

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 35, november 2005

Undervisningsmaterialer og -indhold

Forord **Undervisningsmaterialer og -indhold** 1 Hanne Leth Andersen, **Sprogpolitik, sprogdidaktik, sprogfaglighed - hvad med sprog i fremtiden?** 5 Mads Bo-Kristensen, **Vurdering af it-materialer - til dansk som andetsprog for voksne** 9 Nanna Bjargum, **Gymnasiereformen. Nye undervisningsmaterialer - og genbrug af ældre** 20 Ditte Gadegaard, **Litteratur og sprogundervisning - spansk i gymnasiet** 26 Anne Houmark & Carol Livingstone, **Good Habits from the Start** 35 Angreth Steffensen, **Lærebogen i tysk - et historisk rids** 44 Lise Nerlov, **Det skal fungere i praksis!** 50 Lilian Rohde, **Checkliste til vurdering af undervisningsmaterialer** 54 Åbne sider: Aud Marit Simensen, **"Ja, engelsk er noe vi møter som barn og det er ikke lenger et fremmedspråk"** 57 Godt Nyt 62

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 35, oktober/november 2005

ISSN: 0909 9328
ISBN: 8776840379

Nr 35, 2005:
Tema:
Undervisningsmaterialer
og -indhold



Redaktionen for nr. 35: Nanna Bjargum, Bodil Bjerregaard, Birte Dahlgreen, Annegret Friedrichsen og Lise Jeremiassen

Indhold

Forord: Undervisningsmaterialer og -indhold.

Kronik Hanne Leth Andersen: Sprogpolitik, sprogdidaktik, sprogfaglighed: hvad med sprog i fremtiden?

Mads Bo-Kristensen: Vurdering af it-materialer - til dansk som andetsprog for voksne

Nanna Bjargum: Gymnasireformen. Nye undervisningsmaterialer - og genbrug af ældre

Ditte Gadegaard: Litteratur og sprogundervisning - spansk i gymnasiet

Anne Houmark & Carol Livingstone: Good Habits from the Start - principper for tilgange til den tidlige engelskundervisning

Angreth Steffensen: Lærebogen i tysk - et historisk rids

Lise Nerlov: Det skal fungere i praksis! Om udvikling af materialer til sprogundervisningen i grundskolen

Lilian Rohde: Checkliste til vurdering af undervisningsmaterialer

Åbne sider

Aud Marit Simensen: "Ja, engelsk er noe vi møter som barn og det er ikke lenger et fremmedspråk..."

Godt Nyt

Forord

Undervisningsmaterialer og -indhold

De fleste husker sikkert nogle af de undervisningsmaterialer de brugte den gang de lærte sprog i skolen. De genkalder sig dem måske med nostalgi, eller med et smil, eller med væmmelse, eller måske med et: Nå ja, sådan var det jo den gang! For enhver der kigger i ældre undervisningsmaterialer med nutidige øjne, kan se at de (i de fleste tilfælde) er børn af deres tid.

Vi syntes at det kunne være interessant at lave et Sprogforum-nummer om undervisningsmaterialer og -indhold og se på hvordan diskussionen tager sig ud i Danmark lige nu. Undervisningsmaterialer er tidsdokumenter: Hvordan ser man på sprog, sprogtilegnelse og sprogundervisning lige nu, og hvordan giver det sig udslag i undervisningsmaterialerne? Hvad betyder det at materialerne er varer på et marked og derfor markedsføres for at blive solgt? Hvilke forestillinger gør man sig om sproget som en del af samfundet og af kulturen? Hvilke forestillinger ligger der implicit om eleven, kursisten, den studerende? Hvad tilbyder materialerne læreren, fagligt og tværfagligt? Hvordan mener man at materialerne kan bidrage til praksis på en fornuftig og produktiv måde? Hvilke aktuelle krav er der - og trækker de i samme retning?

Dette nummer af Sprogforum indeholder en række bidrag der hver på sin måde belyser nogle af ovenstående spørgsmål. Nogle fremhæver nye udviklinger inden for undervisningsdifferentiering, andre mulighederne for integration af it i sprogundervisningen. Nogle peger på nye krav til den litterære dimension, andre på nye krav til sproglig bevidsthed. Der lægges ud med en kronik der slår fast hvor vigtigt det er med innovation i sprogfagene.

5 *Kronik*

Hanne Leth Andersen: Sprogpolitik, sprogdidaktik, sprogfaglighed: hvad med sprog i fremtiden?

Dette nummers kronik sætter fokus på behovet for nytænkning inden for fremmedsprogsundervisning i vores uddannelsessystem, på sprogdidaktiske og ikke mindst sprogfaglige udfordringer i dag samt behovet for en indsats for at sprogkompetencen fremover styrkes.

9 *Mads Bo-Kristensen: Vurdering af it-materialer - til dansk som andetsprog for voksne*

Vi åbner temanummeret med en artikel af Mads Bo-Kristensen, som præsenterer tre overordnede principper for vurdering af it-materialer til dansk som andetsprog for voksne. Principperne belyses og eksemplificeres efterfølgende i en vurdering af et konkret it-materiale.

