

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 34, maj 2005

Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

Forord **Sproglæreren - mellem refleksion og fornyet praksis** 1 Dorte Møller, **Alle mennesker har ret til et sprog - døve har ret til tegnsprog** 5 Marita Schocker-von Ditfurth, **At forstå undervisning** 8 Dorte B. Rønnenfelt & Dorte J. Hansen, **Udforskning, udfordring og forandring** 13 Merete Vonsbæk, **Læreren som forsker i klasserummet** 22 K. Kunzendorf, B. S. Laursen, L. Rohde, **ULFEn kommer!** 32 Merete Olsen, **En lærer i proces - i en læreproces** 42 Dick Allwright, **Forslag til hvordan man kan gøre timerne i sprogundervisning mindre mystiske og mere tilfredsstillende** 48 Åbne sider: Hanne Pernille Andersen, **Myter om sprogundervisning og danskeres engelskkundskaber** 52 Anmeldelse, **'Opgave og tekst'** 58 Godt Nyt 61

ISSN: 0909 9328
ISBN: 8776131637

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 34, maj 2005

Nr 34, 2005:
Tema: Sproglæreren
mellem
refleksion og fornyet
praksis

Redaktionen for nr. 34: Leni Dam, Michael Svendsen Pedersen, Lilian Rohde, Merete Vonsbæk

Indhold

Forord: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

Kronik Dorte Møller: Alle mennesker har ret til et sprog - døve har ret til tegnsprog

Marita Schocker-von Ditfurth: At forstå undervisning: Forskning og praksis i sproglæreruddannelse

Dorte Buhl Rønnefelt & Dorte Juel Hansen: Udforskning, udfordring og forandring

Merete Vonsbæk: Læreren som forsker i klasserummet

Bilagsmateriale: Skemaer

Karin Kunzendorf, Betty Sander Laursen og Lilian Rohde: ULFEn kommer - et udviklingsprojekt med nyuddannede engelsklærere

Merete Olsen: En lærer i proces - i en læreproces

Dick Allwright: Forslag til hvordan man kan gøre timerne i sprogundervisning mindre mystiske og mere tilfredsstillende

Åbne sider

Hanne Pernille Andersen: Myter om sprogundervisning og danskeres engelskkundskaber

Anmeldelse

Lise Bruun Rasmussen: Om "Opgave og tekst" af Nanna Bjargum, Hanne Geist og Merete Vonsbæk

Godt Nyt

Forord

Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

Som tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik er det naturligt nok at Sprogforum med sine artikler beskæftiger sig med elevers, kursisters og studerendes sprog- og kultur-læring. De enkelte numre har fokus på forskellige emner som ordforråd, skriftlighed, udtale, projektarbejde osv., men de har alle det til fælles at de bringer artikler hvori forfatterne giver deres bidrag til udviklingen af en moderne sprog- og kulturpædagogik der bedst muligt gør kursister og elever til kompetente sprogbrugere i en multikulturel verden.

Hvad vi imidlertid stort set ikke har beskæftiget os med i tidsskriftet - i hvert fald ikke eksplicit - er lærer-læring, altså spørgsmålet om hvordan dem der skal være sproglærere, lærer at blive sproglærere, og hvordan dem der *er* sproglærere, videreudvikler deres professionelle faglighed. Og det vil være en ligeså naturlig ting for Sprogforum at tage op som elev-læring.

Med dette nummer af Sprogforum åbner vi for emnet lærer-læring, et emne der i disse år bliver stadig mere udbredt både inden for forskning og praksis gennem læreruddannelse og efteruddannelse og som en del af sproglærernes daglige praksis. I engelsk- og tysksproget faglitteratur sker det under overskrifter som *reflective teaching*, *teacher research*, *reflektierte Unterrichtspraxis* osv., og det rummer mange nye og rige perspektiver på udviklingen af sproglærernes faglighed.

For det første bliver der taget udgangspunkt i en forståelse af den praktiske undervisning som en yderst kompleks social interaktion i en mere eller mindre institutionaliseret sammenhæng. Her skal sproglæreren balancere mellem sine planer for undervisningen og de muligheder og begrænsninger der viser sig i samværet med eleverne ved fra øjeblik til øjeblik og fra situation til situation at træffe beslutninger og reagere på faglige og sociale problemstillinger. Dette gør sproglæreren på baggrund af sin faglighed, der på den ene side både omfatter professionel viden og kunnen der stammer fra studier, kurser, læsning af faglitteratur osv., og på den anden side erfaringsviden, som er et resultat af det praktiske arbejde med at undervise. Denne faglighed hviler således på viden, holdninger og forforståelser som har indflydelse på den måde sproglæreren handler og reagerer på.

Det betyder for det andet at lærer-læring må tage udgangspunkt i den komplekse undervisningsvirkelighed og i den viden, de holdninger og de forforståelser som er med til at styre lærernes daglige praksis. Mange modeller for (efter)uddannelse har da også udskiftet en transmissionsmodel - hvor sproglærerne får tilført ny viden af en ekspert - med forskellige udgaver af erfaringsbaserede læringsforløb. Disse forløb tager udgangspunkt i lærernes egen refleksion over deres daglige praksis og bevæger sig gennem systematisering, begrebsliggørelse og perspektivering i lyset af ny teoretisk viden frem mod en ny og ændret praksis.

Det er imidlertid ikke kun i forbindelse med (efter)uddannelsesforløb der kan arbejdes med lærer-læring; også i det daglige arbejde kan lærerne selv og i et samarbejde med hinanden gennem teamsamarbejde, brug af logbøger, åben-dør arrangementer, lokale udviklingsgrupper osv. gøre den daglige undervisningspraksis til en faglig læreproces. (Jf. Den teamorganiserede undervisning. Danskuddannelse for voksne udlændinge. Red. : Peter Villads Vedel, Lisbeth Egerod, Ole Harrit & Karen Lund. Kbh.: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2005)

Vi håber at vi med dette temanummer om (sprog)lærer-læring, kan inspirere til nye typer af efteruddannelseskurser og lærerudvikling - samt i det hele taget sætte mere fokus på lærerudvikling gennem en reflektiv praksis.

5 *Kronik:*

Dorte Møller: Alle mennesker har ret til et sprog - døve har ret til tegnsprog!

Kronikken drejer sig om tegnsprog som et sprog og plæderer for en officiel anerkendelse af dansk tegnsprog som et unikt sprog – en anerkendelse, der er tiltrængt som udtryk for accept af døve som sproglig og kulturel minoritet, og som derved kunne være medvirkende faktor til at fjerne eksisterende undervisningsmæssige og uddannelsesrelaterede sprogbarrierer for døve i alle aldre.

8 *Marita Schocker-von Ditfurth: At forstå undervisning: Forskning og praksis i sprog-læreruddannelse*

Nummerets første artikel af Marita Schocker-von Ditfurth diskuterer spørgsmålet om behovet for forskning og praksis i sproglæreruddannelser internationalt. Forfatteren skitserer i forlængelse af grundlæggende modeller for læreruddannelse klasserumsforskningens særlige karakter og argumenterer for case-studiers særlige betydning for udviklingen af lærerens dynamiske kompetencer.

- 13 *Dorte Buhl Rønnefelt & Dorte Juel Hansen: Udforskning, udfordring og forandring*
Dorte Buhl Rønnefelt & Dorte Juel Hansen beskriver et forsøg med klasserumsforskning i to 6. klasser fra Søllerød kommune. I et seks-ugers-forløb sætter forfatterne fokus på elevernes autonome læring samt forfatternes egen ændrede lærerrolle; resultaterne eksemplificeres ved uddrag fra det indsamlede datamateriale, herunder lærer-elev-samtaler.
- 22 *Merete Vonsbæk: Læreren som forsker i klasserummet*
Merete Vonsbæk sætter i sin artikel fokus på underviseren som udvikler, belyst ved egen refleksion over to års undervisning af et begynderhold i tysk på hf hvor målet var at afsøge muligheden for at kombinere kommunikative øvelser med litteraturlæsning i en opgavebaseret tyskundervisning.
- 32 *Karin Kunzendorf, Betty Sander Laursen og Lilian Rohde: ULFE kommer - et udviklingsprojekt med nyuddannede engelsklærere*
Karin Kunzendorf, Betty Sander Laursen og Lilian Rohdes artikel handler om udviklingsprojektet ULFE: Udvikling af Lærerkvalifikationer med Fokus på Engelskundervisning, der sætter fokus på refleksionsevne i forhold til praktisk handlen ved at følge en række nyuddannede lærere med engelsk som hovedfag i deres første arbejdsår. I artiklen beskrives anvendte metodiske tilgange til såvel dataindsamling som dataanalyse.
- 42 *Merete Olsen: En lærer i proces - i en læreproces*
Merete Olsen redegør i sin artikel for overvejelser i forbindelse med udarbejdelsen af sin lektoransøgning som engelsklærer på et seminarium, og hun beskriver hvordan denne proces bliver til en fagligt udviklende proces som giver et fagdidaktisk og professionsrettet perspektiv for fortsat udvikling og refleksion.
- 48 *Dick Allwright: Forslag til hvordan man kan gøre timerne i sprogundervisning mindre mystiske og mere tilfredsstillende*
I et åbent brev til elever i sprogundervisningen beretter Dick Allwright om sin motivation for at forske i livet i klasseværelserne i en 'Udforskende praksis'. Han fokuserer på elevernes vanskeligheder og giver aktivitetsforslag til, hvordan eleverne kan bidrage til at ændre og forbedre klasseundervisningssituationen.

- 52 *Åbne sider:*
Hanne Pernille Andersen: Myter om sprogundervisning og danskeres engelskkundskaber
Nummerets Åbne Sider-artikel af Hanne Pernille Andersen vil gøre op med nogle myter og misforståelser om fremmedsprogsindlæring og danskeres engelskkundskaber; artiklen slår et slag for fonetikkens vitale rolle og giver forslag til fokus på udtaleundervisning med henblik på en forbedring af danskeres engelskudtale.
- 58 *Anmeldelse:*
Lise Bruun Rasmussen: Om 'Opgave og tekst' af Nanna Bjargum, Hanne Geist og Merete Vonsbæk
Lise Bruun Rasmussen anmelder bogen *Opgave og tekst* om opgaveorienterede tilgange til litteraturundervisningen i faget tysk på gymnasieniveau.
- 61 *Godt Nyt*
Rubrikken 'Godt Nyt' giver et overblik over nyere udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.
- 64 *Andet Godt Nyt*
Rubrikken 'Andet Godt Nyt' indeholder nogle få udvalgte nye værker fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.

REDAKTIONEN

Kronikken

Dorte Møller

Konsulent (skole, teknologi, tv og tegnsprog) hos Danske Døves Landsforbund
dm@deaf.dk



Alle mennesker har ret til et sprog - døve har ret til tegnsprog!

Tegnsprog er et sprog - det er en lingvistisk kendsgerning. Alligevel kæmper døve mod uvidenhed, myter og fordomme, der fører til daglig diskrimination

Døve kræver en officiel anerkendelse af dansk tegnsprog. Det vil først og fremmest være et udtryk for accept og påskønnelse af den sproglige og kulturelle minoritet, som døve udgør. Men håbet er, at en anerkendelse også vil medvirke til at fjerne sprogbarrierer for børn, unge, voksne og ældre døve på alle livets områder.

Tegnsprog er et sprog. Det har lingvistisk forskning fastslået igen og igen. Således bakker Linguistic Society of America i 2001 op om en resolution, der bl.a. konkluderer:

.. at tegnsprog er et fuldstændigt sprog med alle strukturelle karakterer og udtryk, som det talte sprog. Det er ikke kun et sæt af uformelle gestikulationer.

Trods en massiv oplysningskampagne herhjemme er det ikke lykkedes at udrydde opfattelsen af tegnsprog som et primitivt sprog. Ordet 'døvstum' dukker op igen og igen i medierne. Det bliver af døve opfattet meget diskriminerende. Døve er ikke stumme, de taler tegnsprog! Men i praksis er det primært døve, der opfatter tegnsprog som et sprog. Opfattelsen af, at tegnsprog er et hjælpemiddel, er meget udbredt. Denne opfattelse fører til den naturlige konklusion: det kun er helt døve, der har brug for et helt tegnsprog. Halvdøve kan nøjes med et halvt tegnsprog. Professionelle og forældre argumenterer for at vælge en kommunikationsform, hvor man kombinerer visuelle elementer fra tegnsprog med det talte sprog.

Udtrykket 'dansk tegnsprog' bliver brugt af døve i håbet om derigennem at kunne signalere, at dansk tegnsprog er et unikt sprog og for at slippe for den evindelige misforståelse, at tegnsprog er et internationalt sprog. Samtidig er udtrykket en sproglig parallel til ASL - *American Sign Language* og BSL - *British Sign Language*.

Døve møder mange sprogbarrierer, der grunder i at tegnsprog heller ikke i praksis er anerkendt som sprog. Her nævner jeg bare et par af dem:

Først i 90'erne lykkedes det, at få Undervisningsministeriet til at acceptere, at døve børn har ret til at blive undervist i deres eget sprog - en parallel til modersmålsundervisningen for fremmedsprogede børn. Men det er endnu ikke lykkedes at få etableret en reel uddannelse i tegnsprog til døvelærerne. Det rammer ikke kun tegnsprogsundervisningen. Også i de andre fag kan døve børn risikere at blive undervist af lærere, som de ikke kan forstå, og som ikke forstår dem.

