

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 31, nov. 2004

Den fælles europæiske referenceramme

Forord **Den fælles europæiske referenceramme** 1 Annette S. Gregersen, **En sproglig kanon?** 4 David Little, **Den Europæiske Sprogportfolio** 7 Eva Kambskard, **Min første Sprogportfolio** 11 Peter Villads Vedel, **Da dansk som andetsprog for voksne blev europæisk** 20 Karen Risager, **Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger** 24 Barbara Schmenk, **Æstetikken marginaliseret** 28 C. Mißlbeck-Winberg & I. Böhling, **EU og de små nationalsprog** 33 Lisanne Wilken, **Sproglige minoriteter og kulturpolitik i Den Europæiske Union** 38 Leni Dam, **30 års udvikling af elevautonomi** 43 Anmeldelse, **Det nationale dilemma** 52 **Nyttige netadresser** 56 **Godt Nyt** 58

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 31, november 2004

ISSN: 0909 9328
ISBN: 8776131157

Nr 31, 2004:
Tema: Den fælles
europæiske
referenceramme

Redaktionen for nr. 31: Leni Dam, Karen-Margrete Frederiksen, Lise Jeremiassen og Karen Risager

Indhold

Forord: Den fælles europæiske referenceramme

Kronik Annette S. Gregersen: En sproglig kanon?

David Little: Den Europæiske Sprogportfolio

Eva Kambskard: Min første Sprogportfolio

Peter Villads Vedel: Da dansk som andetsprog for voksne blev europæisk

Karen Risager: Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger

Barbara Schmenk: Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpædagogiske implikationer

Christiane Mißbeck-Winberg og Iben Böhling-With: EU og de små nationalsprog

Lisanne Wilken: Sproglige minoriteter og kulturpolitik i den Europæiske Union

Åbne sider

Leni Dam: 30 års udvikling af elevautonomi i sprogundervisningen

Anmeldelse

Nina Hauge Jensen: 'Karen Risager: Det nationale dilemma'

Nyttige netadresser

Godt nyt & Andet godt nyt

Forord: Den fælles europæiske referenceramme

Sprogundervisningen i Danmark får i disse år vigtige impulser fra Europarådet. Vi tænker måske ikke på det i alle dele af uddannelsessystemet, men i folkeskolens fremmedsprogsundervisning og i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne er der udviklinger i gang der stammer fra Europarådets sprogprojekter siden 1970'erne og op til nu. Senere vil ideerne måske brede sig til andre dele af uddannelsessystemet.

Flere andre lande er længere fremme i denne udvikling end Danmark er. I Danmark har der nok i mange år været en manglende politisk vilje til at forholde sig til Europarådets arbejde med at gøre sproglige kompetencer sammenlignelige på tværs af de forskellige lande i Europa og dermed lette studie- og arbejdsmobilitet.

Men nu er der muligvis ved at gå hul på bylden. Og straks melder spørgsmålet sig: Er vi indstillede på denne udvikling? Hvad bringer den med sig af godt og skidt? Hvordan kan vi sætte et tilfredsstillende lokalt præg på de fælleseuropæiske ideer om sproglæring og sproglige kompetencer?

Hoveddokumentet i denne forbindelse er 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment' (Cambridge University Press, 2001). Det er et værk på 260 sider der præsenterer en detaljeret og sammenhængende forståelse af sproglæring og sproglige kompetencer inden for rammerne af en kommunikativ sprogforståelse.

I samme åndedrag skal nævnes tanker om en europæisk sprogportfolio, en 'mappe' som alle elever i Europa tænkes udstyret med (evt. udformet lidt forskelligt i de forskellige lande), og som skal give et indtryk af netop denne persons sproglige kompetenceprofil og sprogligt-kulturelle erfaringer.

Det er en meget interessant og vigtig udvikling der nu er i gang på sprogområdet i Danmark og i Europa. Hvordan forholder vi os til den? I dette nummer af Sprogforum sætter vi spørgsmålet på dagsordenen gennem en række artikler der på forskellige måder forholder sig til den sproglige mangfoldighed i Europa, til den fælles europæiske referenceramme, og til den europæiske sprogportfolio. Læserne opfordres til at tænke over hvad denne udvikling indebærer for sprogundervisningen i Danmark, og hvordan vi kan få det bedste ud af den i de forskellige sammenhænge hvor fremmed- og andetsprog læres og sproglæring evalueres.

Indhold

Kronik

Annette S. Gregersen: En sproglig kanon?

Kronikken i dette nummer er skrevet af Annette Søndergaard Gregersen og kaster et kritisk blik på mulige implikationer og følger af fastlæggelsen af fælles rammer i den fælles europæiske referenceramme for sprog.

David Little: Den Europæiske Sprogportfolio

I dette nummers første artikel præsenterer David Little Den Europæiske Sprogportfolio: dens baggrund, dens funktion i forhold til Europarådets ønske om øget elevautonomi og dens rammedefinitioner for krav til kommunikative færdigheder.

Eva Kambskard: Min første Sprogportfolio

Eva Kambsgard fortæller om pilotprojektet Min første Sprogportfolio og dets resultater i forbindelse med omsætningen af Den Europæiske Sprogportfolio's tanker til et dansk bud på en sprogportfolio.

- Referencerammen (Oversat af Eva Kambsgard)
- Selvevalueringsskala (Udviklet for dansk af Eva Kambsgard)

Peter Villads Vedel: Da dansk som andetsprog for voksne blev europæisk

I denne artikel beretter Peter Villads Vedel om den fælles europæiske referenceramme for sprog som inspirationskilde til udviklingsarbejdet i forbindelse med de centrale retningslinier for danskundervisningen for voksne udlændinge.

Karen Risager: Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger

Karen Risager kaster i denne artikel et kritisk blik på den europæiske referenceramme for sprog og den tilhørende Europæiske Sprogportfolio som et dokument med sprog- og uddannelsespolitiske implikationer.

Barbara Schmenk: Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpedagogiske implikationer

I denne artikel undersøger Barbara Schmenk den fælles europæiske referenceramme for sprog med særligt henblik på den rolle de interkulturelle og æstetiske dimensioner af sprog og sproglæring spiller i dokumentet.

Christiane Mißbeck-Winberg og Iben Böhling: EU og de små nationalsprog

Christiane Mißbeck-Winbergs og Iben Böhling-Withs artikel handler om de små sprogs ståsted i forbindelse med europæiske uddannelsesprogrammer, netværker og andre tiltag i forbindelse med sprog og sprogundervisning, der lægger sig i forlængelse af Europakommissionens handlingsplan for sproglæring og sproglig mangfoldighed.

Lisanne Wilken: Sproglige minoriteter og kulturpolitik i den Europæiske Union

Artiklen af Lisanne Wilken giver et historisk rids over sproglige minoriteters forhold og rettigheder inden for europæiske institutioner som EU-Kommisionen og Europaparlamentet fra 1980'erne og op til i dag.

Åbne sider

Leni Dam: 30 års udvikling af elevautonomi i sprogundervisningen

I anledning af Leni Dams udnævnelse som æresdoktor ved Karlstad Universitet i Sverige bringer vi en forkortet og bearbejdet version af hendes forelæsning om elevautonomi i sprogundervisningen.

Anmeldelse

Nina Hauge Jensen: Det nationale dilemma

Nina Hauge Jensen anmelder Karen Risagers bog: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur.

Nyttige netadresser

Rubrikken giver adresser på udvalgte centrale websider til Den Europæiske Sprogportfolio og den europæiske referenceramme for sprog.

Godt Nyt

Rubrikken Godt Nyt giver et overblik over udvalgt litteratur fra de senere år der er relevant for det aktuelle temanummer og som findes i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.

Andet Godt Nyt

Rubrikken Andet Godt Nyt indeholder nogle få udvalgte nye værker i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.

Redaktionen

Forord

Den fælles europæiske referenceramme

Sprogundervisningen i Danmark får i disse år vigtige impulser fra Europarådet. Vi tænker måske ikke på det i alle dele af uddannelsessystemet, men i folkeskolens fremmedsprogundervisning og i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne er der udviklinger i gang der stammer fra Europarådets sprogprojekter siden 1970'erne og op til nu. Senere vil ideerne måske brede sig til andre dele af uddannelsessystemet.

Flere andre lande er længere fremme i denne udvikling end Danmark er. I Danmark har der nok i mange år været en manglende politisk vilje til at forholde sig til Europarådets arbejde med at gøre sproglige kompetencer sammenlignelige på tværs af de forskellige lande i Europa og dermed lette studie- og arbejdsmobilitet.

Men nu er der muligvis ved at gå hul på bylden. Og straks melder spørgsmålet sig: Er vi indstillede på denne udvikling? Hvad bringer den med sig af godt og skidt? Hvordan kan vi sætte et tilfredsstillende lokalt præg på de fælleseuropæiske ideer om sproglæring og sproglige kompetencer?

Hoveddokumentet i denne forbindelse er 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment' (Cambridge University Press, 2001). Det er et værk på 260 sider der præsenterer en detaljeret og sammenhængende forståelse af sproglæring og sproglige kompetencer inden for rammerne af en kommunikativ sprogforståelse.

I samme åndedrag skal nævnes tanker om en europæisk sprogportfolio, en 'mappe' som alle elever i Europa tænkes udstyret med (evt. udformet lidt forskelligt i de forskellige lande), og som skal give et indtryk af netop denne persons sproglige kompetenceprofil og sprogligt-kulturelle erfaringer.

Det er en meget interessant og vigtig udvikling der nu er i gang på sprogområdet i Danmark og i Europa. Hvordan forholder vi os til den? I dette nummer af Sprogforum sætter vi spørgsmålet på dagsordenen gennem en række artikler der på forskellige måder forholder sig til den sproglige mangfoldighed i Europa, til den fælles europæiske referenceramme, og til den europæiske sprogportfolio. Læserne opfordres til at tænke over hvad denne udvikling indebærer for sprogundervisningen i Danmark, og hvordan vi kan få

det bedste ud af den i de forskellige sammenhænge hvor fremmed- og andetsprog læres og sproglæring evalueres.

Indhold

- 4** *Kronik*
Annette S. Gregersen: En sproglig kanon?
Kronikken i dette nummer er skrevet af Annette Søndergaard Gregersen og kaster et kritisk blik på mulige implikationer og følger af fastlæggelsen af fælles rammer i den fælles europæiske referenceramme for sprog.
- 7** *David Little: Den Europæiske Sprogportfolio*
I dette nummers første artikel præsenterer David Little Den Europæiske Sprogportfolio: dens baggrund, dens funktion i forhold til Europarådets ønske om øget elevautonomi og dens rammedefinitioner for krav til kommunikative færdigheder.
- 11** *Eva Kambskard: Min første Sprogportfolio*
Eva Kambsgard fortæller om pilotprojektet Min første Sprogportfolio og dets resultater i forbindelse med omsætningen af Den Europæiske Sprogportfolio's tanker til et dansk bud på en sprogportfolio.
- 17** • Referencerammen (Oversat af Eva Kambskard)
- 18** • Selvevalueringskala (Udviklet for dansk af Eva Kambskard)
- 20** *Peter Villads Vedel: Da dansk som andetsprog for voksne blev europæisk*
I denne artikel beretter Peter Villads Vedel om den fælles europæiske referenceramme for sprog som inspirationskilde til udviklingsarbejdet i forbindelse med de centrale retningslinier for danskundervisningen for voksne udlændinge.
- 24** *Karen Risager: Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger*
Karen Risager kaster i denne artikel et kritisk blik på den europæiske referenceramme for sprog og den tilhørende Europæiske Sprogportfolio som et dokument med sprog- og uddannelsespolitiske implikationer.
- 28** *Barbara Schmenk: Æstetikken marginaliseret? Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpædagogiske implikationer*
I denne artikel undersøger Barbara Schmenk den fælles europæiske referenceramme for sprog med særligt henblik på den rolle de interkulturelle og æstetiske dimensioner af sprog og sproglæring spiller i dokumentet.

- 33** *Christiane Mißlbeck-Winberg og Iben Böhling: EU og de små nationalsprog*
Christiane Mißlbeck-Winbergs og Iben Böhling-Withs artikel handler om de små sprogs ståsted i forbindelse med europæiske uddannelsesprogrammer, netværker og andre tiltag i forbindelse med sprog og sprogundervisning, der lægger sig i forlængelse af Europakommissionens handlingsplan for sprog-læring og sproglig mangfoldighed.
- 38** *Lisanne Wilken: Sproglige minoriteter og kulturpolitik i den Europæiske Union*
Artiklen af Lisanne Wilken giver et historisk rids over sproglige minoriteters forhold og rettigheder inden for europæiske institutioner som EU-Kommissionen og Europaparlamentet fra 1980'erne og op til i dag.
- 43** *Åbne sider*
Leni Dam: 30 års udvikling af elevautonomi i sprogundervisningen
I anledning af Leni Dams udnævnelse som æresdoktor ved Karlstad Universitet i Sverige bringer vi en forkortet og bearbejdet version af hendes forelæsning om elevautonomi i sprogundervisningen.
- 52** *Anmeldelse*
Nina Hauge Jensen: Det nationale dilemma
Nina Hauge Jensen anmelder Karen Risagers bog: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur.
- 56** *Nyttige netadresser*
Rubrikken giver adresser på udvalgte centrale websider til Den Europæiske Sprogportfolio og den europæiske referenceramme for sprog.
- 58** *Godt Nyt*
Rubrikken Godt Nyt giver et overblik over udvalgt litteratur fra de senere år der er relevant for det aktuelle temanummer og som findes i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.
- 61** *Andet Godt Nyt*
Rubrikken Andet Godt Nyt indeholder nogle få udvalgte nye værker i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.

REDAKTIONEN

Kronikken

Annette S. Gregersen

Lektor i fransk og de pædagogiske fag,
Haslev Seminarium, int. kons. CVU Sjælland.
asg@haslevseminarium.dk



En sproglig kanon?

Mange sprogundervisere opfatter 'Fælles Mål' og Den Europæiske Sprogportfolio som gode undervisnings- og vejledningsredskaber i planlægning af forløb i engelsk, tysk og fransk.

Især hører jeg lærerstuderende og nyuddannede lærere udtrykke, at de føler sig trygge, fordi de nu har fået præcise beskrivelser af, hvad de skal lave. De ved, hvornår de skal arbejde med disse områder, og de føler, at de nu har gode kort på hånden i forbindelse med den løbende daglige evaluering med elever og i forhold til evalueringssamtaler med forældrene.

På forældremøder med mit eget yngste barn dukker nu også beskrivelser for trinmål op som dokumentation for, hvad klassen skal nå at tilegne sig i løbet af skoleåret. Så langt så godt.

Men hvis dette medfører, at ikke alene nyuddannede lærere, men også erfarne lærere ureflekteret lader sig føre ved hånden af disse centrale ministeriebeskrivelser, ja så må jeg råbe vagt i gevær.

Metodefrihed og didaktisk ansvar

I hæftet 'Fremtidens sprogfag' refereres der ivrigt til udviklingen af Den Europæiske Sprogportfolio. Skemaer og beskrivelser fra sprogportfolien fremhæves direkte i hæftet som et godt grundlag for den videre udvikling af de fagdidaktiske og fremmedsprogspædagogiske områder i Danmark på alle uddannelsesniveauer.

I forbindelse med mit arbejde med min ph.d.-afhandling om kulturdimensionen i fransk på folkeskoleniveau har jeg sammenlignet CKF-områdernes udvikling fra faghæftet fra

1995 over 'Klare Mål' og frem til 'Fælles Mål' i faget fransk. Jeg kan her konstatere, at der er sket en klar lovgivningsmæssig hierarkisering i forholdet mellem de forskellige niveauer, og med 'Fælles Mål' er der indført mange 'kontrolposter' i relation til såvel elevens tilegnelse som lærerens undervisning.

Jeg vil påstå, at der med 'Fælles Mål' er opstillet såvel læringsmål som undervisningsmål. Dette medfører for mig at se en klar indskrænkning af lærerens didaktiske og pædagogiske råderum og dermed også ansvarsrum. 'Det didaktiske rum' er nu præciseret af Undervisningsministeriet, og med sprogportfolioen som ekstra præciseringsbeskrivelse af, hvad eleven skal kunne dokumentere i forhold til egen læring, ja så er der ikke meget tilbage at tage ansvar for - hverken for læreren eller for eleven.

En anden - og for mig at se særdeles bekymrende - udvikling er, at sprogpædagogikken fylder mere og mere i forhold til kulturpædagogikken. Dette kan let underbygges ved at sammenligne CKF-beskrivelserne fra faghæftet af 1995 med de tilsvarende beskrivelser i 'Fælles Mål'. Det bliver herved tydeligt, at forskningen i læring, sprogtilegnelse og læringsstile har sat sit præg på formuleringerne omkring elevens tilegnelse og lærerens undervisningsfelter, men det bliver desværre lige så tydeligt, at forskning i den kulturelle dimension i undervisningen ikke har ført til udvidede beskrivelser af, hvorledes eleverne opnår kulturforståelse. CKF-området 'Kultur- og samfundsforhold' er simpelthen skrumpet gevaldigt ind.

Her vil nogle måske indskyde, at sprogundervisning også altid er undervisning i kultur, men jeg taler i denne sammenhæng om tilegnelse af kultur gennem kulturpædagogiske emnearbejder, og set med disse briller er der tale om en indsnævring af området.

Kulturmøder

Denne indskrænkning i forhold til kulturpædagogikken står for mig at se i skærende kontrast til formålet med Den Europæiske Sprogportfolio, som netop har til hensigt at sikre en gennemskuelighed på tværs af forskellige landes uddannelsessystemer og sikre, at eleven får en dokumentation - på tværs af landegrænser - for, hvad han/hun har tilegnet sig. Sprogportfolioen kan vel betragtes som et forsøg på en lovgivningsmæssig sikring af, at en elev og studerende gennem denne dokumentationsmappe både kan påvise at have modtaget undervisning i flere fremmedsprog og kan uddanne sig videre i andre europæiske lande.

På baggrund af denne intention om fremme af elever og studerendes europæiske mobilitet, kan man derfor undre sig over, at kulturpædagogik fylder så lidt i 'Fælles Mål' i faget fransk og de øvrige to fremmedsprog.

Hvordan vil man sikre, at unge elever/studerende som har tilegnet sig så centralt styrede didaktiske felter, udvikler kulturforståelse af en refleksiv karakter, således at de faktisk udvikler redskaber til at indgå i kulturmøder på det globale uddannelses- og arbejdsmarked?

Sammenfattende ser jeg det som bekymrende, at Undervisningsministeriets og Europarådets ønske om at sikre kvaliteten i undervisningen og elevens muligheder for at dokumentere sine sproglige kompetencer på europæisk plan i forbindelse med uddannelse, udveksling og jobsøgning resulterer i en mere og mere central styring af såvel lærings- som undervisningsmål gennem 'Fælles Mål' og Den Europæiske Sprogportfolio.

Mine kritiske spørgsmål er altså:

- Hvordan vil man sikre, at unge overhovedet udvikler evner til at tilegne sig stof på egen hånd?
- Hvordan vil man sikre en kritisk stillingtagen til det præsenterede undervisningsmateriale?
- Hvordan vil man sikre en kritisk stillingtagen til undervisningen? Og dermed bevidsthed om egen rolle som elev?