- 20** *Nanna Bjargum: Gymnasireformen. Nye undervisningsmaterialer - og genbrug af ældre*
Nanna Bjargum diskuterer muligheden for genbrug af ældre materialer og især behovet for udvikling af nye materialer til gymnasiet i kølvandet på gymnasireformen.
- 26** *Ditte Gadegaard: Litteratur og sprogundervisning - spansk i gymnasiet*
Ditte Gadegaard fokuserer på litteraturundervisningen i forlængelse af gymnasireformen; hun efterlyser et øget fokus på nye tilgange til litteratur og belyser dette med spansk i gymnasiet som eksempel.
- 35** *Anne Houmark & Carol Livingstone: Good Habits from the Start - principper for tilgange til den tidlige engelsk undervisning*
Houmark og Livingstone skriver om behovet for at anskue begynderundervisningen i engelsk i et fremadrettet perspektiv og diskuterer herudfra principper for tilgange og hvorvidt der er dækket af materialer for tidlig engelsk.
- 44** *Angreth Steffensen: Lærebogen i tysk - et historisk rids*
Angreth Steffensen giver et kort historisk rids over faser i lærebogens historie i de senere årtier, og hvilke tendenser faserne afspejler, og giver herudfra et kort vue over vigtigste fokuspunkter for en lærebogsanalytisk tilgang til undervisningsmaterialer.
- 50** *Lise Nerlov: Det skal fungere i praksis! Om udvikling af materialer til sprogundervisningen i grundskolen*
Lise Nerlov præsenterer forlagsvinklen på udvikling af materialer til sprogundervisning; hun sætter fokus på undervisningsdifferentiering i praksis med eksempler fra et engelsksystem.
- 54** *Lilian Rohde: Checkliste til vurdering af undervisningsmaterialer*
Lilian Rohde præsenterer kort baggrunden for udarbejdelsen af en checkliste for vurdering af undervisningsmaterialer, som resulterede i et skema med punkter for *Coursebook assessment*.

- 57 *Åbne Sider:*
Aud Marit Simensen: „Ja, engelsk er noe vi møter som barn og det er ikke lenger et fremmedspråk ...”
Nummerets Åbne Sider er et bidrag fra Aud Marit Simensen, der afspejler den aktuelle debat om engelsk i Norge.
- 62 *Godt Nyt*
Rubrikken indeholder nyere udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

REDAKTIONEN

Danmarks Pædagogiske Bibliotek



November 2005

Ny udgiver af Sprogforum

Kære læser af Sprogforum

Fra og med 1. januar 2006 bliver **Sprogforum** ikke længere udgivet af INFODOK på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, men det vil blive videreført af Danmarks Pædagogiske Universitet. Det var med dyb beklagelse, at Danmarks Pædagogiske Bibliotek i begyndelsen af 2005 måtte meddele redaktionen af **Sprogforum**, at biblioteket med udgangen af året ikke mere så sig i stand til at fortsætte med udgivelsen. Massive nedskæringer har nødvendiggjort lige så massive besparelser, og blandt disse er **Sprogforum**.

Men heldigvis er Danmarks Pædagogiske Universitet trådt til, så tidsskriftet fortsætter med samme redaktionelle storgruppe som hidtil. INFODOK bidrager fortsat med bibliografisk stof og informationssøgning etc. til **Sprogforum**, men fungerer ikke længere som udgiver med ansvar for den samlede redaktionelle og grafiske produktion samt abonnementsforvaltning, tryk og distribution af tidsskriftet.

Derfor er dette nummer det sidste, som udgives af Danmarks Pædagogiske Bibliotek, men **Sprogforums** storgruppe og redaktionsgruppe fortsætter i nye institutionelle rammer på Institut for Pædagogiske Antropologi/DPU.

I denne forbindelse overgår den ansvarshavende redaktion til Karen Lund, og grafik og produktion m.m. til Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Sprogforums første nummer udkom i 1994, og her står bl.a. om formålet med bladet:

„**Sprogforum** vil være en ramme for pædagogisk og teoretisk debat om fremmed- og andetsprogsundervisning hvor:

- undervisere udveksler erfaringer, ideer og eksperimenter på tværs af sprog, institutioner og traditioner;
- forskere formidler undersøgelser og resultater for at bidrage til forøget viden og fornyelse;
- undervisere peger på områder, hvor der er behov for forskning.“

Alle hidtil udgivne numre af **Sprogforum** har efter min mening på fortræffelig måde levet op til formålet, og det har været en fornøjelse at udgive et blad, der i den grad har været med til at formidle forskning på en måde, så praktikere - ofte på tværs af sprog - umiddelbart har kunnet drage nytte af anstrengelserne. **Sprogforum** er blevet læst - både i trykt form og på internettet - af studerende, lærere og forskere.

Det gode budskab er altså, at bladet fortsætter i 2006, og jeg vil benytte lejligheden til at opfordre så mange som muligt til at støtte **Sprogforum** og tegne abonnement for 2006.

Til slut en stor tak til bidragydere, **Sprogforums** storgruppe med skiftende temareaktioner, den faste redaktionsgruppe igennem årene ved Karen Lund, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen, de ansvarshavende redaktører Elsebeth Rise (1994-2001) og Annegret Friedrichsen (2001-2005) samt Per Lukman for en utrættelig og flot indsats gennem 11 år.