På uddannelsesområdet er vi nået langt hen ad vejen med en tolkeuddannelse og handicap-su. I dag er tolkeuddannelsen en 3,5-årig uddannelse, og med de nye regler om handicap-su får døve studerende kompensation for ekstra udgifter og manglende erhvervsarbejde under studiet. Døve er ikke blot en handicapgruppe, døve er også en sproglig- og kulturel minoritetsgruppe. Men der findes stadig ingen uddannelse til døve i deres eget sprog og kultur. I andre lande - f.eks. Sverige og England - kan man læse tegnsprog og Deaf Studies på universitetsniveau, og i USA findes et tegnsprogs-universitet - Galludet University.

Danmark er et u-land, når det gælder tegnsprog på tv. 8 minutters nyheder fem dage om ugen midt om eftermiddagen på tegnsprog samt en time for børn, unge og voksne lørdag formiddag. I Uganda og Irak kan man finde ud af at sætte en tegnsprogstolk ind i højre hjørne under nyhederne. Det kan - eller vil - Danmarks Radio ikke.

Døve har ikke automatisk ret til tegnsprog ved lægebehandling. Amdsrådsforeningen har indskærpet overfor sygehusene, at de skal bestille og betale for tolk ved lægebehandling af døve. Alligevel må døve igen og igen overbevise læger og sygehusvæsen om, at det ikke er godt nok at skrive små beskeder til hinanden. Kommunikationen bør sikres bedst muligt, når der skal stilles en diagnose, eller en behandling skal forklares.

Danske døve står ikke alene med kampen for anerkendelse af tegnsprog. Det er en kamp, der foregår rundt om i lande på hele kloden. Det grundlæggende mål er det samme, selvom den praktiske diskrimination er forskellig. I de lande, der har anerkendt tegnsprog, har anerkendelsen også forskellige former og konsekvenser.

I den fransktalende del af Belgien er tegnsprog således anerkendt som minoritetssprog på lige fod med landets øvrige sprog. I New Zealand er tegnsprog anerkendt som det tredje officielle sprog. I England har man anerkendt, at tegnsprog er et selvstændigt sprog. I Finland er der to officielle sprog: finsk og svensk, men derudover skal man også tage hensyn til samisk, romani og tegnsprog, når man laver nye love. Også i Norge er en anerkendelse nu på vej.

Tegnsprog er et sprog, og man kan undervise i tegnsprog, som man kan undervise i andre sprog. Med til sprogundervisning hører ordbøger. Dansk Tegnordbog udkom første gang i 1979. Ordbogen indeholder 2538 tegn med tilhørende danske ordliste. Tegnene vises på fotografier, hvor bevægelser er indtegnet med pile. Men ordbogen fungerer i praksis kun den ene vej. Man kan slå op på et dansk ord og finde det tilhørende tegn. Det er ikke muligt at lede systematisk efter et tegn og finde det tilhørende ord. Det er et nyt ordbogsprojekt ved at rode bod på. Målet er en ordbog på cd-rom, hvor man kan vise tegnet i bevægelse, slå op på tegn efter håndstilling og give eksempler på tegn brugt i sammenhæng. Socialministeriet og beskæftigelsesministeriet har i alt bevilliget 9 millioner kroner til ordbogsprojektet. Bevillingerne bliver af mange opfattet som et skridt på vejen til dansk anerkendelse af tegnsprog.

Lingvistisk forskning af tegnsprog slog allerede først i 60'erne fast, at tegnsprog er et sprog. Nu er det på tide, at man også uden for lingvistiske kredse anerkender denne kendsgerning og tager de praktiske konsekvenser.



Merete Vonsbæk

Lektor, cand.mag. i tysk og
fremmedsprogspædagogik, Gentofte hf.
vonsbaek@mail.dk

Læreren som forsker i klasserummet

„Der effektivste Spracherwerb, das wissen wir, geschieht im Tun, im sprachlichen Handeln selber. Der Unterricht muss daher genügend Möglichkeiten für eigenständiges, aktives Sprachhandeln der Lernenden zur Verfügung stellen. Aber leider ist das häufig nicht der Fall.“ (Portman-Tselikas 2001:)

Vejen til at lære så effektivt som muligt er, at eleverne handler og bevæger sig i sproget. Men hvordan får vi som sprog lærere organiseret en undervisning, som giver eleverne mulighed herfor; som sætter deres taletid i vejret, som tilbyder dem noget relevant at tale om, og som får dem til at reflektere ikke kun over indhold, men også over form? Og hvad er det, der stiller sig i vejen for elevernes mulighed for kommunikativ udfoldelse?

Der er i gymnasiet og hf tradition for en opdeling mellem på den ene side den gode indholdsmættede dialog om teksten oftest mellem lærer og elev og på den anden side de kommunikative øvelser, som ikke nødvendigvis er bundet op på litterære tekster. Det sidste er en praksis, der primært er inspireret af fremmedsprogsundervisningen i folkeskolen.

Jeg ser det ikke som to modsatrettede former for praksis, men mener, at de skal gøres til forudsætninger for hinanden. Den kommunikative kompetence hos eleverne skal opbygges i diskussioner om litterære tekster, hvor lysten til at ytre sig opstår på baggrund af teksternes indhold og de opgaver, som eleverne bliver præsenteret for. Hvis man arbejder på den måde, vil den kommunikative dimension få en anderledes vægtning end tidligere, idet det bliver en del af målet på linie med det dannelsesmæssige sigte med litteraturundervisningen. Gennem den opgavebaserede fremmedsprogsundervisning bliver begge mål tilgodeset. Det vil jeg konkretisere i det følgende.

Et konkret eksempel

På et begynderhold på hf i tysk arbejdede vi med tekster af Milena Moser. Teksten er *Letzte Pizza* fra samlingen *Zerbrochene Herzen* (Moser 1991). Teksten begynder med et jobinterview, hvor en ung pige, Charlotte, søger job som pizzabud. Hun opfører sig meget selvsikkert og atypisk. I hvert fald bliver indehaveren af pizzeriaet overbevist om, at hun må være anderledes end andre kvinder, der alle lider af præmenstruelt syndrom og kærlighedsproblemer. Eftersom hun må være en undtagelse, bliver hun ansat.

Med det formål at lette læsningen og bringe eleverne ind i tekstens problematik skulle eleverne interviewe hinanden for at samle materiale til et *Lebenslauf*:

Lebenslauf
Stell deinem Nachbarn Fragen, so dass du seinen Lebenslauf zusammenstellen kannst:
So kannst du anfangen: **Wie alt bist du?.....**

Alter	Geburtsort	Familienstand	Arbeitsplätze	Ausbildung

(Se tillige opgavearkene i fuld størrelse på inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr_nr28/Vonsbaek-ill.pdf).

De havde fået et check-papir med de ting som de skulle spørge hinanden om, og her skulle svarene skrives ned for senere at blive fremlagt og til sidst overdraget til den elev, som var blevet interviewet.

Herefter skulle eleverne forberede sig individuelt til et jobinterview. På baggrund af den individuelle, skriftlige forberedelse gennemførte nogle elever jobinterviewet i plenum, og denne fremlæggelse blev evalueret mest med henblik på et sprogligt fokus. Jeg havde givet et eksempel på en overhead for at vise, hvordan de kunne starte (se næste side).

Så vidt så godt. Så tog vi fat på teksten: Jeg læste op, stillede forundringsspørgsmål, som skulle få eleverne til at reflektere, f.eks. over hvorfor Charlotte opfører sig, som hun gør? Eleverne havde lige prøvet jobsøgningssituationen på egen krop og undrede sig over arbejdsgiverens beslutning i teksten.

Wie verhält man sich zu einem Vorstellungsgespräch??

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

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

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

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

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

Ja, es muss sein.

Vi stoppede læsningen, og eleverne fik en skriftlig opgave, som bestod i, at de skulle skrive, hvordan man opfører sig til en jobsamtale.

Du suchst eine Stelle.

Wie bereitet man sich auf ein Vorstellungsgespräch vor?

Was darf man?

Was darf man nicht?

Was soll man?

Was soll man eben nicht?

Schreib bitte die zehn Gebote des Vorstellungsgesprächs!

Du kannst z.B. so anfangen:

Zum Vorstellungsgespräch soll man

Derefter skulle de sammenligne med personen i teksten:

Charlottes Verhalten	Meine zehn Gebote

Warum bekommt Charlotte die Stelle?

Sie bekommt die Stelle, weil

De arbejdede i par. Dette indhold satte fokus på modalverber. Sproglig og indholdsmæssig forhandling foregik for det meste på dansk, men med megen forhandling om den skriftlige produktion og løbende brug af lærerens ekspertise. På den måde forberedte de både indholdsmæssigt og sprogligt plenumdiskussionen, som blev en ny forhandlingsrunde med en problemløsningsopgave, idet de skulle finde de bedste succeskriterier for en vellykket jobsamtale. Det foregik med hiv og sving på tysk. Eleverne er i en sådan undervisning i centrum. De udveksler mundtligt egne erfaringer; de skriver resultater ned; de forhandler i plenum og de konkluderer sammen.

De øver hermed både det informelle og formelle sprog gennem et rollespil med en arbejdsgiver og en jobansøger.

Til sidst - og her var de allerede langt inde i tekstarbejdet - talte de om moral, en meningsudveksling, som de skrev ned, og i sidste ende sammenlignede de resultaterne. De brugte læreren som opslagsværk gennem hele forløbet.

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

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

Eleverne får i denne sammenhæng øvet sproghandlinger som 'at spørge og lytte interesseret til en persons biografi', 'at kunne fremlægge et indhold', 'at kunne argumentere og overbevise'. I denne form for undervisning har eleverne fokus på både sprogets formside og indholdsside. Arbejdet med sprogets formside er her en integreret del af indholdssiden, på en sådan måde at eleverne bliver opmærksomme på de sproglige elementer, som de har brug for i kommunikationssituationen.¹

I en sådan undervisning bliver de kommunikative øvelser til opgaver, der har et konkret, kommunikativt mål med udgangspunkt i en tekst el. lign. Kommunikative 'lege' eller 'spil' er ofte blevet opfattet som et udvendigt, unødvendigt vedhæng til den gode, solide litteraturundervisning, men i denne sammenhæng bliver de koblet sammen, og for det meste virker det motiverende for eleverne at arbejde på denne måde. De bliver afkrævet langt mere handling, således at de gennem opgaverne får mulighed for at udvikle et mere 'flydende' sprog. Den sproglige opmærksomhed, som opstår både i

forberedelsesfasen og i gennemførelsesfasen, medvirker til, at eleverne opnår et mere korrekt sprog. Målet er altså ikke handling eller variation for variationens skyld, men at få åbnet teksten, at spørge sig frem til dens brudflader og til 'tomme pladser' i teksten, som kan give anledning til kommunikativ udfyldning.

Ændringer af praksis

Hvad gør vi så, når vi står i en situation, hvor eleverne har mulighed for at kommunikere på målsproget, men ikke benytter sig af denne mulighed? Hvordan løser vi sådan et problem? Hvordan får vi stillet de gode, rammende spørgsmål? Jeg har stillet mig selv en mængde spørgsmål om sådanne problemer, og løsningen må være at finde det ømme punkt og arbejde bevidst med det i undervisningen. Det kunne f.eks. være opmærksomhed over for, hvad der sker, når en bestemt slags opgave ikke fungerer, og andre fungerer fint.

„ ... for successful teaching and learning is not born out of accumulation of new skills and techniques but out of the increased awareness that a careful exploration of the classroom situation affords.“ (Özdeniz 1996: 114)

Inspirationen kommer her fra Denise Özdeniz, som netop tager udgangspunkt i, hvad der foregår i klasserummet, og hvad man kan gøre mere hensigtsmæssigt, så undervisningen bliver mere optimal. For D. Özdeniz drejer det sig om en lang bevidstgørelsesproces med det formål at blive bedre til at vurdere sin egen undervisning. Som citatet antyder, er det ikke instrumentaliseringen, der bringer én videre. Udviklingen ligger i opmærksomheden på undervisningen. Således har Özdeniz stillet umiddelbart simple spørgsmål til sin egen undervisning: **Hvad** arbejder jeg med, og **hvorfor** gør jeg det?

Det drejer sig om at planlægge sin undervisningspraksis, så den er i overensstemmelse med ens teoretiske overvejelser. Med den nævnte opmærksomhed over for planlægningen, undervisningen og efterbehandlingen samt gennem samtaler med kolleger om undervisning, bliver det efterhånden muligt at finde de 'punkter', som Denise Özdeniz har kaldt *the innovatory puzzles*.²

Baggrunden for at kunne udvikle sin undervisning ligger altså iflg. D. Özdeniz i en lyst til at undersøge og udforske sin undervisning på alle niveauer: i forberedelsesfasen, i afviklingen af undervisningen - f.eks. gennem videooptagelser eller kolleger, der overværer undervisningen - og til sidst i en evaluering af den.

