhed. Nogle af os husker selv lignende lærermonologer, hvor læreren i sin iver for at åbne den litterære tekst for eleven kommer til at destruere elevens eget initiativ og blokere for den forståelse, han egentlig ville formidle. I dag udgør disse to poler - analyse og oplevelse - stadig brændpunktet i den pædagogiske diskussion, der drejer sig om at realisere det æstetiske potentiale, der ligger i teksten i en pædagogisk situation. Spørgsmålet er: Hvordan formidler man hermeneutisk- analytisk viden på en elevaktiverende måde og stimulerer samtidig en æstetisk oplevelse? Hvordan undgår man, at læreren fremstår som den, der har eneret til nøglen til den rette fortolkning, som eleverne adapterer eller står af over for? Og hvordan forhindrer man på den anden side, at tekstlæsningen munder ud i en ren 'impressionistisk' tilegnelse og identificerende læsning uden at blive sat i relief i en kulturformidlende sprogundervisning?

Vi har at gøre med et paradoks: Det ene er, at æstetisk nydelse ganske vist er bundet i en teksts, f.eks. et digts, form i sin helhed af stilistiske virkemidler, men at nydelsen ikke altid kan udfolde sig, når man på ovennævnte måde vier netop denne form en alt for detaljeret opmærksomhed. Dette virker ofte stik imod hensigten, men hvordan skabes så rammerne for, at oplevelse og erkendelse kan finde sted - for eleven og ikke kun for læreren? Hvordan skaber man forudsætningerne for æstetisk nydelse i forløb, hvor eleven kontinuerligt kan tilegne sig viden om genretræk, stilistiske virkemidler og sprogbrug og respondere på denne tilegnelse: hvordan altså forene æstetisk nydelse, forståelse og respons?

Virknings- og receptionsæstetik

Når nu den æstetiske kompetence efter min mening med rette er blevet fremhævet som en af de fire kernekompetencer, er det værd at kaste et kort blik på virknings- og receptionsæstetikens effekt på litteraturredaktikken inden for fremmedsprog. Her har Wolfgang Iser's tidlige værker med deres forøgede fokus på læserens rolle og udfyldning af de såkaldte 'tomme pladser' udgjort et vægtigt argumentationsgrundlag for den kommunikative undervisnings udvikling i retning af en integration af den praktisk-musiske dimension og kreative, handlings- eller 'produktionsorienterede' tilgange (Friedrichsen 1994 & 2001). Men litteraturredaktikkens tilegnelse af receptionsæstetikken har også til tider ført til en i nogle sammenhænge misforstået opfattelse af læseren som skaber af teksten. I indledningen til 'Der Akt des Lesens' (Iser 1975) betoner Iser, at hans teori er en *virkningsteori* med interesse for, hvad teksten gør ved læseren og læseren ved teksten. Det centrale i Wolfgang Iser's virkningsæstetik er, at læseren er en *medskaber* af tekstens potentiale; som han udtrykker det, erstattes spørgsmålet om, hvad et givent værk betyder, af spørgsmålet om, hvad der sker med/ i læseren, når han under sin læsning af værket *vækker det til live*. Læsningen står altså i centrum og spørgsmålet er dermed: Hvad udløser den litterære tekst? Hvilken virkning har den? (Iser 1976: 49) Og virkningen ligger vel at mærke hverken udelukkende i teksten eller i læseren: Teksten defineres som et virkningspotentiale, som aktualiseres i læseprocessen. Ud fra et virkningsæstetisk synspunkt udgør selve denne fuldbyrdelse af en teksts potentiale den litterære teksts æstetiske kvalitet.

Iser om læseprocessen

Teksten - forstået som en helhed af det skrevne - dvs. det *hele* kunstneriske værk - har ifølge Iser to poler: *tekstens pol* og *læserens pol*, hvor tekstens pol via sit æstetiske arrangement aktiverer læserens fantasi og kombinationsevne. Først når læserens pol inddrages - dvs. under selve læseakten - skabes helheden, dvs. tekstens helhed. Det er altså inden for dette spillerum, at læseren bliver medskaber af teksten, men - ej at forglemme - ud fra og kontrolleret af tekstens struktur. Iser udfolder endvidere, at en teksts appelstruktur udfolder sig ikke mindst der, hvor læserens skal medvirke og udfylde noget, der er fortiet eller usagt (Iser 1975: 253-55).

Et væsentligt moment er også, at læseren via teksten lokkes ud af sin private forestillingsverden. Under læsningen finder nemlig et møde sted mellem læserens egen erfaring og tekstens potentielle erfaring, og dette betyder ikke blot, at der er forskellige realisationsmuligheder; det betyder også, at læseren i en blanding af identifikation og distance involverer sig en proces, hvor han ikke kun investerer egne tidligere erfaringer, men også hvor erfaringer bliver til eller i det mindste bliver påvirket. Iser påpeger, at der altid også sker noget med læserens erfaringer på baggrund af tekstens konstante begrænsninger af læserens egen illusionsdannelse. Ifølge Iser giver litteraturen m.a.o.

ganske vist den enkelte læser mulighed for at involvere egne forestillinger og erfaringer, men via tekstens struktur fjernes læseren også igen fra disse, og læseren integrerer sin nye viden/erfaring og tilpasser den til sine tidligere erfaringer.

Jauß om æstetisk adfærd

Ifølge Iser får vi altså i mødet med teksten både mulighed for at møde os selv og det andet/den anden/det fremmede. Også receptionsæstetikeren Hans Robert Jauß har fremhævet, at æstetisk nydelse udfolder sig i et dialektisk forhold mellem *Selbstgenuß* og *Fremdgenuß* (Jauß 1977: 59), altså mellem den enkeltes nydelsesbetonede erfaring af sig selv og det andet/det fremmede. Jauß har i '*Ästhetische Erfahrung und Hermeneutik*' defineret tre grundkategorier for æstetisk adfærd, som hver især lægger sig i forlængelse af tre begreber, der går igen i den æstetiske tradition:

- *Poiēsis*: den produktive æstetiske grunderfaring (æstetisk nydelse af eget værk)
- *Aisthesis*: den receptive æstetiske grunderfaring (æstetisk nydelse af det sete værk, som erkendes og genkendes)
- *Katharsis*: den kommunikative æstetiske grunderfaring (æstetisk nydelse af egne affekter opstået gennem et værk) (Jauß 1977: 61-62)

Disse tre kategorier dækker det produktive, receptive og kommunikative aspekt af den æstetisk-nydende adfærd, hvor Jauß fremhæver, at det er tre selvstændige funktioner, som dog kan være forbundne. Ud fra et litteraturpædagogisk perspektiv er det netop disse glidende, forbundne overgange mellem den produktive, receptive og kommunikative side i den æstetiske proces, der er afgørende. Spørgsmålet er, hvordan man kan inddrage poetiske tekster på en sådan måde, at man kan få eleven/ eleverne til at gå ind i en dialog med teksten på en måde, der involverer alle - eller i hvert fald flere - sider af den æstetiske adfærd i den poetiske proces. Og set med fremmedsprogpædagogiske øjne kan man tilføje: og på en måde, hvor ovennævnte æstetiske grundpositioner stimulerer de receptive og produktive færdigheder.

Sansning og erkendelse

Alexander Gottlieb Baumgarten, grundlæggeren af æstetikken som universitær disciplin, definerede i 1750 æstetik som en *cognitio sensitiva*, dvs. som sanselig erkendelse. Set i relation til spørgsmål om forholdet mellem æstetisk nydelse, forståelse og respons, er det væsentligt at bemærke, at sansning ikke kun er en del af vejen mod erkendelse, men at erkendelse finder sted (kan finde sted) gennem sansning. Uhåndgribelige størrelser som intuition er derfor også i spil i en pædagogisk situation, og der er i dag en stigende erkendelse af betydningen af den intuitive forståelse af sprog over for *the articulated formal knowledge of language* (Anderson & Osborn 2002: 67). Spørgsmål om, hvordan man kan sensibilisere elever over for det æstetiske, er derfor vigtige at rejse, for åbenhed og parathed til at involvere sig er en forudsætning for, at en erkendelsesproces kan finde sted. At

forholde sig til et kunstværk er en både indadvendt og udadvendt handling, der kræver såvel fantasi, indlevelse og åbenhed som distance og kritik.

Faser i forløb med digte

Som forsker og underviser på DLH/DPU gennemførte jeg i løbet af 90'erne nogle pædagogiske forløb med tysksprogede digte i samarbejde med nogle folkeskolelærere samt en enkelt gymnasielærer, bl.a. i forbindelse med udarbejdelsen af min ph.d.-afhandling (Friedrichsen 1994). Ét sigte var - i forlængelse af min kategorisering af digte ud fra dominerende kunstneriske virkemidler i relation til deres pædagogiske potentiale - at belyse motivationsfaktoren i det æstetiske. Dvs. ét formål var at undersøge muligheden for at skabe rum for oplevelser i kombination med forståelsen, dvs. at sætte fokus på aspekter af samspillet mellem 'tekst' og 'jeg' i praksis. Udgangspunktet var tanken, at også den helhedsorienterede eller holistiske tilgang til tekster i undervisningen i praksis ofte ikke er mulig at realisere uden en vis tænkning i at opdele et forløb i faser. En fasetænkning kan være et værdifuldt og nødvendigt arbejdsredskab i undervisningsplanlægningen, når man holder in mente, at der er flydende overgange i en levende undervisningssituation.

Præsentationsfasen

I denne vitale fase drejer det sig (som regel) om elevernes første møde med teksten, og det er her vigtigt at få integreret oplevelsesmuligheden i præsentationen ved at bringe digtets sanselige kvaliteter i spil. Det er ofte især digtets lydlige fremtrædelsesform med eksempelvis rim, bogstavrim, lydmaleri, klangfarve og rytme og deres affektive, emotionelle værdi. Man må ikke undervurdere den fascinationskraft, der udgår fra en stemningsfuld, smukt betonet oplæsning, hvor eleverne måske nok ikke helt forstår alt endnu, men hvor intonation, tone, rytme og tempo allerede virker i det skjulte. F.eks. kan alene grundtonen i et digt (melankolsk, munter, sørgmodig, ironisk etc.) have en stor 'genklangsværdi'. Evokationen af indre billeder via den æstetiske 'sprogkrop' spiller en stor rolle som basis for billeddannelsen eller koblingen af indre billeder og lydbilleder - og dermed for konnotationsdannelsen i forbindelse med ord og begreber (Friedrichsen 2001). Her kan eleverne eksempelvis også øve oplæsningen af digtet i par, f.eks. i to stemmer, for at få føling med intonation og 'åndedræts-rytmen' etc. - og/eller at lytte til digterens egen eller en skuespillers indtaling på cd el. lign. eller lytte til kompositioner skrevet til digtet eller anden musik fra perioden, der rammer samme stemning og tone.