Overordnet spørger jeg derfor:

Er der ud over den litterære kanon også ved at udvikle sig en sproglig kanon?

Noter

1 Klare Mål → Fælles Mål se www.uvm.dk

2 Fremtidens sprogfag. Vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan? Kbh.: Undervisningsministeriet, 2003. 83 s. Se også på netadressen: <http://pub.uvm.dk/2003/sprogfag/index.html>



David Little

Professor, Leder af Centre for Language and Communication Studies; Trinity College, Dublin, Irland.
dlittle@tcd.ie

Den Europæiske Sprogportfolio

Hvad er Den Europæiske Sprogportfolio?

Den Europæiske Sprogportfolio (DES) - på engelsk *The European Language Portfolio (ELP)* - har tre obligatoriske komponenter: et **sprogpass**, en **sprogbiografi** og et **dossier**.

- **Sprogpasset** opsummerer ejerens sproglige identitet og hans eller hendes erfaringer med at lære og med at anvende det konkrete andet- eller fremmedsprog. Sprogpasset indeholder også plads for ejeren / indehaveren til med jævne mellemrum at give udtryk for en vurdering af egen sproglige formåen på andetsproget/ fremmedsproget.
- **Sprogbiografien** redegør for ejerens fortløbende proces med at lære og bruge andetsproget/fremmedsproget; samt den kulturelle indsigt, der opnås i den forbindelse. Sprogbiografien tilgodeser og støtter såvel opstilling af personlige mål som selv-evaluering i forhold til specifikke læringsmål. Derved ansføres eleven til at reflektere over læringsstile, læringsstrategier og interkulturelle erfaringer. Til tider kan denne refleksion være et spørgsmål om at udfylde et skema eller redegøre for sine tanker i forbindelse med nogle faste overskrifter; til tider kan refleksionen være fuldstændig åben.
- **Dossieret** er det sted, hvor ejeren samler beviser for sin sproglige formåen og interkulturelle erfaringer med andet-/fremmedsproget. I nogle sammenhænge bruges dossieret også til at vise en udvikling i den proces, der er i gang.

Der findes ikke én - 'rigtig' - version af Den Europæiske Sprogportfolio. I 1997 udgav Europarådet en samling af forslag til mulige former, som sprogportfolioen kunne tage med henblik på at kunne tilgodesse forskellige sprogelevers behov (Council for Cultural Cooperation 1997).

Fra 1997 til 2000 blev forskellige pilotprojekter afprøvet i 15 medlemslande. Pilotprojekterne blev ledet af tre ikke-ministerielle organisationer (for en fuldstændig redegørelse, se Schärer 2001). Hvert af pilotprojekterne afprøvede og udviklede hver deres egen *sprogportfolio*, hvilket resulterede i en enorm variation. Projektledere mødtes imidlertid to gange årligt; ikke kun for at udveksle erfaringer, men for at finde frem til kernen i Den

Europæiske Sprogportfolio. Disse erfaringer mundede ud i et sæt af *Principper og retningslinjer for Den Europæiske Sprogportfolio*, som har været obligatoriske for alle DES'er/ELP'er siden 2000 (se Council for Cultural Cooperation 2000; www.coe.int/portfolio). Endvidere er der blevet udviklet en standard version af sprogpasset til brug for voksne.

I 2001 oprettede Europarådet en såkaldt *Validation Committee*; en komite, der har til opgave at analysere og vurdere de forskellige former for DES/ELP, der afprøves - eller ønskes afprøvet - i medlemslandene. Såfremt komiteen anser forslagene for at være i overensstemmelse med Europarådets Principper og retningslinjer, tildeles projektet et godkendelsesnummer.

I maj 2004 var 64 DES/ELP-projekter¹ blevet godkendt. Ifølge Europarådets rapporter havde mere end 1.250.000 sprog elever på samme tidspunkt modtaget Den Europæiske Sprogportfolio og havde arbejdet med den mere eller mindre intensivt i kortere eller længere tid.

Hvad er sprogportfolioens funktion?

Europarådet udviklede Den Europæiske Sprogportfolio med to formål for øje. Det første formål er pædagogisk. Den Europæiske Sprogportfolio er konstrueret med henblik på at gøre læringsprocessen tydeligere for eleven og dermed at udvikle elevansvar for egen læring. Det er især med henblik herpå, at refleksion og selv-evaluering spiller en væsentlig rolle i sprogportfolioen. Dette afspejler Europarådets ønske om at støtte **elev-autonomi** - elevens ansvar og medansvar for egen læring - hvilket er et væsentligt element i udviklingen hen mod at blive borger i et demokratisk samfund, samt en forudsætning for livslang læring.

Sprogportfolioens anden funktion er at give et synligt bevis på ejerens andetsproglige/fremmedsproglige formåen og interkulturelle erfaringer. Denne anden funktion afspejler Europarådets lige så lange interesse i at finde veje, hvormed man kan rapportere sproglig fremgang på en international gennemskuelig måde.

Portfolioen har endvidere til formål at støtte udviklingen af flersprogethed - evnen til at kunne kommunikere på to eller flere sprog ud over sit modersmål.

Hvordan arbejder man med Den Europæiske Sprogportfolio?

Portfolioens pædagogiske såvel som rapporterende funktioner bygger på Europarådets referencerammer, *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001). Disse rammer definerer kravene til de kommunikative færdigheder for andetsproget/fremmedsproget:

- i form af kan-udsagn; - engelsk og tysk: *Can do-statements* og *Kann-Beschreibungen*.

- på seks niveauer, der er opdelt i tre 'bånd': *basic user* (A1, A2); *independent user* (B1, B2); *proficient user* (C1, C2); svarende til de danske udtryk 'basisbruger', 'selbstændig bruger' og 'uafhængig bruger', jvf. skemaet s. 17.
- i relation til fem kommunikative aktiviteter: lytte, læse, mundtlig interaktion, mundtlig produktion, skrivning.

Rammerne eller rettere kravene er sammenfattet i en såkaldt selvevalueringsnøgle (Council of Europe 2001, s.26f.), der består af omkring halvtreds illustrative selvevalueringskalaer (jvf. skemaer i forlængelse af Eva Kambskards artikel i dette nr.: referenceramme + selvevaluerings-skema). Skalaerne er ment som hjælp til at sætte mål og selvevaluere i sprogbiografien samt rapportere resultatet i sprogpasset. I nøglen er for eksempel 'mundtlig interaktion' på A1-niveau formuleret således:

I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.

I den irske sprogportfolio udformet til brug i irske grundskoler ser A1-listen for 'mundtlig interaktion' således ud - i overensstemmelse med de nationale mål:

- I can say basic greetings and phrases (e.g. please, thank you), ask how someone is and say how I am
 - I can say who I am, ask someone's name and introduce someone
 - I can say I don't understand, ask people to repeat what they say or speak more slowly, attract attention and ask for help
 - I can ask how to say something in the language or what a word means
 - I can ask and answer simple direct questions on very familiar topics (e.g., family, school) with help from the person I am talking to
 - I can ask people for things and give people things
 - I can handle numbers, quantities, cost and time
 - I can make simple purchases, using pointing and gestures to support what I say
- (jvf. dansk version i selvevaluerings-skemaet, s. 18f i dette nummer)

På samme måde kan det enkelte medlemsland - dog inden for Europarådets overordnede principper og retningslinier - implementere de nationale mål og krav.²

Noter

1 Herunder det danske projekt 'Min første Sprogportfolio' (se Eva Kambskards artikel).

2 Se links under Nyttige netadresser s. 55. Se også Eva Kambskards artikel om Den Europæiske Sprogportfolio i Danmark.

Litteratur

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Council of Europe, Cambridge University Press, 2001.

European Language Portfolio: proposals for development. With contributions by I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/B. North & J. Trim. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe, 1997. (CC-LANG (97) 1)

European Language Portfolio (ELP): principles and guidelines. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe (DGIV/EDU/LANG (2000) 33), 2000. Downloadable from the Council of Europe's ELP website: www.coe.int/portfolio.

Schärer, R.: European Language Portfolio: final report on the pilot project. Strasbourg: Council of Europe, 2000. Kan downloades fra The Council of Europe's ELP website: www.coe.int/portfolio.

Oversat af Leni Dam



Eva Kambskard

Pædagogisk konsulent, Københavns Amt.

National koordinator for Den Europæiske Sprogportfolio.

eva@ackbh.dk

Min første Sprogportfolio

Det europæiske Sprogår 2001 holdt sin afslutningskonference i Bruxelles. Der blev ved den lejlighed gjort status over årets gang, underskrevet hensigtserklæringer om 'Modersmål + 2' (dvs. to fremmedsprog) og sidst men ikke mindst blev der opfordret til, at man i de europæiske lande arbejdede videre med sprogårets to store hovedprojekter: Den europæiske referenceramme for Sprog (*Common European Framework for Language - CEF*) og Den Europæiske Sprogportfolio (DES / *European Language Portfolio - ELP*).¹

Den europæiske Sprogportfolio

Sprogportfolioen er en fælles europæisk nyskabelse². Det drejer sig om en 'mappe' - en sprogportfolio, hvori borgere i alle aldre og med forskellig baggrund i hele Europa kan registrere deres sproglige kvalifikationer, erfaringer med egen sprogtilenelse og møde med de fremmede sprogs kulturer i bred forstand. Sprogportfolioen er et personligt dokument bestående af tre dele, som indehaveren selv ajourfører, når der er sket en udvikling:

- **Et sprogpas**, hvori de sproglige kvalifikationer og færdigheder (formelle og uformelle) kan registreres på en måde, som er genkendelig på europæisk plan. Dette pas har et fælles lay-out, og er genkendeligt på linie med det auberginefarvede rejsepas.
- **En sprogbioграфи**: En sproglig og kulturel selvbiografi, hvor indehaveren løbende registrerer og beskriver sine kundskaber i og erfaringer med at lære sprog, kombineret med en beskrivelse af diverse sprogkulturelle oplevelser.
- **Et dossier**, der indeholder konkrete eksempler på indehaverens eget sproglige niveau/arbejde.

Nationale Fælles Mål, Referenceramme og Sprogportfolio - er der en sammenhæng?

Det sprogsyn, der ligger til grund for Sprogportfolioen, genfinder vi i høj grad inden for fremmedsprogsundervisningen i dagens Danmark, både pædagogisk og didaktisk. Tanker om elevautonomi, kommunikativ sprogundervisning, elevens bevidsthed om egen læring samt det at gemme de bedste produkter i en portfolio passer fint ind i den fremmedsprogspædagogiske tankegang, vi i forvejen arbejder med i Danmark.

Der er en tæt forbindelse mellem de beskrivelser af sprogindlæring, vi kan læse i beskrivelserne af bindende trinmål og nationale slutmål og beskrivelserne af de kommunikative kompetencer i referencerammen og selvevaluerings-skalaen i Sprogportfolioen. Der er ingen tvivl om, at de personer, der herhjemme har arbejdet med indhold og formuleringer i de nye faghæfter med rette har været inspireret af det store videnskabelige arbejde, der ligger forud for det fælleseuropæiske projekt. I praksis betyder det, at vi som undervisere nu har fået nogle brugbare værktøjer, vi i skolesammenhæng kan bruge i beskrivelsen af fremmedsprogsindlæring og -undervisning, således at målene i skolesammenhæng bliver klare og gennemskuelige for både elever og forældre. Sprogportfolioen har altså både en pædagogisk og en rapporterende funktion; der lægges også her op til samtaler om, hvordan den enkelte elev lærer bedst, når bestemte mål skal nås.

Hvordan griber vi det an i Danmark?

Danmark har siddet på tilskuerpladserne i nogle år og set på, mens de andre lande har frembragt en lang række europæiske sprogportfolier til mange forskellige målgrupper og i mange forskellige udformninger. Der har ikke centralt været kræfter til at sætte et indledende arbejde i gang, selv om vi genfinder mange af elementerne fra Sprogportfolioen i gængse nye undervisningsmaterialer, hvor ordet portfolio, kommunikative kompetencer og evaluering går igen. Men det er vigtigt for vores unge - og for resten af befolkningen for den sags skyld - at vi også i Danmark udvikler vores bud på europæiske sprogportfolier, der kan blive godkendt, således at også danskere under job- og uddannelsessøgning i udlandet har mulighed for at fremvise et internationalt anerkendt dokument med officiel og uofficiel registrering af deres sproglige kompetencer. En vigtig pointe er, at man i sin Sprogportfolio også kan markere, hvis man har et andet modersmål end dansk, f.eks. tyrkisk eller færøsk, som ellers ikke bliver synligt i almindelige uddannelsespapirer.

Min første Sprogportfolio - et pilotprojekt

Nu er startskuddet imidlertid også gået herhjemme med igangsættelsen af pilotprojektet 'Min første Sprogportfolio'. Sidste efterår blev der nedsat en lille styregruppe bestående af en konsulent fra Den internationale Enhed i ministeriet og fagkonsulenterne i sprog på grundskoleniveau for Undervisningsministeriet, den nationale koordinator for Den Europæiske Sprogportfolio samt repræsentanter for Amtscentre i Danmark. To amtscenterkonsulenter Hanne Thomsen fra AUC i Roskilde og undertegnede fra AUC, Københavns Amt har udviklet selve materialet 'Min første Sprogportfolio' og den tilhørende 'Lærervejledning'. Målgruppen er elever i 3. eller 4. klasse, der skal til at lære engelsk. Arbejdet i klassen tager sit udgangspunkt i erfaringer med at lære dansk, og for de klasser, hvor der er elever med et andet modersmål, vil disse elevers erfaringer være

berigende for diskussionen. Der sættes således fokus på, hvad det at lære sprog generelt er for noget og hvilke nye vinduer, det åbner.

Materialet følger eleverne, indtil de skal i gang med andet fremmedsprog senere i skoleforløbet. Det er tænkt som oplæg til samtalen i klasserne, om det at lære sprog; hvad skal der læres? - hvorfor? - og hvordan kan det gribes an? Materialet lægger ligeledes op til, at eleven aktivt forholder sig til eget arbejde med sprog i og uden for skolen. Det er anvendeligt fra de allerførste engelsktimer og kan tages frem med bestemte mellemrum i de første år med fremmedsprog, når det passer ind i klassens rytme. Det er tænkt som et hjælpemiddel til målsætning og evaluering til brug i klassen, hvor det så eventuelt kan blive afløst af 'Min anden Sprogportfolio', der kunne dukke op i forbindelse med, at eleverne skal til at lære andet fremmedsprog tysk/fransk.

Hvad indeholder Min første Sprogportfolio?

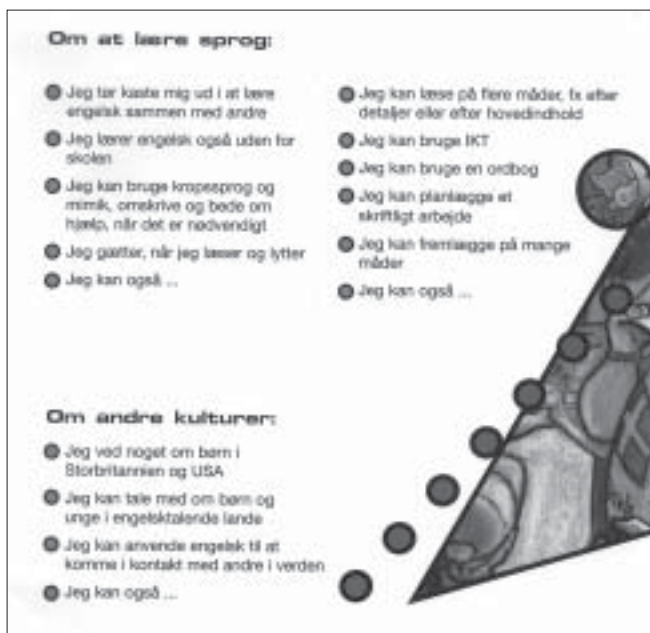
Materialet, der skal foldes to gange efter at det lille pas er blevet revet af i den stiplede linie, indeholder de tre elementer, som en europæisk Sprogportfolio skal bestå af:



- **Sprogpasset** er her et lille, børnevenligt foldepas, der dels indeholder et redskab, hvormed både elev og lærer visuelt kan markere elevens sprogprofil, dels et kort over landene, der er tilsluttet Europarådet, hvorpå eleverne kan markere de steder, de har familie, har besøgt eller har haft kontakt med på anden vis.
- **Sprogbiografiens** elementer er at finde i resten af materialet, hvori vi har søgt at kombinere vore natio-

nale trinmål inden for de fire centrale kundskabs- og færdighedsområder med de deskriptorer, man arbejder med i referencerammen. Forsiden giver et første indtryk af materialet og sætter eleven på sporet af, hvad materialet skal bruges til: at tænke over og tale om det nye spændende i at lære sprog sammen - og til at skabe sig overblik over, hvor man befinder sig i denne 'langvarige' proces.

I sprogportfoliens centrale del er der fire scenarier om det at kunne bruge fremmedsprog og at møde nye mennesker - og trinmål for de *kommunikative færdigheder* for 1. og 2. trin engelsk. Scenarierne lægger naturligt op til tilbagevendende samtaler mellem eleverne, læreren og forældrene om det at lære sprog. Samtaler på dansk, på dansk-engelsk og senere på engelsk. I fire felter er i forskellige farver angivet, hvad eleverne skal kunne. Til hvert mål hører en farvet ring, som eleven kan sætte kryds/dato/klistermærke eller lignende i, når hun/han vil lægge et produkt i sit personlige dossier som dokumentation for og illustration af, på hvilket niveau målet er nået.



I materialet er der også sat fokus på de øvrige CKF-områder: 'Om sproget' (*sprog og sprogbrug*), 'om at lære sprog' (*sprogtilenelse*) og 'om at møde nye mennesker' (*kultur- og samfundsforhold*). Også her lægges der op til, at eleven markerer i den farvede ring, når et mål er nået og han/hun har lagt et produkt i sit personlige dossier. I forbindelse med alle trinmålene er der inden for de 4 CKF-områder felter med 'Jeg kan også...', hvor eleven selv har mulighed for at formulere yderligere og måske mere specifikke færdigheder, som lige lige netop hun eller han har opnået i forbindelse med sprogindlæringen.

Materialets bagside sætter fokus på eleven selv og de kommunikative og interkulturelle kompetencer, han/hun har opnået eller opnår som barn i en familie i en bestemt kontekst. Også disse kompetencer kan inddrages og synliggøres i elevens personlige dossier - og dermed være med til at styrke elevens billede af sig selv, som 'aktør i sit eget fremmedsprogprojekt'.

- **Dossieret** kommer således til at indeholde de produkter, der kommer ud af arbejdet med de forskellige elementer i materialet, og de vil løbende blive suppleret hver gang eleven har forbedret sin kompetence inden for det samme område. Rent praktisk kan dossieret være en kasse, et ringbind med plastlommer eller hvad man finder på i klassen.

Projektets organisering

Materialet blev præsenteret ved det årlige konsulenttræf i april 2004, hvor alle sprogkonsulenter fra hele landet mødes. Dernæst er pilotprojektets 15.000 eksemplarer blevet fordelt ligeligt mellem amterne, og i den mellemliggende periode er der blevet afholdt informationsmøder på amtscentrene rundt om i landet, hvor materialet og dets anvendelsesmuligheder er blevet præsenteret for lærerne.