Søren Carlsen
overbibliotekar

Kronikken

Hanne Leth Andersen

Lektor, ph.d., Leder af Center for
Undervisningsudvikling, Århus Universitet.
cfuhla@hum.au.dk



Sprogpolitik, sprogdidaktik, sprogfaglighed: hvad med sprog i fremtiden?

Tendensen overalt i Vesteuropa er fravalg af sprog i skolesystemet, ligesom færre unge vælger de traditionelle sproguddannelser. Dette gælder også i de nordiske lande, som ellers har haft et bredt og fyldigt udbud af fremmedsprogsundervisning, især i gymnasieskolen. I Danmark har det tredje fremmedsprog siden 1987 kunnet vælges som et toårigt forløb mod tidligere tre, og med gymnasiereformen (2005) er det ikke længere obligatorisk. På de videregående uddannelser har man længe ikke forudsat at der kan læses tekster på andre fremmedsprog end engelsk, med mindre fremmedsproget direkte er studieobjektet. Noget af dette kan tilskrives en global udvikling vi næppe kan ændre på. Sprogene får nye roller der er mere identitets- og registerorienterede end geografiske. Engelsk er sproget for business, store dele af teknologien og science, mens de lokale modersmål er hjemmesprog. Samtidig skal der i en sådan situation foretages nogle klare prioriteringer, hvis man ikke vil miste indflydelse og indsigt.

Fælles europæisk sprogpolitik

Det er tydeligt for såvel erhvervsliv som politikere at et manglende kendskab til de øvrige europæiske sprog og kulturer er problematisk og kan komme til at udgøre et dyrt hul i vores bevidsthed. Derfor var et af punkterne i Bologna-erklæringen (1999) at alle borgere i de europæiske lande skulle have kendskab til to fremmedsprog ud over deres modersmål. Og efter Det Europæiske Sprogår (2001) etablerede Europarådet den 'Fælles referenceramme for sprog' hvis grundlæggende princip er at sprogundervisning primært skal være udgangspunkt for kommunikation, og at det skal være for alle,

ikke blot for personlig dannelse og ikke blot for en elite. Det er på den baggrund at et egentligt redskab for sprogundervisning med fokus på sproglæring og selvevaluering, Den Europæiske Sprogportfolio, er blevet til. Her er tale om en klart kommunikativ og aktionel tilgang med tilhørende niveaubeskrivelse (seks niveauer fra A1 til C2) i positive termer: *jeg kan* ... inden for de fem færdighedsområder lytte-, samtale-, læse-, mundtlig præsentations- og skrivefærdighed. (se også *Sprogforum* nr. 34, red.) Her er mulighed for selvevaluering og for at måle sin faglige kunnen i en progression hvor det næste niveau udgør et opnåeligt mål. Niveauerne har dannet udgangspunkt for beskrivelsen i *Fremtidens sprogfag* (2003). Her er et af målene at indplacere de forskellige klassetrin og skoleformer i en tydeligere progression med bedre bevidsthed om hinandens faglige fokusområder, bl.a. ved hjælp af en udpegning af hovedansvarsområder og medansvarsområder. Dette kan bl.a. være med til at lægge grunden for et konkret samarbejde og en aktiv brobygning på tværs af grundskole, gymnasium og videregående uddannelser. I sammenhæng hermed er det logisk at opbygge et fagligt og uddannelsesmæssigt samarbejde mellem seminariernes og universiteternes sproglæreruddannelser.

Sprog i uddannelsessystemet

Det er tydeligt at en af gymnasireformens følgevirkninger er en nedprioritering af sprogfagene i kraft af de unges foreløbige valg af studieretninger og muligheder for at kombinere med fortsætter- og begyndersprog. Dette er et stort problem for et land der både ønsker politisk indflydelse og masser af eksport af varer, tjenester og kultur. I denne sammenhæng er det nødvendigt at der arbejdes ud fra nogle erklærede sprogpolitiske mål. Vores uddannelsespolitik hænger sammen med vore ambitioner og satsningen på fremmedsprog såvel som naturfag bør være i fokus. Sproglærerforeningen har formuleret en sprogpolitik (*Sproglæreren* nr. 2/2004) med satsning på ligestilling af tysk og fransk ved valg af 2. fremmedsprog og tilbud om et 3. kompetencegivende fremmedsprog til alle elever.

Denne sprogpolitik er realistisk. Flertallet af fremtidens danskere og europæere vil næppe prioritere at tilegne sig mere end to fremmedsprog, hvoraf det ene vil være engelsk. Det er således vigtigt at der er variation i valget, sådan at tysk og fransk reelt sidestilles. Det vil også være optimalt at de unge i grundskoleforløbet når at gennemgå længere forløb med de to valgte fremmedsprog som de på denne måde vil udvikle en fornuftig færdighed inden for. En mindre gruppe unge vil vælge at starte på et tredje fremmedsprog i gymnasieskolen. Her skal udbuddet af begyndersprog være så bredt som muligt så vi får uddannet unge der kan udvide vort erhvervslivs sproglige beredskab. En gruppe af disse unge vil vælge videregående sproguddannelser og uddanne sig til sprog- og kultursperter - og dem er der brug for. Og dem vil der være brug for i fremtiden, både med henblik på vores orientering inden for og uden for Europa.