Det kan også primært være digtets visuelle fremtrædelsesform, der sættes i fokus her. Dette er ikke mindst oplagt i forbindelse med eksperimenterende lyrik eller *Konkrete Poesie*, hvis grundidé og æstetiske arrangement er centreret omkring det visuelle (Friedrichsen 1996: 10f). For disse visuelle digtes vedkommende kan det være oplagt at inddrage visuel kunst

som forstærkere af den visuelle og billeddannende effekt. Stemning, evokation, illusion, imagination, association og intuition er begreber, vi forbinder med denne fase.²

Især i en sproglig svær tekst vil der naturligt rejses nogle spørgsmål til tekstens indhold, ordenes betydning, f.eks. svære gloser el. lign. I denne del af præsentationsfasen er man allerede ved at bevæge sig over i ny fase. Teksten har virket på jeg'et og vakt hans/hendes nysgerrighed.

Receptionsfasen

I denne fase modtages teksten på et andet, mere bevidst niveau. En del af forløbet er, at teksten opløses i detaljer, enheder (strofe, vers), hvorefter den analyseres og sættes sammen igen, dvs. 'genskabes' for den enkelte. Her drejer det sig om at udvikle nye metoder til at skærpe elevens opmærksomhed og motivation. Spørgsmålet om *koncentration* er her centralt: Hvordan får man eleven til at koncentrere sig om teksten; hvordan føres eleven hen mod tekstens sproglige og indholdsmæssige strukturer? Altså: Hvilke særtæk har digtet? Hvordan behandler det - også formelt - sit emne? M.a.o: Gør formen noget ved indholdet? Hører de sammen? Hvordan og hvorfor? Dette arbejde aktiveres ideelt af tavle-opstillinger ud fra kerneord, ordfelter osv. fra tekstens univers, som åbner teksten. Herved foregribes klassiske problemområder i denne fase: for det første elevernes tendens til hurtigt at gå over til modersmålet og for det andet spørgsmålet om vekselvirkningen mellem det deduktive og induktive, det mere modtagende (fra elevens side) og det mere aktive. Det er her af vital interesse, at eleven er aktiv og engageret i 'ord-opdagelses- og sammenhængs-opdagelses-processen'. Det er oplagt at gå ud fra tekstens centrale stilistiske virkemidler såsom gentagelse, variation og visuelle og lydlige former, som man i den første præsentationsfase bare lod 'virke'.

I samspil med opdagelsen og genkendelsen af teksten vil der være et element af *identifikation* i denne fase. Den er nødvendig, for her får eleven den meget motiverende mulighed for at udtrykke sine associationer m.h.t. den pågældende tekst. Igen kan dette meto-disk-praktisk set aktiveres med associationsspil, *cluster-* eller *brainstorm*-tilgange (Friedrichsen 1994: 8off; Friedrichsen 1996: 4off). Disse tilgange udvider ordforrådet og giver samtidig igen et gloseforråd til den eventuelle senere skriftlige produktion. *Clustering* udgår fra et centralt ord fra digtet (som læreren typisk har udvalgt på forhånd) og forgrener sig ud fra dette ord, der er kernen. Via denne *clustering*, hvor eleverne i klassen nævner nye ord, som skrives på tavlen, bevæger man sig fra tekstens univers til de personlige forestillinger. *Brainstorming* kaldes den spontane proces, hvor alle ord, eleverne kommer i tanker om i forbindelse med ord eller begreber i et digt, skrives på tavlen. Associationsspil kan f.eks. udgå fra rimordene, f.eks. kan man tage enderimsord, der ofte også er betydningsladet i klassiske digte. (Friedrichsen 1994: kap. II 4b; 1996: 51 ff). Disse tilgange skærper elevens opmærksomhed over for et digts semantiske struk-

tur. Tilsvarende kan man afsøge et symbols forskellige betydningslag (nationale, regionale, personlige betydninger). En anden mulighed er at arbejde med metaforers bestanddele, f.eks. ved gradvist at gå fra orddannelser (komposita/neologismer) til andre vigtigste metafortyper, f.eks. den prædikative metafor/omsagnsled-metaforen (f.eks. „Worte sind Vögel“, jf. Friedrichsen 2001; 1994: 53 ff; 1996: 64ff). Her kan man inddrage arbejdet med *udeladelsen*, dvs. f.eks. ellipsen, hvor ord eller sætningsled udelades eller overspringes. At gætte sig frem til de udeladte led kræver eller udvikler sproglig fornemmelse; det forudsætter hypotesedannelser, der kan diskuteres i par eller små grupper. Et integreret led i denne fase er opdagelsen af ironi, flertydighed, antydningen og ordspil, som digte ofte indeholder, og som sammenligningsgrundlag kan man inddrage ordsprog, talemåder og vendinger fra hverdagssproget, som digtene spiller på (Friedrichsen 1996: 30f).

I denne fase integreres altså trinvis to måder at forholde sig til teksten på - den analytiske og den identificerende og associerende: faser, der kronologisk set igen er udskiftelige. Eleven får på denne vis mulighed for at skelne mellem tekstens sprogligt sammenhængende univers og dens appelkarakter, dvs. dens værdi i sig selv og for den enkelte elev selv (personligt, individuelt og/eller samtidsbestemt). Teksten står i centrum, idet både lærerens og elevens opmærksomhed er rettet mod tekstens univers. Dette skifter i den mere identificerende del, hvor eleven sætter sig selv i centrum. Receptionsfasen kan altså karakteriseres med ord som opdagelse, analyse, sproglig opmærksomhed, motivation og identifikation. Eleven går på opdagelse i tekstens univers og får også lejlighed til at relatere teksten til sig selv og sin omverden.

Kontekstfasen

I denne fase står konteksten i fokus, og aspekter af denne kan - og vil - selvsagt ofte allerede indgå i naturlig overlapning med receptionsfasen. Denne distancerende fase kan - og skal - føre eleverne tilbage til teksten og udvide deres viden om tekstens kontekst: kontekster, den er skabt i, kontekster, den kan indgå i, af både historisk, kulturel og sproglig art. Dvs. perioden, genren eller forfatteren inddrages, og historiske, litteratur- og kulturhistoriske, biografiske m.m. oplysninger kan indgå alt efter lærerens/klassemens/tekstens behov. Indsamlingen af dette materiale indgår typisk naturligt i lærerens undervisningsforberedelse, men den kan f.eks. også bestå i, at eleverne selv søger information, f.eks. på nettet. Aktiverende tilgange kan bestå i komparative læsninger af tekster i par eller grupper, såvel af tekster inden for én (eller flere) genre(r) fra samme periode, strømning, forfatter el.l. som af tekster af forskellig art (skønlitteratur, faglig tekst eller sag-tekst).

Tekstforholdet i denne fase er mere distanceret, dvs. forskellen mellem tekst/periode m.m. og ,jeg'/samtid bliver fremhævet. Eleven må erkende, at noget får en anden betydning og

sættes i relief. Eleven retter sine egne forestillinger til. Dette har en særlig betydning for den parallelle udvikling af den kulturelle og *interkulturelle kompetence*, idet eleverne kan få et levende indblik i, hvad én fra et andet land og fra en anden kultur har tænkt, følt og udtrykt. Det har også en betydning i forhold til mødet med *intertekstualitet*, dvs. teksternes indbyrdes referencer og spil på hinandens udtryksformer. Fasen kan oplagt have tværfaglig karakter og indgå i en projektorienteret undervisning. Analyse, fortolkning, distance, refleksion, kritisk sammenligning er ord, man kan hæfte på denne fase.

Produktionsfasen

I denne fase drejer det sig om *inspiration* og *produktion*. Som muligt mellemstadium eller overgang fra de forrige faser til den kommende kan man indlægge en inspirationsdel. Dette mulige mellemlid kan udfyldes alt efter behov og idé og lægge op til den efterfølgende produktive og kreative del af undervisningen. Her kan man inddrage video, film, reklamer, fotos, billedkunst eller andre genrer, som på grund af deres tematiske, motiviske, periodiske eller formelle lighed kan give inspiration til, hvordan den kommende opgave skal gribes an. Denne del kan på flere måder knytte sig til andre faser, f.eks. kontekst-fasen. Denne del er ligeledes ideel i tværfaglig og/eller projektorienteret undervisning.

Den egentlig produktive del består i, at eleverne skriver deres egen tekst. Denne del kan man lægge op til med forskellige forslag, der lægger sig i forlængelse af tekstens struktur osv. Produktionen kan tage udgangspunkt i en skabelon (hvor nogle ord eller verslinjer fra den oprindelige tekst er fjernet) eller være frit imiterende i forhold til en 'grundregel'. En god tilgang giver digte med udtalt brug af gentagelse og variation, som lægger op til imitation og variation af et grundmønster (Friedrichsen 1994: 83 ff; 1996: kap. 2). Både i de mere eller mindre frit imiterende og/eller forvandlende tilgange bør den helt frie skrivning nok altid være en alternativ mulighed for dem, der oplever spillereglen som en spændetrøje.

Her rettes elevopmærksomheden i første omgang henimod andre tekster, medier og kunstarter, hvilket forudsætter en grundidé, der enten er baseret på en aktualisering eller f.eks. en temaorientering. Siden samler eleven sine kræfter om det personlige udtryk, sin egen tekst. Tekstforholdet er her, at jeg'et står i centrum for en helt ny proces, der ganske vist er inspireret af den oprindelige, men hvor eleven selv er det produktive, kreative centrum, som skaber en ny eller anden tekst. Fantasi, kreativitet i kombination med sproglig opmærksomhed og strukturering er ord, man kan hæfte på denne fase.

Produktbearbejdnings- og /eller sammenligningsfasen

Denne fase lægger sig i direkte forlængelse af skrivningen, men kan kræve så megen tid,

og fremme en hel række uafhængige processer, at man kan gøre den til en fase for sig. Under produktbearbejdning forstås, at elevdigtene gennemgås konstruktivt kritisk - men ikke (ned)vurderende - og læses op, hvorved eleverne præsenterer deres egne tekster for hinanden - også mundtligt. Hvis man har valgt at arbejde med en produktionsfase, er det vigtigt, at eleverne selv sammenligner deres egne tekster med de originale tekster. Her genopdages de originale digtes sammenhæng mellem form og indhold, mellem struktur og stof med et andet intensivt blik - ofte med stor respekt for forfatterens værk som resultat. Denne fase lægger ligeledes op til kreative supplementer, hvor elever selv illustrerer deres tekster, hvilket kan fremme 'værkstoltheden'. Endvidere - og for sprogfaget nok vigtigere - lægges op til selvkritiske og selvevaluerende processer, hvor ikke kun sprogriktighed, men sprog hensigtsmæssighed evalueres og rettes til i kombination med tekstbehandling, grafik osv.