De lærere, der har deltaget i et informationsmøde og som underviser i en 3. eller 4. klasse i engelsk, har så efterfølgende kunnet melde sig til projektet og fået udleveret eksemplarer af materialet svarende til antal elever i klassen, kvit og frit. Det eneste, lærerne forpligter sig til, er at deltage i en evaluering, hvor de ca. en gang årligt de næste tre år skal melde tilbage om deres erfaringer med brugen af 'Min første Sprogportfolio'. Denne evaluering forestiller vi os skal foregå elektronisk. I skrivende stund melder allerede flere af amterne helt udsolgt, så det lader til at projektet som helhed har virket motiverende for underviserne.

'Min første Sprogportfolio' er elevens 'personlige ejendom'. Eleven skal passe på den og gemme den i flere år. Efterhånden vil der tegnes et unikt og personligt billede af eleven og hans/hendes udvikling af kommunikative og interkulturelle kompetencer på givne tidspunkter. Et billede, som eleven vel at mærke primært selv tegner. Dette billede er udgangspunktet for evalueringen af læringen, og det kan give såvel eleven som læreren og de øvrige elever værdifulde tilbagemeldinger om, hvilke vilkår eleven/eleverne har for at lære i netop denne klasse, og hvilke nye muligheder, der kunne være.

Den nærmeste fremtid

Styregruppen vil følge pilotprojektet Min første Sprogportfolio på nært hold. I evalueringen håber vi på tilbagemeldinger, der eventuelt vil medføre mindre revisioner og forbedringer af materialet. Med disse overvejelser vil materialet blive sendt til Europarådets *Validation Committee* med ønsket om at få lov til at sætte det officielle stempel ind i Sprogpasset i næste oplag. Hvordan næste oplag af 'Min første Sprogportfolio' skal finansieres, er endnu ikke fastlagt, men mange lærere har allerede udtrykt ønske om også at kunne bruge den med kommende klasser.

Noter

1 Referencerammen beskriver de kommunikative kompetencer sammenskrevet i seks niveauer med A1 som det laveste, efterfulgt af A2, B1, B2, C1 og afsluttende med C2 som det højeste niveau for ethvert sprog, der læres som fremmedsprog. Disse overordnede beskrivelser bygger på tusinde og atter tusinde af deskriptorer af sprog, en gigantisk "sprogbank", som man kan dykke ned i, når man skal i gang med at udvikle metoder og materialer m.m. til fremmedsprogsundervisningen. Se Skema 1.

2 Se David Littles artikel i dette nummer af Sprogforum.

DIALANG • www.dialang.org

DIALANG er et fælles web-baseret diagnostisk testsystem, som er resultatet af et samarbejde mellem en række europæiske universiteter med økonomisk støtte fra EU. Via DIALANG's hjemmeside www.dialang.org kan man teste lytte-, læse- og skrivefærdigheder på 14 europæiske sprog, herunder også dansk. DIALANG prøver at kombinere det nyeste inden for diagnostisk testteori og implementeringen heraf med de nyeste teknologiske muligheder. Det er åbent tilgængeligt på internettet og gør det muligt for enhver at teste sin viden og sine færdigheder, hvad enten de er lært inden for eller uden for det formelle uddannelsessystem.

Skema 1 Den europæiske Sprogportfolio

Referenceramme

Uafhængig bruger Mastery	C2	Kan uden besvær forstå næsten alt hvad han/hun læser eller hører. Kan opsummere informationer og argumenter fra både mundtlige og skrevne kilder og gengive disse på en sammenhængende måde. Kan udtrykke sig spontant, meget flydende og præcist, med evne til at gennemskue betydningsnuancer selv i komplekse sammenhænge.
Effective Operational Proficiency	C1	Kan forstå og gennemskue et bredt udvalg af længere, krævende tekster. Kan udtrykke sig flydende og spontant uden alt for synligt at lede efter ordene. Kan bruge sproget effektivt og nuanceret i såvel sociale, som studiemæssige og professionelle sammenhænge. Kan udtrykke sig klart og velstruktureret om komplekse emner, samt benytte sproglige redskaber, der sikrer sammenhæng og overblik i det han/hun vil udtrykke.
Selvstændig bruger Vantage	B2	Kan forstå hovedpunkterne i en kompleks tekst om både konkrete og abstrakte emner, herunder faglige diskussioner inden for et for ham/hende kendt fagområde. Kan indgå i samtale med 'native speakers' med så meget fluency og spontanitet, at samtalen ikke bliver anstrengende for nogen af parterne. Kan udtrykke sig klart og detaljeret om en bred vifte af emner, fremsætte sin mening om dagsaktuelle begivenheder samt udtrykke fordele og ulemper, når han/hun skal forholde sig til forskellige problemstillinger.
Threshold	B1	Kan forstå hovedpunkterne i en klar fremstilling om dagligdags forhold, som man støder på i forbindelse med arbejde, skole, fritidsaktiviteter, mv. Kan håndtere de fleste situationer, som kan forudses i forbindelse med at rejse i et land, hvor sproget tales. Kan producere en enkel, sammenhængende tekst om dagligdags emner, og emner som har han/hendes specielle interesse. Kan redegøre for en oplevelse, en begivenhed, for personlige drømme og mål, samt kort fremføre begrundelser og forklaringer i forbindelse med et personligt projekt.
Basis bruger Waystage	A2	Kan forstå sætninger og ofte anvendte udtryk, der omhandler vigtige, relevante dagligdags områder f.eks. basale oplysninger om sig selv og sin familie, om indkøb, omgivelser og arbejde. Kan kommunikere om enkle og dagligdags emner, der kun kræver en enkel og direkte udveksling af information. Kan med enkle udtryk beskrive hans/hendes baggrund og nærmiljø samt udtrykke umiddelbare behov.
Breakthrough	A1	Kan forstå og bruge almindelige, enkle dagligdags udtryk til at få opfyldt helt konkrete kommunikationsbehov. Kan præsentere sig selv eller andre, kan både stille og besvare spørgsmål om personlige forhold, som f.eks. hvor han/hun bor, mennesker han/hun kender eller ting, som han/hun har. Kan indgå i en enkel samtale, hvis den anden part taler langsomt og tydeligt og er indstillet på at hjælpe.

Oversættelse ved Eva Kambskard

Selvevalueringskala

Udviklet for dansk af Eva Kambskard

	A1	A2	B1
Lytte	Jeg kan forstå meget enkle ytringer om mig selv, mennesker jeg kender og ting omkring mig, når folk taler langsomt og tydeligt.	Jeg kan forstå de mest almindelige ord og udtryk for ting, der er vigtige for mig, f.eks. oplysninger om mig selv, om min familie, om indkøb, mit nærmiljø og mit arbejde. Jeg kan forstå hovedindholdet i korte og klare beskeder og meddelelser.	Jeg kan forstå hovedindholdet når der er tale om dagligdags emner som f.eks. arbejde, skole, fritid etc. og sproget er klart og præcist. Jeg kan forstå hovedindholdet i radio- og tv-udsendelser, der berører aktuelle emner eller emner, der har min personlige interesse, hvis der tales relativt langsomt og tydeligt.
Læse	Jeg kan forstå dagligdags navne, ord og meget enkle sætninger, f.eks. i annoncer, på opslag og plakater eller i brochurer.	Jeg kan læse meget korte og enkle tekster. Jeg kan finde bestemte oplysninger, jeg leder efter i dagligdags tekster såsom reklamer, brochurer, spisekort og fartplaner, og jeg kan forstå korte, enkle personlige breve.	Jeg kan forstå tekster, der er skrevet i et dagligdags sprog eller relaterer sig til mit arbejde. Jeg kan forstå indholdet af personlige breve, hvor afsenderen beskriver sine oplevelser, følelser og ønsker.
Samtale	Jeg kan føre enkle samtaler hvis min samtalepartner er indstillet på at gentage eller at omformulere sine sætninger og tale langsommere, samt hjælpe mig med at formulere det, jeg prøver på at sige. Jeg kan stille og besvare enkle spørgsmål omkring dagligdags emner.	Jeg kan deltage i samtale om enkle hverdagssituationer, der kun lægger op til en udveksling af informationer. Jeg kan deltage i en kort meningsudveksling, skønt jeg normalt endnu ikke forstår nok til at kunne uddybe samtalen.	Jeg kan klare de fleste situationer, der opstår ved rejse i lande eller områder, hvor sproget tales. Jeg kan uforberedt indgå i en samtale om emner af personlig interesse eller generelle hverdagsemner som f.eks. familie, fritid, arbejde, rejse og aktuelle begivenheder.
Redegøre	Jeg kan med enkle sætninger og et begrænset ordforråd beskrive, hvor jeg bor, og fortælle om folk, jeg kender.	Jeg kan bruge en række udtryk og enkle vendinger til at beskrive min familie og andre omkring mig, min dagligdag, min uddannelsesmæssige baggrund og mit arbejde – nu eller tidligere.	Jeg kan bruge udtryk og vendinger til at redegøre for oplevelser, mine drømme, håb og forventninger. Jeg kan kort forklare og begrunde mine meninger og planer. Jeg kan fortælle en historie, give et resume af en bog eller af en film og beskrive mine indtryk af dem.
Skrive	Jeg kan skrive korte, enkle postkort, f.eks. sende feriehitsner. Jeg kan udfylde formularer med personlige oplysninger, f.eks. skrive navn, nationalitet og adresse på en hotelregistrering.	Jeg kan skrive korte, enkle notater og beskeder. Jeg kan skrive et meget enkelt, personligt brev, f.eks. et takkebrev.	Jeg kan skrive en enkel og sammenhængende tekst om dagligdags temaer eller om emner, som interesserer mig personligt. Jeg kan skrive personlige breve, hvor jeg beskriver oplevelser og indtryk.

B2**C1****C2**

Lytte	Jeg kan forstå længere sammenhængende tale og foredrag og kan følge med i en indviklet ordveksling, forudsat at jeg har rimelig indsigt i emnet. Jeg kan forstå de fleste nyhedsudsendelser på tv. Jeg kan forstå de fleste film, hvor sproget forekommer i en standard version.	Jeg kan forstå et langt foredrag, selv når det ikke er klart struktureret, og ideer og tanker ikke udtrykkes direkte. Jeg kan forstå tv-udsendelser og film uden større besvær.	Jeg kan forstå alle former for talesprog, både når jeg hører det i direkte kommunikation, og når jeg hører det i medierne. Jeg kan også forstå en indfødt, der taler hurtigt, hvis jeg har haft tid til at vænne mig til vedkommendes måde at tale på.
Læse	Jeg kan læse artikler og rapporter om aktuelle emner i hvilke forfatteren indtager en bestemt holdning til et problem eller udtrykker et bestemt synspunkt. Jeg kan forstå de fleste moderne noveller og lettilgængelige romaner.	Jeg kan forstå lange og indviklede sagprosattekster og litterære tekster og opfatte forskelle i stil. Jeg kan forstå fagsprog i artikler og tekniske instruktioner, også når det ikke er inden for mit fagområde.	Jeg kan uden problemer læse næsten alle former for tekster, også abstrakte tekster der indeholder svære ord og sætningsstrukturer, f.eks. manualer, sagprosa og litterære tekster.
Samtale	Jeg kan samtale og diskutere så tilpas flydende og frit, at jeg forholdsvis utvungent kan føre en samtale med 'native speakers' Jeg kan tage aktivt del i diskussioner om dagligdags emner, samt forklare og forsvare mine synspunkter.	Jeg kan udtrykke mig flydende og spontant uden alt for tydeligt at lede efter ordene. Jeg kan bruge sproget fleksibelt og effektivt i sociale og arbejdsmæssige situationer. Jeg kan forholdsvis præcist udtrykke mine synspunkter og ideer på en måde, der er tilpasset efter, hvilken person, jeg taler med.	Jeg kan uden anstrengelse tage del i hvilken som helst samtale og diskussion og vælge det passende ordforråd og udtryk. Jeg kan udtrykke mig flydende og nuanceret med en stor grad af præcision. Hvis jeg alligevel har problemer, kan jeg med omformuleringer klare mig så godt, at min samtalepartner næppe lægger mærke til det.
Redegøre	Jeg kan klart og detaljeret redegøre for forhold vedrørende mine interesse- og erfaringsområder. Jeg kan fremlægge et synspunkt om et aktuelt emne og angive fordele og ulemper ved forskellige løsningsmuligheder.	Jeg kan klart og detaljeret redegøre for komplekse emner med forgrenede problemfelter. Jeg kan fremføre specielle problemfelter samt afrunde fremstillingen med en konklusion.	Jeg kan fremføre en klar og flydende redegørelse eller argumentation med et sprog, som passer til situationen i stil og niveau. Jeg kan redegøre med en effektiv, logisk struktur, som hjælper modtageren med at lægge mærke til og huske vigtige punkter.
Skrive	Jeg kan skrive klare og detaljerede tekster om en lang række emner der interesserer mig. Jeg kan skrive en opgave eller en rapport hvor jeg formidler oplysninger og argumenterer for eller imod et bestemt synspunkt. Jeg kan skrive breve hvor jeg giver udtryk for hændelsers og oplevelsers betydning for mig personligt.	Jeg kan skrive en klar og velstruktureret tekst, hvori jeg kan udtrykke mine synspunkter i detaljer. Jeg kan skrive om indviklede emner i et brev, en opgave eller en rapport og fremhæve det, jeg mener er det væsentligste indhold. Jeg kan skrive tekster i forskellige genrer, tilpasset modtageren.	Jeg kan skrive klart og flydende i en stil, der er tilpasset formålet. Jeg kan skrive indviklede breve, rapporter eller artikler på en sådan måde, at det hjælper læseren til at lægge mærke til og huske vigtige punkter. Jeg kan skrive sammenfatninger og anmeldelser af faglige eller litterære tekster.



Peter Villads Vedel

Cand.phil. (dansk). Pædagogisk konsulent,
Integrationsministeriet.
pvv@inm.dk

Da dansk som andetsprog for voksne blev europæisk

Faget dansk som andetsprog for voksne fik den 1. januar 1999 radikalt ændret sine formelle rammer. Ny lovgivning indførte som noget helt nyt centralt stillede retningslinjer for undervisningens mål og indhold, og ligeledes som noget helt nyt blev der indført centralt stillede prøver. Den fælles Europæiske Referenceramme (*The Common European Framework of References for Languages - CEFR* eller *CEF*, herefter *CEF*) var en vigtig inspiration i det bagvedliggende udviklingsarbejde.

Før 1999 var undervisningens mål og indhold beskrevet gennem amternes og skolernes decentrale målbeskrivelser og vejledninger. Samtidig var sprogprøverne decentrale: Studieskolerne udbød deres danskprøver, bl.a. Danskprøve 2 i samarbejde med Dansk Flygtningehjælp; amterne og Dansk Flygtningehjælp havde et samarbejde om sprogtest og Århus Amt havde eget profiltest-system.

Den nye lov blev forberedt i 1997 og 1998. I denne periode udarbejdede Undervisningsministeriet¹ forslag til nye mål, indhold og prøver i undervisningen², og faget dansk som andetsprog her fik en enestående chance for at starte helt forfra og en mulighed for at inddrage den fælles referenceramme for sprog i udformningen af nye ministerielle retningslinjer for undervisning og prøver.

Inspirationen fra Den Europæiske Referenceramme

CEF blev brugt, fordi rammebeskrivelsen kunne noget nyt og mere end de tidligere danske målbeskrivelser og vejledninger. Det nye var først og fremmest det gennemført funktionelle sprogsyn og udnyttelsen af bredden i den kommunikative kompetence. De tidligere danske beskrivelser havde en tendens til at vægte de grammatiske/lingvistiske færdigheder på bekostning af den praktiske, funktionelle og pragmatiske brug af sproget. CEF foldede den kommunikative kompetence ud til at omfatte en større bredde af delkompetencer. De danske målbeskrivelser blev derfor væsentligt udbygget med flere delkompetencer i forhold til tidligere danske beskrivelser. Dette var vigtigt for nyudviklingen af dansk som andetsprog.

En inspiration fra CEF var også domæne- beskrivelserne, som fik stor indflydelse på beskrivelserne af undervisningens indhold. CEF beskriver fire hoveddomæner: Arbejde, uddannelse, socialt liv/hverdagsliv og turisme. Også da den nye bekendtgørelse blev ændret i 2003, var CEF en vigtig inspiration. Dog blev 'turisme' fravalgt, da det snarere hører til fremmedsprogs-undervisning og er mindre relevant at arbejde med i andet-sprogsundervisningen. I den nyeste bekendtgørelse opereres der med domænerne: arbejde, uddannelse, hverdagsliv og medborgerskab.

Samtidigt betød forankringen i CEF, at kompetenceniveauerne og prøverne i dansk som andetsprog for voksne blev forankret i en europæisk referenceramme. Dansk-undervisningen og prøverne refererer nu til anerkendte kompetenceniveauer i fremmed- og andetsprog i Europa og aflagte prøver er derved umiddelbart overførbare i en europæisk sammenhæng.

Det var nærliggende for Undervisningsministeriet at inddrage CEF i dansk som andetsprog for voksne, netop fordi der på det tilhørende prøveområde var indledt et samarbejde med den europæiske prøveorganisation ALTE - *Association of Language Testers in Europe*. Københavns Universitet, Studieskolen og Dansk Flygtningehjælp og senere Undervisningsministeriet udgjorde det danske medlemskab af ALTE, som i sit samarbejde om kvalitetsudvikling af sprogtestning tog udgangspunkt i den fælles europæiske rammebeskrivelse. Ét af ALTE's projekter var udviklingen af et katalog over såkaldte can do-statements, som beskrev, hvad man funktionelt skulle kunne med sproget på de forskellige CEF- niveauer, og dermed hvad undervisningen og testningen kunne tage udgangspunkt i.

Det danske udviklingsarbejde med nye retningslinjer for undervisning og prøver i dansk som andetsprog var på ingen måde en afskrift af CEF. På mange måder byggede de nye beskrivelser videre på de danske erfaringer. I ministeriets arbejde var det tydeligt, at CEF- niveauerne stemte godt overens med de niveaubeskrivelser, der lå f.eks. i amternes og Dansk Flygtningehjælps målsætninger for undervisningen. De tidligere begynder-niveauer som Basis 1 og Basis 2 lå på niveau med henholdsvis CEF's *Waystage* (A2) og *Threshold* (B1). Opgaven bestod derfor først og fremmest i at udbygge de danske beskrivelser, så de afspejlede det samme sprogsyn som lå i CEF.

En anden dansk erfaring var beskrivelsen af undervisningen i forskellige spor eller linjer, som afspejler forskellige forudsætninger for at deltage i sprogundervisningen. Dette afspejles i tre-delingen i hhv. alfabetiseringsundervisning, undervisning for kortuddannede og undervisning for skole- og uddannelsesvante. Denne opdeling i spor findes ikke i CEF. Men - og dette var vigtigt - alle tre spor sigtede mod de samme kompetenceniveauer, som er beskrevet i CEF, f.eks. *Breakthrough* (A1), *Waystage* (A2) og *Threshold* (B1). Det vil

sige, at de tre danske spor eller linjer blev indpasset i CEF-rammen. Fra 1. januar 2004 er de tre spor ændret til 3 danskuddannelser, men kompetenceniveauerne er de samme.