Søgningen til fag som arabisk og kinesisk er lykkeligvis stigende, og det viser sig også at sprogfag som tysk, fransk og spansk holder skansen hvis man ser samlet på optaget ved universiteter og handelshøjskoler. Vi har brug for sprogeksperter. Og de får job! Sprogfagskandidaterne er faktisk blandt de mindst arbejdsløse af de humanistiske kandidater (jf. Erhvervsundersøgelsen HUM, AU, www.hum.au.dk/fak/studier/erhvervsundersog/), og alt tyder på at der vil bliver mere og mere brug for dem. Lars Goldschmidt, Markedschef i Dansk Handel & Service, argumenterer således for anvendelsen af sprog- og kulturkyndige kandidater: „Virksomhederne skal i stadig større grad afsætte og skabe produkter og services, der er unikke set fra den enkelte kundes synsvinkel, og afsætte disse produkter og ydelser på et *sprogligt og kulturelt mangedimensionalt marked*“.

Sproguddannelser

Hvordan skal sprogeksperterne uddannes? Hvad er kernen i sprogfagligheden, hvilke discipliner består et sprogfag af og hvordan hænger de sammen? De universitære sprogfag fortolker dette meget forskelligt, om end man kan iagttage en generel tendens til at en udvidelse af fagsynet med inddragelse af humanistiske og sociologiske vidensområder og forskningsmetoder som ikke har været en del af den traditionelle filologiske faglighed. Nogle sprogfag har udviklet sig i retning af kulturfag, andre har specialiseret sig i medier, i samfundsforhold, i sprogvidenskab eller i sprogtilegnelse. Dette betyder at det kan være svært at overskue hvad et sprogstudium indebærer, og det er naturligvis ikke fremmede for hverken søgning eller gennemførelse.

Det skal være tydeligt hvad vi uddanner de studerende til. Det skal være tydeligt hvilke kompetencer der arbejdes frem imod på de humanistiske sprogfag og på de merkantile sprogfag. Det skal være tydeligt hvilke kompetencer en sprogunderviser skal have og hvilke kompetencer en sprog- og kulturekspert skal have. Og hvordan de opnås. Det handler om fagdidaktik og det er ikke forbeholdt ungdomsuddannelser og seminarier.

Sproguddannelserne kan ikke være generalistuddannelser hvis de vil have fordybelsen med. Derfor er uddannelserne i dag på vej mod en nødvendig specialisering i forhold til de store krav der stilles på det lokale såvel som det globale arbejdsmarked. Kultur- og kommunikationsarbejderen skal have indsigt i det eller de land(e) hvor sproget tales, skal have færdigheder på fremmedsproget og viden om kultur og samfund. Sproglæreren skal have indsigt i sprogtilegnelse, sprogdidaktik og sprog og kultur, med fokus på sproglige kompetencer.

Sprog i andre videregående uddannelser

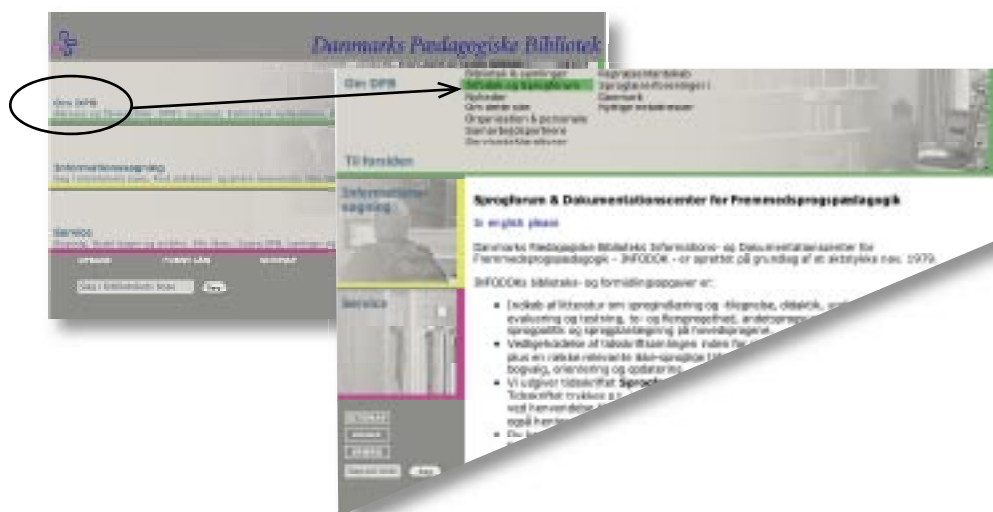
Sprogfagene skal samtidig arbejde sammen med andre fag fordi sprog er adgang til

andre fagområder, fordi sprog også er et redskab. Også på de videregående uddannelser sker der noget på det overordnede niveau. I debatoplægget *Internationalisering af de danske universiteter* (2004) fremhæver Rektorkollegiet bl.a. at uddannelserne bør forholde sig til den internationale dimension, via udbud af hele uddannelser eller dele af uddannelser på andre sprog end dansk, via sprogkrav til studerende og undervisere. Her kan sprogfagene bidrage til at sikre et godt niveau og et bredere udbud, så globaliseringen ikke udarter til en ensretning hvor kun engelsk duer og kulturelle misforståelser flourer, men en åbning via en sproglig mangfoldighed der ikke kun er for de få.