Faser i forløbet

De enkelte faser kan ikke adskilles klart - ej heller i elevernes vurdering. Forløb må tænkes i en helhed, hvor faserne påvirker hinanden, og man kan ikke understrege nok, at enhver tekst jo kræver sit forløb ud fra den æstetiske helhed, den præsenterer: *Hver tekst kræver sin tilgang*. De skitserede faser er fleksible og successivt set udskiftelige med mulighed for at overspringe og at bytte om på faserne og for differentiering - alt afhængig af teksten, klassen, niveauet. Men det er væsentligt at få flere aspekter af hver fase integreret, så forløbet ikke bliver ensidigt. Ligeledes alt afhængigt af teksten og klassen er der brug for en vægtning af faser. I folkeskolens mindre klasser kan man nedprioritere kontekstfasen - men afgjort ikke præsentations- og receptionsfasen. I de yngste klasser kan man udvide præsentationsfasens muligheder, ligesom man på gymnasiet tilsvarende kan opprioritere kontekst-fasen. Også opmærksomheden over for sprog- og tekststrukturer kan ikke trækkes så langt i de fleste 10. klasser i folkeskolen som i gymnasiet eller hf. Alligevel bør man lægge vægt på at integrere noget af receptionsfasens første del, dvs. den, der fokuserer på tekstens univers.

Progression

Med en sådan progression tilgodeses et trinvist udviklende møde med poesien, begyndende med enkle, eksperimenterende tekster (særlig velegnet er her *Konkrete Poesie*) i begynderundervisningen og gradvist fortsættende med mere komplekse tekster, der tages ind i sprogundervisningen med jævne mellemrum. At gå i dialog med en poetisk tekst stimulerer mange aspekter af den æstetiske kompetence i samspil med den sproglige og (inter)kulturelle kompetence. I forlængelse af Jauß kan man sige, at man må bestræbe sig på at nå rundt om de forskellige produktive, kommunikative og receptive sider af den æstetiske adfærd. Elever, der går på opdagelse i eksempelvis et digt fra et andet sprogområde, får nuanceret deres udtryksfærdigheder og udvikler en forstærket sproglig opmærksomhed over for sproglige strukturer og nuancer generelt, samtidig

med at de går på opdagelse i et andet (lyrisk) 'jeg', en anden kultur og et andet land. Men det kræver, at man tager litteraturen alvorligt og lægger større vægt på litteraturen som ordkunstværk på linje med musikken og billedkunsten. Taler vi om litteratur i (sprog)undervisningen, taler vi om en kunstart, der udtrykker sig i sprog og som sprog. Den trinvis indføring i fremmedsproglig litteratur i folkeskolen tilgodeser ligeledes forbindelsen til danskundervisningen og de færdigheder, der forudsættes her. Herved skabes mulighed for et mere levende og nuanceret forhold til fremmedsproget, hvor den sproglige og kulturelle kompetence går i meningsfyldt samspil med aspekter af den æstetiske kompetence.

Noter

1 „Und was lernten wir? Deutsch: Lächerliches Zerpfücken der Klassiker (...); mittelhochdeutsche Gedichte wurden auswendig gelernt. Niemand hatte einen Schimmer von ihrer Schönheit.“ (Tucholsky, Kurt: Ein Kind aus meiner Klasse (1925) i: Panter, Tiger & Co. Hamburg; Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1954. S. 123)

2 Nogle gange kan man åbne for interessen for et digt ved fra start - dvs. før præsentationen af hele teksten - at sætte en produktiv opgave ind. Det er i de tilfælde, hvor det drejer sig om færdiggørelse eller fuldstændiggørelse af tekster, dvs. hvor eleverne får udleveret en tekst i beskåret form (f.eks. kun indledningen), eller om indsætning af manglende ord (herunder rimord), linier, sætninger, der er taget ud af teksten. I disse tilfælde præsenteres eleverne først for den rigtige, oprindelige tekst, når de har udfyldt/skrevet deres egen. Og først herefter følger præsentationsfasen af teksten (hhv. den hele tekst) samt de følgende faser.

Litteratur

Anderson M., Philip & Terry A. Osborn: Responding to Literature in the Foreign Language Classroom: Aesthetic Dimensions of Fluency. i: The Future of Foreign Language Education in The United States. Ed by Terry A. Osborn. Connecticut, London; Bergin & Garvey, 2002.

Friedrichsen, Annegret: Poesiens kommunikation og kommunikationens poesi – om lyrik i tyskundervisningen med særligt henblik på folkeskolen. (Ph.d.-afhandling). Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994.

Friedrichsen, Annegret: I dialog med digtet. Bind I, Lærerens bog: Om digte i tyskundervisningen. Gesten; OP-forlag, 1996.

Friedrichsen, Annegret: Poesiens rum. i: Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, årg. 7, nr. 21, 2001.

Harder, Peter & Øhrgaard, Per et al.: Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan? Kbh.; Undervisningsministeriets forlag, (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 5), 2003.

Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München; Wilhelm Fink Verlag, 1975.

Iser, Wolfgang: Die Apellstruktur der Texte & Der Lesevorgang, i: R. Warning (Hrsg.), Rezeptionsästhetik. (s. 228-277). München; Wilhelm Fink Verlag, 1976.

Jauß, Hans Robert: Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I. München; Wilhelm Fink Verlag, 1977.



Birgitte Henriksen

Cand.pæd. i tysk. VUC Hillerød.

poulh@rhs.dk

Eksistenspædagogik og ekspressionistisk lyrik - Trakt i tyskundervisningen

I de år, jeg var cand. pæd. studerende i tysk på Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet, har jeg beskæftiget mig med ekspressionistisk litteratur og har i forbindelse med udarbejdelsen af mit speciale med titlen: 'Ekspressionistiske digte set i eksistenspædagogisk perspektiv' fundet det interessant at belyse ekspressionistisk lyrik ud fra en eksistenspædagogisk indfaldsvinkel med henblik på gymnasieskolens tyskundervisning.

Eksistenspædagogik

Eksistenspædagogikken har i en lang årrække levet et stille liv i skyggen af bl.a. erfaringspædagogikken og den kritiske pædagogik med deres fokus på elevens erfaringer, kritisk stillingtagen og problemorienteret undervisning, men med nedtoning af eksistentielle momenter. Med Finn Thorbjørn Hansens forfatterskab er der igen stillet skarpt på eksistenspædagogikken - ikke mindst i hans seneste udgivelse, ph.d. afhandlingen 'Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken'. Ud fra et sociologisk perspektiv påpeger han, at emancipationsprocessen nu er nået så langt, at der er overskud til at beskæftige sig med eksistensproblematikken. Hvor det tidligere handlede om at frigøre sig fra samfundsstrukturernes undertrykkende kræfter, handler det i dag om at forvalte den indvundne frihed. Endvidere vil globaliseringen og det multikulturelle samfund, som Finn Thorbjørn Hansen mener, at vi er ved at bevæge os over i, afføde et behov for at tænke eksistentielt. Finn Thorbjørn Hansen har udtænkt en eksistenspædagogik inden for voksenundervisningen og hans tilgang til eksistenspædagogikken er i særlig grad inspireret af den franske idéhistoriker Michel Foucault.

Bollnows mødebegreb

Da mit fagområde er tysk, har jeg fundet det interessant at søge efter eksistenspædagogiske impulser i det tyske sprogområde. Den tyske forsker Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) beskæftiger sig med den eksistenspædagogiske læringsproces: 'mødet'. Selve

mødebegrebet har sine rødder i Martin Bubers eksistensfilosofiske jeg-du-forhold. Bollnow sætter det eksistensfilosofiske mødebegreb ind i en pædagogisk forståelsesramme. I Bollnows forståelse rystes mennesket i mødet med en virkelighed, som ikke kan undviges, idet mennesket i mødet stilles over for et ubetinget krav om forandring. Det er dette krav om forandring uden et 'hvordan' og 'i hvilken retning', der indeholder mødets eksistentielle karakter. Mødebegrebets karakteristika er hårdhed, ubønhørighed og uundgåelighed. Mødet er overraskende og tilfældigt og befinder sig uden for menneskelig planlægning. At indtænke mødebegrebet i en pædagogisk praksis er derfor ifølge sagens natur en stor udfordring, men Bollnow betoner, at undervisning ikke kun bør handle om processer, som kan beherskes, men også om processer, som underviseren ikke har magt over. Dannelsesstanken om en alsidig og harmonisk udvikling har en understøttende og forberedende funktion i forhold til mødet, dvs. at skolens almindelige pædagogiske praksis ikke skal erstattes af, men suppleres med det eksistenspædagogiske mødebegreb. Bollnow påpeger, at underviseren bør vide, hvad der sker i mødet og bør orientere sig i retning af mødet. To faktorer er meget afgørende for et møde: på den ene side læreren og på den anden side undervisningsmaterialet. Jeg har valgt at fokusere på emne- og undervisningsmaterialer, idet forudsætningerne for et møde kan skabes gennem en seriøs udvælgelse af emne- og undervisningsmateriale i videste forstand. Ifølge Bollnow skal muligheden for et møde afsøges inden for de humanistiske fag, da de i kraft af deres subjektive karakter kan åbne for et møde. Eksempelvis beskriver litteraturen måder at forholde sig til tilværelsen på og litterære tekster indbyder til at diskutere, argumentere, kritisere, problematisere og konkludere. Litteraturen tilgodeser ikke kun den rationelle side af mennesket, men også den emotionelle og irrationelle side af mennesket.

Copei og det frugtbare moment

Friedrich Copei (1902-1945) giver i *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (1930) et systematisk indblik i de sider af undervisningen, som ikke teknisk kan beherskes. Det frugtbare moment er det øjeblik, hvor eleven får overblik over hele problem- eller undersøgelsesfeltet i alle enkeltheder og tillige dets sammenhæng. Det frugtbare moment, det lyse indfald, er et led i en større produktiv opstigende kæde. Copei har undersøgt det frugtbare moments fremtoningsformer hos 'almindelige' mennesker og har systematiseret disse i et stadieforløb.