Prøverne

Med danskundervisningsloven fra 1. januar 1999 overtog ministeriet ansvaret for prøver i dansk som andetsprog for voksne. Udviklingen tog afsæt i de nye CEF- inspirerede beskrivelser af undervisningen. Men prøveudviklingen i ministeriet tog også et stort hensyn til de erfaringer, der i forvejen var med testning i dansk som andetsprog, dvs. de forskellige testsystemer i amterne, i Dansk Flygtningehjælp og på Studieskolerne.

Det var også påvirkningen fra CEF, som betød, at de nye danskprøver forlod den integrerede testsituation, hvor man tester mange færdigheder på én gang. Ministeriet begyndte nu at teste enkeltfærdigheder, og det betød en væsentlig ændringer i forhold til det, som skoler og lærerne var vant til. Men også bredden i testen blev udvidet, fordi CEF havde fokus på kommunikativ kompetence i hele sin bredde. I de tidligere test lå fokus på de lingvistiske færdigheder, det nye var - igen inspireret af CEF - at man testede i langt flere færdigheder end f.eks. det formmæssige, f.eks. begyndte man nu at se på, om sprogbru- gen var hensigtsmæssig, altså det pragmatiske aspekt.

En del af udviklingsarbejdet med de nye danskprøver bestod i at udvikle opgaverne i prøverne, så deres sværhedsgrad svarede til CEF- niveauerne. Og et nyere udviklingsar- bejde, som stadig pågår, består i at udvikle bedømmelseskriterier, der muliggør en præ- cis bedømmelse i relation til CEF-niveauerne. I Europarådet er der et nyt udviklingsar- bejde i gang, som drejer sig om beskrivelse af metoder til at efterprøve, om sprogprøverne rent faktisk ligger på de CEF-niveauer, som man hævder.

Noter

1 Dansk som andetsprog for voksne blev flyttet fra Undervisningsministeriet til Integrationsministeriet i 2001.

2 Ministeriets pædagogiske konsulenter, Gitte Østergaard Nielsen og Else Lindberg koordinerede udviklingen af undervisningens indhold og prøver.

**Danskuddannelse til voksne udlændinge
Niveaumodel**

				Studieprøven			
				Skriftligt	Mundtligt		
				Modul 6		Effective Operational Proficiency	C 1
				Prøve i Dansk 3			
				Modul 5		Vantage	B 2
		Prøve i Dansk 2 Mundtligt					
		Skriftligt		Modul 6			
		Prøve i Dansk 1 Mundtligt				Threshold	B 1
		Modul 6	Modul 5	Modul 4			
		Modul 5	Modul 4	Modul 3			
Skriftligt							
		Modul 4				Waystage	A 2
		Modul 3		Modul 2			
Modul 6							
		Modul 2	Modul 2			Breakthrough	A 1
		Modul 1	Modul 1	Modul 1			
Modul 1, 2, 3, 4 og 5							
	Danskuddannelse 1	Danskuddannelse 2	Danskuddannelse 3				



Karen Risager

Lektor, dr.phil., Kultur- og Sprogstudier,
Roskilde Universitetscenter.
risager@ruc.dk

Den fælles europæiske referenceramme for sprog: Et værktøj med begrænsninger

Den fælles europæiske referenceramme for sprog er et centralt dokument i forbindelse med bestræbelserne på at forme en europæisk identitet der forsøger at forbinde ideerne om hhv. enhed og mangfoldighed: Enhed i et fællesskab der udgøres af det større Europa som Europarådet repræsenterer (altså ikke kun EU), og mangfoldighed i et fællesskab der er kendetegnet ved sproglig og kulturel diversitet. Det er derfor et dokument med vigtige sprog- og uddannelsespolitiske implikationer.

Aktørorientering og plurilingvisme

Referencerammen er i mange henseender et fremadrettet værk. Det grundliggende sprogsyn er det kommunikative sprogsyn der har været udformet af bl.a. Hymes, Canale/Swain og van Ek, et sprogsyn der har været karakteristisk for Europarådets sprogprojekter siden 1970'erne. Sprog opfattes som handling i kontekst, og sprogbrugeren ses som en social aktør der bringer sproget i anvendelse i de mange forskellige situationer som et sprogsamfund kan siges at udgøre. Centralt står sprogbrugeren evne til at handle hensigtsmæssigt og strategisk i forhold til situationen: vælge den rette stil, det rette ordforråd, det rette udtale, det rette kropssprog osv.

Samtidig fremhæver forfatterne det plurilingvistiske syn på kommunikativ kompetence. Ved begrebet plurilingvisme fremhæves at vores kompetencer i forskellige sprog ikke står ved siden af hinanden som parallelle systemer, men at de interagerer. Vores forskellige sprog udgør en integreret ressource der kan beskrives som en særlig kompetenceprofil. Vi kan bruge vores forskellige sprog på forskellige måder og på forskellige niveauer. Vi kan f.eks. bruge vores modersmål i mange forskelligartede situationer; vi kan måske læse faglitteratur på vores første fremmedsprog, føre lette dialoger på vores andet fremmedsprog, stave os igennem en tekst på vores tredje fremmedsprog osv. Denne ide om det enkelte menneskes sproglige kompetenceprofil ligger også bag tanken om Den Europæiske Sprogportfolio. Interessen for den enkelte learner og hans/

hendes flersprogethed og bevidsthed om egen sproglæring er et udmærket korrektiv til mere traditionelle opfattelser af sproglæring og sprogundervisning.

Referencerammen henvender sig til alle (i Europa) der er involveret i sproglæring og sprogundervisning: planlæggere, lærere, lærebogsforfattere, testudviklere og learnerne selv. Den er ikke tænkt som et system som alle skal følge. Forfatterne understreger ofte at Referencerammen bør bruges som et refleksionsredskab, og at læringsbehov, forudsætninger og kontekster kan være meget forskellige. Referencerammen er meget åbent formuleret og tilbyder en overordnet forståelsesramme for sprog og sproglige kompetencer.

Men jeg har også en række forbehold over for Referencerammen, og jeg vil opdele dem i to punkter:

- et lukket Europabillede
- et teknokratisk og begrænset syn på sprog

Et lukket Europabillede

Referencerammen er blevet til for at styrke sprogkompetencerne i Europa, og det er naturligt at den koncentrerer sig om forholdene i Europa. Men hvad er det for et Europabillede der tegner sig? Det politiske indhold i Referencerammen er kun udtrykt eksplicit i det indledende kapitel, hvori der ret kort refereres til en række rekommendationer udarbejdet af Europarådet, herunder følgende to passager:

„It is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination“ (R (82) 18, citeret fra Referencerammen s. 2)

„To maintain and further develop the richness and diversity of European cultural life through greater mutual knowledge of national and regional languages, including those less widely taught“ (R (98) 6, citeret fra Referencerammen s. 3)

De ‘europæiske moderne sprog’ i ovenstående citater er de nationale sprog (f.eks. tysk, polsk, dansk osv.) og de regionale sprog (f.eks. bretonsk, katalansk, baskisk, walisisk, samisk osv.). Men indvandrersprogene (f.eks. tyrkisk, arabisk, urdu) omtales slet ikke. Når indvandrersprogene ikke er medtaget i det sprogsociologiske landskab i Europa, må man tolke det som en sproglig, kulturel og social eksklusion af alle indvandrergrupper. Jeg mener det er legitimt at forsøge at skabe en fælles europæisk identitet, men

i så fald må den være inklusiv og omfatte alle befolkningsgrupper og sprog der bruges i Europa. Endvidere taler Referencerammen kun om den indre europæiske mobilitet, ikke om mobiliteten ud og ind af Europa, som jo dog er ret stor.

I medfør af ovenstående må *European cultural life* sandsynligvis fortolkes som de kulturforhold der knytter sig til de nationale og regionale sprog, og ikke til indvandrer-kulturerne. Som Referencerammen formulerer det, bliver dens diskurs til snæver nationalisme på europæisk plan, en position som jeg vil betegne som europæisme.

Et teknokratisk og begrænset syn på sprog

Referencerammen er udtrykt i et teknisk, apolitisk, tilstræbt neutralt sprog. Alt hvad der har at gøre med magt, ulighed, minoriteter og majoriteter, samfundsmæssige problemer, politiske konflikter m.m., er undgået. Da Referencerammen jo er et konsensusdokument der er blevet til i en lang proces med inddragelse af mange forskellige parter, må indholdet nok blive sådan. Men det betyder at vi her har et redskab der får det til at se ud som om sprogundervisning og evaluering er noget ganske apolitisk og instrumentelt, isoleret fra den øvrige besværlige verden. Et socialteknisk værktøj der er karakteriseret ved en udpræget taksonomisering (opdeling i over- og undergrupper) af sproglig kompetence helt ned til meget små bidder. Et værktøj der på den ene side er en glimrende checkliste over hvad man bør huske når man planlægger f.eks. en læreplan eller en evaluering. Men som på den anden side også kan være farligt på grund af den iboende systemtvang.

Sprogsynet i Referencerammen virker omfattende på grund af de mange niveauer, kategorier, aspekter og kan-udsagn (på engelsk *can do-statements* ellere *-descriptors*). Men jeg mener at det i virkeligheden er begrænset. Det begrænser sprogfagene til deres rent sproglige side med særlig vægt på det sproglige output. Hvor er der hjælp at hente til at reflektere over forholdet mellem sprog, magt, identitet og normer? Hvor er der hjælp at hente til at reflektere over den kulturelle dimension, herunder den litterære og æstetiske dimension (som Barbara Schmenk påpeger i sin artikel i dette nummer)? Hvad med tankerne om dialogisk litteraturundervisning, arbejde med kulturel fantasi og skabelse af tredje steder (*third places*) (Kramsch 1993)? Hvad med tankerne om sprogtilegnelse i et sociokulturelt perspektiv der også handler om magt og afmagt vedr. adgangen til relevante tilegnelsessituationer? (Norton 2000). Og hvad med den sprogundervisning der også interesserer sig for den enkelte learners sprogekultur: den måde vi hver især som sociale og historiske væsener bruger vores sprog til at skabe betydninger, til at lege med sproget, til at skabe identiteter (Risager 2003). Men alle disse forskellige dimensioner af sprogfagene er marginaliserede eller ikke-eksisterende i Referencerammen.

Hvis vi ser på Referencerammens behandling af det interkulturelle, så er der sket vigtige beskæringer i forhold til f.eks. Michael Byrams arbejder med dette begreb, bl.a. i Europa-rådets eget regi (Byram 2000). I Referencerammen hedder det ikke interkulturel kompetence, men sociokulturel kompetence, og dette er en substantiel ændring der entydigt fokuserer på kompetencen i forhold til målsprogslandene. Sociokulturel kompetence er i denne sammenhæng viden om kultur- og samfundsforhold i målsprogslandene (dem i Europa - men minus indvandrersamfundene). I begrebet interkulturel kompetence (som Byram - og jeg selv - bruger det) ligger der derimod en forestilling om et samspil mellem på den ene side learnerens egne kulturelle erfaringer og forudsætninger, og på den anden side de kulturelle forhold han/hun er i gang med at tilegne sig i forbindelse med sprogtilegnelsen.

En central del af Byrams (og mit) begreb om interkulturel kompetence er også at den bør sigte mod udvikling af kritisk kulturel bevidsthed og udvikling af learneren som borger i et demokratisk samfund. Men disse dele er også udeladt i Referencerammen. Tilbage står en sociokulturel kompetence der stort set kun omfatter evne til at tale om en række emner af almen (,europæisk') karakter.

Et redskab til både forbedring og kontrol

Den fælles europæiske referenceramme, og den tilhørende Europæiske Sprogportfolio, er begge magtfulde redskaber der allerede nu bruges til at udvikle en mere differentieret og reflekteret sprogundervisning rundt omkring i Europa. Men samtidig er deres sprog- og samfundssyn ikke uproblematiske. I betragtning af den gennemgående teknokratiske tilgang i Referencerammen kan det ikke undre at der slet ikke er udtrykt nogen erkendelse af at redskaberne også har en anden side, der består i kontrol og mulig ensretning. Men denne side er det vigtigt at være opmærksom på før man f.eks. sætter et helt portfolio-system i gang, som jo i sagens natur kan få følger for folk gennem hele deres (arbejds)liv.

Litteratur

Byram, Michael: Evaluering af interkulturel kompetence. i: Sprogforum nr. 18, 2000, s. 8-13.

Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge University Press, 2001.

Kramsch, Claire: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.

Norton, Bonny: Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow: Longman, 2000.

Risager, Karen: Lærers interkulturelle kompetence. i: Sprogforum nr. 18, 2000, s. 14-20.

Risager, Karen: Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur. København: Akademisk Forlag, 2003.

Schmenk, Barbara: Æstetikken marginaliseret? i: Sprogforum nr. 31, 2004. (- dette nummer)



Barbara Schmenk

Lektor, Dr. phil., Department of Germanic and Slavic Studies, University of Waterloo, Kanada.
bschmenk@uwaterloo.ca

Æstetikken marginaliseret?

Den fælles europæiske referenceramme og dens sprogpedagogiske implikationer

I denne artikel vil jeg undersøge den fælles europæiske referenceramme for sprog - *Common European Framework for Languages* (herefter CEF) med særligt henblik på den rolle de interkulturelle og æstetiske dimensioner af sprog og sproglæring spiller i dokumentet.

Referencerammens potentielle betydning for sproglæring og -undervisning

Det grundliggende formål med CEF er ikke at pege på materialer eller metoder for europæisk sprogundervisning, men at begrebsliggøre en række læringsmål der tilsammen kan udgøre en fælles referenceramme for sprogundervisning, -læring og -evaluering i Europa. Til dette formål etablerer CEF et beskrivelsessystem for kompetencer og færdighedsniveauer som skal bidrage til at identificere learnerens fremskridt. Referencerammen tilbyder således et tæt net af beskrivelser af sprogkompetencer (på engelsk: *can do-descriptors* eller *can do-statements*, på dansk: kan gøre-udsagn, på tysk: *Kann-Beschreibungen*) på en bemærkelsesværdigt detaljeret måde. Den sætter her klart scenen for en ny æra af standardisering med hensyn til sproglæring, og den kan følgelig hjælpe learnere (og andre) med at udspecificere læringsmål og beskrive individuelle færdighedsprofiler ret præcist. Imidlertid vil disse profiler kun afspejle learnernes færdigheder med hensyn til de kompetencer der er nævnt i niveauerne i referencerammen. Derfor er det vigtigt at se nærmere på det sprogsyn og sproglæringssyn der karakteriserer referencerammen.

Den teoretiske forståelse der er indoptaget i CEF, trækker på pragmatiske og kommunikative tilgange til sproglæring og sprogbrug, og den lægger op til task-baserede tilgange. Samtidig insisterer forfatterne af CEF på at det ikke er meningen at teoriapparatet skal være normativt eller antyde bestemte teoretiske forståelser af lærings-/tilegnelsesprocesser og undervisningsmetodologi. Deres 'neutrale' position tillader dem at undgå kontroversielle argumenter om sproglæringens natur, og det betyder desværre at de er

ret vage med hensyn til metodologiske aspekter af sproglæring og -undervisning. Dette kan føre til alvorlige begrænsninger i sprogpedagogikken, og tre af disse vil jeg kort diskutere i det følgende:

De objektive kriteriers objektivitet

Niveauerne og deskriptorerne afspejler et syn på kommunikation og sproglæring/sprogbrug som i nogle henseender er begrænset. Sprog antages at være et mere eller mindre neutralt kommunikationsmiddel (mere om denne kritik hos bl.a. Bausch et al. 2003). Det interkulturelle domæne er forsømt af beskrivelsesniveauet (og derfor også af det niveau hvor konkrete læringsmål og kompetencer skulle udledes af CEF). Åbenbart er sprogfærdigheder for CEF en størrelse der kan opdeles i målelige enheder.

Dette punkt har implikationer for sprog-/kultur-/litteraturstudier i almindelighed, siden affektive, æstetiske, internationale, interkulturelle osv. dimensioner af sprog, kommunikation og sproglæring i det store og hele ignoreres. Dette kan relateres til synet på kommunikativ kompetence som baseret på 'objektive' kriterier indeholdt i CEF. Det er svært at forestille sig at man kunne, eller burde, udvikle en skala om f.eks. 'empati' (at sætte sig ind i en andens tanke- og følelsesverden), 'rolle-bevidsthed', 'stereotyp-bevidsthed' osv. Hvordan kunne et 'kan-gøre-udsagn' om empati på A1-niveau se ud? Eller hvordan kunne man formulere en deskriptor om 'stereotyp-bevidsthed' på B2-niveau, eller en deskriptor om 'rolle-bevidsthed' på A2 osv.? (Jf. s. 17 i dette nummer) Referencerammens 'objektive' kriterier tillader ikke indlemmelse af kulturelle, æstetiske, emotionelle eller kritiske aspekter, hvilket i sig selv er et tegn på at det der tilsyneladende er neutralt, måske ikke er helt så neutralt alligevel. Så snart man ser nøjere på hvad der er inkluderet, og hvad der er ekskluderet fra CEF, kan man stille et alvorligt spørgsmålstejn ved den påståede objektivitet.

Spændingen mellem deskriptive og normative dimensioner af CEF

Et andet vigtigt punkt er det problem jeg vil kalde normativitetsproblemet. Selv om referencerammen tilbyder kan-gøre-deskriptorer, er de pågældende deskriptorer og deres underliggende sprogsyn ikke deskriptive (beskrivende), men normative. Det er oplagt at omskrive kan-gøre-deskriptorerne til læringsmål, altså 'kan-gøre-normer' (se også Bausch [et al.] 2003). Men så snart deskriptorerne er forvandlet til sproglæringsmål eller standarder, vil de kunne komme til at dominere sprogklasser på måder som forfatterne muligvis ikke har haft til hensigt. Normativitetsproblemet kan derfor resultere i betydelige reduktioner i sprogundervisningen som kan føre til alvorlige pædagogiske tilbageslag, både med hensyn til metodologisk mangfoldighed og med hensyn til indholdet i undervisningen. Dette vil sandsynligvis få alvorlige følger for brugen af (eller den manglende brug af) f.eks. kreative metoder og drama (Schewe 1993, Byram and Fleming 1998). Sådanne tilgange kan blive marginaliserede.

Et instrumentelt syn på sprog, kommunikation og sproglæring

Fokuset på læringsmål fører til et stærkt output-orienteret, instrumentelt syn på kommunikation, sprog og sproglæring i interaktion. Da det underliggende kommunikations-syn er baseret på strategisk adfærd, bliver vigtige dimensioner af kommunikative begivenheder ladt ude af syne. Kommunikation forudsætter i det mindste en interesse for andre personers synspunkter, hensigter, følelser osv., men CEF's forestilling af kommunikation er helt instrumentalistisk idet den reducerer kommunikativ adfærd til strategiske handlinger. Det er meget sigende at CEF's eksempel på kommunikative læringsopgaver og -strategier er 'at flytte et klædeskab' (CEF: 15). Bortset fra at strategier vedr. at flytte et klædeskab næppe kan betegnes som kommunikative, afslører selve eksemplet en helt instrumentel og endimensionel opfattelse af sprog og kommunikation i CEF.