Sprogpolitik, sprogdidaktik og sprogundervisning på mange niveauer: to obligatoriske fremmedsprog for alle og en høj grad af specialisering i mange forskellige sprog for så mange som muligt. Sprogkompetencen skal dyrkes hvis Danmark ikke skal miste udsyn og indsigt i de kommende stærkt globaliserede år.

Informations- og dokumentationscenteret på DPB

INFODOKs hjemmeside er blevet integreret på Danmarks Pædagogiske Biblioteks brugerflade



Det direkte link er: <http://www.dpb.dpu.dk/site.asp?p=249>



Mads Bo-Kristensen

Ph.d. i dansk som andetsprog.

Udviklingskonsulent, Videnscenter for Integration, Vejle.

mbk@vejle.dk

Vurdering af it-materialer - til dansk som andetsprog for voksne

Denne artikel præsenterer principper for vurdering af it-materialer til dansk som andetsprog for voksne. Formålet er at trække andetsprogsdidaktikken frem gennem sådanne vurderinger. Hvad og hvordan er det, den voksne andetsprogede lærer? Hvordan er materialerne udformet til at støtte denne læring?

Siden begyndelsen af 90'erne er der udgivet et par dusin it-materialer til dansk som andetsprog for voksne¹. Sammenlignet med, hvad perioden ellers har bragt af traditionelle materialer, er det jo sørgeligt få. Derimod er det glædeligt, at mange undervisere tager sagen i egen hånd. Der klippes og klistres som aldrig før: Materialer anvendes i udsnit, internettet inddrages og mange underviseres helt egne produkter ser dagens lys. Faget har - trods alt - et stort repertoire af it-materialer at gøre brug af. Men hvordan finder undervisere ud af, om disse it-materialer duer?

Jeg vil søge at besvare dette spørgsmål ved at foreslå nogle vurderingsprincipper. Det er først for nylig, man er begyndt at interessere sig for vurdering af it-materialer til dansk som andetsprog for voksne (Nielsen et al 2003, Bo-Kristensen 2004a, Bo-Kristensen 2004b, Thorsen 2004a, Thorsen 2004b). Der synes stadig at være et behov for vurderingsprincipper, der ikke blot er rettet mod områdets få traditionelle it-materialer, men også de mange uddrag og sammenklipninger, undervisere gør brug af i hverdagen.

Jeg anvender begreberne didaktik og interface i forslaget til vurderingsprincipper. Jeg indleder med kort at definere didaktik og interface samt opstille tre overordnede principper. Derpå går jeg i dybden med, hvordan et it-materiales didaktik og dernæst dets interface kan vurderes. Endelig viser jeg, hvordan principperne kan anvendes i forhold til et konkret it-materiale.

Didaktik og interface

Lidt firkantet sagt handler didaktik om overvejelser over og beslutninger om, 'hvem' der skal lære noget, 'hvad' der skal læres, og 'hvordan' det skal læres. Både 'hvad' og 'hvordan' må kunne begrundes.

Interface er et andet ord for brugerflade. Det er den del af et it-materiale, der møder brugeren på skærmen.

Didaktikken kommer i første række, fordi den er kernen i den vurdering, underviseren må foretage. Uden didaktik kan et it-materiale til dansk som andetsprog for voksne ikke vurderes. Når det er på plads, må et it-materiale vurderes ud fra, hvordan interfacet støtter didaktikken.

I resumé kan vurderingsprincipperne formuleres i tre spørgsmål:

1. Hvordan er it-materialets didaktik udformet?
2. Hvordan er it-materialets interface udformet?
3. Hvordan støtter interfacet it-materialets didaktik?

Denne fremgangsmåde skal sikre, at vurderingen bliver didaktisk - eller mere præcist for denne sammenhæng andetsprogsdidaktisk. Rækkefølgen i spørgsmålenes besvarelse sørger for, at principperne fører frem mod en vurdering, som andetsprogsundervisere kan bruge til noget.

Vurdering af didaktikken

Et it-materiales didaktik kan aflæses af forfatterens udformning af indhold ('hvad') og læringsaktiviteter ('hvordan'). Indholdet er det konkrete stof, der skal læres. Læringsaktiviteterne repræsenterer den måde, brugeren arbejder med indholdet (stoffet) på. Både indhold og læringsaktiviteter må kunne begrundes, blandt andet i forhold til en bestemt målgruppe ('hvem').

Ønsker undervisere i dansk som andetsprog for voksne at vurdere it-materialers didaktik, kan de få hjælp fra fagets didaktikker. Disse didaktikker repræsenterer andetsproglige områder. Fagets didaktikker er lytte-, udtale-, samtale-, læse-, skrive- og kulturdidaktik.