Da jeg har fokus på ekspressionistisk lyrik, har jeg i særlig grad fundet det frugtbare moment på det æstetiske område interessant. Det kunne antages, at digte eksempelvis blev til ud fra en logisk konstruktion af et grundskema, som derefter blev beklædt med poetiske midler. Men den kunstneriske skabelse kendetegnes bl.a. ved en løsrivelse fra det logiske og fra den reale hverdagsfære. Copei kommer ind på digteren Schiller, der om sit arbejde beretter, at en musikalsk grundstemning gik forud for undfangelsen af

ideen. („*Eine gewisse musikalische Grundstimmung geht vorher, und auf diese folgt bei mir erst die Idee.*“) (Copei 1930: 68). Den æstetiske målrettethed viser sig ved, at kunstneren for en tid fordyber sig og lukker af for hverdagens påvirkninger. Skabelsen eller produktionen er forbundet med receptionen. Om den æstetiske reception kan siges, at modtagelsen af et kunstværk vil efterlade modtageren i en form for 'sammenvævedhed' (*'Eingespinnensein'*) med kunstværket (Copei 1930: 76). Copei gør sig til talsmand for en undervisning, der frem for en forklarende forberedelse bør tilvejebringe en mulighed for at komme i stemning (*'Einstimmung'*) med grundstemningen i det pågældende kunstværk. Her er det ifølge Copei meget væsentligt, at denne *Einstimmung* ikke er en fortyndet udgave af digtets stemning: „... også den (*Einstimmung*) skal opbygges i forlængelse af loven om det frugtbare moment: den må som en septimakkord forberede ved at vække genklang, hvis opløsningen i en grundklang skal være ren og fuldt ud tilfredsstillende.“ At komme i stemning med eksempelvis et digt skal ske i tæt forening med den specifikke grundstemning, der karakteriserer det pågældende digt, men udelukkelsen af andre indtryk og hengivelsen til det æstetiske objekt er forudsætningen for det næste trin i receptionsprocessen. Denne proces er analog med kunstnerens skabelse af værket. Processen består i, at billedet som et hele bliver brudt ned lige til de oprindelige skitser, og begyndelsesspiren og opbygningen bliver genopdaget og derefter genopbygget i fantasien. Kunstværker er forskellige i deres udtryk og derfor vil genopbygningen også have intellektuelle momenter, som dog er integreret i den æstetiske hensigt. Copei anser det for vitalt for den æstetiske reception at finde ind til grundstemningen i et kunstværk, men han beskriver ikke, hvordan det kan foregå i praksis. At den æstetiske reception bliver frugtbar betyder, at værket øver sin virkning på den modtagende sjæl og at denne virkning er vedvarende. Den, der først er trængt helt ind i f.eks. en skulptur, har i fremtiden også et nyt forhold til ethvert skulpturelt værk.

Det æstetiske i fremmedsprogsundervisningen

Fra Copeis betoning af det æstetiske område som væsentligt for undervisningen, kan der trækkes paralleller til den nutidige forskning inden for digtreception. Annegret Friedrichsen har i sin ph.d. afhandling bl.a. forsøgt at indkredse digtets æstetiske aspekt ved at fokusere på den merbetydning, der er indeholdt i det æstetiske, med henblik på at integrere de muligheder, som dette giver i fremmedsprogsundervisningen. Digtene kategoriseres efter det for det enkelte digt fremtrædende kunstneriske virkemiddel, idet de kunstneriske virkemidler har afgørende betydning for helhedsforståelsen af digtet og dets didaktiske potentiale, som lægger sig i forlængelse heraf. Annegret Friedrichsen afsøger i den empiriske del forholdet mellem digtreception og digtproduktion, hvor den produktive tilgang på baggrund af digtmaterialet skal give eleverne mulighed for egne skriftlige produkter. Ifølge Annegret Friedrichsen skal et digt ikke kun forklares, men må opleves, opdages og bearbejdes af eleven: eleven må investere både intellekt og følelser ved digtreception. Jeg mener i forlængelse af, at digtreceptionens krav til eleven

om at involvere sig vil afføde en åben og modtagelig position hos eleven, at netop denne position er fundamental for, at 'mødet' i eksistenspædagogisk forstand kan opstå.

Receptionsæstetik og mødebegrebet

Når litteraturen forbindes med det eksistenspædagogiske mødebegreb kunne man antage, at der ikke er et gensidigt forhold mellem værk og læser, men et ensidigt forhold, idet kun den ene part, nemlig værket, taler til læseren. Hvis dette skulle være tilfældet, påpeger Bollnow, at der alligevel kan findes et ægte eksistentielt forhold, som kan føre til, at mennesket rystes i sit inderste væsen. Med udgangspunkt i receptionsæstetikken og Wolfgang Iser, hvor læser og værk ikke forstås som en aktiv og en passiv part, men som to aktive parter, mener jeg, at denne forståelse af mødet kommer tættere på det oprindelige mødebegreb, idet der mellem værk og læser er tale om gensidighed.

Den lyriske genres styrke i forbindelse med mødebegrebet ligger i digtets karakter af en åben tekst, der udfordrer eleven til at forholde sig personligt og individuelt gennem en dialog med den fremmede, der taler i teksten. Denne udfordring kan føre til et møde med et lyrisk du fra et andet sprogområde.

Ekspressionistisk lyrik

Den ekspressionistiske periodes unge lyrikere fremviser en trang til oprør mod eksisterende normer, som er lig en teenagers verden, hvilket giver en passende pædagogisk begrundelse for at beskæftige sig med netop denne periode. Eksistentielle temaer som eksistentiel hjemløshed, menneskelig isolation og angst er i fokus i ekspressionistisk lyrik. Dette er af grundlæggende betydning, når man i undervisningen vil knytte ekspressionistisk lyrik sammen med mødebegrebet.

Et konkret eksempel på et undervisningsforløb kunne tage udgangspunkt i Georg Trakls digt fra 1913.

Zu Abend mein Herz

Am Abend hört man den Schrei der Fledermäuse.
Zwei Rappen springen auf der Wiese.
Der rote Ahorn rauscht.
Dem Wanderer erscheint die kleine Schenke am Weg.
Herrlich schmecken junger Wein und Nüsse.
Herrlich: betrunken zu taumeln in dämmernden Wald.
Durch schwarzes Geäst tönen schmerzliche Glocken.
Auf das Gesicht tropft Tau.

Digtet udtrykker ved hjælp af aftenslumring (*Abend, dämmernden*) og årstiden efterår (*Ahorn, Nüsse, schwarzes Geäst*) en forfalds- og undergangsstemning. I vers 4-6 vender

digtets forfaldsstemning til en russtemning. I digtets to sidste vers vender stemningen igen over i en undergangsstemning. Digtet er sanseligt; der forekommer eksempelvis en del verber, der appellerer til sanserne. Digtet er farverigt med en flittig brug af farveadjektiver og endvidere melodøst, bl.a. skabt ved en flittig brug af allitterationer. Hver verslinje præsenterer et billede, der appellerer til læserens/elevens fantasi.

Silvio Vietta fortæller, at den klangmæssige harmoni i digtene spillede en stor rolle for Georg Trakl. Ordenes klang, deres sammenstilling og deres appel var vigtig. Intensiteten gik frem for realiteten for at fremme det klangæstetiske aspekt i digtet. (Vietta 1994: 251).

Et pædagogisk forløb

Et undervisningsforløb, der tager afsæt i Trakls digt *Zu Abend mein Herz*, kunne se således ud: Som optakt til Trakls digt vil det være passende at indlede med et stykke musik (f.eks. *Verklärte Nacht* af Schönberg), der rammer stemningen i digtet, da det kan styrke elevens sans for digtets klangmæssige kvalitet, og eleven endvidere får mulighed for at komme i en stemning, som korresponderer med den i digtet. Efter at have lyttet til musikstykket læses digtet op og spørgsmål til vanskelige gloser kan rejses af eleverne. I overensstemmelse med digtets karakter, stemninger og billedkonstruktioner arbejdes der i første omgang ikke i enkeltdele, men i helheder. Det vil her eksempelvis sige, at eleven skal finde og begrunde de billeder i digtet, som udtrykker noget negativt, og de billeder, der udtrykker noget positivt. Som udtryk for noget negativt kan eleven f.eks. nævne digtets først tre vers som mørke og truende. Eleven kan finde verberne i digtet og overveje, hvad disse indbyder til. De forskellige opgavetyper kan eleverne f.eks. arbejde med i par/grupper og som udveksling par/grupper imellem. Digtet lægger også i høj grad op til at arbejde med rækkefølge og kasus, samt parallelitet og variation de enkelte verslinier imellem, hvilket også kan danne fokus for elevernes sproglige opmærksomhed.

Digtet er fortrinsvis et lydigt digt, men også visuelle elementer som eksempelvis farveadjektiver indgår i digtet. Elevernes videre bearbejdning af digtet kan ske i et tværfagligt samarbejde med billedkunst, således at eleverne med udgangspunkt i digtet maler deres eget maleri. Den kreative tilgang er en forudsætning for elevens investering af egne indre emotioner, affekter, erindringsbilleder og forestilling i forbindelse med digtlæsningen; digtet bliver i produktionsfasen bygget op igen i eleven. Når digtet er blevet modtaget og gennem digtreceptionen er blevet personligt bearbejdet, er der grundlag for, at et møde kan finde sted, for da er eleven engageret og vil anlægge en modtagende attitude.

Den her skitserede tilgang til digtet kunne muligvis også have fundet sted ud fra et andet pædagogisk perspektiv end et eksistenspædagogisk, men det eksistenspædagogiske perspektiv i denne tilgang, som i høj grad fokuserer på de æstetiske virkemidler, det er at finde ind til det rent menneskelige hos digteren; det er at finde et du, således at der skabes mulighed for et møde. Der er med denne tilgang sat fokus på dybt eksistentielle emner. Betydningen af den æstetiske tilgang fremhæves også hos Finn Thorbjørn Hansen, der gerne ser undervisningens tankemæssige og talende dimension suppleret med æstetiske udtryksformer, da disse kan være tilgange til at opleve den eksistentielle dimension og indirekte få den i tale. (Hansen 2000: 179). Undervisningen bør ikke kun appellere til forstanden, men i høj grad også til intuition og fantasi.

Det, som eksistenspædagogikken kan påvirke den pædagogiske praksis med, er en seriøs stofudvælgelse med fokus på de eksistentielle temaer i litteraturen i kombination med en tilgang til litteraturen, hvor de æstetiske virkemidler er i fokus. Eksistenspædagogikkens særlige bidrag til den almene pædagogik vil være en yderligere påpejning af undervisningens nødvendige samspil mellem sansning og forståelse i uddannelses- og dannelsestænkningen.

Noter

1 „... auch sie muß nach den Gesetzen des fruchtbaren Momentes aufgebaut sein: sie muß wie ein Septimenakkord anklingend vorbereiten, soll die Auflösung in einen Grundklang rein und voll befriedigend sein.“ (Copei 1930: 120).

Litteratur

Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart; W. Kohlhammer GmbH, 1959.