Betydningen af æstetiske og interkulturelle dimensioner i sprog og sproglæring

CEF fokuserer altså ikke specielt på sproglæring som en personlig og emotionel, identitetsrelateret interkulturel erfaring som kan få folk til at opdage nye og alternative perspektiver, udvikle nye forståelser af sig selv osv. CEF er stærkt orienteret mod sproglærings-forståelse, dvs. kompetencer, mens den ikke giver anledning til refleksioner over processer og egnede undervisningsmetoder der kan hjælpe eleverne til at opnå de fastsatte mål - bortset fra den gentagne understregning af at sådanne processer baserer sig på strategier.

Det at kreative opgaver ofte fører til overraskende resultater, er fuldstændig i modstrid med enhver tilgang til sproglæring der primært er output-orienteret. Netop det at processer og erfaringer er åbne og ikke-forudsigelige, er det der karakteriserer levende og 'dramatiske' sprogundervisningsrum (Schewe 1993). At fastsætte de kommunikative resultater (*communicative outcomes*) og operationalisere formålene på forhånd fører sandsynligvis til potentielt 'udramatiske' klasserum.

I lyset af disse tanker er det bemærkelsesværdigt at CEF faktisk inkluderer et kort afsnit om 'æstetisk brug af sproget' (CEF: 56), selv om der ikke bliver refereret til denne passage i hjertet af CEF, kompetenceskalaerne. Afsnittet (som selvfølgelig kun er en begyndelse til en refleksion om æstetikens potentielle rolle i sproglæringen) er betydningsfuldt i sin kortfattede og generelle karakter. Der nævnes ikke mulige kontekster hvori man kunne inddrage aktiviteter der er 'æstetisk brug af sproget'. Skal de simpelthen tilføjes til 'almindelige sprogklasser'? Eller skal de integreres i litteratur-/kulturklasser? Og i givet fald: hvorfor og hvordan? Da CEF ikke inkluderer kompetenceskalaer om f.eks. æstetiske dimensioner af sprog, litteratur eller kultur, og da disse dimensioner alligevel ville være fuldstændig i modstrid med den kommunikative output-orientering, virker det ovennævnte afsnit om æstetisk brug af sproget blot som et isoleret til-læg til CEF - i marginen eller marginaliseret.

Et syn på litteratur som noget der udløser identifikationsprocesser, dialog, identitetskonstruktion, selv-refleksion osv. ville eksempelvis kræve meget mere detaljerede refleksioner over sprog og sproglæring og deres forhold til personlige, sociale og kulturelle dimensioner. Så når forfatterne hævder at litteraturen er en vigtig del af den europæiske kulturarv, virker det hyklerisk over for alle dem der insisterer på at integrere æstetiske dimensioner (der ikke bør begrænses til 'litteratur') i moderne sprogkurser.

Sproglæring: en meget personlig opdagelsesrejse

En fælles europæisk referenceramme for sprog kan være et nyttigt (og meget tiltrængt) gode med henblik på at lette kommunikation og udveksling på tværs af nationale og institutionelle grænser. Samtidig vil den faktiske udformning og udførelse af et sådant dokument være problematisk i sig selv. Ikke alene vil den nok ikke være neutral nok til at tilfredsstille forskellige europæiske lærere, learnere, lærebogsforfattere, planlæggere og forskere osv.; den vil også være et enormt magtfuldt instrument som kan få stor indflydelse på sprogpolitikker og -uddannelser i hele Europa (og andre steder).

I denne artikel har jeg påpeget at CEF ikke tager hensyn til æstetiske, emotionelle og interkulturelle dimensioner af sproglæring, formodentlig fordi den er baseret på et syn på sprog, sproglæring og -undervisning der søger at være så neutralt som muligt. Denne tilsyneladende neutralitet kan imidlertid få alvorlige følger for sprogundervisningen. Ikke blot ignorerer CEF vigtige dimensioner af sproglæring, men hvad mere er, den tilskynder heller ikke lærere, planlæggere og andre til at inddrage eleverne i aktiviteter der kan udvikle deres interkulturelle sensitivitet og give dem lejlighed til at erfare læring som en kognitiv, emotionel, æstetisk, identitetsrelateret - kort sagt, en meget personlig - opdagelsesrejse. Det instrumentelle syn på sprog og sproglige læreprocesser kan forhindre lærebogsforfattere, planlæggere og lærere i at tage sådanne aspekter mere alvorligt og forsøge at gøre dem til en integreret del af sprogundervisningen. CEF giver således ikke nok støtte til at styrke en undervisning i hvad Claire Kramsch har omtalt som idealet om den interkulturelle sprogbruger (*intercultural speaker*), som er i stand til „at operere på grænsen mellem forskellige sprog eller sprogvarieteter, at manøvrere sig en vej gennem de tværkulturelle misforståelsers urolige vande“ (Kramsch 1998: 27).

For at komme dertil må lærere, forskere, planlæggere osv. samarbejde og udvikle scenarier og mere omfattende fælles referencerammer der muliggør udvikling af alternative forståelser af sproglig læring, referencerammer der er mindre 'pragmatiske' og 'instrumentelle' og som kan hjælpe learnerne til at blive virkelige interkulturelle formidlere.

Litteratur

Bausch, Karl-Richard et al. (eds.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 2003.

Bräuer, Gerd (ed.): Body and Language. Intercultural Learning Through Drama (Advances in Foreign and Second Language Pedagogy, vol. 3), Westport, CT/London: Ablex, 2002.

Byram, Michael & Michael Fleming (eds.): Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Even, Susanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium, 2003.

Huber, Ruth: Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Niemeyer, 2003.

Kramsch, Claire: The privilege of the intercultural speaker. i: Byram, Michael & Michael Fleming(eds.), 1998, s. 16 - 31.

Schewe, Manfred L.: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 1993.

Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas & Schewe, Manfred L. (eds.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2000.

Schwerdtfeger, Inge C.: Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens. i: Fremdsprachen lehren und Lernen 29, 2000, s. 106-123.

**Oversat af
Karen Risager**



Christiane Mißbeck-Winberg

Cand.mag. i engelsk og fransk.
International rådgiver, Cirius.
cmw@ciriusmail.dk



Iben Böhling With

Cand.scient.adm.
International rådgiver, Cirius.
ibw@ciriusmail.dk

EU og de små nationalsprog

I sommeren 2003 offentliggjorde EU-Kommissionen sin handlingsplan for sproglæring og sproglig mangfoldighed. Handlingsplanen skal ses i forlængelse af Lissabon-erklæringens målsætning om at EU i løbet af indeværende tiår skal blive den mest konkurrencedygtige vidensbaserede økonomi i verden, et mål som nødvendiggør det at fremme sproglæring effektivt således at de europæiske borgere og virksomheder opnår de interkulturelle og sproglige kompetencer der er centrale for at kunne være konkurrencedygtige på det globale marked.

Handlingsplanen kommer med konkrete forslag til indsats på fire hovedområder:

- livslang sproglæring
- bedre sprogundervisning
- opbygning af sproglige miljøer
- netværk for fremskridt.

Det er tanken at aktiviteterne til fremme af sproglæring skal ske inden for rammerne af de eksisterende uddannelsesprogrammer samt ved en særskilt indsats hvor f.eks. større undersøgelser og analyser udbydes i licitation. Umiddelbart efter vedtagelsen af handlingsplanen indkaldte Kommissionen ansøgninger til projekter om sproglæring og sproglig mangfoldighed som bl.a. omhandlede netværk på sprogområdet. Der var ikke nogen danskkoordinerede projekter blandt de indsendte forslag, men der var dog danske partnere i to af de syv projekter som blev godkendt, og som blev sat igang ved årsskiftet. Det ene af disse projekter, hvor f.eks. sprognetværket 'ed-consult'¹ deltager som dansk partner, har som mål at skabe en elektronisk infrastruktur for et pan-europæisk netværk af undervisningsressource-centre der er involveret i de små sprog, med henblik på at fremme kontakten blandt centrene og at sprede information om centre-nes aktiviteter.

De nuværende uddannelsesprogrammer - Sokrates og Leonardo - som omfatter 31 lande², giver en bred vifte af muligheder for sprogprojekter. Det er i flere programmer formuleret at projekter der omhandler de mindre sprog - *Less Widely Used and Less Taught Languages* (LWULT) - prioriteres højt.

Penge til projekter der involverer de små sprog

Lingua-programmet giver som specifikt sprogprogram særlig god mulighed for at opnå tilskud til projekter der fokuserer på sproglig mangfoldighed og/eller LWULT-sprog. Over halvdelen af de projekter som Kommissionen selv fremhæver som gode projekt-eksempler i det såkaldte Lingua-katalog, er projekter der fokuserer på LWULT.

- I 2002 startede projektet ALLEGRO (*Access to Language Learning by Extending to Groups Outside*), hvis målgrupper kun har lidt eller ingen opmærksomhed på deres egen sproglæring, eller for hvem adgang til læring er besværliggjort af sociale, geografiske eller økonomiske årsager. Projektet har som mål bl.a. at oprette sprogklubber for mødre og børn og at understøtte lokale netværk uden for de traditionelle læringsmiljøer. Projektet er koordineret af Nottingham Trent University i UK, og ud over Danmark deltager Frankrig, Tyskland, Slovenien og Spanien.
- Ligeledes i 2002 startede projektet 'NetDansk'³ som koordineres af Handelshøjskolen i Århus. Formålet med NetDansk er at udvikle dels en trykt dels en internet-baseret version af et kursus i dansk op til niveau B1 i Europarådets fælles referenceramme (jf. s. 17 her i nummeret). Målgruppen er udenlandske studerende, undervisere, forskere eller andre akademikere som skal opholde sig i Danmark i en kortere eller længere periode. Projektpartnerne kommer fra Finland, Irland og Italien.

I tråd med Kommissionens handlingsplan er der i den aktuelle indkaldelse af ansøgninger til Leonardo-programmet et særskilt afsnit der omhandler sprogprojekter. Ud over det mål Europarådet har sat om at alle europæere skal kunne beherske mindst to fremmedsprog, giver udvidelsen af EU en konkret udfordring på det sproglige felt. Derfor fremhæves det som en fordel at sprogprojekter omfatter de mindre talte sprog - herunder minoritets- og indvandrersprog. Et eksempel på et Leonardo sprogprojekt er *Best Practice - Best Language Teaching Methods*-projektet på Odense Tekniske Skole der som målgruppe har undervisere i LWULT-sprog på erhvervsskoler. Disse undervisere har ofte ikke en uddannelse som sproglærere og benytter derfor ikke effektive kommunikative sproglæringsmetoder. Projektet sigter på at indsamle, sammenligne og udbrede kendskabet til forskellige gode praksiser inden for sproglæring i bl.a. baskisk, gælisk, flamsk og dansk.

Den europæiske kvalitetspris for sprog - *European Language Label* - er initieret af EU-Kommissionen og giver en særlig mulighed for at sætte spot på specielle initiativer. Det er projekter som ikke nødvendigvis har fået støtte under et EU-program, eller som falder uden for de egentlige uddannelsessektorer. Dermed åbnes også mulighed for at fremhæve aktiviteter der involverer de mindre talte sprog; men realiteten er at der i Danmark stort set ikke indsendes projektbeskrivelser der involverer andre sprog end de tre hovedsprog.

Erasmus-programmet er primært et mobilitetsprogram, hvilket betyder at videregående uddannelsesinstitutioner bl.a. kan få tilskud til studerende der ønsker at læse 3-12 måneder i et andet europæisk land. De mindre talte sprog er ikke et særskilt indsatsområde som sådan, men for Erasmus-studerende der læser i et LWULT-land er der mulighed for at forberede sig sprogligt og kulturelt ved at deltage i et gratis sprogkursus i værtslandet før semesterstart.

Ud over de europæiske uddannelsesprogrammer er Nordplus Sprog-programmet en oplagt mulighed for at søge tilskud til projekter eller andre aktiviteter der omhandler de nordiske sprog. I år gives der særlig prioritet til forskningsprojekter og projekter målrettet mod borgere hvis modersmål er et ikke-nordisk sprog.

Ud af denne række af programmer i Kommissionens og Nordisk Ministerråds regi der giver mulighed for at igangsætte aktiviteter med de små sprog som omdrejningspunkt, vil vi med eksempel i Erasmus-programmet give et lidt mere dybtgående indblik i hvad Kommissionen har opnået med sine initiativer indtil nu og se på hvilke tendenser der tegner sig for fremtiden.

Kommissionens bud på sproglig forberedelse for studerende

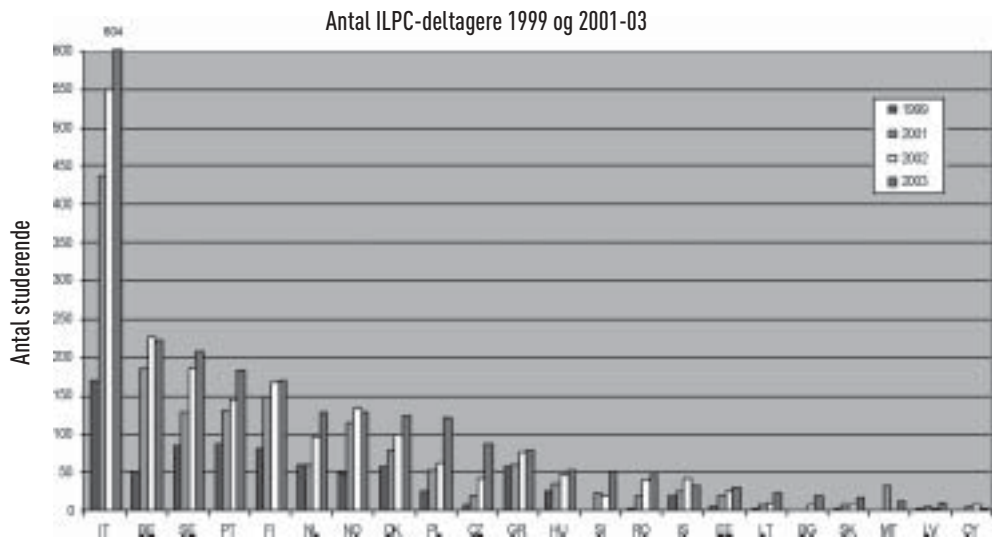
Efter 17 år på banen er Erasmus-programmet det ældste af EU's uddannelsesprogrammer. På baggrund af de erfaringer der er gjort i forhold til studentermobilitet til lande med mindre talte sprog, har Kommissionen igangsat særlige initiativer for de studerende der ønsker at læse i ét af LWULT-landene.

Erasmus-programmet har nået en vis grad af berømmethed og skal have æren for at over en million studerende har pakket deres kufferter for at læse mellem 3 og 12 måneder på et af de godt 2000 partneruniversiteter rundt omkring i Europa. De seneste statistikker fra EU-Kommissionen viser også at et stadigt stigende antal studerende tager imod tilbudet om at blive kulturelt, fagligt, socialt og ikke mindst sprogligt klogere gennem et udlandsophold under studiet. Tallene viser dog også at der findes mere og mindre populære rejsemål. Spanien, Frankrig, Storbritannien og Tyskland er de største modtagerlande, hvorimod de nye EU-lande og kandidatlandene, med undtagelse af Malta, sender

langt flere studerende ud end de tager ind. Dette er særlig markant for Bulgarien, Rumænien, Litauen, Polen og Tjekkiet.

For netop at hjælpe de studerende over den sproglige barriere byder Kommissionen på muligheden for gratis at forberede sig sprogligt og kulturelt på studieopholdet i et værtsland hvis sprog er et LWULT-sprog. Kurserne har navnet *Erasmus Intensive Language Courses* (EILC), og de udbydes på videregående uddannelsesinstitutioner i 23 lande: Belgien (det flamske sprogområde), Bulgarien, Cypern, Tjekkiet, Danmark, Estland, Finland, Grækenland, Ungarn, Island, Italien, Letland, Litauen, Malta, Holland, Norge, Polen, Portugal, Rumænien, Slovakiet, Slovenien, Sverige og Tyrkiet.

Trenden er positiv: deltagelsen i EILC'erne er fra 2002 til 2003 steget med 18% - en 70% stigning for studerende fra de nye medlemslande og ansøgerlandene og en 10% stigning for studerende fra de 18 'gamle' EU-lande. Italien er stadigvæk langt det mest populære land - hele 25% af alle EILC-studerende drog sydpå for at deltage i de forberedende sprogkurser, tæt fulgt af den flamske del af Belgien med 9% (se tabellen - ILPC er den tidligere betegnelse for sprogkurserne).⁴



Men når vi ser på antallet af danske studerende der deltager i EILC'er i forbindelse med deres udlandsophold, ser trenden ikke så positiv ud. For perioden 2001 til 2003 måtte vi opleve et tydeligt fald. Blandt vores skandinaviske brødre er finnerne de flittigste brugere af kurserne.

Kommissionens handlingsplan lægger op til at flere studerende skal motiveres til at deltage i EILC'er. Målet er at 10% af alle studerende der læser i et LWULT land, deltager i de udbudte kurser. Men der er stadigvæk et stykke vej tilbage for at komme dertil – gennemsnittet ligger nu på 5,4%.

Udblik

De nuværende EU-programmer udløber i 2006, og netop nu er der ved at blive lagt sidste hånd på rammerne for det nye såkaldt integrerede program der skal afløse Sokrates- og Leonardoprogrammerne. Her lægges op til at sprogaktiviteterne primært skal finde sted inden for programmer der rettes mod de forskellige uddannelsessektorer, og at det nuværende Lingua-program derfor ikke skal fortsætte. Det kan undre at der ikke følges mere tydeligt op på de strategier der i de seneste to-tre år er lagt for sprogområdet i form af Kommissionens handlingsplan⁵ og den ekstraordinære promovning af projekter om sproglæring og sproglig mangfoldighed. Samlet set ser det ud til at fokus på sprog er blevet mindre tydeligt i det nye integrerede program, hvilket kan beklages, særlig da flere EU-støttede sprogprojekter der omhandler regionale sprog eller minoritetssprog, har vist sig at bidrage til regional udvikling, social integration og fremme af f.eks. turisme (Interarts' evaluering af Kommissionens aktiviteter inden for regionale og minoritetssprog, juni 2004⁶). Forhåbentlig vil der i det nye integrerede program alligevel være tilpas fleksibilitet således at det tværsektorielle uddannelsessamarbejde i Europa understøttes - også inden for sprogområdet.

Noter

1 Webadressen er: <http://www.ed-consult.dk/>

2 Belgien, Danmark, Tyskland, Grækenland, Spanien, Frankrig, Irland, Italien, Luxemburg, Holland, Østrig, Portugal, Finland, Sverige, UK, Island, Liechtenstein, Norge, Bulgarien, Cypern, Tjekkiet, Estland, Ungarn, Letland, Litauen, Malta, Polen, Rumænien, Slovenien, Slovakiet, Tyrkiet.

3 Webadressen til NetDansk er: http://www.asb.dk/org/langcom/projekter/projekt_netdansk_da.htm

4 Kilde til de angivne procenter samt tabellen (hvor der bruges absolutte tal) er EU-Kommissionens Final Report om Erasmus Intensive Language Courses (EILC), 2003.