I forbindelse med egne observationer af undervisningen foreslår hun, at man fører logbog. Således inspireret af dette har jeg ført logbog over min undervisning. Her har jeg fokuseret på delelementer i undervisningen, som jeg ville arbejde videre med, og

det har givet mig mulighed for at vende tilbage til tidligere overvejelser og løsningsmodeller og sammenligne med nye situationer. Daglige notater kan være en guldgrube, fordi det giver én mulighed for at fastholde og udvikle sin opmærksomhed over for undervisningen og på baggrund af det opnå en større indsigt i og forståelse af, hvad der egentlig er på færde.

Eksempel 1: Jeg havde svært ved at forstå en vis modvilje på et hold, der arbejdede opgavebaseret. Her havde de rig mulighed for at kommunikere på sproget - med meget pararbejde, så de fleste kunne bruge målsproget, og de usikre turde ytre sig, men der skete ikke rigtig noget. Det gik langsomt op for mig, at min opgave måtte være at lette tekstlæsningen, da det blev opfattet som en uoverstigelig opgave af eleverne. Så tror da pokker, at de ikke sagde noget, når de ikke forstod teksten. Jeg indså, at jeg måtte være langt mere konkret, arbejde meget mere med læsestrategier og ordforrådsopgaver, f.eks. ved at klippe tekster op som eleverne så efterfølgende skulle rekonstruere forløbet i. Dette gav dem lejlighed til at bruge sproget med fokus på indholdet, hvilket er en væsentlig motivationsfaktor.

Eksempel 2: En anden klasse kunne ikke koncentrere sig, og der var for meget larm til, at man kunne gennemføre en fornuftig undervisning. Hvad kunne man gøre? Man kunne jo, som Denise Özdeniz selv foreslår, inddrage eleverne i indsamlingen af materiale til det emne, man gerne vil arbejde med i sin undervisning. Jeg ville gerne undersøge, om den opgavebaserede undervisning kunne være en løsning på problemet; men den så ikke ud til at virke i den pågældende klasse. Det så ikke ud til, at de havde forstået, hvad målet med denne form for undervisning var! Jeg besluttede derfor at forklare eleverne grundigt, hvad intentionen med opgavebaseret undervisning var, og hvilken rolle de selv skulle spille. Det ændrede stemningen på holdet, og nogle elever begyndte at kommentere og diskutere undervisningen på et metaniveau. De elever, der fangede pointen med den opgavebaserede metode, blev faktisk klar over at de befandt sig i en tilegnelsesproces, der kræver stor tålmodighed for at den kan lykkes. Metabevidsthed om undervisningen og fokus på de enkelte elevers læringsstile og -strategier hos elever såvel som lærer kan være motiverende og give en fornemmelse af at have sat et fælles projekt i gang. Det er en vigtig motivationsfaktor, og opmærksomheden omkring læringsprocessen bliver skærpet, og derfor kan tilegnelsen af fremmedsproget foregå mere bevidst.

Med den undervisningsform giver man plads til fri udfoldelse på målsproget i undervisningen, og rammen for denne udfoldelse konstrueres gennem valget og forløbet af opgaver, som eleverne skal løse. Undervisningen er altså gennem de mange opgaver ret styret, men giver forhåbentlig også god plads til kommunikation på målsproget og dermed til en mere effektiv tilegnelse af det.

Det drejer sig altså om undersøge, hvordan man sammensætter en opgavebaseret fremmedsprogsundervisning:

- der gør eleverne til bedre fremmedsprogs-brugere,
- der åbner for, at man kan arbejde med lærerens/elevens respons på teksterne,
- der lægger op til, at eleverne lærer at arbejde sammen.

Det sproglige

Hvordan får man mere fokus på sproget, så man undgår, at elevernes sprog fossilerer, og i stedet udvikler sig mod større korrekthed? En af forudsætningerne blandt mange er, at man som underviser må være klar med sprogligt input i det øjeblik, en elev har behov for det og kan se et formål med det.

Et eksempel på skærpet opmærksomhed over for grammatiske strukturer opstod, da elever i en 2.g fik udleveret afslutningen af en novelle af Angelika Mechtel med titlen *Marthas kleine Reise* i opklippet form. Det kan være svært for eleverne at forstå den sidste del, fordi kompositionen er vanskelig. Forfatteren springer mellem nutid og fortid og blander begivenhederne i et kriminalistisk hændelsesforløb, og hvis man ikke er en opmærksom læser, kan man ikke følge med. Eleverne skulle her trevle historien op og således finde den rigtige rækkefølge. Formålet med dette var at få eleverne til at nærlæse. Med ét går det op for en elev i en af grupperne, at der faktisk er forskel på tempusformerne, og således hjalp det sproglige aspekt dem videre i en erkendelse af novellens komposition. Det er min påstand, at den form for erkendelse af sammenhængen mellem sprog og indhold bliver hængende i elevernes hukommelse.

Desuden kan man med held introducere relevante grammatiske strukturer, talehandlinger eller gambitter i forberedelsesfasen til den egentlige opgave, der tager afsæt i litteraturen, så elevernes arbejde bliver lettet sprogligt, når de skal løse opgaven. På den måde får de muligvis et større overskud til at arbejde med det indholdsmæssige. I modsætning til det første eksempel er det her læreren, der er styrende ved at præsentere strukturerne for eleverne.

Det litterære

Arbejdet med litteratur har altid haft en central placering i gymnasiet og på hf i fremmedsprogsfagene, og når man betegner tysk som et almindende fag, så er det bl.a. fordi eleverne her har mulighed for at erhverve sig almene kompetencer.

Gitte Ingerslev opererer med et dannelsesbegreb, der indebærer, at „... dannelse er et bevidsthedsmæssigt og kritisk beredskab, som er under stadig udvikling og progression“. (Ingerslev 2000 i K. Esman [et al.] (red.): Dansk i dialog, 2000) I det perspektiv spiller literaturlæsningen på fremmedsprogene en væsentlig rolle. Eftersom den litterære tekst

indeholder en flerdimensionalitet, bliver det for den enkelte elev muligt at inddrage sit eget verdensbillede og udtale sig subjektivt om tekstens indhold. Her er ikke tale om kulturrelativisme, men om mangfoldighed, som kan virke udviklende. Litteraturen indeholder som ingen andre teksttyper „portioner af fremmedhed“ (Ziehe 2001), og det kan medvirke til ændring af elevernes verdensbillede. Denne fremmedhed kan i bedste fald føre til personlig udvikling, og således kan eleverne udvikle deres kritiske potentiale på tværs af de snævre faggrænser og hermed udvikle deres almindelse.

I den 'kunstige' skoleverden bliver det således paradoksalt nok i arbejdet med litterære tekster, at der skabes mulighed for en autentisk dialog. Netop fordi dialogen om den litterære tekst er løsnet fra hverdagens kommunikationssituationer, bliver den mere autentisk end mange andre kommunikative situationer, som en lærer kunne udtænke. Modsætninger og problemer i en litterær tekst virker umiddelbart mere motiverende end et rollespil, der f.eks. handler om at spørge om vej. Autenticiteten i dialogen opstår, fordi eleverne fungerer som potentielle adressater for den litterære tekst (Mortensen 1999). Således kan den gode dialog og andre kommunikative øvelser koordineres på en meningsfyldt måde.

Fagtekster kan noget andet i undervisningen. I forbindelse med et aktuelt emne kan avisartikler, klip fra fjernsynet eller fra film give et indtryk af det land, hvor sproget anvendes. I tilknytning til formidlingen af egentlig faktaviden gennem fagtekster, kan der udarbejdes oplæg til diskussioner om interkulturelle forhold eller arbejde tværfagligt.

Claire Kramsch, professor i tysk og sprogtilegnelse ved University of California at Berkeley, beskæftiger sig med det særlige ved den litterære tekst: den kan repræsentere en forfatters særlige stemme blandt mange andre stemmer og dermed appellere til det særlige i læseren. Dette er en åbenlys motiverende faktor: Gennem arbejdet med litteratur bliver det muligt for eleverne at afsøge nye veje.

In my view, the main argument for using literary texts in the language classroom is literature's ability to represent the particular voice of a writer among the many voices of his or her community and thus to appeal to the particular in the reader. (Kramsch 1993)

Den enkelte forfatters særlige 'stemme' (stil, måde at behandle et givent emne på, ordforråd, syntaks m.m.) kan man som læser ikke altid umiddelbart lytte sig ind på. Det kræver træning, og for mange elever er det en ukendt og uvant beskæftigelse. Det langsigtede mål er, at der gennem litteraturlæsningen igangsættes en dannelses- og identitetsudvikling; med forskellige former for opgaver kan det blive muligt for læreren

sammen med eleverne at få knækket den litterære kode og give dem redskaber til at bruge teksten - f.eks. opgaver, der tvinger dem til at genlæse teksten flere gange.

Man kan undervise i forskellige former for læsestrategier med det formål, at eleverne læser mere målrettet. Men hvad menes der egentlig med målrettet?

Iflg. Claire Kramsch kan man skelne mellem den såkaldt referentielle og æstetiske læsning. Med den referentielle læsning er det målet at søge og indsamle informationer og dermed udnytte teksten på et mere faktuel niveau. Det er en læsning, der ofte bruges i forbindelse med læsning af faglitteratur. Den æstetiske læsning har en anden karakter: Det drejer sig her om at vende blikket indad, reflektere og tolke og inddrage sig selv som læser på en anden måde end ved den referentielle læsning. Det er den æstetiske læsning, der bruges mest ved litterære tekster. Det er to vidt forskellige former for læsning med vidt forskellige mål, og derfor er det vigtigt i forberedelsesfasen at gøre sig klart, hvad den enkelte tekst kan, og at forestille sig, hvordan eleverne vil læse den.

Nogle litterære tekster virker umiddelbart enkle og letlæselige for eleverne, og de vil i mange tilfælde uvilkårligt foretage en mere referentiel læsning af dem. Det betyder, at de i mange tilfælde vil komme til at læse hen over essentielle steder i teksten, og resultatet bliver, at teksten virker forvirrende på dem. Ved at præsentere forskellige opgaver i undervisningen kan elevernes evne til æstetisk læsning af teksten og til at se det særlige i den fremmes.

Nye krav - nyt samarbejde

Underviseren som udvikler er et *must*, også når det gælder gymnasieverdenen, hvor vi står over for en ny reform med nye krav til underviserne om at kvalificere sig til adskillige nye former for arbejde i klassen og til samarbejde mellem lærerne. Man kunne håbe, at lærersamarbejdet vil medføre en fornyet interesse for at åbne døren til sin undervisning og dermed skabe grobund for at udvikle den.

Nogle skridt er allerede taget i forbindelse med indførelsen af det nye pædagogikum i gymnasiet og på hf; her spiller det refleksive aspekt en større rolle end tidligere.

Noter

1 Ulrika Tornberg lægger vægt på, at eleverne selv skal foretage de forskellige skridt fra opmærksomhed over for et grammatisk element til integrering af ny viden i gammel viden. Ulrika Tornberg: Sprogdidaktik. Didaktikserien 2001, kap.8 om grammatik, s.126.

2 S. 110. Hun er inspireret af Allwright, som siden 70'erne har beskæftiget sig med klasserumsforskning. En introduktion til emnet i artiklen: „Klasseværelset under observation - en introduktion til klasseværelsesforskning“. i: „Studier i dansk som andetsprog“, red. Anne Holmen og Karen Lund, Akademisk Forlag, 1999.

Litteratur

- Dansk i dialog. Red. Karin Esmann, Alma Rasmussen, Lisbeth Birde Wiese. Frederiksberg: Dansk lærerforening, 2000. 387 s.
- Holmen, Anne & Karen Lund: Studier i dansk som andetsprog. Kbh.: Akademisk Forlag, 1999.
- Kramsch, Claire: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Mortensen, Hanne: Litteraturens funktion i fremmedsprogsundervisningen. Århus: Århus Universitet. 1999. (upubl. speciale på faget tysk).
- Moser, Milena: Zerbrochene Herzen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1991.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: Aufgaben statt Fragen. i: Fremdsprache Deutsch, 2001, 24. Klett.
- Tornberg, Ulrika: Sprogdidaktik. Kbh.: L & R Uddannelse, 2000. (Didaktikserien)
- Ziehe, Thomas: Überbrückungsarbeit. i: Pädagogik 2/2001.
- Özdeniz, Denise: Introducing innovations into your teaching. i: Jane & Dave Willis (ed.): Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 1996.

Ovenstående artikel er et redigeret og bearbejdet uddrag fra 'Opgave og tekst' af Nanna Bjargum, Hanne Geist og Merete Vonsbæk.

**Til artiklen hører et opgaveark på Sprogforums hjemmeside:
inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr_nr28/Vonsbaek-ill.pdf**

Lebenslauf

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

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

Alter	Geburtsort	Familienstand	Arbeitsplätze	Ausbildung

OH som eksempel på hvordan man kan starte en dialog

Wie verhält man sich zu einem Vorstellungsgespräch??

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

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

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

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

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

ja, es muss sein.

Du suchst eine Stelle.

Wie bereitet man sich auf ein Vorstellungsgespräch vor?

Was darf man?

Was darf man nicht?

Was soll man?

Was soll man eben nicht?

Schreib bitte die zehn Gebote des Vorstellungsgesprächs!