Buber, Martin: jeg og du. Århus; Aarhus Amtstidendes Bogtrykkeri, 1964.

Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Leipzig; Verlag von Quelle & Meyer, 1930.

Friedrichsen, Annegret: Poesiens kommunikation og kommunikationens poesi - om lyrik i tyskundervisningen med særligt henblik på folkeskolen (Ph.d. afhandling). Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994.

Hansen, Finn Thorbjørn: Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken. Kbh.; Gyldendal, 2002.

Henriksen, Birgitte: Ekspressionistiske digte set i eksistenspædagogisk perspektiv - med gymnasieskolens tyskundervisning som eksempel. (Cand.pæd.-speciale. Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003).

Iser, Wolfgang: Tekstens appelstruktur, i: Værk og læser. Borgens Forlag 1981.

Vietta, Silvio/Kemper, Hans-Georg: Expressionismus. München; UTB Verlag, 1994.



Bente Meyer

Lektor i fremmedsprogspædagogik, mag.art.
Danmarks Pædagogiske Universitet.
bm@dpu.dk

Den Europæiske Sprogpris 2003 - Language Across Borders

Den 26. september blev den Europæiske Sprogpris 2003 uddelt af undervisningsminister Ulla Tørnæs i forbindelse med årets Sprogmesse. Prisen gik til to projekter, hhv. et gymnasieprojekt ved Shenja Rosenberg, Gammel Hellerup Gymnasium (*French Learning in Cyberspace*), og et folkeskoleprojekt ledet af Jette Risgaard fra Grantofteskolen i Ballerup (*Language Across Borders, LAB*). Årets temaer var sprogvenlige miljøer og synliggørelse af sproglæring og sprogkundskaber. Begge vinderprojekter havde fokus på brugen af it i fremmedsprogundervisningen, og ifølge undervisningsministeren havde begge projekter også „hver især på fornem vis bidraget til skabelsen af åbne digitale netværk for fremmedsprogundervisningen“. Om folkeskoleprojektet *Language Across Borders* (LAB) hed det fra priskommissionen, at „projektet fik prisen, fordi det stimulerer eleverne til i højere grad at tage ansvar for deres egen læring. Samtidig bruger eleverne hinanden mere end i den traditionelle undervisning, hvilket fremmer samarbejdet i klassen“. Det følgende er min beretning om projektets tilblivelse og dets fremmedsprogspædagogiske perspektiver, skrevet i min egenskab af forsker på projektet LAB¹.

I eftersommeren 2002 samledes fem lærere fra henholdsvis Grantofteskolen, Virum Skole, Skovshoved Skole, Tjørnegårdsskolen og Hornbæk Skole samt to forskere fra Danmarks Pædagogiske Universitet for at udvikle et digitalt laboratorium for fremmedsprog i folkeskolen, kaldet *Language Across Borders* (LAB). Projektet havde fået tildelt midler af ministeriets pulje for udvikling af it-pædagogik i folkeskolen, ITMF (it og medier i Folkeskolen). Baggrunden for projektet var bl.a. et nyligt afsluttet forskningsprojekt fra Danmarks Pædagogiske Universitet, 'Børns opvækst med interaktive medier - i et fremtidsperspektiv'², der pegede på, at børn i deres fritid bruger fremmedsprog (især engelsk) til at kommunikere på nettet i forbindelse med f.eks. chat rooms, on-line spil og forskellige diskussionsfora. Forskningen viste, at det kommunikative spiller en stor rolle i børns hverdagsliv, og at de digitale mediers lingua franca, engelsk, ikke mindst bliver brugt flittigt i børns orientering mod at skabe fortolkningsfællesskaber og nye virtuelle sociale situationer. Derudover illustrerede observationer af børns adfærd ved

computerne, at børnene i deres fritidsanvendelse af de digitale medier er handlende, skabende, undersøgende og problemorienterede - med andre ord, praktiserer mange af de nye læringsformer som folkeskolen har arbejdet på at integrere i 90'ernes skole.

Det var disse erfaringer med fremmedsprog, som børnene selv havde gjort sig i fritiden, der i første omgang ansporede os til at tage initiativ til projektet. Vi havde den klare forventning, at nogle af de oplevelser, som børnene havde med fremmedsprog som levende kommunikationsmidler uden for skolen, kunne overføres til skolens læringskontekst. I vores ansøgning fremhævede vi derfor, at formålet med projektet var at støtte de kommunikative og interkulturelle mål for fremmedsprogsundervisningen, som de formuleres i Klare Mål (Fælles Mål)³, samt at vi forventede at netbaserede kommunikations- og produktionsformer kunne støtte skolens internationaliseringsprocesser, og i forlængelse af dette give eleverne en oplevelse af, at fremmedsprog er et middel til at åbne verden. Der var også nogle almenpædagogiske gevinster at høste, mente vi, dvs. at brugen af it i fremmedsprogsundervisningen ville kunne skabe og støtte nye læringsformer, herunder både kollaborative og autonome måder at lære på, som kunne tage udgangspunkt i elevernes dialoger, viden, oplevelser og produkter.

Projektet LAB blev realiseret i efteråret 2002 som et åbent digitalt netværk i fremmedsprog, hvor lærere og elever kunne - og fortsat kan - arbejde på tværs af nationaliteter, skoler, aldre og fag i forbindelse med fremmedsprogsundervisningen, dvs. både fransk, tysk og engelsk. På hjemmesiden www.lab.emu.dk kan eleverne (fra 4. til 10. klasse) f.eks. skrive videre på kædehistorier, spille *Hangman*, *Odd Man Out* og *LABardy* (sitets egen version af Jeopardy) på alle tre sprog, og derudover er der mulighed for at sende postkort, lægge emner ind på en digital markedsplads og deltage i vittighedskonkurrencer. I LAB lægges der meget vægt på elevernes egne produkter og arbejde med sproget, og mindre vægt på sproglig korrekthed, eftersom fokus, som nævnt, er på den kommunikative sprogbrug og på interaktion over grænser. „Så længe fejlene ikke er direkte meningsforstyrrende, kan eleverne også lære noget af hinandens fejl - om ikke andet, så hvor vigtigt det er, at andre kan forstå det, man skriver“ siger Jette Risgaard, som er folkeskolelærer, pædagogisk konsulent ved CVU København og Nordsjælland og leder af projektet. Det har vist sig, at når børnene f.eks. skaber kategorier til *LABardy*, skriver videre på historier og spiller de forskellige sprogspil (*Hangman* og *Odd Man Out*), så kommer motivationen til at bruge sproget helt af sig selv, og legen fortsætter nogle gange også efter at klokken har ringet, og man er kommet hjem til sin egen computer. Men det har også vist sig, at eleverne, når de publicerer deres produkter på nettet, i meget højere grad end i den almindelige stileafleveringsproces er opmærksomme på, at 'det skal se rigtigt ud', og at formuleringerne på fremmedsprogene skal være genkendelige og læsbare for andre. I foråret talte jeg med lærerne i projektet i forbindelse med et fokusgruppeinterview, og det kom der bl.a. denne udveksling ud af, som ikke mindst illustrerer, at

lærerne faktisk oplever, at eleverne er mere 'korrekthedsorienterede', når de lægger deres produkter ud på nettet:

Lærer 1: der er nogle, der hele tiden skal sikre sig, at det er rigtig nok det man laver, ikke, altså egentlig ikke fordi de er specielt dårlige eller ... de føler bare ... de vil bare gerne være sikre på, at det her er rigtigt nok og godt nok

Lærer 2: også fordi, hvis deres navn står på, så synes jeg at, hos i hvert fald nogle af mine, er de meget opmærksomme på, at tingene er rigtige, der må helst ikke være for mange fejl ...(...)

Lærer 3: jeg føler, at de beder om det ... og jeg synes egentlig, at de beder om det mere end ved andre undervisningsformer ... hvis jeg beder dem om at lave et stykke skriftligt arbejde og aflevere det eller noget andet, så kan de godt finde på ... især de fagligt svage, at hvis der er et ord de ikke kender, så skriver de det bare på dansk - det finder hun sgu da ud af, ikke? Nu har jeg fortalt hende, hvad det var, jeg mente ... Det gør de ikke her. De ved lige med det samme ... det kan jeg jo ikke gøre, når det skal op på nettet

Lærer 1: den fanger lige med det samme

Lærer 3: det der med at det kommer altså op, hvis det derimod bare er mig, der er modtageren ...

Lærer 2: de er mere seriøse, oplever jeg ...

Lærer 1: det gælder mere ...

Lærer 2: man kan jo risikere, at hele verden ser på det .. (...)

Lærer 3: jeg har gjort det, at når jeg har arbejdet med ligegyldigt, hvad for noget, om det var *Hangman*, *LABardy* eller *Chain Stories*, så har de hele tiden skullet skrive det i Word først og lave stavekontrol, og der oplever jeg jo, at de siger „kom lige her, vi sidder lige og snakker om det her ord, og hvis der så kommer en rød streg under, og man kigger, så kommer der 5 ord frem, og vi kan ikke blive enige om, hvad for et af dem, det er“. Så snakker vi lidt om, hvad de forskellige betyder, og så siger de „Ha, hvad sagde jeg“, ikke, helst til hinanden, og så går de videre. Det bliver meget vigtigt ... og - altså, jeg har jo i hundrede år sagt til dem, husk nu at bruge den stavekontrol, der er indbygget, ikke, men det er først nu, de bruger den, og før i tiden så har de taget et eller andet - nå, det var forkert, so what ikke, altså ... (...)

Lærer 4: jeg synes faktisk, at jeg oplever, at de bruger den ordbog meget bedre, end de har gjort før, fordi det har noget at gøre med, at det sætter noget i gang ... de skal være mere selvstændige, dvs. de kan godt se, at der er så mange ord, at de kan ikke bruge læreren hele tiden, de bliver nødt til at slå op ... (...)