5 Handlingsplanen er tilgængelig på nettet på Europaserveren: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/index_en.html

6 Interart's evaluering findes på adressen: http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/funding/evaluation_en.html



Lianne Wilken

Lektor, dr. phil., Europastudier, IHO, Århus
Universitet; Seniorforsker ved Amid, Ålborg Universitet.
ceklw@hum.au.dk

Sproglige minoriteter og kulturpolitik i Den Europæiske Union

Siden begyndelsen af 1980erne har europæiske institutioner som EU-kommissionen og Europaparlamentet ydet støtte til autoktone (indfødte) minoriteter i Det Europæiske Fællesskab - siden 1993 Den Europæiske Union. I en række betænkninger, rapporter og resolutioner har de forholdt sig til minoriteternes forhold og rettigheder. De har medvirket til oprettelsen af særlige institutioner, der skulle varetage minoriteternes interesser, og de har indført en særlig budgetlinie - B3-1006 - til støtte for minoritetssprog².

Som Dónall Riagain konstaterede i en publikation udgivet af Det Europæiske Bureau for Mindre Anvendte Sprog i slutningen af 1980erne:

“When the history of the last two decades of the twentieth century comes to be written, it will be observed that it was the period during which many major European institutions and indeed worldwide bodies, adopted a positive position vis-à-vis lesser used languages and the rights of those who use them” (Riagain 1989:1).

I min disputats, ‘Enhed i Mangfoldighed? Eurovisioner og Minoriteter’, har jeg sat fokus på denne institutionelle støtte til minoriteter og minoritetssprog i EU. Jeg har fulgt udviklingen fra den så småt begyndte at manifestere sig i midten af 1970’erne, til den var en klar linie i EU’s kulturpolitik i løbet af 1990’erne. Jeg har fulgt minoriteternes engagement i de europæiske integrationsprocesser fra de første famlende forsøg på trans-europæisk samarbejde tidligt i 1970’erne til de solide minoritetspolitiske netværk, der i dag findes i Europa. Jeg har set på dannelsen og udviklingen af et europæisk minoritetspolitisk felt. Og jeg har undersøgt, hvordan minoritetspolitikken har fået form og indhold.

De undersøgelser, jeg har foretaget, er relateret til tre overordnede spørgsmål. Det ene er spørgsmålet om, hvorfor de europæiske institutioner overhovedet støtter minoriteter?

Minoriteter er jo ikke i sig selv magtfulde, og medlemsstaterne har faktisk aldrig vedtaget en europæisk minoritetspolitik.

Det andet er spørgsmålet om, hvordan støtten konkret manifesteres. Med andre ord: Hvad støtter man, når man støtter minoriteter i Europa?.

Og det tredje er spørgsmålet om, hvad der sker, når man støtter minoriteter på bestemte måder og af bestemte politiske grunde. Hvilke effekter har minoritetspolitikken haft - om overhovedet nogen?

Forskning i EU's minoritetspolitik

For at besvare disse spørgsmål, var det nødvendigt at have adgang til en meget stor mængde meget forskelligartet information: om historiske og nutidige forhold, politiske og juridiske forhold, sociale og økonomiske forhold og sproglige og kulturelle forhold. Ikke bare i et enkelt eller nogle få lande, men i hele EU. Det var også nødvendigt at have adgang til mange forskellige mennesker rundt omkring i Europa, og til medier og institutioner og publikationer og rapporter.

Internettet kom til at spille en helt afgørende rolle i gennemførelsen af projektet. Det var internettet, der gjorde det muligt at lokalisere de relevante dokumenter og de rigtige aktører. Det var også internettet (chat, e-mail, forums og messenger) der gjorde det muligt at fastholde kontakter over hele Europa over lang tid. Det var selvfølgelig afgørende, at internettet, som minoriteter indtog i denne periode, var en af de arenaer som spillede en rolle både for repræsentation og for netværksdannelse og som i øvrigt indgik i EU's minoritets(sprog)politiske satsninger. Jeg gik til det internetbaserede materiale med en antropologisk metodebevidsthed. Så når jeg hævder at disputatsen er baseret på et feltarbejde på internettet, er det kun halvvejs krukket. Naturligvis indgik også mere traditionelle materialeindsamlingsformer, men det var den brede kontaktflade og den kontinuerlige kontakt, som internettet muliggjorde, der dannede den metodiske grundstamme i projektet.

Teori

Den teoretiske forklaringsramme blev stykket sammen fra flere forskellige teoretiske retninger. Størst inspiration hentede jeg fra den britisk-amerikanske antropolog Gregory Bateson og fra den franske sociolog Pierre Bourdieu. Batesons begreber om *framing*, *reframing* og *metakommunikation* viste sig nyttige til at analysere et felt, som ikke bare var i bevægelse, men som også var 'befolket' af aktører, som ændrede opfattelser (eksempelvis af europæisk integration) over tid, og som derfor også ændrede virkelighedsforståelse. Bourdieus begreber om *felter* og *kapital* kunne anvendes til at forankre og strukturere analyserne og at rette fokus mod de magtkampe, som på mange niveauer gør sig

gældende, når det drejer sig om betydningstilskrivelse. Størst betydning for valget af begreber fra netop Bateson og Bourdieu havde det dog, at de begge har konstrueret teorier, der kan rumme uforudsigelighed og tilfældighed. Det er nemlig en ganske betydningsfuld pointe i mit arbejde, at det udviklingsforløb, jeg analyserede, ikke var forudsigeligt, og at resultaterne i meget høj grad var præget af tilfældigheder.

Institutioner og minoriteter

Hvis man i dag spørger repræsentanter for de europæiske institutioner, hvorfor institutionerne støtter minoriteter, svarer de som hovedregel med henvisning til en EUropæisk² kulturpolitik, hvis formål er at skabe Enhed i Mangfoldighed (Shore & Black 1994, Wilken - under udgivelse). Støtten til minoriteter relateres til en overordnet integrationspolitisk hensigt om at værne om forskellighederne i de europæiske integrationsprocesser (se f.eks. Reding 2002:4).

Det er imidlertid værd at bemærke, at den institutionelle støtte til minoriteter ikke blev igangsat af kulturpolitiske hensyn, men snarere er resultatet af minoritetspolitisk lobbyisme, pragmatiske overvejelser og tilfældige muligheder. Det var først i 1979 - efter at de første valg til Europaparlamentet havde fundet sted, og de første minoritetspolitiske alliancer var blevet repræsenteret i parlamentet - at noget, der ligner en interesse for minoriteter, viste sig. Og det var mere et tilfælde end en plan, at der i 1982 blev afsat penge til formålet³ (se Wilken 2001). Når det er værd at bemærke, er det, fordi den indsigt giver adgang til at forstå nogle af de mulighedsbetingelser, europæisk integration skaber. Konstruktionen af en minoritetspolitik på europæisk niveau, var ikke noget, der bare skete. Det var ikke noget, der 'lå i kortene'. Til gengæld var det oplagt at forbinde en sådan politik til den kulturpolitiske vision, da den først var konstrueret. For enhed i mangfoldighed er muligvis „tom retorik” (Schlesinger 1987) i sig selv. Til gengæld giver det mening, når man kan pege på den konkrete støtte til minoritetsgrupper rundt omkring i Fællesskabet.

Kultur og sprog

Den institutionelle støtte til minoriteter har konkret fået form af en sprogpolitik, og i afhandlingen diskuteres, hvilke konsekvenser dette kan få og for så vidt allerede har haft. Valget af sprog som objekt for en kulturpolitik er umiddelbart oplagt, givet den europæiske tradition for at antage, at sprog og kultur afspejler hinanden. Men 'sprog' er hverken en objektiv eller neutral markør for kultur, og en af de konsekvenser, man allerede kan iagttage, er, at der er sket en markant vækst i antallet af grupper i EU, som hævder at have et særligt - og støtteværdigt - sprog (se Wilken 2001).

Noget andet, man kan iagttage, er en tiltagende 'postmoderne' indstilling til begrebet sprog. I takt med at flere forskellige måder at tale på skilles ud som selvstændige sprog,

bliver det stadig sværere at opretholde en skillelinie mellem dialekter og sprog. Dette har ført til et opgør med det traditionelle sprogbegreb, som det for eksempel fremgår af *Web of Words*, en minoritetssprogportal, som med støtte fra EU-kommissionen blev oprettet i anledning af det europæiske sprogår, 2002:

“Nineteenth century linguists used the same methods as zoologists and botanists to study language phenomena. They thought that languages, just like animal or vegetal species, could be classified together in language families, groups or sub-groups, etc. depending on their aspect, ways of functioning or alleged origins (...) this idea, in spite of the fact that it is often summoned up, has been disproved by modern studies on language fact” (Menciassi 2002).

Retten til sprog

Det er ikke kun betydningen af begrebet sprog, som forhandles i kølvandet på den institutionelle støtte til minoritetssprog. Retten til sprogene bliver også genstand for magtkampe. Mens man i starten af 1980erne støttede *minoriteters ret* til deres sprog, begyndte man i 1990erne at fokusere på *europæernes ret* til den kulturelle mangfoldighed, som sprogene repræsenterer. Som det eksempelvis blev fastslået i en rapport om minoritetssprog fra midten af 1990erne:

“This leads us to a point which cannot be over-emphasised: the need for a programme of action to promote minority language groups as sources of diversity that derives from language and culture (...) not for the benefit of the various language groups as a European heritage, but for the economic advantage of the entire community” (Nelde & al 1995:60).

Konklusion

I løbet af de cirka 20 år minoritetssprog har haft institutionel opbakning i EU, er der sket en række konkrete politiske forbedringer af sproglige minoriteters vilkår. De fleste medlemslande har nemlig givet de sproglige minoriteter formelle rettigheder til at bruge sprogene og til at få undervisning på dem. Der er også sket en ændring i holdningen til minoritetssprog. Fra at blive betragtet som levn fra ‘der-var-engang’, betragtes de nu som en værdifuld del af den kulturelle mangfoldighed i Europa. Der har oven i købet været forsøg på at ændre opfattelsen af minoritetssprogbrugere fra at være kulturarvens kusteroder til at være det moderne Europas avant-garde:

“Most members of Europe’s small linguistic communities are bilingual. They are able to contribute to the development of their own culture and to participate in the worldwide communication network” (EBLUL 1993).

Det er ikke muligt at fastslå, om dette vil lykkes, eller om det blot er endnu et foranderligt delresultat af en dynamisk udvikling. Men der er ingen tvivl om, at minoritetssprog-

brugere, som i sagens natur normalt *er* flersprogede, kommer tættere på det ideal om gode europæere, som europæiske institutioner for tiden ønsker at fremme end så mange andre.

Noter

1 Formelt betegnet 'mindre anvendte sprog'. Det defineres måske bedst som „Europæiske sprog, der ikke har status som officielle sprog og samarbejdssprog i Fællesskabet” (- se note 2). Ud over minoritetssprog omfatter betegnelsen således også letzeburgesh og irsk-gælisk.

2 EUropa henviser til den del af Europa, som EU afgrænser, og som ikke er identisk med Europa.

3 Som Adam Biscoe har gjort opmærksom på, så var den budgetlinie, som blev afsat til minoriteterne oprindeligt afsat til Amnesty International, som imidlertid afslog at modtage 'politiske penge' (Biscoe 1999).

Litteratur

EBLUL: Unity in Diversity. Pamphlet. The European Bureau for Lesser Used Languages. 1993.

Menciassi, Bertrand: Languages or Dialects. Web of Words, 2002. <http://216.247.169.135/wow/yezhhagall-sz.htm>

Nelde & al.: Euromosaic. The Production and Reproduction of the Minority Language Groups in the European Union. European Commission: Education, Training, Youth, 1995.

Riagain, Dónall: Foreword. Vademecum. Guide to Legal Documents, Support Structures and Action Programmes Pertaining to the Lesser Used Languages of Europe. The European Bureau for Lesser Used Languages, 1989.

Shore, Chris & Annabel Black: Citizen's Europe and the Construction of European Identity (1994). i: Goddard, Llobera & Shore (eds): The Anthropology of Europe: Identities and Boundaries in Conflict. Oxford: Berg., Reding 2002:4.

Schlesinger, Philip: On National Identity: Some conceptions and misconceptions criticized. i: Social Science Information, 1987, 26, 2:219-264.

Wilken, Lisanne: Enhed i Mangfoldighed? Eurovisioner og Minoriteter. Århus: Århus Universitetsforlag, 2001.

Wilken, Lisanne: Minoritetssprog i den Europæiske Union. Institutionel støtte og kulturel kreativitet. Under udgivelse.

Åbne sider

Leni Dam

Dr.pæd.h.c., Karlstad Universitet.
Pædagogisk konsulent, CVU Kbh. & Nordsjælland.
ld@cvukbh.dk

Nedenstående artikel er en stærkt forkortet og bearbejdet version af Leni Dams forelæsning på CVU København & Nordsjælland i anledning af hendes udnævnelse til æresdoktor ved Karlstad Universitet, Sverige. Leni Dam har været et aktivt medlem af Sprogforums storgruppe siden tidsskriftets start i 1994.

Red.



30 års udvikling af elevautonomi i sprogundervisningen - hvordan og med hvilket resultat?

I 1973 startede på Karlslunde skole et undervisningseksperiment, der for mig skulle blive begyndelsen til arbejdet med udvikling af elevautonomi. Det år gav en ny paragraf i skoleloven, den såkaldte forsøgsparagraf, mulighed for at undlade at dele eleverne i A- og B- hold bl.a. i sprog. I min daværende 7. klasse havde der udviklet sig stærke personlige bånd mellem elever på forskellige niveauer. Normalt ville disse elever blive adskilt i 8. klasse. Jeg greb derfor denne chance for at sammenholde klassen udelt. Der var dog ikke mange skoler, der udnyttede den mulighed. På landsplan var vi fem skoler, der gik i gang, heriblandt Statens Pædagogiske Forsøgscenter.

Disse første forsøg blev selvfølgelig fulgt nøje, dels af undervisningsministeriet, dels af Nordisk Råd, og der var krav om at rapportere om forsøgets gennemførelse.

Men kravet om at skulle redegøre for processen og resultaterne var med til at gøre mig opmærksom på, hvor vigtigt det er for en lærer at reflektere over spørgsmålene:

- Hvad gør jeg?
- Hvorfor gør jeg det?
- Hvordan gør jeg det?
- Med hvilket resultat?
- Næste skridt?

Den øgede refleksion og bevidsthed om **min** rolle i undervisningen lagde helt klart fundamentet til arbejdet med at inddrage **eleverne** aktivt i deres egen læring.

I 1973 var jeg endnu ikke stødt på ordet elevautonomi. Det kom først senere. Vi kaldte det, som vi praktiserede i vores klasser, for *Experiments in teaching and learning*.

‘Eksperimenterne’ drejede sig om at finde frem til:

- de bedste organisationsformer,
- de mest hensigtsmæssige aktivitetstyper i en uhomogen klasse,
- hvordan formelle mål og krav bedst kunne tilgodeses,
- hvordan man får alle elever aktivt engageret i deres egen læring
- og ikke mindst - den optimale lærerrolle i alt dette.

Man kan sikkert nikke genkendende til de nævnte problemstillinger. Det er jo dem, man støder på i forbindelse med ønsket om at undervisningsdifferentiere. Men det er altså også det, det drejer sig om, når vi taler om udvikling af elevautonomi. Især selvfølgelig spørgsmålet om, hvordan man får eleverne aktivt engageret i deres egen læring og lærerens rolle i den forbindelse.

På samme tid som vi eksperimenterede på Karlslunde skole med udelte klasser, skete der meget ude i Europa i forbindelse med sprogundervisningen. Europarådet søsatte en række arbejdskonferencer omkring temaet ‘Moderne sprog’. Som en udløber af disse konferencer etableredes CRAPEL - forskningscenteret for sprogundervisning i Nancy i Frankrig¹. CRAPELs leder fra 1972, Henry Holec, arbejdede med elevautonomi i forbindelse med voksnes sproglæring og formulerede i slutningen af halvfjerdserne en definition på begrebet, der let tillempet ser sådan ud:

Learner autonomy is when the learner is willing to take charge of
his/her own learning, i.e. independently
choosing aims and purposes
choosing materials, methods and tasks
exercising choice and purpose in organizing and carrying out the
tasks

choosing criteria for evaluation and using them in evaluation
- and is capable of doing so.

(Holec 1981)

Og fra 1979 - 1984 tog Chris Candlin, dengang Lancaster University i England, Christoff Edelhoff, Reinhardwaldschule i Tyskland, og nylig afdøde Hans Eberhard Piphø fra Universität Giessen initiativet til afholdelse af fire internationale arbejdskonferencer omkring emnet 'Kommunikativ sprogundervisning'. Gerd Gabrielsen arrangerede sammen med Hans Lammers den fjerde og sidste af disse workshops, der fandt sted i København i 1984, hvori jeg deltog. Et vigtigt punkt på denne konference var 'Udvikling af elevinitiativ i fremmedsprogsundervisningen'.

De fremførte tanker i forbindelse med elevautonomi på disse konferencer var i store træk i overensstemmelse med mine overvejelser i forbindelse med inddragelse af eleverne i deres egen læring. Så i stedet for fortsat at tale om eksperimenter i undervisningen, fandt jeg det naturligt at overtage termen elevautonomi og relatere mit arbejde til Henry Holec's formulerede definition på elevautonomi, da den kom til mit kendskab i begyndelsen af firserne.

Siden er flere definitioner kommet til. Jeg vil nævne to, der har haft betydning for mit arbejde. Det første eksempel er den såkaldte Bergen-definition (Bergen 1990, s. 102), som jeg selv var med til at udforme ved en nordisk arbejdskonference om elevautonomi i 1989. Her taler vi ikke kun om, hvad elevautonomi er, men i højere grad om, hvad der karakteriserer elevautonomi. Vi fokuserer desuden på vigtigheden af elevens personlige engagement i læreprocessen; og sidst men ikke mindst fokuserer Bergen-definitionen på lærerens ansvar i forbindelse med udvikling af elevautonomi: *It is essential that an autonomous learner is stimulated to evolve an awareness of the aims and the processes of learning* (ibid.).

Lærerens rolle og ansvar er helt klart et vigtigt aspekt i arbejdet med at udvikle elevautonomi, hvilket også fremgår af det andet eksempel, som jeg vil nævne nemlig David Littles '5 negatives' (Little 1991), der påpeger, hvad elevautonomi **ikke** er. Han påpeger f.eks., at udvikling af elevautonomi ikke nødvendigvis indebærer læring uden en lærer. Tværtimod. Jeg kan i den forbindelse henvise til en af mine nyere artikler: *Developing learner autonomy - the teacher's responsibility* (Dam 2003).

Men hvordan gøres det så? Svaret ligger til dels i modellen for en undervisnings- og læringsplan (Dam 2001). Udvikling af elevautonomi i enhver form for institution er en udvikling fra en **udelukkende** lærerstyret undervisningssituation til en **mulig** elevstyret læringsituation. I en institutionaliseret sammenhæng er der ikke tale om et 'enten-

eller', men om et 'både-og'. At udvikle elevautonomi forudsætter imidlertid en konstant dialog mellem underviseren og eleverne i, hvad jeg kalder et læringsstyret rum.

Et læringsstyret rum

I et læringsstyret rum kombineres underviserens viden om sprogundervisning – hvad der skal læres og hvordan det kan læres - med elevernes viden om sig selv, deres baggrund, deres interesser, deres behov, deres foretrukne læringsstile o.s.v.