Du kannst z.B. so anfangen:

Zum Vorstellungsgespräch soll man

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

Stimmt ihr Verhalten mit meinen zehn Geboten überein?

Charlottes Verhalten	meine zehn Gebote

Warum bekommt Charlotte die Stelle?

Sie bekommt die Stelle, weil

Milena Moser: Letzte Pizza

Pizz@service

Es gibt zwei Rollen in dieser Szene:

Die Situation: Irgendwo in Deutschland oder in der Schweiz

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

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

Milena Moser: Letzte Pizza

Pizz@service

Es gibt zwei Rollen in dieser Szene:

Die Situation: Irgendwo in Deutschland oder in der Schweiz

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

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

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

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

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

Milena Moser: Letzte Pizza

Pizz@service

Plötzlich kam eine nackte Frau aus dem Schlafzimmer

Charlotte zündete sich eine Zigarette an

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

Du darfst nicht so neugierig sein

Er grüßt höflich und lächelt

Sie ließ die beiden Schachteln fallen und zückte ihr Messer



Karin Kunzendorf

Seminarielektor, cand. mag. (engelsk og tysk)
Afdelingsleder for KDAS - Bornholm.
karin.kunzendorf@skolekom.dk



Betty Sander Laursen

Seminarielektor, cand. mag. (engelsk, dansk
og pædagogik). KDAS.
betty.sander.laursen@skolekom.dk



Lilian Rohde

Seminarielektor, cand.mag., M. Sc. i Applied
Linguistics. KDAS.
lilian.rohde@skolekom.dk

ULFEn kommer - et udviklingsprojekt med nyuddannede engelsklærere

Hvordan bliver dygtige engelsklærere dygtige? Hvad er det, de kan? Hvordan og hvornår lærer de sig det, de kan? Hvis man vidste noget mere om det, kunne man så undervise lærerstuderende, så de hurtigt blev dygtige engelsklærere?

Det var nogle af de spørgsmål, der var baggrunden for, at engelsklærerne på Københavns Dag- og Aftenseminarium for nogle år siden påbegyndte projekt ULFE: Udvikling af Lærerkvalifikationer med Fokus på Engelskundervisning. Vi har i projektet først og fremmest forsøgt at finde frem til, hvordan vi kan blive klogere på dette område.¹

Hvad kan den dygtige engelsklærer?

Vi mener, at den dygtige engelsklærer er fagligt dygtig og dygtig til at handle i situationen. Hun er en dygtig praktiker. Men vi mener også, at den dygtige engelsklærer kan mere end det: Hun evner at reflektere over sine handlinger og begrunde dem på en sådan måde, at de kan udgøre et afsæt for løbende fornyelse.

Det har som udgangspunkt for projektet været vores tese, at praksis og refleksion går

hånd i hånd - og det har vi også set bekræftet i de undersøgelser, vi har foretaget. Det er dog ikke sikkert, at refleksionen har en karakter, vi genkender som teoretisk. Refleksion kan godt foregå i et hverdagssprog, men alligevel være baseret på kategorier, læreren oprindeligt har mødt i teori. Dette har vi i vores undersøgelser forsøgt at tage højde for, men vi mener samtidig, at den teori, der bliver præsenteret i engelskfaget på seminariet, skal kunne danne baggrund for senere refleksioner omkring praksis - at arbejdet på seminariet bør kunne danne grobund for løbende ændringer og videre udvikling af den nyuddannede lærers undervisning.

Interessen for at udvikle egne kvalifikationer

Det er altså refleksionsevnen i forhold til praktisk handlen, der er fokus for projektet. Hovedpointen er, at de ny lærere på den ene side er interesserede i refleksion over praksis, mens de på den anden side ikke har tid, rum og ro til det.

Interessen viser sig ved, at de nye lærere:

- har mange spørgsmål og gerne vil have konkrete svar, der kan bruges i hverdagen
- har meget fokus på egen rolle og på, at de selv skal lære for at komme videre
- viser megen omsorg for eleverne
- ønsker at finde „fælles fodslag” som lærere og søger efter læreridentitet
- forventer at kunne fungere på ekspertniveau fra starten
- forventer, at teorierne fra seminarieundervisningen kan anvendes i praksis
- forventer at lære af deres erfaringer med undervisning

Imidlertid er der følgende systemiske forhindringer for, at denne interesse for refleksion kan næres og udvikles til et professionelt redskab:

- nyuddannede har et stort behov for mere tid, f.eks. i form af indslusningstimer
- nyuddannede lærere mangler et frirum, hvor de kan drøfte problemer uden at tabe ansigt i forhold til erfarne kolleger og ledelse
- nye lærere socialiseres hurtigt ind i en hverdagsdiskurs, hvor praktiske problemer lægger beslag på en stor del af opmærksomheden og kræfterne
- nyuddannede lærere holder hurtigt op med at tale i de fagdidaktiske termer, de anvendte på seminariet, og som er tydelige ved starten af deres første arbejdsår
- de undervisningsmaterialer, skolen tilfældigvis råder over, styrer planlægningen i faget (også selv om CKF'ere og mål anvendes til udformning af årsplaner)
- i relation til den enkelte times gennemførelse tænkes mere i at holde ro og orden end i læring

Projektbeskrivelse

ULFE startede med 8 studerende med engelsk som linjefag, der netop var ved at færdiggøre deres læreruddannelse. Projektet forløb over ét skoleår, som således var disse

nyuddannede læreres første arbejdsår. Nogle af disse første projektdeltagere faldt efterhånden fra, overvejende fordi de oplevede, at det var meget presset at starte som ny lærer, og at det var svært at få tid og overskud til det ekstra projekt. Tre deltagere holdt dog ved hele året, og et par stykker tog vi forbindelse til igen sidst på året.

ULFE er et pilotprojekt, hvor vi først og fremmest har haft fokus på, hvordan man gennem kontakt til de nye lærere, dataindsamling og analyse kan blive klogere på de kvalifikationer, de nye lærere udvikler. De deltagende nye lærere har velvilligt lagt ryg til både mere og mindre vellykkede forsøg fra projektgruppens side på at samle viden.

Der er mange delelementer i projektet, og i denne artikel har vi fokuseret på forskellige metodiske tilgange til såvel dataindsamling som dataanalyse. Alle metoderne giver mulighed for indsigter, men forskellige metoder giver forskellige indsigtsmuligheder.

Dataindsamling

Vi har forsøgt at indkredse projektets forskellige dataindsamlingsmetoder i en model² (jf. note 2; kan også ses på og udskrives fra: inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr34/ULFen-ill.pdf). Som det fremgår af modellen, ligger fokus på samspillet mellem praksis og refleksion.

Nogle metoder viste sig mest velegnede til katastrofehjælp, som f.eks. den elektroniske konference, der til gengæld ikke var et godt refleksionsredskab. Andre metoder viste sig gode til at afspejle lærernes refleksion, som f.eks. case diskussioner, men havde ikke nødvendigvis relevans i forhold til lærerens praksis. Vi fandt frem til, at det var nødvendigt med en nøje præcisering af målene for undersøgelsen, før dataindsamlingsmetoden blev valgt.

Da vi fandt det vigtigt at fastholde praksis, refleksion og sammenhængen mellem dem, udvalgte vi videooptagelser af undervisning med tilhørende før- og efterrefleksion som den mest velegnede metode.

Metoden har 3 faser:

- **Fase 1:** Læreren fremlægger sin plan for undervisningen samt sine overvejelser over, hvorfor planen netop ser sådan ud. Læreren interviewes om sine tanker, og om, hvordan det forventes, at planen muligvis ændrer sig. Fremlæggelse, refleksion og interview optages på video.
- **Fase 2:** Læreren gennemfører sin undervisning i klassen som planlagt. Undervisningen optages på video.
- **Fase 3:** Læreren reflekterer over, hvordan undervisningen gik, hvilke ændringer der var, hvad der var tilfredsstillende og mindre tilfredsstillende, og interviewes omkring

disse og andre spørgsmål, som interviewereren finder relevante. Det hele optages på video.

Der er flere fordele ved denne metode, når projektets fokus er på praksis og refleksion. Video fastholder mange informationer, både af verbal og non-verbal karakter, og dette er indsigtsgivende både i relation til undervisningen og refleksionen. Optagelserne viser ikke blot, hvad læreren siger, men hvordan han ser ud, når han siger noget. Video kommer så tæt på den autentiske undervisningssituation som muligt og giver derfor mulighed for, at optagelserne efterfølgende kan udsættes for forskellige typer analyser. Videooptagelser er det tætteste, vi kan komme på den autentiske undervisningssituation, og disse giver os desuden mulighed for at fastholde optagelserne efterfølgende, så de kan udsættes for forskellige typer analyser. Optagelserne kan også anvendes til diskussion og refleksion i forskellige sammenhænge, f.eks. med en gruppe fagkolleger, med forældre, med supervisor eller med eleverne. Lærere er generelt glade for video af undervisning til inspiration for egen praksis, til dels fordi de bagefter kan operationalisere noget af det viste, hver i deres sammenhæng. Når før- og efterrefleksion medtages på video, kan den tavse viden, som udgør grundlaget for en stor del af læreres handlen i praksis, desuden italesættes. Endelig kan der med denne samstilling fokuseres på den enkelte lærers refleksion over praksis snarere end på generelle overvejelser, som ikke har direkte relevans for den enkeltes praksis. Videooptagelser bliver altså et redskab til udvikling af den enkelte, samtidig med at de åbner mulighed for refleksion og analyse i forskellige fora. Sidst men ikke mindst kan man - f.eks. i undervisningssammenhæng på seminarier - reflektere over såvel den praktiske undervisning som de refleksioner, læreren gør sig.

Anvendte analysemetoder

Ligesom projektet har arbejdet med forskellige metoder til indsamling af data, har vi arbejdet med forskellige analysemetoder af det indsamlede. Især har videooptagelsen af undervisning med før- og eftersamtale været genstand for forskellige analyser.

Der har vist sig en generel udvikling i vores anvendelse af analyse. At vælge en god kvalitativ analysemetode har været den største udfordring i projektet og samtidig den proces, der har været mest langvarig.

De første analysemetoder, vi anvendte, var etnografisk orienterede. Vores forståelse af undervisning og refleksion var styrende for, hvad vi kunne se i data. Denne tilgang resulterede i, at vi umiddelbart kategoriserede og tematiserede på mange forskellige måder. Samtidig gav denne tilsyneladende tilfældighed i måden at arbejde på gennem diskussioner og sammenligninger fra starten grobund for mange alternative analysekategorier.

På den anden side er problemet med denne åbne analyseform, at den kan blive tendentiøs og kritisk, hvor den analyserendes egne blinde pletter bliver styrende for, hvad der ses: Vi opdagede, at når vi analyserede videooptagelserne af undervisning, blev vi ikke blot kritiske, men direkte kritiserende og fik fokus på alt det, der efter vores mening ikke foregik i undervisningen. Dette havde som følge, at vi lukkede af for, hvad der muligvis foregik! Eksempler herpå:

”Læreren er selv forbavsende glad for forløbet”

”Man kan være i tvivl om, om de lærer noget af, at...”

Nogle analyser tog udgangspunkt direkte i videoen, andre var baseret på nedskrevet materiale, dels tematiseret i punktform ud fra lærerens refleksioner, dels ud fra hvad der foregik i undervisningen (eksempler nedenfor). Endelig transkriberede vi sekvenser af klasserumssamtaler og lærerrefleksioner.

18:40 CD-teksten afspilles

19:20 Nye ord - læreren skriver dem på tavlen efterhånden som eleverne foreslår dem og beder forskellige elever om at slå op, hvad deres foreslåede ord betyder på dansk. Eleverne bliver bedt om at kopiere tavlelisten med nye ord i deres log. Når de danske ord kommer, skriver læreren dem på tavlen i en ordliste.

En elev spørger: *What if you know them?* Og læreren svarer, at han vil checke senere, om eleven faktisk kender ordene fra teksten.

Næste fase var at lade teori være styrende for analysen. Som analyseredskab lagde vi her forskellige teoretiske modeller ind over undervisningen og refleksionerne, og derigennem fik vi øje for, hvad der muligvis foregik. Af mange mulige modeller anvendte vi i denne sammenhæng følgende: *Input-output-interaction* (jf. Haastrup [et al.]), Hiim og HIPPes relationsmodel, Dales teorier om lærerkompetence og Richards' interaktive beslutninger. Nedenfor ses eksempler på observationer, som tager afsæt i *Input-output-interaktion-tænkning*:

Hovedformålet er *intake* af ordforråd inden for et historisk mytisk univers.

Bordene er opstillet i rækker vendt mod tavlen. Eleverne sidder to og to. Dette i sig selv begrænser interaktion med andre end læreren og de allernærmest siddende, da der ikke er overskydende gulvplads at bevæge sig rundt på.

Eleverne skal skrive de enkeltord, som klassen har fundet, med dertilhørende oversættelse ned i deres arbejdsbog, og de skal tømme et billede for informationer og skrive det ned i deres *diary*. Dette gøres enkeltvis.