Lærer 3: jeg synes, de er gode til hele tiden, når der er et ord, de mangler, så nærmest at råbe ud i klassen „er der nogen der ved, hvad det hedder“, og så er der nogen, der siger noget, og så pludselig er der den næste, der siger, hvordan staver man det, altså, og de er lidt bedre til det, end hvis vi sidder inde i klassen - fordi så spørger de altid mig ...⁴

Eleverne arbejder altså tilsyneladende mere selvstændigt og bevidst med sproget, når de sidder ved computeren, og de bruger i stort omfang både ordbogen (den digitale og den trykte), hinanden og deres egen viden til at forbedre og præcisere de sproglige produkter. Derudover kan børnene, når de sidder ved computeren, i højere grad end i klasseværelset arbejde differentieret med de opgavemuligheder, som det virtuelle laboratorium tilbyder dem - en omstændighed, der ser ud til især at tilgodese de fagligt svage elever, der i denne sammenhæng måske både føler, at de bedre kan overskue det faglige stof og er mindre eksponeret, end de er i klasseværelset. De fremmedsprogspædagogiske muligheder i 'laboratoriarbejdet' ved computeren handler altså både om differentiering og skærpelse af den sproglige bevidsthed, om elevernes mulighed for at anvende og forfine sprogstrategier, om ordforrådsindlæring og ikke mindst om kreative og legende måder at bruge sprogene på. Mediet er her en væsentlig motivationsfaktor, fordi eleverne generelt er kompetente brugere, og fordi de forbinder computeren - og ikke mindst internettet - med leg, kommunikation og produktive læringsformer, der tager udgangspunkt i deres egen viden og kunnen.

For læreren betyder det at arbejde med it-baserede undervisningsmidler i fremmedsprogundervisningen til gengæld, at hun/han i nogen grad mister overblikket over, hvad eleverne laver, og i højere grad end i det traditionelle klasseværelse må forstå sig selv som konsulent og hjælper. Om denne forandring af lærerens rolle siger projektets lærere:

Lærer 5: altså, jeg har både introduceret det (dvs. LAB, B.M.) sammen med en kollega, hvor jeg så på, hvor det for hende var nærmest grænseoverskridende, at hendes børn deltog i sådan noget, og så også selv været den, der underviste - og det var tysk og ikke engelsk, men jeg oplevede da, at hun måtte overskride nogle grænser, blandt andet i forbindelse med korrekthed, om ordet er stavet rigtigt, men også det at der var nogle, der sad ovre i den anden del af lokalet, som hun ikke hele tiden vidste, hvad lavede. Jeg tror, det har haft en betydning, for hun har senere lavet noget ... hvor jeg var meget forbløffet over, at hun turde slippe tøjlerne, som hun gjorde, i et projekt som jeg sådan tilfældigvis faldt over, som ikke havde noget med tysk at gøre. Så jeg tror altså, at den slags projekter som det her kan være med til ... altså, børnene er faktisk på samme niveau, som hun er. Det der, med at man ikke har det store forkromede overblik, kan være meget kompliceret ... men når man først opdager, at det er jo ikke nødvendigvis lig med kaos, når jeg ikke har det store forkromede overblik, så tør man så meget mere i andre situationer. Og jeg ved, at der er et tyskprojekt, hvor hun vil bruge det der med at lave *Hangman* og *LABardy* i forbindelse med tyske byer. Jeg synes det lød rigtig, rigtig godt ...

Lærer 4: jeg synes, at man på en eller anden måde får sat sig selv lidt i et spørgsmålstegn på den måde, at man ser, at børnene arbejder med noget, men samtidig ser man jo også sig selv, hvor jeg begynder at tænke anderledes pædagogisk, fordi jeg

lige pludselig prøver at inddrage noget, som er mere aktiverende, end jeg ellers har gjort, fordi det er en mere kreativ måde at tænke på - og det kan man så måske prøve at inddrage i andre felter. Og det er ikke, fordi jeg ikke har brugt it og lavet en masse ting med dem i forvejen, men jeg synes, at det for mig skaber nytænkning - ikke bare som en rolle, men også som en underviser på en eller anden led. Man kommer til at stå lidt udefra og se på, hvad det er der sker, ja der sker det og det, og hvordan kan jeg så bruge det på en eller anden led - så jeg føler, jeg har flyttet mig som lærer.

At undervise i fremmedsprog med it er altså på mange måder en grundlæggende anden situation end den, som mange af os kender fra klasseværelset - en situation, som efter min mening dog også giver mange nye læringsmuligheder i fremmedsprogsundervisningen, som det ovenstående forhåbentlig illustrerer. Mange lærere, som beskæftiger sig med projektarbejde, vil nok nikke genkendende til en del af de situationer, som projektlærerne i LAB peger på - men der er ikke mindst den forskel på 'almindeligt' projektarbejde og it-pædagogik, at eleverne, som allerede nævnt, i høj grad føler, at it-mediet er 'deres eget', og at de her selv kan skabe de opgaver, de ønsker at arbejde med. Disse opgaver er selvfølgelig stadig overvejende skriftlige opgaver, eftersom lydsiden af mediet endnu ikke er tilstrækkeligt tilgængeligt til, at denne kan spille en rolle. Men dette er et spørgsmål om tid - sandsynligvis kun få år. Det mundtlige aspekt af it-pædagogikken i fremmedsprogene er dog alligevel ikke ganske fraværende, når eleverne arbejder med computeren, eftersom de, som en af lærerne nævner det ovenfor, ofte udtaler og staver nye eller svære ord højt i deres udvekslinger med hinanden, ligesom de tit læser dele af deres skriftlige produkter på skærmen op for hinanden. Derudover er der tilsyneladende den gevinst ved det selvstændige arbejde ved computerne, som børnene igangsætter, at de (ifølge lærerne) bliver mere modige i deres sprogproduktion og kommunikative strategier, når de sidder i klassen.

Lærer 2 siger f.eks.: Jeg synes også ... altså 4.klasse, som jeg også har, og specielt 8. klasse, at de er blevet mere selvstændige, de tør nogle andre ting, fordi de har ... når de er oppe ved computeren ... jeg kan mærke, i hvert fald at min 4. klasse er meget mere fri, når de er deroppe, fordi de tør mange flere ting, altså, de har ikke nogen hæmninger eller noget som helst. Det har smittet af på deres måde at være på nede i klassen, hvor de siger - jamen altså, jeg ved ikke om de siger det - men det må være noget med, at de har turdet nogle ting deroppe, og det har givet dem en selvtillid, som de tør at gå ned og bruge i klassen. Gå ned for eksempel og tale engelsk, hvor de før var sådan meget sådan, „åh-ha“, men ... jeg synes, at alt det her har givet noget frihed ...

Friheden til at arbejde selvstændigt med sproget - i samarbejde med læreren, ordbøgerne og kammeraterne, giver mod på sproglæringen, både når det gælder engelsk, som bør-

nene er meget fortrolige med, og når det gælder fransk og tysk, hvor der skal andre former for motivation til, og eleverne måske ikke føler sig helt så sikre, som de nogle gange gør det i engelsk.

LAB har nu eksisteret i et år. Der har været mange gode erfaringer, og nogle dårlige - f.eks. kan det tage pusten fra en motiveret klasse, når maskinerne ikke virker, eller det produkt, som man ville lægge ud på nettet, af den ene eller anden grund ikke kan publiceres⁵. Teknologien matcher ikke altid de ønsker, børnene har om, at deres tekster skal være umiddelbart tilgængelige eller synlige for andre. Til gengæld er der meget at hente rent fremmedsprogspædagogisk - ikke mindst i forhold til differentiering, øget sproglig bevidsthed, træning af sprogstrategier og kreative læringsformer - hvis man kaster sig ud i det og bruger den tid, det tager, for, som **lærer 1** siger det:

... altså, jeg har ikke hørt om nogen børn der frivilligt sætter sig og læser på lektien derhjemme om eftermiddagen ... men det at de gider gå ind på det vi har arbejdet med i skolen, for lige at se, kan jeg få et højere score, det synes jeg da er fedt, ikke, så det synes jeg da viser, at det taler til nogle andre sider i de der unger, og til nogle andre sider i den måde at lære på. Som er vigtige, og som passer med det, de beskæftiger sig med i deres fritid, ikke, og som de opsøger selv ...

I det videre arbejde med LAB i skolernes engelsk-, tysk- og franskundervisning vil det vise sig, hvilke fremmedsprogspædagogiske konsekvenser man kan uddrage af en it-pædagogik, som bringer børnenes erfaringer fra fritidslivet ind i skolen og som er uløseligt forbundet med nye læringsformer. Forskningsrapporten udkommer i foråret 2004.

Noter

1 Den anden forsker på projektet er Birgitte Holm Sørensen, lektor ved DPU og leder af forskningsprogrammet 'Medier og it i læringsperspektiv'.

2 Se Holm Sørensen og Olesen 2000 og Holm Sørensen, Olesen og Audon 2001 og Holm Sørensen 2001.

3 www.klaremaal.uvm.dk/ Fra 1.8.2003: www.faellesmaal.uvm.dk

4 Jeg har tilladt mig at forkorte og redigere lidt i båndudskriverne for at gøre talesproget mere forståeligt og klart for læseren.

5 Vi har i projektet valgt at lade alle indlæg, som kommer fra børnene, gå igennem en publikationsproces, styret af projektlærerne, for at undgå at skældsord og andre ubehageligheder evt. finder vej til LAB siden.

Litteratur

Holm Sørensen, Birgitte & Birgitte Olesen (red.): Børn i en digital kultur. Forskningsperspektiver. Kbh.; Gads Forlag, 2000.

Holm Sørensen, Birgitte, Lone Audon & Birgitte Olesen (red.): Det hele kører parallelt. De nye medier i børns hverdag. Kbh.; Gads Forlag, 2001.

Holm Sørensen, Birgitte (red.): Chat. Leg, identitet, socialitet og læring. Kbh.; Gads Forlag, 2001.

Anmeldelse

K. Christensen, F. Yakaboylu og M. Engel (red.):

En rummelig skole.

Ufe-nyt, Temahæfte 2003, 100 s.

Ufe, der står for 'Undervisere for tosprogede elever', er en faglig forening under Danmarks Lærerforening og Københavns Lærerforening. Foreningens formål er at arbejde for kvalificering af undervisning og uddannelser for tosprogede elever i skolen. Ufe udgiver et blad, der udkommer 5 gange om året, ligesom foreningen også en gang om året udgiver et temahæfte. Temahæftet for 2003 handlede om 'En rummelig skole', hvor undertitlerne havde ordlyden: 'FN's konvention om børns rettigheder', 'Dansk som andetsprog', 'Sprogvurdering' og 'Specialundervisning og særlige behov'.

Overskrifterne indikerer, at den rummelige skole (for tosprogede elever) handler om rettigheder, dansk som andetsprog, sprogvurdering og specialundervisning.

Det er oplagt og en god idé at indlede et temanummer om en rummelig skole med en artikel om rettigheder, skrevet af Jette Luna, her om FN's Børnekonvention. I en artikel i Folkeskolen nr. 37, 2003 'Konventionen, ingen kender' mere end antydes det, at Børnekonventionen kun eksisterer i det skjulte, idet lærerne ikke kender den, og at den derfor nok ikke integreres i elevernes undervisning. Artikel nr. 42 i Børnekonventionen lyder: "Deltagerstaterne forpligter sig til gennem passende og aktive forholdsregler at gøre principperne og bestemmelserne i konventionen almindeligt bekendt for både voksne og børn". Jette Luna gør også opmærksom på denne forpligtelse i artiklen. Undervisning i og med rettigheder burde begrundes i folkeskolens formålsparagraf og som en del af dannelsesmålene i skolen. Et spørgsmål fra læseren til Ufes temahæfte kunne handle om, hvorvidt en rummelig skole for uddannelse og undervisning af tosprogede elever hentede sin legitimitet i forpligtelser om sproglige og kulturelle rettigheder.