For mig er et læringsstyret rum det sted:

- hvor læreren forventes at give eleverne mulighed for at blive bevidst engagerede i deres egen læring - og læreren forventes, at støtte eleverne i deres læring,
- hvor eleverne, på deres side, forventes at være aktivt engageret i deres egen læring, så de bliver bevidste om de forskellige elementer, der er involveret, når de lærer - en bevidsthed, som de kan gøre brug af i andre sammenhænge.

Forudsætninger for dette er:

- at læreren er villig til at 'give slip' - og at eleverne er villige til at 'tage fat' (erfaringen fra arbejdet med lærere viser, at det er det første, der er det sværeste!)
- en bevidsthed om, hvad man gør, hvorfor og hvordan - for såvel underviser som elev
- en atmosfære af tryghed, respekt og accept.

Et sådant læringsrum har jeg i flere sammenhænge omtalt som **det autonome klasseværelse**.

Udviklingen i det autonome klasseværelse

Men hvordan ser det ud i praksis? Hvad kendetegner det autonome klasseværelse, og hvad er der sket fra jeg begyndte i 1973 til i dag? For at kunne vurdere denne udvikling så objektivt som muligt har jeg sammenholdt to af de utallige videoer, der er optaget i mine klasser i de forløbne år. Jeg har sammenlignet en video med begyndere fra 1982 med en video med en 9. klasse fra 1997. Desværre har jeg ingen videoer fra projektets start i 1973. Her har jeg måttet ty til mine egne meget udførlige rapporter fra 1973 - 1979. Og hvilke ligheder og forskelle viser sig så? Og hvori består udviklingen? De ligheder, som jeg vil trække frem, er de elementer, der har vist sig levedygtige i alle disse år - og som fortsat er aktuelle i dag i arbejdet med at udvikle elevautonomi.

Det drejer sig om

- **organisationen af klasseværelset** - gruppeopstilling, der bl.a. har den fordel, at den flytter fokus fra underviseren - der ofte er underholderen i en traditionel undervisning - til eleverne; et meget vigtigt aspekt, når det drejer sig om udvikling af elevautonomi

- **lektionernes struktur** - et genkendeligt tredelt mønster bestående af en indledning, hvor læreren har mulighed for at komme med oplæg; en arbejdsperiode med elevstyrede initiativer og aktiviteter; og en fælles afslutning bl.a. omfattende en evaluering af dagens arbejde
- **kommunikationen i klasseværelset** - en autentisk kommunikation mellem såvel elever og lærer som mellem eleverne indbyrdes; en kommunikation, der i vid udstrækning beskæftiger sig med, hvad man laver og dermed lærer, og hvordan man lærer
- **aktivitetstyperne** - aktiviteter, der bl.a. tager udgangspunkt i den enkelte elevs formåen og dermed støtter den selvtillid, der også er nødvendig for at tage ansvar for egen læring. Men også evalueringen som en vigtig og selvstændig aktivitet i arbejdet med at udvikle elevautonomi.

Udviklingen har først og fremmest bestået i en øget bevidsthed om **min rolle** og **mit ansvar** i forbindelse med disse elementer. Spørgsmålet i alle disse år har konstant været: Hvordan kan det gøres endnu bedre med henblik på at inddrage eleverne aktivt i deres egen læring?

En stor ændring fra 1973 og til i dag er helt klart **synliggørelsen af læringsprocessen** og dermed **dokumentation for læringsprocessen**. I dag er plancher for mig en uundværlig del af det autonome læringsrum. Ud over at fastholde og dokumentere processen - en slags bagudrettet læreplan - er plancherne også udtryk for en respekt for det, det er blevet sagt og diskuteret; en respekt for elevernes udsagn. Ideer og synspunkter tørres ikke ud efter timens afslutning, men gemmes til videre anvendelse.

Men det mest værdifulde redskab i arbejdet med udvikling af elevautonomi er uden tvivl logbogen, som jeg indførte i 1984. Pladsen tillader ikke, at jeg går i dybden med anvendelsen af logbøger. Arbejdet med logbøger er en fortsat - og slet ikke afsluttet - proces.

Med hvilket resultat?

Der er ingen tvivl om, at udvikling af elevautonomi i sprogundervisningen samtidig øger elevernes sproglige udbytte. Det viser resultaterne fra det 5-årige LAALE-projekt (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*), der tog sin begyndelse i 1992, og hvor vi fulgte en af mine klasser fra deres første år med engelsk og til afslutningen af 9. klasse. I løbet af denne periode indsamlede vi, dvs. Legenhausen og jeg, systematisk forskellige former for data, der samtidig dækkede forskellige sproglige områder. For bedre at kunne få et forhold til den indsamlede datamængde sammenholdt vi resul-

taterne fra den autonome klasse med tilsvarende dataindsamlinger fra bl.a. en jævnaldrende tysk klasse. De positive resultater viser sig klart, når det drejer sig om

- ordforråd (Dam/Legenhausen 1996)
- grammatisk formåen (Legenhausen 1999)
- kommunikativ kompetence (Legenhausen 2001).

Igen må jeg henviser til litteraturlisten, hvad angår konkrete eksempler fra projektet.

Men én ting er den sproglige succes. Mere vigtig er for mig elevernes egen opfattelse af den beskrevne undervisningsform - udviklingen af elevautonomien. Jeg har derfor valgt at afslutte med nogle 9.klasse-elevs egne udsagn (direkte kopieret fra deres logbøger):

„I really like the English lessons, because its very free and you are allowed to take the 'everyday English' from TV and magazines and mix it with the teaching.I think that we've got a lot of 'freedom' if you can express it like that. We got to choose our own subjekts and books. How to work with it, who to work with and so on. Except from the times where you've said we had to try a new partner, but thats o.k., 'cause you can learn from that too. We were allowed to be as good as we would. Good with constantly English speaking. Compulsery homework of our own choice. Good with work in groups.”

“Most important is probably the way we have worked. That we were expected to and given the chance to decide ourselves what to do. That we worked independently... And we have learned much more because we have worked with different things. In this way we could help each other because some of us had learned something and others had learned something else. It doesn't mean that we haven't had a teacher to help us. Because we have, and she has helped us. But the day she didn't have the time, we could manage on our own.”

“I already make use of the fixed procedures from our diaries when trying to get something done at home. Then I make a list of what to do or remember the following day. That makes things much easier. I have also via English learned to start a conversation with a stranger and ask good questions. And I think that our 'together' session has helped me to become better at listening to other people and to be interested in them. I feel that I have learned to believe in myself and to be independent.”

Note

1 CRAPEL - Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/index.html

Litteratur

Bergen: Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for praktisk pedagogikk, 1990.

Dam, L.: Bridging the gap between real life and the language classroom - principles, practices and outcomes. i: Wagner, Johannes (ed.): Pædagogik og læring i fremmed- og andetsprog. Odense: 2001. S. 43-64. (Odense working papers in language and communication. No. 22 January).

Dam, L.: Developing Learner autonomy - the teacher's responsibility. i: Little, D./ J. Ridley / E. Ushioda (eds.): Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003. S. 135 - 146.

Dam, L. & L. Legenhausen 1996: The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - the first months of beginning English. i: Richard Pemberton et al (eds.): Taking Control - Autonomy in Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. S. 265-280.

Holec, H.: Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981.

Legenhausen, L.: The emergence and use of grammatical structures in conversational interactions - Comparing traditional and autonomous learners. i: B. Mißler & U. Multhaup. (eds.): The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Tübingen: Stauffenberg, 1999. S. 27 - 40.

Legenhausen, L.: Discourse behaviour in an autonomous learning environment. i: AILA Review 15, 2001. S. 56-69.

Little, D.: Learner Autonomy - Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 1991.

Udvalgte publikationer

Dam, L. & Gerd Gabrielsen: Developing Learner Autonomy in a School Context. i: H. Holec: Autonomy and Self-directed learning: present fields of application. Strasbourg: Council of Europe, 1988. S. 19 - 30.

Breen, M., Cris Candlin, Leni Dam & Gerd Gabrielsen: The evolution of a teacher training programme. i: Robert Keith Johnson: The Second Language Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Dam, L.: Developing Awareness of Learning in an Autonomous Language Learning Context. i: R. Duda & P. Riley (eds.): Learning Styles. Nancy: Presses Universitaire de Nancy, 1989.

Dam, L.: How to recognise the autonomous classroom. i: Wollf, D. (ed.): Die Neueren Sprachen: Lernerautonomie. Bd. 93, 1994, Heft 5. S. 503-527.

Dam, L.: Learner Autonomy - From Theory to Classroom Practice. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1995.

Dam, L.: I morgen vil jeg lave det hele om! Erfaringer med en videreuddannelsesmodel for sprog-lærere. i: Sprogforum, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, årg.1, 1995, nr.2: Didaktiske tilløb.

Dam, L.: De ka' selv - selv de små!. i: Sprogforum, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik, årg. 1, 1995, nr. 3: Et ord er et ord.

- Dam, L. & Hanne Thomsen: Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog. Hvad, hvorfor, hvordan. Albertslund: Malling Beck, 2002.
- Dam, L. & Jette Lentz: It's up to yourself if you want to learn – Autonomous language learning at intermediate level. Video med tilhørende skriftligt materiale. København: Danmarks Lærerhøjskole, 1998. (Videoen kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek).
- Dam, L. & Lienhard Legenhausen: Language acquisition in an autonomous learning environment: learners' self-evaluation and external assessments compared. i: Cotterall, Sara and David Crabbe (eds): *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the field and effective change*. Frankfurt am Main; Berlin; New York; Paris; Wien: Peter Lang, 1999. S. 89 - 98.
- Dam, L., David Little, Haruko Katsura & Richard Smith: *Learner Autonomy in Japanese Classrooms: An exchange of Views*. i: Barfield, Andrew [et al] (eds.): *On JALT98: Focus on the Classroom: Interpretations*. Tokyo: JALT Conference Proceedings, 1999. S. 42 - 46.
- Dam, L.: *Dennis the Menace - and Autonomy*. i: Missler, Bettina and Uwe Multhaup (eds), *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1999. S. 11-26.
- Dam, L.: *How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice*. i: Edelhoff, Christoph and Ralf Weskamp (eds.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1999.
- Dam, L.: *Logbøger og elevmapper i sprogundervisningen*. i: *Sprogforum - Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, årg.5, 1999, nr.15: *Læring og læreoplevelser*.
- Dam, L.: *Jeg taler næsten ikke engelsk mere*. i: *Sprogforum - Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, årg.6, 2000, nr.17: *Brobygning i sprogfagene*.
- Dam, L.: *Evaluating Autonomous Learning*. i: Sinclair/McGrath and Lamb (eds): *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Longman in association with The British Council, 2000. S. 48 - 59.
- Dam, L. & L. Legenhausen: *Case studies of individual learners in an autonomous language classroom - beginners' level*. i: *All together now. Papers from the 7th Nordic Conference and workshop on autonomous language learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, September 2000. S. 65-84.
- Dam, L.: *Developing learner autonomy - preparing learners for life-long learning*. Video of plenary talk. York: IATEFL, 2002.

Anmeldelse

**Karen Risager:
Det nationale dilemma i sprog- og kultur-
pædagogikken.
Et studie i forholdet mellem sprog og kultur.
Akademisk Forlag, 2003.**

Det sker sikkert ikke sjældent, at en universitetsafhandling er for svært tilgængelig til at kunne være til inspiration for praktikere som denne anmelder. Men i dette tilfælde er der tale om Karen Risagers afhandling fra Roskilde Universitetscenter, hvori hun selv understreger, at den vigtigste målgruppe for afhandlingen er „folk, der arbejder aktivt inden for det felt der tematiserer kulturelle og samfundsmæssige dimensioner af sprogundervisning og sproglæring“. Emnet er da også i høj grad aktuelt for sproglærere.

Som seminarielærer i fransk og dansk som andetsprog er jeg en af dem, der dagligt beskæftiger sig med emnet. Man er som anmelder på arbejde i læsningen af så omfattende et værk. Det er naturligvis umuligt at anmelde alle aspekter af bogen her. Jeg skal heller ikke anmelde værket som afhandling, men som fagbog for en sproglærer.

Jeg vil koncentrere mig om at forfølge især første del af hendes problemformulering som lyder:

- Hvordan kan sprog- og kulturpædagogikken frigøre sig fra det traditionelle nationale paradigme og samtidig fastholde og redefinere det nationale som et vigtigt begrebskompleks i en større global kontekst?
- og beskæftige mig mindre med sidste del:
- Hvordan kan en analyse af det teoretiske forhold mellem sprog og kultur bidrage til at besvare dette spørgsmål?

Risagers mål er at formulere et transnationalt dannelsesideal. Hendes vej går bl.a. via en gennemgang af kulturpædagogikkens historiske udvikling, fremlæggelse af resultater af empiriske undersøgelser af danske og britiske sproglæreres opfattelser af kulturdimensionen i sprogundervisning, debat om diskursen i folkeskolens læseplaner for fremmedsprog og en analyse af forholdet mellem sprog og kultur, og hun slutter med et bud på en transnational tilgang til sprog- og kulturpædagogikken.

En stærkt motiverende faktor i læsningen af det 558 sider lange værk er netop den empiriske del.

Dele af afhandlingen har jeg brugt som undervisningsmateriale i forbindelse med undervisning i sprog- og kulturformidling for studerende i romanske sprog på Århus Universitet dette efterår. Blandt dem er der flere kommende gymnasielærere, og jeg stillede dem det svære spørgsmål, som Risager stillede lærere i 1992-94 i sin undersøgelse af sproglæreres rolle som kulturformidlere: „Hvad forstår du (som kommende sproglærere) ved ordet kultur?“ Deres forslag lignede dem i Risagers undersøgelse: Kultur var for størstedelen „et lands historie“, „det politiske system“, „et folks sprog“, „deres mentalitet“ o. s. v. Svarene blev ligesom i hendes undersøgelse grupperet i forhold til, om de rettede sig mod individets kultur, grupper, nationalstaters kultur eller var udtryk for transnational tankegang. Det blev et glimrende udgangspunkt for en debat om kulturdimensionen i sprogundervisning.

Absurd er det, at sproglærernes begrebsapparat ikke svarer til deres praksis: Vi udveksler mere end nogensinde med udenlandske skoler, vi tager på studieture, korresponderer med elever i andre lande. Nogle arbejder med transnationale temaer som f.eks. ghettodannelse eller McDonald-kultur. Vi mangler begreber til at tale om vores kulturforståelse.

Det er en af bogens styrker, at det er skrevet, så studerende kan læse uddrag af det. Jeg ser frem til også at bruge uddrag af bogen i forbindelse med liniefagsundervisning i dansk som andetsprog i læreruddannelsen. Ingen tvivl om at dette liniefag mangler input som Risagers som hjælp til at tage kulturdelen alvorligt. Der er brug for Risagers pointe om, at dansk som andetsprog i høj grad er præget af det nationale paradigme, idet sprognormen rigsdansk næppe er til debat, at underviserne er etniske danskere, og at undervisningen savner den interkulturelle dimension.

Et af Risagers bud er at turde inddrage den lokale kompleksitet, som jo er en realitet inden for Danmarks grænser; hun nævner selv udveksling mellem sprogskoler i forskellige dele af Danmark, samt mulighederne for i højere grad at tænke verdensborgerbegrebet ind i tilgangen til dansk som andetsprog.

Den omtalte sproglærerundersøgelse blev for Risager en slags startskud til den problemformulering, som afhandlingen tager afsæt i.

En af de røde tråde er hendes forfølgelse af sprogundervisningens tre dimensioner:

- Kontekstdimensionen (den kulturelle og sproglige kontekst)
- Indholdsdimensionen (det kulturelle og sproglige indhold)
- Poetikdimensionen (sprog *som* kultur)

I 1960-70erne fik vi øje på kulturdimensionen, og indholdet (viden) blev naturligt nok centralt.

Efter indførelsen af kommunikativ kompetence-begrebet blev vi mere kontekst-orienterede, og skiftede fokus fra undervisningsstof til kulturelle og sproglige læreprocesser hos den enkelte elev.

Poetikdimensionen skyldes i høj grad Claire Kramsch, som gennem 1990'erne har været fortaler for adgang til sprogets poetiske dimension, primært gennem skønlitteraturen. Men *hendes* tilgang er sprogvidenskabelig, hvor Risagers er antropologisk; kulturpædagogikken er for hende som en art anvendt antropologi. Hun bekender sig til *cultural studies*-traditionen som startede med Michael Byram i 1980'erne.

Risager lægger ikke skjul på dette, sit ideologiske ståsted, hvilket er befriende. Hendes kamp er veloplagt stædig. Den sidste kriger er ikke død!

Hun har da også vægtige argumenter for, at antropologien kan hjælpe til nydefinition af kulturpædagogikken.

Samtidig er Risager optaget af den Bakhtin-inspirerede tilgang, som Kramsch også står for, karakteriseret ved den dialogiske undervisning med vægten på de mange stemmer i klasserummet, hvor et af målene er at „udvikle elevens tværkulturelle personlighed“. Risager taler for tilføjelsen af en ny dimension, identitetsdimensionen. Sprogfag kan og skal spille en rolle i udviklingen af elevens identitet. Hun bruger et herligt Michael Agar citat: „Culture starts when you realize you've got a problem with language, and the problem has to do with who you are“. Det er hendes afsæt for en debat af begrebet *languaculture*= sprogkultur.

Risager bruger begrebet til at argumentere for, at påstanden om uadskillelighed mellem sprog og kultur kun gælder forholdet mellem sprog og sprogkultur hos brugere af sproget som modersmål og tidligt lært andetsprog.

Hun mener, at vi siden Whorf-hypotesen fra 1930'erne er groet fast i en forestilling om, at sprog og kultur er uadskillelige, hvilket er med til at begrænse vores forestillinger om, hvad kultur er.

I tilegnelsen af fremmedsprog (og sent tilegnet andetsprog) tilordner man sig „sin egen personlige sprogkultur, der indebærer sprogblending ..., nye fortolkninger, nye sproglige identiteter“.

Hendes konklusioner er klare, men her er vi inde i en af afhandlingens mere teoretiske afdelinger, som jeg ikke vil forsøge yderligere gengivelser af.

En anden af styrkerne ved bogen er ideen med at lade et undervisningseksempel være en gennemgående referenceramme, som begreberne bruges på. Eksemplet kalder hun *Tour de France-temaet* og rammen er en tyskundervisning i en 10. kl. Det er eksempel på en måde at tage højde for kompleksiteten i sprog og kultur-forholdet: Eleverne er dansksprogede (heriblandt nogle tosprogede), emnet er egentlig fransk som udgangspunkt, materialet er tysksproget, måske oversat, måske interviews af mange forskellige nationaliteter, måske er et af emnerne det internationale tema *doping*. Her undgår man altså den snævre os/dem konstellation. Kontekst- og indholds-dimensionen kan her skilles ad.

Risager når frem til en formulering af, hvad man kan kalde et indholdsorienteret dannelsesideal med afsæt i verdensborger-visionen.

Arbejdet med nationalkulturer har stadig sin plads i undervisningen, men „som de historisk betingede konstruktioner de er“. Dette afhænger også af, om vores sprogundervisning orienterer sig mod fortiden eller mod nutiden og fremtiden.