Fælles for disse såkaldte områdedidaktikker er, at de må have en approach (Richards et al 1986, Lund 1999, Richards et al 2001). Approach defineres som didaktikkernes grundlæggende forståelse af eller tilgang til den lærende, indholdet og læringsaktiviteterne. Denne forståelse består af:

- et menneskesyn

- et sprogsyn
- et sprogtilegnelseessyn

Undervisere i dansk som andetsprog vurderer et it-materiales didaktik ud fra, hvilken approach didaktikken har. Når man for eksempel skal vurdere et it-baseret lyttemateriales didaktik, vil man lede efter denne didaktiks sprog-, sprogtilegnelse- og menneskesyn. Lidt firkantet sagt, aflæses didaktikkens sprogsyn af materialets indhold, og didaktikkens sprogtilegnelseessyn af materialets læringsaktiviteter. Menneskesynet kan straks være vanskeligere at have med at gøre, men som tommelfingerregel kan det aflæses af den måde, hvorpå didaktikken kombinerer materialets indhold og læringsaktiviteter, dvs. sprog- og sprogtilegnelseessyn (Bo-Kristensen 2004a).

Jeg vil udfolde forestillingen om, at ethvert it-materiales didaktik må have en approach. Det vil jeg gøre ved at bruge sprogtilegnelseessyn som eksempel på approach. Når man har fundet ud af, hvad faget mener, voksnes sprogtilegnelse er, så ved man, hvilke typer læringsaktiviteter, et it-materiale til faget må have.

Voksne lærer alene. Voksne lærer sammen med andre, og de lærer det, som er meningsfuldt for dem (f.eks. Bo-Kristensen 2004a). Det gælder sprog og alt mulig andet. Det individuelle perspektiv kaldes i andetsprogstilignelsesforskningen, som faget læner sig op ad, for kognitivt (f.eks. Skehan 1998). Når voksne lærer sammen med andre, kaldes perspektivet for kollaborativt og situeret (f.eks. Lave et al 1998). Når der er tale om meningsfuldhed i læringen, taler man om et eksistentielt perspektiv (f.eks. Colaizzi 1998). Det er en kunst både at adskille og blande disse tre synsvinkler, så de siger noget om, hvordan voksne lærer. Jeg vil for eksemplets skyld pege en enkelt synsvinkel ud.

Det kognitive perspektiv er for mange undervisere flagskibet i didaktiske refleksioner over voksnes læring af dansk som andetsprog. Hvad er det for kognitive processer, der ligger til grund for denne læring? Et svar på det vil give underviseren adgang til fagets kognitive sprogtilegnelseessyn og dermed til en viden om, hvordan læringsaktiviteterne i et it-materiale må udformes, så de duer.

Kognitiv andetsprogstilignelsesforskning har forskellige modeller til at forstå kognitive læreprocesser. Der er informationsteoretiske og systemteoretiske, hermeneutiske og fænomenologiske modeller (Bo-Kristensen 2004a). Her vil jeg pege på tre centrale processer, som disse modeller har tilfælles:

- forforståelse
- opmærksomhed
- anvendelse

Forforståelsesbegrebet vedrører det, den voksne har med sig. Det er de erfaringer, den viden og de færdigheder, den voksne lægger til grund for sin tilegnelse. Opmærksomhedsbegrebet er hentet fra perceptions- og bevidsthedsforskningen og angives som forudsætning for sprogtilegnelse (Schmidt 1990). At lære et sprog indebærer, at man lægger mærke til dets fænomener for at kunne optage dem i korttidshukommelsen. Endelig er anvendelse et begreb, som ligeledes stammer fra hukommelsesforskningen og som viser, at vi ved at anvende det netop lærte sprog får mulighed for at bearbejde og lagre det til senere brug - i langtidshukommelsen.

Et it-materiales sprogtilegnelsessyn kan, som sagt, aflæses af dets læringsaktiviteter. Hvis disse aktiviteter skal afspejle voksnes tre kognitive læreprocesser, må de omfatte tre aktivitetstyper:

- føraktiviteter
- aktiviteter
- efteraktiviteter

Underviseren må vurdere, om og hvordan it-materialet tilbyder disse aktiviteter. I den forbindelse vil han eller hun skulle stille disse spørgsmål:

- Er der føraktiviteter, der mobiliserer forforståelse og i øvrigt kontekstualiserer eller rammesætter materialets læringsaktiviteter?
- Indeholder materialet aktiviteter, der tillader kursisten at rette sin opmærksomhed mod sprog?
- Er der tænkt på efteraktiviteter, der sikrer anvendelsen eller bearbejdelsen af det aktuelle stof? Hvilken rolle spiller en mulig lærervejledning for før- og efteraktiviteter?
- I stedet for at inkludere alle aktiviteter i selve materialet, har en lærervejledning da forslag til aktiviteter, der kan lægges andre steder end i det pågældende materiale?
- Peger materialet frem mod opgaver i andre materialer, hvor læringsaktiviteter kan fungere som efteraktiviteter for det, man lige har beskæftiget sig med?
- Er materialet en del af en større sammenhæng, hvor der for eksempel allerede er etableret en forforståelse?

Det overordnede princip for vurdering af et it-materiales didaktik er altså, at underviseren må afdække materialets approach ved at aflæse dets målgruppe, indhold og læringsaktiviteter. Når det er på plads, kan underviseren gå videre til at vurdere interfacet.