Efter artiklen om Børnekonventionen følger der to artikler om 'Klare mål for dansk som andetsprog'. I den førstnævnte af Kitte Kristensen fokuseres der på opbygning og indhold, mens der i den sidstnævnte af Jette Løntoft fokuseres på 'Klare mål for dansk som andetsprog' som værktøj for lærere i undervisningen, når det gælder mål, indhold og evaluering. Begge artikler er klare og nyttige i forhold til at synliggøre det faglige indhold i undervisningen i dansk som andetsprog. Med 'Klare mål', som nu hedder 'Fælles mål' med 'Slutmål' og 'Trinmål' på udvalgte klassetrin, er der et håb om bedre mulig-

heder for kvalificering af danskundervisningen for tosprogede elever. Kitte Kristensen, som er medforfatter af disse meget udmærkede faglige mål, har måske i sin artikel været lige lovlig tro mod alene at beskrive 'Klare mål', frem for også at gøre opmærksom på, at godt nok har folkeskolen fået faglige mål for undervisning i dansk som andetsprog igennem hele skoleforløbet, men at der endnu mangler lovgrundlag for timer til undervisningen, bortset fra timer til modtagelsesklasserne (§ 4, stk. 5, bekendtgørelse nr. 63 af 28. januar 1998). Faget forstås som et timeløst fag, hvilket f.eks. fremgår af Faghæfte 19 Dansk som andetsprog, Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 23, 2002, s. 8.

Tænk, hvis de andre sprogfag, engelsk, fransk og tysk var timeløse fag i skolen. Hvad ville dette f.eks. betyde for Danmarks placering i internationale undersøgelser vedrørende sprogfagene? Dansk som andetsprog som et timeløst fag er en sørgelig kendsgerning, der nødvendigvis må blive berørt i artikler om 'Klare mål' - dvs. nu 'Fælles mål' som vilkår for en rummelig skole for tosprogede elever i Danmark.

Kitte Kristensen skriver om sprogsynet bag 'Fælles mål', jfr.: „Ovenstående er en omskrivning af fagets formål [dvs. centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for dansk som andetsprog]. Det drejer sig ikke om modersmålsundervisning, men om et skoleforløb, hvor elevernes tosprogethed og tokulturalitet betragtes som en ressource“ (s.19).

Tosprogethed og tokulturalitet som en ressource i skoleforløbet er udtryk for hendes, min og mange andres ønsketænkning. I sandhedens interesse er målet med undervisning i dansk som andetsprog *ikke* at fremmes tosprogethed og tokulturalitet. Som Helle Laursen og Lars Holm har gjort opmærksom på i 'Andetsprogsdidaktik', (Dansk lærerforeningen, 2000, s. 61), så blev lige præcis den formålserklæring, der handlede om at betragte elevernes tosprogethed som en ressource, fjernet fra formålet med dansk som andetsprog, da faghæftet blev skrevet i 1995. Siden hen er det ikke kommet med igen til trods for senere revidering. Denne sørgelige kendsgerning er det også vigtigt at fremhæve, når der fokuseres på 'en rummelig skole' for tosprogede elever.

Efter de par artikler om 'Klare mål for dansk som andetsprog' følger der i alt seks artikler under overskriften "Sprogvurdering". Det er her man begynder at spørge, hvorfor et temanummer om en rummelig skole i den grad skal fokusere på sprogvurdering, vel at mærke med hovedvægt på sprogvurdering i forhold til tosprogede småbørn og skolebegyndere. Artiklernes indhold er vedkommende og informativt, men ikke nødvendigvis som en målestok på en rummelig skole, ikke mindst fordi sprogvurdering især forstås som vurdering af elevernes dansksproglige færdigheder.

Det, der provokerede mig, da jeg læste temahæftet, herunder artiklerne om sprogvurdering, var den ukritiske holdning til eksisterende uddannelsesstilbud. Temahæftet

indeholder ingen artikler om tosprogede elevers modersmål, hvad der for mig ville være indlysende i betragtning af det valgte tema. Hist og pist nævnes tosprogede elevers modersmål, men ofte lemfældigt, f.eks. når Merete Nygaard, støtte-høre- talepædagog i Høje Taastrup kommunes støttekorps, skriver: „Alle udsagn noteres - også de ‘forkerte’ - sproglige strategier eller udsagn på modersmål“ (s. 33). Det virker ikke overbevisende at skrive at „udsagn på modersmål“ noteres, medmindre der er kompetence på modersmålet til at gøre det, og det var der ikke noget, der tydede på i artiklen. Det er som om, det er uforpligtende at skrive, at der som en selvfølge tages udgangspunkt i elevernes tosprogethed, selv om uddannelsespolitikken, såvel den statslige som i de fleste kommuner, synes at gå i den modsatte retning.

Efter artiklerne om sprogvurdering kommer der afsluttende fem artikler om ‘Specialundervisning og særlige behov’. Det er gode artikler om specialundervisning og skoletilbud til asylsøgende børn, men de rammer kun en del af, hvad der måtte være indholdet i en rummelig skole for tosprogede børn.

I 1980’erne og op igennem 1990’erne blev der lavet pædagogisk udviklingsarbejde i Danmark under overskrifter som ‘tokulturel undervisning’, ‘tosproget undervisning’, ‘sproggruppeundervisning’, ‘interkulturel undervisning’ og ‘antiracistisk undervisning’. Ufes temahæfte 2003 bruger ikke disse begreber for at karakterisere en rummelig skole med etnisk kompleksitet, bortset fra den indledende artikel om Børnekonventionen. Men denne bliver ikke fulgt op i de efterfølgende artikler. Der er ingen artikler, der problematiserer de tosprogede småbørns manglende rettigheder til at være tosprogede småbørn eller tosprogede skoleelevers manglende rettigheder til at være tosprogede skoleelever. Jeg skal være den sidste til at betvivle, at alle tosprogede børn, unge og voksne i Danmark skal have en høj kompetence på andetsproget dansk og at denne kompetence er en del af en rummelig skole. Det er derfor godt, at der nu foreligger faglige mål for undervisning i dansk som andetsprog som beskrevet i temahæftet, om end vilkårene for effektivering er elendige.

Foreningen Ufe såvel som andre, der arbejder med at kvalificere indsatsen i forhold til tosprogede elevers uddannelse, må forpligte sig på den viden og de erfaringer, der foreligger om kvalitet i uddannelsesstilbud til elevgruppen og spejle den viden og erfaringerne i de faktiske forhold i stat og kommuner. Rådet til Ufe må blive: Om igen med ‘En rummelig skole’. En rummelig skole må forbindes med interkulturel undervisning og uddannelse, gerne begrundet med rettigheder frem for, som her, bedre kompensatoriske tilbud iklædt fokusering på sprogvurdering (på dansk), specialundervisning og særlige behov.

Bergthóra S. Kristjánsdóttir
bekr@dpu.dk

Anmeldelse

Lise Hedevang:
Grammatikundervisning
- hvorfor og hvordan?
Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003

Synspunktet hos de fleste der beskæftiger sig med fremmedsprogsindlæring, er i dag at uden grammatikundervisning sofistikeres, indlæres sprog ikke i tilstrækkelig grad. Det der er vanskeligt, er imidlertid at finde *balancen* imellem undervisning i det sprogsystematiske og det kommunikative i fremmedsprogsundervisningen. I bogen 'Grammatikundervisning - hvorfor og hvordan?' behandler Lise Hedevang denne problemstilling. Overordnet diskuterer hun både *om* der skal undervises i grammatik, og hvilken vægtning og hvilket praktisk udtryk undervisning i grammatik i givet fald skal have. Bogens målgruppe angives at være sprogstuderende på seminarierne og andre interesserede i såvel fremmedsprogsindlæring som forholdet imellem undervisning og sprogtilegnelse.

Der er tale om en lille overskuelig bog på 80 sider med relevante litteraturhenvisninger og et appendiks i form af en oversigt over undersøgelser af grammatikundervisningens betydning for fremmedsprogstilegnelsen. Desuden indgår en terminologiliste hvor en række centrale begreber forklares. Der er lagt stor vægt på den teoretiske diskussion af centrale problemstillinger som f.eks. hvad der forstås ved undervisning i grammatik, samt en redegørelse for og diskussion af teoretiske såvel som empiriske forskningsargumenter for og imod grammatikundervisning.

Målet med bogen er at bidrage til debatten om hvorfor og hvordan der skal undervises i grammatik i fremmedsprogsundervisningen, og ifølge forfatteren kan det på baggrund af en række empiriske undersøgelser af forholdet imellem grammatikundervisning og fremmedsprogsindlæring konkluderes at undervisning i grammatik har en *positiv* virkning på og afgørende betydning for fremmedsprogstilegnelsen. Fremmedsprogstilegnelse *tager* imidlertid *tid*, indlærere lærer i forskellige hastigheder, og desuden vil grammatikundervisningens effekt være forskellig afhængigt af målsprogsstrukturer og oftest vise sig på sigt. Indlærere der modtager undervisning hvor eksplicit fokus på form og målsprogets struktur indgår, tilegner sig imidlertid hurtigere målsproget, opnår en højere grad af korrekthed og *fluency* samt bedre endelig fremmedsproglig kompetence end indlærere der ikke modtager en fremmedsprogsundervisning hvor eksplicit undervisning i grammatik indgår. Undervisningen i grammatik påvirker sprogtileg-

nelsens forskellige processer og hjælper indlæreren til at bemærke og forarbejde grammatiske træk på målsproget, formulere og afprøve hypoteser om målsproget og opnå kontrol over brug af fremmedsproglig viden.

Forfatteren påpeger imidlertid også selv nogle begrænsninger i forhold til de konklusioner der drages i bogen. Det omtalte antal empiriske undersøgelser er lavt, informanternes spontane kommunikative sprogbrug afprøves ikke, og undervisningseffekt på længere sigt afprøves heller ikke. Forfatteren efterlyser derfor mere forskning inden for området sammen med forskning i prosodiens betydning for indlæring af grammatik på målsproget, forholdet imellem morfologi og syntaks og forskellige typer grammatikundervisnings relative effekt.