Hver model åbnede for hver sin særlige indsigt. Enkelteksempler kan ses her:

1. Input-output-interaction

Denne overordnede model gav mulighed for at opdage forskellige forhold ved den engelsksprogede interaktion mellem eleverne og dens muligheder og barrierer. Interaktionen bidrog til fokus på, hvilket *input* eleverne blev præsenteret for, og hvordan præsentationen foregik. Endelig blev det tydeligt, at den enkelte elevs *output* var tidsmæssigt begrænset.

2. Hiim og Hippes relationsmodel

Denne generelle didaktiske model hjalp til indsigt i lærerens styringspunkter for undervisningen, især i de tilfælde, hvor læreren brugte dagligdags termer i stedet for teoretiske begreber. Modellen banede her vej for at forbinde lærerens overvejelser med mange af de overordnede didaktiske problemstillinger. Der var således mulighed for mange forskellige vækstpunkter.

3. Dales teorier om lærerkompetence

Denne model satte fokus på undervisning kontra læring og hjalp til at afdække, om læreren havde mest fokus på egne handlinger eller på elevernes faktiske læring. Den befordrede desuden indblik i, hvilke kompetenceniveauer læreren bevægede sig på i forskellige situationer.

4. Richards' interaktive beslutninger

Denne model har fokus på, hvad læreren gør, når han foretager valg i undervisningssituationen. Den afdækkede meget præcist, at lærere undertiden griber tilbage til egne eleverfaringer som basis for disse interaktive beslutninger snarere end til fagdidaktiske overvejelser.

Resultaterne fra disse analyser betragter vi som vækstpunkter eller fokuspunkter, der måske kan være nyttige for læreren i relation til udvikling af egne kvalifikationer.

Sidste fase var at lade empirien være styrende for analysen. Gennem de teoribaserede analyser blev vi opmærksomme på, at læreren havde nogle fokuspunkter, som var

systematisk reflekterede, men ikke nødvendigvis italesat i en teoretisk sprogbrug. I materialet nævner en af lærerne selv at have ordforråd som et væsentligt styringspunkt for sin undervisning, og vi udsatte derfor materialet for en analyse af ordforråd ud fra teoretiske positioner om ordforråd baseret på Birgit Henriksens forskning. Denne analyse inddrog, hvad læreren selv reflekterer omkring ordforråd. Analysen søgte at afdække følgende spørgsmål:

Hvilke læringsbefordrende fokuspunkter indgår i lærerens refleksioner og/eller praksis? Hvordan indgår de?

Vi så her på hyppighed, dybden i den kognitive bearbejdning, mulighed for at arbejde med netværk af associationer, og variation i præsentationsformer (Henriksen 1995):

Hyppighed indgår ved, at eleverne skal arbejde flere gange med samme ord: se/høre i tekst, slå op i lister, skrive i egen logbog, anvende mundtligt til spørgsmål næste undervisningsgang og anvende senere til skriftlig fremstilling. Dette område har altså høj fokus. Det er uvist om *spacing* (jf. Thornbury 2002) også vil være overgribende til et nyt tema, eller om ordforrådet lukkes om hvert enkelt tema.

Læreren har en uklar fornemmelse af, at **dybden i den kognitive bearbejdning** er vigtig. Han siger selv, at ordene skal blive aktive, og at han ikke rigtig ved hvordan, men at der sker en erkendelsesproces gennem oversættelsen til dansk. Der gives ikke andre forslag til, hvordan en mulig erkendelsesproces - eller dybdebearbejdning - kan finde sted.

Mulighed for at arbejde med netværk af associationer gives ved, at der arbejdes tematisk med et emne. Men herudover gives eleverne ikke denne mulighed, da ord skrives og læres på lister eller kronologisk.

Variation i præsentationsformer gives ikke - ordene høres/læses og slås derefter op og skrives ind i logbog. Der nævnes ikke andre former.

Denne analyseform virker mest tilfredsstillende i forhold til at kunne give tilbagemeldinger til læreren om vækstpunkter. Når læreren selv har fokus på et område, får reflekteret over det, får yderligere teoretisk viden på området og får sparring om nye handlemuligheder i praksis, opstår de bedste betingelser for vækst.

Fremtiden

På basis af analyserne har projektgruppen den opfattelse, at aktionsforskning må være næste skridt både som undersøgelsesredskab for os selv og som mulighed for læring og udvikling for læreren. Den enkelte lærer - gerne i samarbejde med andre - sætter fokus på et problemfelt (et muligt vækstpunkt) og arbejder med det både i praksis og gennem teoretisk refleksion. Lærerens handlinger og refleksion repræsenterer en hypotese om den bedste undervisning, og denne hypoteseafprøvning - og konstruktion af professionel viden - skal mødes med respons for at give optimale muligheder for lærerens læring.

Vi kan anbefale, at den systematiske refleksion har basis i videooptagelser, bl.a. fordi en væsentlig forhindring i denne slags projekter ofte er den megen skriftlighed. Desuden giver video mulighed for, at virkeligheden - og refleksionen - behandles på et metaniveau sammen med kolleger, eller endog at eleverne melder ind, hvilke overvejelser de gjorde sig ved den optagne undervisning. På den måde bliver lærerens aktionsforskning samtidig et samarbejde med eleverne, som oplever, hvordan man lærer sig noget gennem projekter.

Efterskrift

Et projekt som ULFE har betydet, at vi som projektgruppe har haft mulighed for faglig diskussion om dataindsamling, analyse, læsning og teori. Vi har holdt mange møder og haft god gavn af sparring, dels fra en intern konsulent, dels via deltagelse i en forskningscirkel ved RUC, hvor CVU-medarbejdere fremlægger og diskuterer udviklingsarbejder i en kreds af kolleger og forskere tilknyttet RUC.

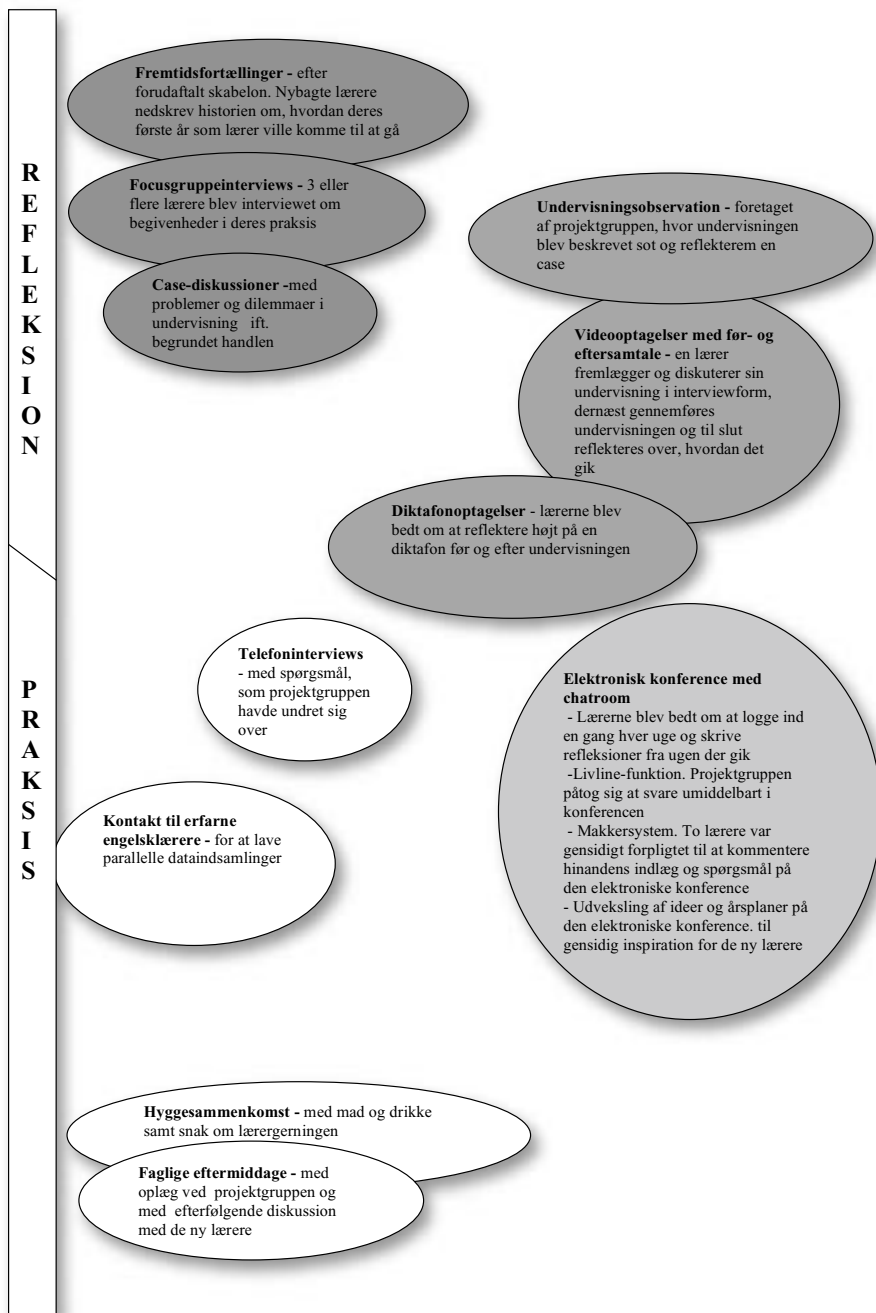
Diskussionerne i projektarbejdet er løbende blevet relateret til seminariefagligt relevante områder og har haft umiddelbar afsmittende effekt i den daglige linjefagsundervisning i engelsk.

En højnelse af fagligheden i skolen er nøje forbundet med, at lærerne magter teoretisk refleksion over deres praksis. Det er gennem denne refleksion kombineret med eksperimenter i praksis, at lærere udvikler sig til at blive dygtige professionelle. Salling Olesen kalder denne form for faglighed for refleksionsfaglighed, og det er projektgruppens opfattelse, at en sådan refleksionsfaglighed er omdrejningspunktet i udviklingen af de nye læreres kvalifikationer.

Noter

1 I projektgruppen deltog følgende lektorer fra KDAS: Karin Kunzendorf, Betty Sander Laursen, Lilian Rohde og Jette Stenlev.

2 Model:



Litteratur

- Almenkvalificering - kort fortalt. Red.: Lars Ulriksen et al. Roskilde: RUC, 1996 (Rapport fra Almenkvalificeringsprojektet, 13).
- Bayer, Martin [et al.]: Læreres Læring - aktionsforskning i folkeskolen. Kbh.: CVU København & Nordsjælland, KLEO, 2004.
- Bayer, Martin [et al.]: Læreres Læring - aktionsforskning i praksis. Kbh.: CVU København & Nordsjælland, KLEO, 2004.
- Bayer, Martin & Ulf Brinkkjær: Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis. Kbh.: DPU's Forlag, 2003.
- Brown, Sally & Donald McIntyre: Making Sense of Teaching. Buckingham: Open University Press, 1993.
- Christensen, Bolette M.: Virkelighedens tale. i: Dansk Sociologi 1995, 6, 4.
- Dale, Erling Lars: Pædagogik og professionalitet. Århus: Klim, 1998.
- Fregerlev, Peter & Martin Jørgensen: Ny lærer - om de første to år med 17 nyuddannede lærere. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium, 2000.
- Færch, Claus et al.: Learner Language and Language Learning. Kbh.: Gyldendal, 1984.
- Hastrup, Kirsten & Michael Svendsen Pedersen: Input.. output...interaktion. i: Sprogforum, 1998, nr. 10.
- Henriksen, Birgit: Hvad vil det sige at kunne et ord. i: Sprogforum, 1995, nr. 3.
- Henriksen, Birgit: Hvordan husker man ord? i: Sprogforum, 1995, nr. 3.
- Hiim, Hilde & Else Hippe: Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. Kbh.: Gyldendal undervisning, 1997.
- Hydén, Margareta: Forskningsintervju som relationell praktik. i: Kjønn og fortolkende Metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning, red. Hanne Haavind, Gyldendal Akademisk.
- KVAN: Teori og Praksis, nr. 70, 2004.
- Launsø, Laila & Olaf Rieper: Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag. 4. udg.: 2000, pp. 116 -127: Fokusgruppeinterview.
- Lortie, D.: Schoolteacher: a sociological study. The University of Chicago Press, 1975.
- Olesen, Henning Salling: Det skæve tårn i Finland (Kronik i Information 7. jan. 2005).
- Petersen, Mai-Britt Herløv: De lærende lærere. Skole og kvalitetsudvikling i det moderne samfund. 2.udg. Kbh.: Kroghs Forlag, 2002.
- Richards, Jack C.: Beyond Training. Perspectives on language teacher training. Cambridge: Cambridge University Press, 1998 (Cambridge Language Teaching Library).
- Schön, Donald: The Reflective Practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983 (reprinted 1995).
- Thornbury, Scott: How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman, 2002.

**Merete Olsen**

Lektor, cand.pæd. i engelsk,
CVU-Sjælland, Haslev Seminarium.
merete.olsen@haslevseminarium.dk

En lærer i proces - i en læreproces

Lektoransøgningsprocessen har været med til at udvikle min undervisning som engelsklærer på et lærerseminarium.

Vejes og måles igen!