Alt sammen af stor betydning for både vores sprogopfattelse, kulturopfattelse og forestilling om målet for sprogundervisning.

Et transnationalt paradigme for sprogundervisning indebærer for Risager, at:

- alle emner skal være mulige, så længe de er pædagogisk forsvarlige
- emner kun skal kontekstualiseres nationalt når det er nødvendigt, og skal forsøges kontekstualiseret transnationalt
- elever skal have kontakt med mennesker hvor som helst, så længe det foregår så vidt muligt på målsproget
- undervisningen ikke behøver at foregå på målsproget
- vi skal acceptere mere end én sproglig norm i undervisningen.

Hun påpeger selv nogle af udfordringerne, f.eks. i forhold til sidste punkt, for vi ønsker jo også at sikre en pædagogisk hensigtsmæssig undervisning.

Men „vi er på rette vej“ er en af hendes slutbemærkninger. Jeg tror, at hendes værk kan være en velkommen guide på vejen.

Nina Hauge Jensen
Seminarielektor og ekstern lektor
nina.hauge.jensen@skolekom.dk

Nyttige netadresser

En fælles europæisk ramme for sprog

- http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/
Adressen til Europarådets *Modern Languages Division*, Strasbourg, webstedet for afdelingen for moderne sprog.
Indeholder Europarådets beskrivelse af niveauer for kommunikationsfærdighederne - *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*.
- [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html) eller via [http:// www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)
Websiden for Den Europæiske Sprogportfolio (DES), hvor man finder alle de dokumenter, der vedrører den europæiske sprogportfolio: Bl.a. principper og vejledning, en oversigt over de Europæiske Sprogportfolioer, der allerede er i brug, og en liste over godkendte projekter.
- <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>
Adressen til selve Common European Framework Portfolios manuskript.
- <http://www.alte.org/>
Sammenslutningen ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) består af europæiske institutioner der udarbejder eksamen i det sprog der tales som modersmål i det pågældende land. Det drejer sig om standard eksaminationer pr. computer, baseret på Europarådets rammeværk.
- <http://www.dialang.org/>
Webside for DIALANG (*European System for Diagnostic Language Assessment*) med et selvevalueringsystem baseret på Europarådets referenceramme på 14 sprog.
- <http://www.tcd.ie/CLCS/>
Websiden for *Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin*. Under PROJECTS kan man få et overblik over de irske Europæiske Sprogportfolio-

projekter og informationer om anvendelsen af portfolioen i *European Language Portfolio* (ELP) for irske skoler.

- **<http://www.iilt.ie>**

Webside for *Integrate Ireland Language and Training* indeholdende såvel engelsk-kurser for voksne immigranter med flygtningestatus som støtte til engelsk-undervisningen i folkeskolen eller på folkeskoleniveau. Kurserne for voksne er baseret på *Milestone*-sprogportfolioen. Denne er udsprunget af *Milestone*-projektet der har partnere i Irland, Tyskland, Finland, Holland og Sverige.

- **<http://eu-milestone.de>**

Webside med de forskellige Milestone-projekter. Målene for undervisningen på folkeskoleniveau tager udgangspunkt i den europæiske referenceramme.

- **http://www.fplUSD.de/main/homepage/bereich/rubrik/artikel/index_html?mpId=23&article_id=65&mySelected=2**

Netadressen for den tysk-fransk sprogportals (www.fplUSD.de) sider om Den europæiske Sprogportfolio i forhold til Tyskland og Frankrig.

- **<http://www.fba.un.se/portfolio/Portfolio.htm>**

Svensk side om den europæiske sprogportfolio med skala, pædagogiske overvejelser over interkulturelle aspekter, digital anvendelse af portfolio mm.

Du kan finde flere nyttige netadresser på vores hjemmeside.

Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik

- **Infodok** - har til hjemmesiden udvalgt en række nyttige links til fremmedsprogs- og andetsprogspædagogik:

<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/links.html>

Adresserne er organiseret efter:

- Danske adresser
- Centre og internationale foreninger
- Virtuelle ressourcer og projekter
- Digitale tidsskrifter

Godt Nyt

fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek om ...

Den fælles europæiske referenceramme

Bailey, Kathleen M.: Learning about Language Assessment: dilemmas, decisions, and directions. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers, 1998. 258 s. (Teacher-Source)(Newbury House Teacher Development)

Byram, Michael & Zarate, Geneviève: Language Learning for European Citizenship. A Common European Framework for language teaching and learning: definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee, 1994. 32 s.

Un **cadre** européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation; „Apprentissage des langues et citoyenneté européenne“. Paris: Didier, 2001. 191 s. (Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes)

Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 s.

Eleveportfolio. Pedagogisk dokumentation för ökad framgång åt alla: ett praktiskt arbetsinstrument för nycklar till elevens lärande. Roger Ellmin & Lennart Josefsson. 2. rev. uppl. Stockholm: Svenska kommunförbundet, 2000. 28 s.

European Language Portfolio: Proposals for development. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, „Language Learning for European Citizenship“; with contributions by I. Christ [et al.]. Strasbourg: Council of Europe, 1997. 111 s. (CC-LANG (97) 1)

The **European** Language Portfolio. A guide for teachers and teacher trainers. By David Little & Radka Perclová, 2000. 90 s.

Fremdsprachen können - was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Hrsg. Günther Schneider, Brian North. Chur: Rüegger, 2000. 351 s. (Nationales Forschungsprogramm 33)

Der **Gemeinsame** europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachen-

underrichts. Hrsg. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Narr, 2003. 209 s. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, Beurteilen. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. Hrsg. Goethe-Institut Inter Nationes [et al.] Berlin: Langenscheidt, 2001. 244 s. (Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2)

Guide for Developers of a European Language Portfolio. By Günther Schneider & Peter Lenz. [2000 eller 2001]. 66 s.

How to Promote Learning to Learn the First Foreign Language. Piloting The Common European Framework of Reference in Finnish schools. Ed. by Hanna Jaakkola. Helsinki: Department of Teacher Education, University of Helsinki, 2000. 234 s. (Research Report; 215)

Language Learning for European Citizenship. Final report of the Project Group (1989-96). Comp. and ed. by John Trim (Council for Cultural Co-operation, Education Committee). Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. 101 s. (Modern Languages)

Learner-directed Assessment in ESL. Ed. by Glayol Ekbatani & Herbert Pierson. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000. 171 s.

Modern Languages: Learning, teaching, and assessment: A Common European Framework of Reference. Draft 1. Strasbourg: Council of Europe, 1996.

Flere publikationer indeholdende udkast fra og for forskellige grupper.

Modern Languages: Learning, teaching, assessment: A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a framework proposal for modern languages. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, 1996. 213 s.

New Ways of Classroom Assessment. Ed. By James Dean Brown. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1998. 384 s. (New Ways in TESOL Series II)

North, Brian: Perspectives on Language Proficiency and Aspects of Competence. A Common European Framework for Language Teaching and Learning. Council for Cultural-Co-operation, Education Committee, Language learning for European citizenship. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 1994. 42 s. (CC-LANG (94) 20)

North, Brian: The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency. New York: Peter Lang, 2000. 459 s. (Theoretical Studies in Second Language Acquisition; vol. 8)

„**Passeport** de langues“ med parallel fransk og engelsk tekst. Bilag: Mon premier port-

folio. 1 foldet ark. Mon premier portfolio: livret d'utilisation / Francis Debysen, Christine Tagliante. 23 s.

Pollari, Pirjo: „This is my portfolio“: Portfolios in upper secondary school English studies. Finland: Institute for Educational Research/University of Jyväskylä, 2000. 272 s. (Baseret på licentiat-afhandling, Jyväskylä universitet, 1998. Med finsk resumé)

Portfolio européen des langues: pour jeunes et adultes. Conseil de l'Europe. Paris: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse-Normandie, 2001. 36 s.

Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2. Hrsg. Glaboniat et. al. Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag. Berlin: Langenscheidt, 2002. 168 s.

En **rummelig** skole. Dansk som andetsprog, klare mål, sprogvurdering, Specialundervisning. Red. Kirsten Christensen,

Fatma Yakaboylu & Merete Engel. Undervisere for Tosprogede Elever, 2003. 100 s. (UFE-Nyt. Tema ; 2003)

Indhold, bl.a: Kitte Kristensen: Klare mål for dansk som andetsprog. Jette Løntoft: Klare mål - et nyt værktøj: om anvendelse af Klare Mål i indskolingen. Birgitte Christensen: Portfolio: Dokumentation, refleksion og evaluering. M.fl

Sprachen Lernen. Interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen: Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Hrsg. ILTIS-Projektpartner, Goethe-Institut Inter Nationes [et al.]. Ismaning: Max Hueber, 2002. 309 s.

Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. By Henri Holec, David Little & René Richterich. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1996. 127 s. (Education Committee, Council for Cultural Co-operation)

Wilken, Lianne: Enhed i mangfoldighed? Eurovisioner og minoriteter. Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2001. 318 s. (Disputats, Aarhus Universitet)

Andet Godt Nyt

fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek

Andetsprogsdimensionen i fagene. Faglærere er også sproglærere: Red.: Kirsten Christensen, Mubeen Hussain & Merete Engel. Undervisere for Tosprogede Elever, 2004. 104 s. (UFE-nyt. Tema; 2004)

Indhold bl.a.: Karen Lund: Samspillet mellem indhold og sprog i den faglige undervisning; Helle Pia Laursen: Dansk som andetsprog i fagene; Benny Bang Carlsen: Hvorfor skal somalierne læse Tove Ditlevsen. Et forsøg på at problematisere kernefaglighedsbegrebet inden for dansk som andetsprog og danskfaget; Jette Luna: Multikulturelle skoler VIII: sprog og fag; Kim Foss Hansen: Sprogets betydning for den faglige indlæring; Therese Vedel: Tværfaglighed, IT + Medier og tosprogede elever; Helle Pia Laursen: Projekt Dansk som andetsprog i fagene; Vibeke Flemmer: Tosprogede elever i fremmedsprogsundervisningen. Merete Engel: Tosprogethed og tredjesprogstilegnelse; Berthe Tyson & Merete Engel: Tosprogede elever i fremmedsprogsundervisningen. M.fl.

Brown, H. Douglas: Language Assessment. Principles and Classroom Practices. 324 s. New York: Longman, Pearson Education, 2004.

Critical Pedagogies and Language Learning. Ed. by Bonny Norton & Kelleen Toohey. Cambridge: Cambridge University

Press, 2004. 362 s. (Cambridge Applied Linguistics Series)

Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerklektionen. Hrsg. Peter Bimmel, Bernd Kast & Gerhard Neuer. Berlin: Langenscheidt, 2003. 176 s. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache und Germanistik; 18)

Projektet er et samarbejde mellem: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF), Universität Gesamthochschule Kassel (GhK) og Goethe-Institut Inter Nationes, München (GI) i samarbejde med Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) og Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).

Engelsk i 3. klasse - hvorfor og hvordan? Red.: Aase Brick-Hansen & Poul Otto Mortensen. Vejle: Kroghs Forlag, 2004. 148 s.

Indhold: Poul Otto Mortensen: Baggrunden for engelsk i tredje klasse, Is young always better?, Younger is better - men hvad er baggrunden?, The Natural Approach - en del af baggrunden, Hvad siger loven - Om Fælles Mål og læreplan, IT i begynderundervisningen, The Ten Commandments for Early English.; Aase Brick-Hansen: Erfaringer med tidlig engelskundervisning i Danmark, Det engelske miljø i klasseværelset;

Words, words, words - om ordforråd, Storybooks og stories; Ellen Koch: At arbejde med temaer; Kirsten Lauridsen Mægaard: Internationalisering ud fra EU-projekter med små børn.

Even, Susanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2003. 385 s.

Han, Zhaohong: Fossilization in Adult Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 2004. 201 s. (Second Language Acquisition; 5)

Katalog. Materialer til dansk som andetsprog (børn, unge og voksne). Red.: Povl Terkelsen & Peter Villads Vedel (Anden, ny og udvidet udgave). Herning: Stout, 2004. 168 s.

Language Learning for Work in a Multilingual World. Ed. by Cherry Sewell. London: CILT, The National Centre for Languages, 2004. 104 s.

Linguistik lernen im Internet. Das Lehr-/Lernportal PortaLingua. Hrsg. Ulrich Schmitz. Tübingen: Narr, 2004. 281 s. (Narr Studienbücher)

Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråkslæring og Andrespråksundervisning. Red.: Elisabeth Sejl, Else Ryen & Inger Lindberg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2004. 328 s.

New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. Ed. by Sandra Fotos & Charles Browne. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2004. 357 s. (ESL and Applied Linguistics Professional Series)

Norm og acceptabilitet. Sproglige og kulturelle forskelligheder i det flerkulturelle samfund. Red.: Christian Horst & Karen Lund. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004. 117 s.

Pérez, Bertha: Becoming Biliterate. A study of two-way bilingual immersion education. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2004. 230 s.

Spanish Second Language Acquisition. State of the science. Ed. by Barbara A. Lafford & Rafael Salaberry. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003. 332 s.

Tospråklighet og minoritetsundervisning. Thor Ola Engen & Lars Anders Kulbrandstad. (2. udg.) Oslo: Gyldendal Akademisk, 2004. 307 s.

Übungsgrammatikken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte. Hrsg. Peter Kühn. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2004. 498 s. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; H. 66)

Den fælles europæiske referenceramme
Sprogforum årg. 10, nummer 31, november 2004
Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Redaktionen for dette nummer:

Leni Dam, Karen-Margrete Frederiksen, Lise Jeremiassen, Karen Risager

Sprogforum redigeres af: Annegret Friedrichsen (ansv.), Karen Lund, Karen Risager
og Michael Svendsen Pedersen

- med baggrund i en bred redaktionsgruppe:

Lis Ramberg Beyer, Nanna Bjargum, Bodil Bjerregaard, Bettina Brandt-Nilsson, Lisbeth
Clausen, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Ulla Danstrøm, Karen-Margrete Frederiksen,
Annegret Friedrichsen, Kirsten Haastrup, Anne Holmen, Lise Jeremiassen, Bergthóra
Kristjánsdóttir, Marianne Ledstrup, Karen Lund, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde,
Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads Vedel, Merete Vonsbæk

Principlayout: Camilla Jørgensen (camilla@typografi.nu)
Sekretariat og layout: Per Lukman

© Sprogforum og den enkelte forfatter/fotograf/tegner 2004

ISSN 0909 - 9328
ISBN 87 7613 115 7

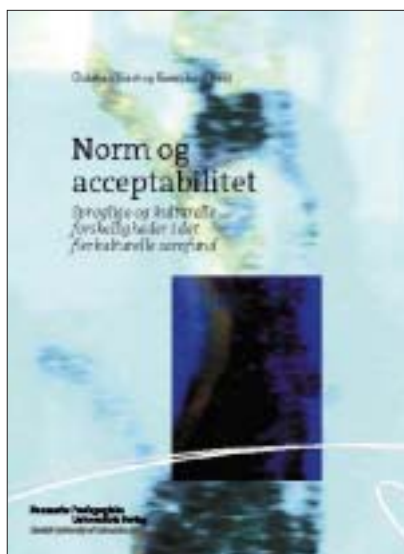
Dette nummer er trykt i 1200 eks.

Tryk: Handyprint, Skive

**Danmarks Pædagogiske
Universitets Forlag**
Danish University of Education Press

Forlaget for pædagogik, filosofi, psykologi, antropologi og sociologi

To udgivelser, der sætter fokus på sprog og sprogbrug



Christian Horst og Karen Lund (red.)

Norm og acceptabilitet

Sproglige og kulturelle forskelligheder
i det flerkulturelle samfund

Pris: 180,-
117 sider
ISBN 87-7613-070-3

Helle Rørbech og Bente Meyer (red.)

Perspektiver på dansk

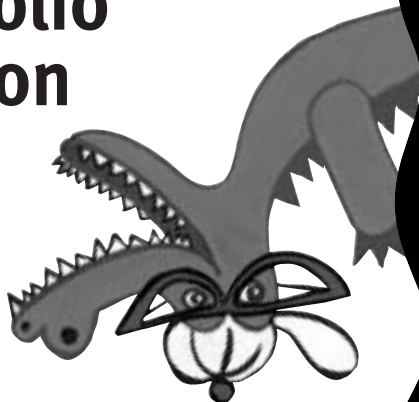
Pris: 210,-
125 sider
ISBN 87-7613-037-1



Læs mere: www.dpu.dk/forlag
Køb direkte: www.dpb.dpu.dk/bogsalg

PORTFOLIO

My Portfolio Collection



Portfolio er et fremtidsrettet engelsksystem fra 3.-7. klasse, som giver klassen mulighed for selv at vælge emner og tekster.

Hjørnestenen i materialet er *My Portfolio Collection*, hvor den enkelte elev dokumenterer sin sproglige udvikling og lærer at sætte mål, planlægge og evaluere egne projekter.

Arbejdet med elevens portfolio udbygges gradvist fra begynderpakken i 3. klasse til *Build Up!* og *Topic Books* i 4.-7. klasse.

Læs mere på
www.portfolio.lruddannelse.dk



UDDANNELSE NYE TANKER

Bestil materialet til gennemsyn eller køb på
www.lruddannelse.dk eller på 33 43 33 99

Næste nummer af Sprogforum udkommer december 2004
Vinduer mod verden

Hidtil er udkommet:

1994/95: Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); Nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); Nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt).
1996: Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); Nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); Nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt). **1997:** Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); Nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); Nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt). **1998:** Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); Nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); Nr. 12: Sprog og fag. **1999:** Nr. 13: Internationalisering; Nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); Nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt). **2000:** Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); Nr. 17: Brobygning i sprogfagene; Nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt). **2001:** Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; Nr. 20: Task (udsolgt); Nr. 21: Litteratur og film. **2002:** Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); Nr. 23: Evaluering; Nr. 24: Sprog for begyndere; Nr. D: Julen 2002. **2003:** Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Julen 2003: Æstetik og it. **2004:** Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme

De fleste artikler kan ses i fuldtæst på vores hjemmeside: www.dpb.dpu.dk/infodok/Sprogforum/ - hvorfra de frit kan skrives ud.

Produktionsplan for Sprogforum:

Nr.	Arbejdstitel	Deadline	Udgives
32	Vinduer mod verden	1.11.2004	December 2004
33	H.C. Andersen	1.10.2004	Februar2005
34	Aktionsforskning	15.2.2005	Maj 2005
35	Principper for vurdering af UV-materiale	15.6.2005	Oktober 2005
36	Sociokulturelle perspektiver på sproglæreruddannelsen	1.10.2005	Februar 2006

Bemærk: Ændringer kan forekomme

Abonnement (120 kr.) omfatter minimum 3 temanumre; enkeltnumre koster 50 kr. Abonnement kan tegnes og enkeltnumre bestilles ved henvendelse til Sprogforum, Danmarks Pædagogiske Bibliotek (sprogforum@dpu.dk).



Tidsskriftet **sprogforum** udgives af Informations- og Dokumentationscentret for Fremmedsprogs-pædagogik (INFODOK) ved Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Bibliotek

Emdrupvej 101, Postbox 840

2400 København NV

Tlf: 88 88 93 28 / 88 88 93 11

Fax: 88 88 93 91 · Giro 106 1925

E-mail: sprogforum@dpu.dk

www.dpb.dpu.dk/infodok/Sprogforum/