Den bedste grammatikundervisning er naturligvis den der støtter og påvirker indlæreren fremmedsprogsudvikling på den mest effektive måde, og en adækvat tilgang til grammatikundervisning angives i bogen at være en undervisning der er kendetegnet ved kontekstualisering, progression og variation (s. 70). Konklusionen understøtter altså synspunktet om at grammatikken bør integreres i den øvrige sprogundervisning således at grammatikken anvendes i en kommunikativ sammenhæng, og dens formelle og semantiske sider forbindes. Undervisningen bør være progressiv hvad angår øvelser der har brug af sproglig viden som mål, omfanget af forklaringer samt brug af metasprog og systematik og fuldstændighed i behandlingen af målsprogets grammatik. Variationen går desuden på hensyn til sprogtilegnelsens forskellige processer, niveauforskelle blandt indlærere, deres forskellighed når det drejer sig om alder, intelligens, motivation, mål og erfaring med sprogtilegnelse, evner, personlighed samt anvendelse af indlæringsstrategier. Underviseren bør desuden endelig også have *fornuftige* forventninger til indlæreren udbytte af undervisningen.

Første kapitel er en introduktion til og nærmere beskrivelse af bogens indhold. Kapitel 2 giver en definition af hvordan undervisning i grammatik kan beskrives. Kapitel 3 diskuterer hvorfor grammatikundervisning er relevant og understøttende for indlæreren sprogtilegnelsesproces. Kapitel 4 giver nogle bud på overvejelser som underviseren må gøre sig, og endelig byder kapitel 5 på en konklusion.

‘Grammatikundervisning hvorfor og hvordan?’ har sin styrke i den klare fremstilling af og diskussion om forskningsresultater inden for emneområdet der omhandler undersøgelser blandt indlærere på ungdoms- og voksenniveau, men for den praktiker der netop søger nye veje at gå i grammatikundervisningen er der i grunden ikke megen konkret hjælp at hente. Forfatteren understreger også at hun ikke kommer med forslag til praktiske anvisninger af tilrettelæggelsen af undervisning i grammatik; i stedet udfordrer bogen læseren til selv at reflektere og drage didaktiske konklusioner. Efter læs-

ning af bogen sidder man derfor stadig tilbage med det grundlæggende spørgsmål *hvor-
dan* man så skal gøre som underviser for at tilgodese undervisningen i grammatik så der
er en balance imellem det sprogsystematiske og det kommunikative, og således at un-
dervisningen er i samklang med den nyeste viden om læringsprocessen. I den sammen-
hæng kan det i øvrigt nævnes at f.eks. Tornberg (nævnt i bogens litteraturliste) netop
drager nogle praktiske konsekvenser af forskningsresultater i såvel forholdet imellem
sprogtilegnelse og grammatikundervisning som i læringsprocessen generelt; bl.a. fore-
slår hun at man tilrettelægger undervisning i grammatik på en måde så der arbejdes
induktivt med sproget (især når det drejer sig om yngre indlærere), og at indlærere i
højere grad selv får lov at eksperimentere sig frem til sprogets regler i deres leg med
sproget. Et spændende udgangspunkt for arbejdet med grammatikken hvis effekt det
ville være særdeles interessant at gennemføre nogle empiriske undersøgelser af, f.eks. i
det danske uddannelsessystem.

Gitte Moltzen
gmo@farum.dk

Godt Nyt

Chapelle, Carol: Computer Applications in Second Language Acquisition. Cambridge; Cambridge University Press, 2001. 215 s. (The Cambridge Applied Linguistics Series)

DPB-emneord: fremmedsprog; computer og undervisning; vurdering; forskning; undervisningsteknologi; state of the art review

Cultural Awareness and Language Awareness - based on dialogic interaction with text in foreign language learning. Written and ed. by Anne-Britt Fenner [et al.]. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, 2001. 130 s.

DPB-emneord: fremmedsprog; litteratur; sprogundervisning; kultur; sproglig kommunikation; internet; sproglig opmærksomhed

DaF für die Zukunft - eine Zukunft für DaF!. Hrsg. von Armin Wolff & Dagmar Blei. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997. 480 s. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 44)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; højere uddannelse; universitet; voksenuddannelse; sprogpolitik; fagsprog; multimediesystem; medieteknologi; kultur; litteratur; test; rollespil; konference; ordforråd

Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Bernd Rüschoff & Dieter Wolff. Ismaning;

Hueber, 1999. 264 s. (Forum Sprache)

DPB-emneord: fremmedsprog; didaktik; computer og undervisning; telekommunikation; informationsteknologi; fjernstudium; massemedier; cd-rom; forfattersystem

Friedrichsen, Annegret: I dialog med digtet. Bd. I: Om digte i tyskundervisningen. Gesten; OP-forlag, 1996. (Serie Didakt)

DPB-emneord: fremmedsprog; lyrik; tysk sprog; klassetrin syv til ti; kreative aktiviteter

Gedächtnis und Sprachlernen - prozessorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Hrsg. Armin Wolff, Gisela Tütken & Horst Liedtke. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997. 455 s. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; Heft 46)

DPB-emneord: fremmedsprog; tysk sprog; hukommelse; sprogindlæring; kognition; didaktik; læreruddannelse; litteratur; indvandrere; konference

Globalization and Language Teaching. Ed. by David Block and Deborah Cameron. London; Routledge, 2002. 196 s.

DPB-emneord: sprogundervisning; global undervisning; Forenede Kongerige; Japan; Canada; sprogindlæring; tosprogethed; internet; globalisering; SLA

Hamilton, Judith, Anne Mcleod & Steven Fawkes: Inspiring Performance. Focus on drama and song. London: Centre for Infor-

mation on Language Teaching & Research, 2003. 96 s. (Classic Pathfinder; 3)

DPB-emneord: fremmedsprog; drama; sang; kreative aktiviteter

ICT and Language Learning. A European perspective. Ed. by Angela Chambers & Graham Davies. Lisse; Swets & Zeitlinger Publishers, 2001. 185 s. (Language Learning and Language Technology; 1)

DPB-emneord: informationsteknologi; sprogindlæring; fremmedsprog; kommunikation; computer og undervisning; Europa; selvinstruktion; højere uddannelse

Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Lothar Bredella, Werner Delanoy. Tübingen; Gunter Narr, 1999. 530 s. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogundervisning; didaktik; kultur; litteratur; identitet; indvandrere; interkulturel kommunikation

Koppensteiner, Jürgen: Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien; öbv und hpt, 2001. 141 s.

DPB-emneord: litteratur; fremmedsprog; tysk sprog; højere uddannelse; didaktik; sprogundervisning; kreative aktiviteter

Kulturperspektiver i fremmedspråkfa-
gene. Red. Jostein Børtnes. (Bergen; Pro-

gram for kulturstudier, Norges forsknings-

råd). Kristiansand; Høyskoleforlaget, 1999. 110 s. (Kulturstudier; nr. 7)

DPB-emneord: fremmedsprog; kultur; litteratur; amerikansk-

engelsk sprog; fransk sprog

Lundahl, Bo: Läsa på främmande språk:
om autentiska texter, kreativ läsning och
läsförmågans betydelse för språkinlärnin-

gen. Lund; Studentlitteratur, 1998. 234 s.

DPB-emneord: læsning; fremmedsprog; sprogundervisning; engelsk sprog; informationssøgning; litteratur; sprogfærdighed; uddannelse på primært niveau; klassetrin syv til ti; klassetrin elleve til tretten

Opgave og tekst. Nanna Bjargum, Hanne Geist & Merete Vonsbæk. Greve; Tyskforlaget, 2003. 94 s.

DPB-emneord: tysk sprog; sprogundervisning; klassetrin elleve til tretten; litteratur; tekstforståelse; didaktik; fremmedsprog; opgavebaseret undervisning; task-based learning

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. Baltmannsweiler; Schneider Verlag Hohengehren, 1998. 149 s. (Deutschdidaktik aktuell; Bd. 1)

DPB-emneord: litteratur; fag i læseplan; didaktik; klassetrin syv til ti; klassetrin elleve til tretten; voksenuddannelse

Worldcall. Global perspectives on computer-assisted language learning. Ed. by Robert Debski & Mike Levy. Lisse; Swets & Zeitlinger, 1999. 363 s.

DPB-emneord: computer og undervisning; fremmedsprog; sprogundervisning; informationsteknologi; konference

Aarøe, Karen: Den praktisk-musiske dimension i fremmedsprogsundervisningen. Et udviklingsarbejde under Udviklingsprogrammerne. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1998. 68 s. (Udviklingsprogrammer)

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogundervisning; engelsk sprog; tysk sprog; didaktik; sang; leg; poesi; pædagogisk innovation; praktisk musisk undervisning

Andet godt nyt

Bilingualism - Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore. Ed. by Jean-Marc Dewaele, Alex Housen & and Li Wei. Clevedon; Multilingual Matters, 2003. 233 s. (Multilingual Matters; 123)

DPB-emneord: tosprogethed; tosproget undervisning; sprogpolitik; sprogtilegnelse; flersprogethed

Egelund, Niels: Tosprogede og dansksprogede: forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for 15-16-årige unge. Kbh.; Danmarks Pædagogiske Universitet, 2003. 91 s.

DPB-emneord: tosprogethed; modersmål; undersøgelse; klassetrin syv til ti; indvandrere; dansk sprog; andetsprog; integration; PISA

Forsøg med fremlæggelse af særligt valgt emne. En erfaringsopsamling af nogle eksamensforsøg i fransk, italiensk, spansk og tysk i det almene gymnasium og hf. Lars Ahrenfeldt [et al.]. [Kbh.]; Uddannelsesstyrelsen, 2003. 40 s. (Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser; Hæfte nr. 40)

DPB-emneord: fremmedsprog; tysk sprog; fransk sprog; spansk sprog; italiensk sprog; eksamen; klassetrin elleve til tretten; Danmark; forsøgsprogram; fag i læseplan

Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Hrsg. Karl Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm. Tübingen; Narr, 2002. 223 s. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

DPB-emneord: fremmedsprog; Europa; undervisningsmetode; læseplan; sprogindlæring; sprogundervisning; tosprogethed; flersprogethed; innovation; evaluering; tandem

Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache. Günter Starke & Tadeusz Zuchewicz. Frankfurt am Main; Lang, 2003. (Sprache, System und Tätigkeit; Bd. 46)

DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; universitetsstudier; skriftligt arbejde

Øzerk, Kamil Z.: Sampedagogikk. En studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen. Vallset; Oplandske Bokforlag, 2003. 367 s.

DPB-emneord: Norge; norsk sprog; minoritetssprog; tosproget undervisning; sprogundervisning; tværkulturel undervisning; flersprogethed; pædagogik; rapport; andetsprog