Ligesom alle andre nyansatte på et lærerseminarium skulle jeg inden udgangen af en 4-årig ansættelsesperiode ansøge om lektorbedømmelse. Et bedømmelsesudvalg afgiver en motiveret helhedsvurdering af, om man anses for at være i stand til at varetage de opgaver, der påhviler en lektor ved et lærerseminarium.

I ansøgningen skal adjunkten redegøre for didaktiske overvejelser over planlagte og gennemførte undervisningsforløb og over deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde på seminariet og i relation til folkeskolen. Pædagogisk-administrativt arbejde ved seminariet indgår ligeledes i bedømmelsen. Eventuelt andet arbejde med formidling, videnskabelige arbejder og erfaring fra andet uddannelsesarbejde indgår også i bedømmelsen.

I tilfælde af at ansøgningen ikke antages, følger en vurdering, hvoraf det fremgår, hvilke mangler eller misforståelser der eventuelt måtte være. Som adjunkt har man derefter endnu en mulighed for at målrette sin ansøgning inden for en kortere tidshorisont. Ansøgningen er således ikke blot en formsag, men en reel vurdering af adjunktens lektorkvalifikationer. (Jf. undervisningsministeriets seneste bekendtgørelse og vejledning om lektorbedømmelse for yderligere oplysninger.)

Der tildeles timer til lektoransøgningsprocessen, som blandt andet kan bruges på vejledning. Det er vigtigt at få tilrettelagt og struktureret processen tidligt i forløbet, således at der bliver sammenhængende tid til at skrive, læse og tænke i. En erfaring som jeg gjorde mig tidligt i min lektoransøgningsproces.

Vejledningen fra henholdsvis en pædagogisk og en faglig vejleder blev et kardinalpunkt for mig. Det var i samspillet mellem refleksion, skriveproces og vejledning, jeg oplevede en begyndende afklaring og afgrænsning i forhold til faget og min undervisning.

Refleksioner over læring, viden, dannelse og lærerrolle satte engelskfaget og mit fagsyn i perspektiv.

I mit perspektiv var processen af og til frustrerende med en følelse af at skulle 'måles og vejes' igen til trods for både en baggrund som folkeskolelærer med mange års undervisningserfaring og en kandidatgrad. Det føltes som et ekstra pres i seminariearbejdet, hvor der i forvejen var rigeligt at se til. Spørgsmålet om lektoransøgningsprocessen ville ændre på noget i forhold til min undervisningspraksis og min fagfaglighed dukkede ofte op.

En problemstilling, som blev ved at volde mig kvaler, var genren. Ganske vist afstikkes der rammer i bekendtgørelse og vejledning. Men genren som sådan er ikke defineret. Min oplevelse med genren er, at den i sin form, sit indhold og omfang ligner et speciale på kandidatniveau. Der stilles med andre ord store krav til en lektor in spe.

Didaktiske refleksioner

Min ydmyghed over for faget gik fra frustration over fagets størrelse til større forståelse og accept af, at fag er sociale konstruktioner og ikke fænomener. Jeg oplevede engelskliniefagets Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (CKF) med de mange underpunkter som en meget omfangsrig opgave i forhold til den tid, der er afsat til et liniefag i læreruddannelsen. Jo mere jeg satte mig ind i de mange CKF-områder, jo større blev min bekymring for, om det var muligt at nå så vidt omkring både for de studerende og for mig. Faget er desuden i konstant udvikling ligesom andre fag. Jeg er dog kommet til at se fagets CKF-områder som muligheder frem for begrænsninger. Der er mulighed for at inddrage og udvælge meget forskelligt stof i relation til de fire overordnede Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder, som er: 1) fagdidaktik 2) sprogfærdighed og sprogtilegnelse 3) sprog og sprogbrug og 4) kultur- og samfundsforhold. Strukturen er fastlagt via fagets CKF - men det reelle indhold som sådan er ikke defineret, og det er i indholdet, jeg ser fagets muligheder ligge.

Denne begyndende afklaring fik jeg i forbindelse med en konference, hvor professor Mogens Nielsen (2002) talte om, at fagets kerne til hver en tid er en menneskeskabt standard. En standard, der er udtryk for nogle menneskers holdninger til faget på et givet tidspunkt. Et fag udvikler sig løbende, og et fags videnskabelige og akademiske discipliner inddrages i et forsøg på at definere et fags kernefaglighed. I hele tankegangen om fagenes kernefaglighed eller CKF ligger der en forståelse af, at det er muligt at udvælge de kernefaglige områder både på seminarie- og på folkeskoleniveau. CKF'erne på henholdsvis folkeskoleniveau og seminarietniveau er i forbindelse med folkeskoleloven fra 1993 og læreruddannelsesloven fra 1997 for første gang tænkt i en sammenhæng med hinanden. De afspejler så at sige hinanden, hvilket i princippet giver god mening

set fra min synsvinkel. Seminariefagene har i det forgangne år været til revidering i de faglige foreninger og i ministeriet. Der er skrevet nye CKF ind i læreruddannelsens studieordning. På baggrund af de løbende ændringer i de styrende tekster bliver kernefagligheden løbende sat til debat.

Jeg blev således i min lektoransøgningsproces bestyrket i, at det i en seminariefaglighed ikke drejer sig om at formidle allerede fastlagte stofområder, men derimod om at stille undervisningsrelevante spørgsmål. Med reference til Mogens Nielsen (2002) kan man altså sige, at det at udvælge undervisningens indhold er en fagdidaktisk opgave. Denne forståelse styrkede min opfattelse af, at det er i en dialog med folkeskolefaget, den professionsrettede seminariefaglighed udvikler sig. En forståelse, som jeg ikke før min lektoransøgningsproces havde været fuldt bevidst om. Lektoransøgningen blev derfor ikke en reducere af fagets kompleksitet, men en bevidst accept af at være i konstant proces med sigte på at definere og udvikle faget, så det kan omsættes til vedkommende undervisning.

Eksempel på en diskussion

I vejledningen blev det understreget, at ansøgningens 'krumtap' var de didaktiske refleksioner. Det drejede sig om at kunne dokumentere undervisningen og sætte denne dokumentation ind i en refleksionsramme af faglig-pædagogisk karakter. Jeg diskuterede igennem hele ansøgningen fagets kernefaglighed i et professionsrettet perspektiv. Jeg teoretiserede over min praksis og holdt mine teoretiske indgangsvinkler op mod mine praksiserfaringer.

Når jeg kort skal forklare mit syn på viden og læring for mine studerende, bruger jeg et billede, der kan ses som en parallel til Sfards (1998) tilegnelsesmetafor og deltagelsesmetafor. Billedet forestiller læreren ved sit kateder, bag ham ligger så at sige al den viden, han besidder, og som de studerende skal tilegne sig dele af. Dette billede svarer til Sfards tilegnelsesmetafor, hvor ideen er, at de studerende forventes at skulle kunne reproducere den viden, de tilegner sig. Modsætningen er Sfards deltagelsesmetafor. Her ser jeg læreren sammen med de studerende omkring et bord, hvor der ligger stof, som man i fællesskab kan angribe til at producere viden med. Det er på den sidste metafor mit fokus ligger.

Lave og Wenger (1991) bruger begreberne *situated learning* og *legitimate peripheral participant* til at beskrive, hvordan man kan blive optaget i forskellige praksisfællesskaber og blive accepteret som uerfaren deltager og efterhånden udvikle sig til at blive erfaren deltager. Det er i dette forum, jeg tænker læring og undervisning for de studerende - også eksemplarisk forstået således, at det skal give dem et afsæt for deres undervisning i folkeskolen. I seminarsammenhænge kan man sige, at forudsætningerne for at deltage i

et givet praksisfællesskab udvikles gennem de mange former for undervisningspraksis, som de studerende møder og deltager i.

Mit læringssyn har sit afsæt i tidens paradigmeskift. Jeg vægter et situeret perspektiv på læring, hvor det populært sagt drejer sig om at få de studerende på banen. Spørgsmålet i den sammenhæng er blandt andet, hvordan man med henvisning til f.eks. Bourdieus terminologi rammer ind i hver enkelt studerendes kulturelle kapital set i forhold til, hvad man kan kalde et konstruktivistisk og socialkonstruktionistisk læringssyn.

Eksempel på et enkelt fokuspunkt - fonetik

I forbindelse med en revidering af studieordningen på seminarieret blev fonetik prioriteret som et kernefagligt fokuspunkt. Det fik mig til at overveje vigtigheden af et sådant fokuspunkt i en tid, hvor vi så at sige er omgivet af det engelske sprog. Hvilke behov har studerende og skolens elever for at arbejde med sprogets lydside? Ifølge studieordningen er der krav om, at de studerende skal kunne skrive en fonetisk transskription, der viser forståelse af de vigtigste distinktive træk ved engelsk. At en deldisciplin bliver udbudt som kursus med deltagelsespligt giver den status og vægt. Det er en diskussion værd, at næsten alle studerende med engelsk som liniefag har gennemført et fonetikkursus.

Det følgende afsnit er et lille udsnit af pædagogiske og didaktiske refleksioner fra min lektoransøgning:

„Fonetik er en deldisciplin, som i første omgang forekom mig noget teoretisk og ikke så praksisrelateret i professionsøjemed. Det er på den baggrund, at fonetikkurset i høj grad fik mig til lidt enkelt sagt at tænke form før indhold. Det har dermed været afsættet til en fordybelse i begreberne situeret læring, praksisdomænet og praksisfællesskaber.

Med dette i tankerne har jeg lavet et kursus i fonetik. På baggrund af den kommunikative kompetences hovedområder - lingvistisk kompetence; diskurs- og tekstkompetence; pragmatisk kompetence; sociokulturel indsigt og strategisk kompetence har vi set på, hvor fonetikken så at sige befinder sig i det kommunikative felt. Det har dannet baggrund for målsætningen for kurset i fonetik - nemlig bevidstgørelse om udtaleforskelle mellem L1 og L2; mulighed for at hjælpe elever med udtalevanskeligheder og stavfejl; mulighed for at benytte udtaleangivelser i en ordbog og endelig som hjælp til de studerendes egen udtale. Et af omdrejningspunkterne har været arbejdet med intonation med vægt på, at målet ikke er et *native-like* sprog, men at intonation er meningsbærende og derfor afgørende for, at man kan blive kommunikativ kompetent - specielt med dansk som L1, der er mere monotont end engelsk.

Kort skitseret har fonetikkurset haft følgende opbygning:

- Introduction to phonetics - main learning and teaching objectives
- Pupils' pronunciation including a phonemic transcription key - tape from a school lesson
- Transcribed text - group work
- Introduction to the organs of speech including working with the English consonants
- Intonation - tape on intonation by David Crystal
- Dialogues and monologues - pair work with different texts using tape recorders
- Reading aloud including working with the English vowels
- Summing up - working with oral communication skills
- Songs & rhymes including working with flash cards - group work - didactical perspective
- Rounding off - a test/evaluation

Til hvert felt var der tilhørende litteratur - blandt andet kapitler fra bogen *Practical English Phonetics* af Inge Livbjerg og Inger M. Mees.

Lærerens rolle i det asymmetriske forhold lærer og studerende imellem er i min forståelse at udvælge stof på baggrund af fagets CKF og at strukturere undervisningen. Mit langsigtede mål er symmetri i rollefordelingen mellem lærer og studerende. 'Learnerne' skal gå fra at være legitime perifere deltagere hen mod at blive fuldgældige deltagere i praksisfællesskabet.

Helt konkret foregik fonetikkursus-forløbet i en professionsrettet og didaktisk ramme. Undervisningen forløb typisk på følgende måde: Dagens tema fra semesterplanen skrives på tavlen, inklusive den tilhørende litteratur. Dette stof inddeles i mindre enheder. Det er derefter de studerendes opgave i grupper at arbejde med og fremlægge det, de finder væsentligt, for hinanden. Ideelt set ikke som en gennemgang, men som en fremlæggelse, hvor hele indholdet inddrages i videst muligt omfang, og hvor der inddrages andet, end hvad man kan kalde for dagens litteratur. Det kan f.eks. være egne erfaringer eller indsigt fra andre praksisfællesskaber med afsæt i hver enkelt studerendes kulturelle kapital. Dette for at nå frem til en fælles viden set i lyset af en konstruktivistisk og socialkonstruktionistisk tilgang til viden og læring. Der stilles samtidig krav om variation i præsentationsformen. Det skal helst ske med en praktisk-musisk eller æstetisk tilgang for øje i håb om og tro på, at der kan læres i helheder, således som Hohr (1996) beskriver det. Min rolle er at være erfaren deltager i praksisfællesskabet som vejleder og garant for disciplinens struktur. De studerendes mulighed er at være legitime perifere deltagere i praksisfællesskabet. Perifere deltagere fordi fonetikdisci-

plinen er ny for dem. Fokus er ikke på at tilegne sig en viden, jeg kunne præsentere for dem, men at producere viden.”

Ovenstående om fonetikkurset er blot ét eksempel på en del af en dokumentation og en diskussion fra ansøgningen med fokus på, at man som 'learner' i en undervisnings-situation konstruerer sin viden med hjælp og med- og modspil fra andre.

En lærer i proces

Afslutningsvis kan man spørge om en lektoransøgningsproces gør én til en bedre lærer. Om jeg er blevet en bedre lærer ved jeg ikke - men med denne proces har jeg fået et fornyet fagligt, fagdidaktisk og professionsrettet perspektiv til fortsat udvikling og refleksion.

Litteratur

Hohr, Hansjörg: Det estetiske som kunnskapsform. i: Hansjörg Hohr & Kristian Pedersen: Perspektiver på æstetiske læreprocesser. København: Dansklærerforeningen, 1996, s. 11-38.

Lave, Jean & Etienne Wenger: Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Livbjerg, Inge & Inger M. Mees: Practical English Phonetics. Ny kontrastiv fonetik. Kbh.: Schønberg, 1997.

Nielsen, Mogens: Oplæg i workshop 10 'Kernefaglighed mellem almen didaktik og fagdidaktik' ved Fagligt Forum og Dansk Magisterforenings konference 'Dansk læreruddannelse 2002 - Status og perspektiv' på Skanderborghus den 27.-28. november 2002.

Sfard, Anna: On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. i: Educational Researcher, 1998, 27 (2), 4-13.

Åbne sider

Hanne Pernille Andersen

Ph.d.-stipendiat på Institut for Engelsk,
Germansk og Romansk, Københavns Universitet.

hpa@hum.ku.dk



Myter om sprogundervisning og danskeres engelskkundskaber

Der er en udbredt opfattelse i dele af undervisningsmiljøet i Danmark, især blandt ikke-lingvister, men desværre også hos enkelte sprogfolk, at faget fonetik lige så godt kunne tages af skemaet i fremmedsprogsundervisningen, da det alligevel ikke har nogen effekt i forhold til de studerendes mundtlige sprogfærdighed. Et af formålene med denne artikel er at gøre op med nogle af de myter og misforståelser om fremmedsprogsindlæring og danskeres engelskkundskaber, som desværre huserer i vid udstrækning i det akademiske miljø. Artiklens andet hovedformål er, med afsæt i den seneste forskning, at komme med nogle konkrete bud på, hvor man skal koncentrere indsatsen i udtaleundervisningen for at opnå en mærkbar forbedring af danskeres engelskudtale.

Myte nr. 1: Vi kan lige så godt afskaffe fonetikundervisningen, da det er fuldstændig ligegyldigt, om man har fremmed accent, hvis bare man kan gøre sig forståeligt på fremmedsproget.

Det er absolut ikke ligegyldigt, om man har fremmed accent eller ej. Forskere har påvist, at det kan have både kommunikative og sociale konsekvenser at tale med fremmed accent. I 1995 lavede de canadiske forskere Munro og Derwing et interessant forsøg, som viste, at det største kommunikationsmæssige problem med fremmed accent ikke så meget er, at forståeligheden af budskabet reduceres, men derimod at det tager længere tid for modtageren af processere talen, når den afviger fra normen, og derfor kræver mere rent mentalt af modtageren. Forskerne konkluderede, at den irritation, de ofte har observeret hos indfødte talere, når disse har skullet kommunikere med ikke-indfødte,

meget vel kan skyldes den ekstra mentale belastning, det pålægger modtageren at lytte til et budskab, der afviger fra hans eller hendes sproglige normer.

Ud over den kommunikationsmæssige hæmsko er det absolut heller ikke ligegyldigt, om man har fremmed accent eller ej i forholdet til den måde, man bliver opfattet på af de indfødte sprogbrugere. Tværtimod har de undersøgelser, der er lavet af konsekvenserne af at tale med fremmed accent, påvist en meget stærk tendens til, at sociale og personlighedsmæssige egenskaber hos talere med fremmed accent nedvurderes kraftigt af indfødte sprogbrugere. Som hovedregel associerer indfødte sprogbrugere fremmed accent med dårlige sociale kår, såsom lavt uddannelsesniveau, lav indkomst, og lavstatus jobs, og på det personlige plan med utiltrækkende egenskaber såsom lav intelligens, uvenlighed og upålidelighed. F.eks. lavede Ladegaard (1994) for nogle år siden en undersøgelse af danskeres opfattelse af talere, der på den ene eller den anden måde afveg fra den københavnsinspirerede standardnorm. Talematerialet blev leveret af fire talere med akademisk baggrund: En københavnner, en fynbo, en vestjyde og en taler af polsk afstamning. Ladegaards resultater viste, i overensstemmelse med lignende undersøgelser, at den polske taler konsekvent blev vurderet som værende mindre intelligent, mindre velformuleret og dårligere uddannet end de danske talere, til trods for at vedkommende var universitetslektor i fysik og havde bestået danskprøven, der bruges som optagelseskriterium for udlændinge til videregående uddannelser i Danmark.

Selvom de fleste nok vil være enige i, at resultaterne af sådanne undersøgelser reflekterer en grov generalisering af ikke-indfødte sprogbrugere, bliver vi ikke desto mindre nødt til at forholde os til, at det er den slags fordomme, man som sprogbruger med fremmed accent bliver mødt med ude i det samfund, hvor man skal begå sig. Man kan altid diskutere, om man i virkeligheden burde forsøge at få indfødte talere til at ændre syn på talere med fremmed accent, eller om man skal forsøge at reducere graden af accent hos ikke-indfødte talere. Eftersom forsøg har vist, at modviljen mod ikke-indfødte talere tilsyneladende falder proportionelt med graden af accent, er sidstnævnte nok det mest hensigtsmæssige. Hvorom alting er, så svigter vi i hvert fald ikke-indfødte talere ved at foregive, at det ikke har nogen omkostninger, hvis de bibeholder en tydelig fremmed accent.

Myte nr. 2: Vi kan lige så godt afskaffe fonetikundervisningen, da danskere bare er enormt gode til engelsk.

Vi danskere er ofte ude for, at indfødte englændere og amerikanere roser vores engelskkundskaber. Og hvis vi sammenligner os med andre grupper af ikke-indfødte talere, som f.eks. asiaterne, har vi da også et kraftigt forspring. Dels har vi i Danmark en fremmedsprogsundervisning med vægt på det mundtlige, og dels har vi den fordel, at dansk

typologisk set ligger ret tæt op ad engelsk og derfor har en hel del tilfælles med engelsk, både hvad angår det lydlige inventar, og på det grammatiske og morfologiske plan. Vi danskere er med andre ord i stand til at overføre langt flere dele fra vores eget sprog til engelsk end f.eks. japanere og kinesere. Men dermed ikke sagt, at danskere ikke begår en række basale fejl, når de taler engelsk, for det gør de. Og oftest er de overhovedet ikke klar over, at der er et problem. De færreste danskere er f.eks. klar over, at det er meget uheldigt at have dansk intonation, når man taler engelsk, da det intonationsmønster, vi benytter i dansk, signalerer kedsomhed og manglende interesse i samtalen over for en englænder. Danskere er f.eks. også notorisk dårlige til at håndtere lukkelyde og hæmmelyde i engelsk. Det er de færreste danskere, der er i stand til korrekt at opfatte og producere forskellen mellem noget så basalt som *hat* og *had* eller *writing* og *riding* i engelsk, med mindre de har modtaget fonetikundervisning, ligesom de forbliver i lykkelig uvidenhed om forskellen på vokalerne i *hut* og *hot*, indtil den dag den bliver påpeget af fonetiklæreren. Der er med andre ord ingen grund til at tro, at vi bare kan hvile på laurbærrene, selvom vi generelt klarer os bedre end visse andre grupper af ikke-indfødte talere.

Myte nr. 3: Vi kan lige så godt afskaffe fonetikundervisningen, da det praktisk talt er umuligt at opnå en perfekt udtale, hvis man først lærer fremmedsproget som voksen.

En af de for udtaleundervisningen mest skadelige myter er nok forestillingen om, at der er en såkaldt biologisk baseret kritisk periode for sprogindlæring, hvor et fremmedsprog nødvendigvis skal læres, hvis man skal opnå en indfødts kompetenceniveau. *The Critical Period Hypothesis* (CPH) blev fremsat af Penfield og Roberts som de første i 1959, og har siden haft en enorm indflydelse på forskningen i fremmedsprogstilegnelse. I de tidlige versioner af CPH kædes den ringe sprogtilegnelsesevne hos voksne sammen med hjernemæssige forandringer. Nærmere bestemt skulle den relativt ringe sprogtilegnelsesevne hos voksne være resultatet af manglende hjernemæssig plasticitet - et fænomen som indtræder, når de forskellige arbejdsfunktioner er blevet fastlagt i deres respektive hjernehalvdel ved pubertetens begyndelse (dvs. omkring 12-årsalderen). Uheldigvis har senere forskning vist, at de hjernemæssige forandringer, der lægges til grund for den manglende plasticitet, afsluttes allerede ved 5-6 års alderen, hvorved det kom til at fremstå en smule mærkeligt, at effekten af ændringerne først viser sig ved pubertetsalderen.

I senere versioner af CPH forklares den manglende sprogindlæringsevne hos voksne bl.a. som resultatet af en slags 'tilfedtning' af hjernen, som starter allerede i fosterstadiet. Nærmere bestemt mener man, at de nervebaner, der oftest bruges til at styre muskulturen under produktionen af talelyde, indkapsles i stoffet Myelin, hvilket effektiviserer

transporten af nerveimpulserne. Nervebaner, som ikke anvendes så ofte, indkapsles derimod ikke i Myelin, hvorved produktionen af uvante lyde besværliggøres.

Fælles for tilhængerne af de tidlige og senere versioner af CPH er, at de ikke mener, man skal bruge for mange ressourcer på udtaleundervisning, da voksne simpelthen er biologisk forhindret i at gøre væsentlige fremskridt. Deres synspunkt understøttes tilsyneladende af en række undersøgelser af fremmedsprogsindlæring i forskellige grupper af immigranter. Undersøgelserne viser, at voksne immigranter meget sjældent opnår en indføds færdigheder på det udtalemæssige plan. Men det, man skal huske mht. disse undersøgelser, er, at de kun besvarer, om voksne immigranter *typisk* tilegner sig en perfekt udtale af det nye sprog på egen hånd, når de skal begå sig i et fremmed land. Spørgsmålet er, hvordan de ville have klaret sig, hvis de havde modtaget målrettet, systematisk undervisning i forskellene mellem udtalemønstret i fremmedsproget og deres modersmål i stil med den udtaleundervisning, danske studerende får på de højere læreanstalter. Meget tyder på, at det ville have gjort en forskel. Empiriske forsøg med voksne, som har modtaget fonetikundervisning, har nemlig vist, at det rent faktisk kan lade sig gøre at lære en perfekt udtale af et fremmedsprog, selvom man har overstået puberteten. Hollandske forskere har f.eks. påvist indfødt kompetence i engelskudtalen hos hollandske voksne (Bongaerts [et al.] 1995; 1997), ligesom det var tilfældet i min egen undersøgelse af danskeres udtale af engelske konsonanter (Andersen 2001), og i Højens undersøgelse fra 2003 af danskeres udtale af engelsk /f/ og /s/. Endvidere har mange forsøg også påvist en kraftig tilnærmelse til indfødte normer hos voksne, som var i gang med at lære et fremmedsprog. Så selvom perfekt udtale måske ikke er et opnåeligt mål for alle voksne i alle tilfælde, er der ingen grund til at kaste håndklædet i ringen mht. voksnes udtale.

Myte nr. 4: Vi kan lige så godt afskaffe fonetikundervisningen, da teoretisk viden om fremmedsprogets fonetik alligevel ikke kan omsættes konkret i udtalen.

En anden gruppe forskere mener, at problemet med fremmed accent snarere udspringer fra en fundamental forskel mellem den måde børn og voksne opfatter sproglyde på. Forsøg med babyer har vist, at de frem til 8-måneders alderen er i stand til at opfange alle typer af lydlig detaljer, herunder detaljer som ikke spiller nogen rolle i det modersmål, de så småt er begyndt at lære. Fra og med 8-måneders alderen begynder de imidlertid gradvist at tune ind på de lydmæssige detaljer, som er vigtige rent betydningsmæssigt i modersmålet på bekostning af de detaljer i talesignalet, som ikke spiller nogen betydningsmæssig rolle i modersmålet, hvilket effektiviserer perceptionsprocessen. Når man som voksen hører fremmede sproglyde, vil man derfor som udgangspunkt opfatte dem ud fra de specifikationer, der er fastlagt for modersmålets kategorier. Efter et stykke tid vil man begynde at bemærke tydelige lydlig forskelle mellem de

fremmede lyde og modparten i modersmålet og rette sin udtale ind efter det. Derfor er lyde, som har en lydligt meget nært beslægtet modpart i modersmålet, et langt større problem end de, der ikke findes i nogen som helst udgave i modersmålet. For jo mere den fremmede lyd ligner en, vi kender i forvejen, desto mere tilbøjelige vil vi være til fortsat at sætte lighedstegn mellem dem og overhøre de lydlige detaljer, som adskiller dem. Forskerne kalder dette fænomen *Equivalence Classification* (jf. Flege 1987; Munro & Derwing 1995).

Det, der karakteriserer voksnes indlæring af udtale, er, at der skal en bevidstgørelse omkring forskellene mellem lydene i fremmedsproget og deres modersmål til, for at deres udtale flytter sig i retning af de indfødtes normer. En række forsøg (se f.eks. Best & Strange 1992; Bohn & Flege 1990; Flege & MacKay 2004) har vist, at voksne opfatter fremmedsprogets lyde ud fra de fonetiske specifikationer, der er opstillet for kategorierne i deres modersmål. Lydlige detaljer, som ikke spiller nogen rolle i modersmålet, sorteres ganske enkelt fra som uvæsentlige detaljer af voksne, og derfor er ”papegøjemetoden” ikke særlig anvendelig over for voksne. F.eks. er der en udbredt tendens blandt danskere til at overhøre stemthedskontrasten mellem stemte og ustemte lukke- og hæmmelyde i engelsk (f.eks. mellem [p] og [b] eller mellem [f] og [ʒ]), fordi vi ikke selv benytter stemthed til systematisk at signalere kontrasten mellem lukke- og hæmmelyde i dansk¹. Danskere er udmærket i stand til at opfange stemthed, men de bliver typisk først bevidste om den i det øjeblik, der er nogen, der fortæller dem, at den har en betydningsmæssig funktion i forbindelse med lukke- og hæmmelydene i engelsk. Normalt bliver den sorteret fra som en irrelevant detalje i det akustiske signal. Det er derfor uendelig vigtigt for voksne sprogstuderendes udtalemæssige fremskridt, at de bliver gjort opmærksomme på sådanne forskelle i fremmedsprogsundervisningen.

En logisk konsekvens af hypotesen om *Equivalence Classification* er, at den traditionelle kontrastive analyse ikke dur til at forudsige udtalemæssige problemer hos danskere, der lærer engelsk. For i den traditionelle kontrastive analyse er alle forskelle som udgangspunkt en kilde til problemer. Derfor forudsiger den traditionelle kontrastive analyse f.eks., at både engelsk /r/ og /t/ vil volde danskere problemer, fordi de produceres forskelligt i de to sprog. De forskere, der går ind for *Equivalence Classification* teorien som den mest sandsynlige forklaring, vil derimod forudsige, at engelsk /r/ ikke vil volde problemer hos øvede voksne danskere, da det danske bagtunge-r lydligt set adskiller sig så meget fra det engelske fortunge-r, at man slet ikke kan undgå at bemærke forskellen. /t/ bør være et langt større problem, fordi den lydlige forskel er mindre markant (i en danskers ører, vel at mærke). Og det er præcis det, vi observerer hos den yngre del af den voksne gruppe af danskere i dag. /r/ volder dem ingen problemer, mens der er mange, der overfører deres affrikerede /t/ til engelsk uden at være opmærksomme på, at det for en englænder lyder som om, man siger ‘tsea’ i stedet for ‘tea’.

I lærebøger af ældre dato fokuserer man, med udgangspunkt i den traditionelle kontrastive analyse, meget på de lyde, der ikke eksisterer i modersmålet (i dansk-engelsk sammenhæng f.eks. de engelsk 'th'-lyde (/θ/ og /ð/)) eller de lyde, der er meget anderledes (f.eks. engelsk 'r' ([ɹ])). Den seneste forskning (se f.eks. Andersen 2001; Højen 2003) har imidlertid vist, at vi i stedet bør fokusere på de lyde, som ligner, men som ikke er identiske med eksisterende lyde i modersmålet. De sprogstuderende skal nemlig nok blive gode til de 'eksotiske' lyde på egen hånd efter et stykke tid, fordi de ikke kan kategorisere dem som varianter af en lyd i modersmålet. Det er langt mere tvivlsomt, om de f.eks. bliver gode til at udtale de engelske lukke- og hæmmelyde (/p, b, t, d, k, g, f, v, s, z/), som ligner de lyde, vi har i dansk. Eller de engelske nasalkonsonanter (/m, n, ŋ/), som har danske modparter, men adskiller sig ved at være længere i engelsk. Eller de engelske vokaler /ʌ/ og /ɒ/ i 'luck' og 'lock', som begge lydligt set minder om den danske vokal i 'godt'.

Det virker måske umiddelbart naturstridigt og ulogisk, men i udtalemæssig sammenhæng er det lighed, der skaber problemer. Og vi bliver derfor nødt til at koncentrere indsatsen om de lyde og mønstre i fremmedsproget, som ikke afviger særligt meget fra det, vi kender i forvejen, hvis vores sprogstuderende skal have held med at forbedre deres engelskudtale.

Note

¹ Stemthed bruges ikke i samme omfang og med samme systematik til at signalere kontrast som i engelsk. Men der er en enkelt undtagelse i dansk: /f/ og /v/, hvor /v/ er stemt, mens /f/ er ustemt i dansk.

Litteratur

- Andersen, H. P.: The Issue of Age and Ultimate Level of Competence in the Acquisition of Foreign Language Phonetics and Phonology: An experimental study of Danish university students' accuracy in producing British English consonants. Specialeopgave. Københavns Universitet, 2001.
- Bongaerts, T., B. Planken & E. Schills, E.: Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A test of the Critical Period Hypothesis. i: David Singleton & Zsolt Lengyel (Red.) The Age Factor in Second Language Acquisition. Avon: Multilingual Matters, 1995.
- Bongaerts, T., C. van Summeren, B. Planken & E. Schills, E.: Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language. i: Studies in Second Language Acquisition, 1997, 19(4), 447-465.
- Flege, J.: The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence for the effect of Equivalence Classification. i: Journal of Phonetics, 1987, 15, pp. 47-65.
- Højen, A.D.: Second-Language speech perception and production in adult learners before and after short-term immersion. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, 2003.
- Ladegaard, H.J.: Sociale stereotyper som determinative faktorer i evalueringer af dansk talesprog. i: Dansk Folke-mål, 1994, 36, s. 105-118.
- Munro, M. & T. Derwing: Processing Time, Accent and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech. i: Language and Speech, 1995, 38, 3, pp. 289-306.

Anmeldelse



Nanna Bjargum, Hanne Geist, Merete Vonsbæk:
Opgave og tekst,
Tyskforlaget 2003.

Bogen *Opgave og tekster* er det skriftlige resultat af et projekt om opgaveorienteret undervisning, som Nanna Bjargum, Hanne Geist og Merete Vonsbæk gennemførte i skoleåret 2000-2001 med støtte fra Gymnasieafdelingen. Et projekt som forfatterne stadig udvikler bl.a. med kurser over hele landet.

Forfatternes udgangspunkt og eksplicite inspirationskilder til den opgavebaserede undervisning er Jane Willis (*A Framework for Task-Based Learning*), samtaler med og artikler af Michael Svendsen Pedersen (Institut for Uddannelsesforskning på RUC) og Paul Portmann-Tselikas (Karl-Franzen Universität Graz), men de inddrager også en lang række andre sprog- og indlæringsteoretikere.

Bogen er blevet til i et tæt samarbejde, hvor to af kapitlerne er skrevet i fællesskab, mens de andre afsnit har forskellige hovedforfattere alt efter forfatternes særlige interesser og fokus.

Indledende opsummerer forfatterne det grundlæggende i enhver opgavebaseret undervisning, nemlig at opgaverne skal skabe et reelt kommunikationsbehov, vægten skal ligge på indhold, ikke på sproglige former, aktiviteten skal være målrettet og aktiviteten skal føre frem til et resultat. Underviseren skal altså i hver opgave gennemtænke formålet med den specifikke opgave.

Hovedvægten i bogen er udviklingen og præsentationen af forskellige opgaver inden for opgavebaseret undervisning, og forfatterne anbefaler da også læserne at starte med opgaverne og derfra gå til de teoretiske afsnit. Som sådan henvender bogen sig altså

først og fremmest til os praktikere, men samtidig er det dog også vigtigt for forfatterne at præsentere en samlet teoretisk tilgang til denne form for undervisning og dennes forcer. Dette gøres i bogens første kapitler, der dels koncentrerer sig om de pædagogiske og didaktiske udfordringer i elevernes refleksive identitetsdannelse, massegymsiet og den nye lærerrolle, samt opridser forfatterens litteratur- og sprogtegnelsesteoretiske udgangspunkter for den opgavebaserede undervisning. Sidst i bogen er der et afsnit om IT-baserede opgaver og en opsummering af, hvad der kan siges at konstituere god sprogundervisning.

Det centrale i forfatterens projekt er at ville bruge den kommunikative undervisning eller altså her den opgavebaserede tilgang også i litteraturundervisningen. De ønsker at fastholde en tradition forankret i litteraturlæsningen og den litterære fortolkning, da de i litteraturen og mødet med 'det andet' ser en væsentlig almindelig funktion.

Som litteraturteoretisk udgangspunkt vælger forfatterne den læserorienterede litteraturteori, som de finder i den tyske receptionsæstetik og den amerikanske reader-response-teori, idet de vil tage udgangspunkt i interaktionen mellem tekst og læser. Argumentationen er her med Lothar Bredella, at i mødet mellem elevens bevidsthed og tekstens univers udfordres eleven på sit syn på verden og herigennem kan dannelse opstå. De beskæftiger sig især med Wolfgang Iser's teori om 'tekstens tomme pladser', der kræver udfyldning og dermed appellerer til læserens fantasi, forhåndsviden og indlevelsesevne - hvilket udgør et stort didaktisk potentiale for motivationen. På samme måde kan teorien om 'den implicite læser', hvor den enkelte læsers forudsætninger kun giver nogle fortolkningsmæssige muligheder, udnyttes til i samarbejde at finde flere af tekstens mulige potentialer. Hele ideen er altså at renoncere fra en fastlagt fortolkning (lærerens), og i stedet lægge op til et aktivt samarbejde omkring analyseprocessen, så eleverne kan og skal opfatte sig selv som kompetente læsere. På den måde vil forfatterne altså kombinere den opgavebaserede undervisnings forcer: at skabe autentisk kommunikation med en litteraturundervisning, hvor hovedvægten ikke lægges på lærerens mere eller mindre sofistikerede afcheckspørgsmål til teksten, men derimod på et reelt behov for at gøre sig forståelig over for den anden.

Og hvad så med grammatikken og sprogindlæringen? Nanna Bjargum gør status over sin egen indlæring som elev på et italienskhold og konstaterer (måske mindre overraskende), at problemerne først og fremmest koncentrerer sig om det manglende ordforråd og at de formelt indlærte grammatiske strukturer ikke kunne anvendes i den frie mundtlige sprogproduktion. Med udgangspunkt i disse erfaringer præsenteres forskellige sprogindlæringsteorier. Hovedpointen er, at når eleverne tilsyneladende ikke lærer grammatik eller til stadighed bliver ved med at lave de samme fejl i den mundtlige fremstilling, skyldes det, at der er langt fra at indlære formelle strukturer

og så til at have internaliseret dem. Der er stor forskel på, hvad de kan skrive og hvad de kan sige. Kun gennem tid og rum til at producere og lytte til sprog og i samtale med andre at afprøve og udvikle de hypoteser, eleven har om dette sprogs sammenhæng, vil der ske en sprogindlæring. Læreren skal afstå fra at rette sproglige fejl i en samtale, da fokus så flyttes fra indhold til form. Eleven kan ikke det hele på en gang. I den opgavebaserede undervisning ser forfatterne så muligheden for at lade kommunikation og sprogtilegnelse gensidigt støtte hinanden.

Eksempelmaterialet, der fylder 53 af bogens 94 sider, er dels taget fra fuldt udfoldede forløb til Karen Duve: *Die Miami Dream Men Show* og Arthur Schnitzler: *Die Toten schweigen*. Til begge disse forløb er samlet en lang række forskellige opgaver, der medtænker progression, gloseindlæring, grammatik og differentiering. De kan altså ses som eksemplariske eksempler på et helt forløb med opgavebaseret undervisning.

I den efterfølgende eksempelbank er opgaverne listet efter typer. Dvs. opgaver, der spænder fra ren tekstforståelse over fortælling til fortolkning og diskussion, nogle med fokus på det skriftlige andre på den sproglige meddelelse. Forlæggene vil være kendt af de fleste tysklærere og dermed også tilgængelige på skolerne som f.eks.: Benjamin Lebert: *Crazy*, Caroline Link & Beth Serlin: *Jenseits der Stille*, Angelika Mechtel: *Marthas kleine Reise* og Inge Scholl: *In der Hitlerjugend*. Som forfatterne selv påpeger, er det af stor vigtighed ikke bare at bruge løs, men at indtænke opgaverne i den konkrete klasse og være parat til at justere undervejs. Alle opgaverne tager udgangspunkt i tyske tekster, men forfatterne håber også, at metoden vil kunne bruges i andre fremmedsprog.

Diskussionen om den rette grammatikundervisning eller sprogtilegnelse vil næppe stoppe her, men det er ganske givet, at der her er et vægtigt og gennearbejdet indlæg, der både provokerer til den gode refleksion over, hvad man gør og hvorfor i tyskundervisningen, samtidig med at de velgennemtænkte forløb og de mange opgaver er en guldgrube af inspiration, der må give enhver tysklærer lyst til at gå i gang. Skulle der så også for eleverne opstå en fornemmelse af, at de rent faktisk lærer lige så meget ved at prøve at tale tysk en hel time, som ved at lave udviklede grammatiske øvelser, ville det jo heller ikke være så dårligt.

Lise Bruun Rasmussen
Sønderborg Gymnasium
lr@sndrborg-gym.dk

Bogens forside er gengivet med venlig tilladelse fra Tyskforlaget.