Vurdering af interfacet

Et it-materiales interface kan aflæses af forfatterens udformning af:

- multimedier

- interaktivitet
- navigation
- kommunikation

I andetsprogsundervisningens mediedidaktik har man traditionelt betjent sig af såkaldte singlemedier: Video, fjernsyn, båndoptager, overhead og tavle. Disse er - i alle tilfælde i undervisningslokalet - stort set forbeholdt læreren. I it-baserede undervisnings- og læringsmiljøer er disse medier lagt ud til kursisterne i en række kombinationer af flere medier: Multimedier. Et medium er middel for noget. I andetsprogsdidaktisk sammenhæng er fokus på medieringen af (formidlingen af) andetsproget i billede, lyd eller tekst. I vurderingen af interface vil man interessere sig for, om billederne er stills eller levende. Det kan være tilstrækkeligt med stills, men i visse didaktiske sammenhænge kan det være nødvendigt at kunne se for eksempel skiftende ansigtsudtryk eller bevægelser. Lyden kan være effekter, tale og samtale. En underviser, der ønsker at vurdere designet af multimedier i et givet it-materiale, må interessere sig for spørgsmål af typen:

- Hvad bruger materialet lyd til: at formidle, illustrere eller støtte?
- Er samtale inddraget som autentisk dialog eller oplæsning?
- Hvad er der gjort for, at materialets lydside er gennemtænkt i forhold til det, den skal formidle?
- Hvis tekst er forbundet med lyd, hvad er så formålet med at støtte teksten med lyd?
- Hvordan udnytter materialet i det hele taget multimediers muligheder for kobling af billede, lyd og tekst til brug i udformningen af indhold og læringsaktiviteter?

Interaktivitet kan oversættes med det at gå i interaktion med, påvirke eller blande sig i noget. Dette 'noget' er i denne sammenhæng et it-materiales indhold og læringsaktiviteter. Man kan blande sig i eller interagere med et materiale, der ligger på kassettebånd. Men interaktiviteten er begrænset af mediets lineære lagring af lyd. Man skal spole - og det tager tid. I den digitaliserede lydoptagelse kan brugeren på et øjeblik nå et hvilket som helst sted i optagelsen. Derfor vil man i vurderingen af et sådant materiale spørge, om lyd (eller dele heraf) kan gentages. Nogle af de spørgsmål, man vil stille til design af et it-materiales interaktivitet, er:

- Kan man gå fra en lydsekvens til en vilkårlig anden?
- Kan lydclip kombineres på nye måder?
- Hvilke interaktive valg tilbydes der?
- Er der feedback ved disse valg i form af en stemme eller anden respons?
- Er feedback tænkt som medkursisters eller underviserens deltagelse i løsningen af en opgave?
- Hvordan udnytter materialet i det hele taget interaktiviteten til at interagere med materialet?

Navigation vedrører brugerens sejlads gennem programmet. Tidlige it-materialer var lineære i deres tilbud om navigation. Senere er navigationsmulighederne blevet udvidet med den såkaldte cirkulære eller point-and-click navigation. Denne navigation kendes fra hjemmesider med indlejrede links. Disse links kan være interne og/ eller eksterne. De interne fører andre steder hen i selve materialet, og de eksterne fører ud af materialet, for eksempel ud på internettet. Et par af de spørgsmål, underviseren vil søge svar på i sin vurdering af navigationens design, er:

- Er den cirkulære navigation udformet som gennemgående menuer, der tillader, at man når som helst kan gå tilbage eller et nyt sted hen?
- Hvis der er både lineær og cirkulær navigation i materialet, hvordan er disse så kombineret til brug for det indhold og de aktiviteter, materialet tilbyder?

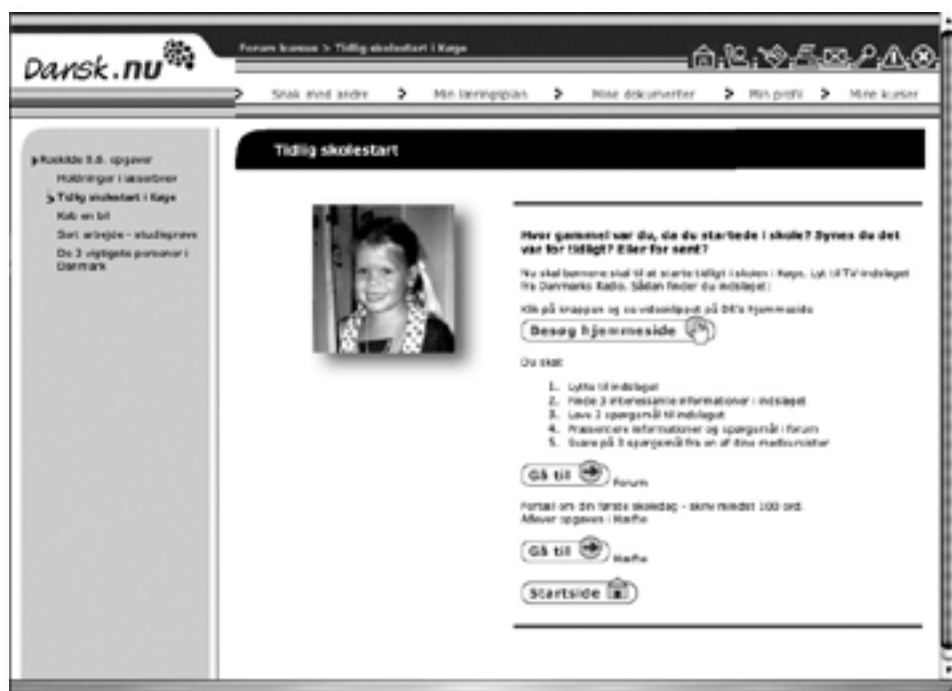
Kommunikation har givet mediebegrebet en helt ny betydning i undervisningen. Hvor traditionelle medier (både single- og multimedier) har været envejs, er multimedier med internettet blevet to- eller flervejs. I begyndelsen kunne der kommunikeres via e-mail. Kommunikationsgenrerne omfatter nu også konference, chat, videolinks osv. Kommunikationsgenrerne har givet computerstøttet tids- og stedsfleksibel læring og undervisning nogle muligheder, som allerede på nogle sprogcentre har vist sig at være interessante supplementer til traditionel undervisning (f.eks. Århus sprogcenter). I stedet for præfabrikerede og lukkede materialer, kan brugeren nu ikke blot blande sig i materialerne, men også kommunikere med andre i og omkring et materiale. Spørgsmål, der må stilles til designet af kommunikation, er blandt andre disse:

- Til hvad og hvor godt udnyttes mulighederne for kommunikation i materialet?
- Er der i interfacet foretaget hensigtsmæssige valg af kommunikationsgenre?
- Hvis man f.eks. skal dele nogle synspunkter med medkursister over nettet, løses opgaven da bedst i et konferenceforum eller i en chat?
- Hvordan formår materialet gennem sine kommunikationsgenrer at supplere traditionel undervisning og læring?

Vurdering af et it-materiale

Jeg vil her inddrage de foreslåede principper i vurderingen af et konkret it-materiale. Det drejer sig om en lytteopgave, Herluf Schelde har lavet til e-læringsportalen 'Dansk. nu' (se figur 1 næste side). Opgaven er centreret omkring et nyhedsindslag i tv-avisen, 'Tidlig skolestart i Køge', og er rettet mod uddannelse 3, modul 3. Opgaven indgår som en blandt flere opgaver i et virtuelt læringsrum (se menuen til venstre på siden). Det er et internetbaseret rum, hvor kursister løser opgaver individuelt og i fællesskab.

Opgaven er inddelt i fire aktiviteter. I introduktionen præsenteres kursisten for tre spørgsmål om sin egen skolegang. Han eller hun bliver så bedt om at se et nyhedsindslag (på DR's hjemmeside) og lede efter tre interessante informationer. Dernæst



Figur 1. Herluf Scheldes lytteopgave fremstillet til e-læringsportalen www.dansk.nu (her gengivet med anden illustration med tilladelse fra Videnscenter for integration, www.vifin.dk).

skal kursisten lave tre spørgsmål til indslaget, som lægges i læringsrummets fællesrum (Forum). Her udvælger man tre lignende spørgsmål stillet af en medkursist til besvarelse. Afslutningsvis fortæller man om sin første skoledag i et dokument (hæfte), som underviseren har adgang til.

Hvordan vurderes så materialets didaktik - dets lyttedidaktik? Det gøres ved at se på, hvordan materialets approach til lyttedidaktik afspejles i målgruppe, indhold og læringsaktiviteter. Jeg vil igen holde fast i approach'ens sprogtilegnelse og vil derfor koncentrere mig om materialets læringsaktiviteter.

I en kognitiv approach eller tilgang til lyttedidaktik lægger man i dag vægt på lytning som en aktiv proces, der retter sig mod sprogtilegnelse (Holm 1999; Bo-Kristensen 2004a). Her inddrager man begreberne samspilsforarbejdning (Haastrup 1991) og lyttestrategier (Oxford 1994). Jeg vil pege på endnu et begreb, opmærksomhed, der er værdifuldt for en lyttedidaktik, som ønsker at gøre lytteren til aktiv sprogtilegner (Bo-Kristensen 2004a).

I afsnittet om didaktik har jeg foreslået en model for sprogtilegnelse. I modellens optik må et it-materiales lyttedidaktik medtænke tilegnelsens tre processer: forforståelse,

opmærksomhed og anvendelse. Disse processer støttes i den aktuelle lytteopgaves før-, under- og efterlytteaktiviteter. Føraktiviteterne etablerer en forforståelse gennem spørgsmål til kursistens egen skolegang samt præsentationen af opgaven i at lytte efter bestemte ('interessante') informationer. Kursisten får på denne måde hjælp til at rette sin opmærksomhed mod sprog under sin lytning. Anvendelsen og bearbejdelsen af det, kursisten udpeger som interessant, sikres gennem to efterlytteaktiviteter, der foregår dels i forum (det fælles rum), dels i hæftet. Jeg vil nu undersøge, hvordan og i hvilken grad de tre lytteaktiviteter støttes af Scheldes udformning af interfacets multimedier, interaktivitet, navigation og kommunikation.

Schelde gør i sit interface brug af multimedier: Tekst, lyd og levende billede. Tekst inddrages i føraktiviteten som mobilisering af forforståelse og som instruktion. Tekst indgår ligeledes som instruktion i selve lytteaktiviteten. Endelig indgår tekst som instruktion og mulighed for at skrive i et dokument, underviseren har adgang til. På denne måde sikres forforståelsen og anvendelsen af det sprog, man har lagt mærke til. Lytteopgavens lyd og levende billeder formidles i en mediaplayer til brug for selve lytteaktiviteten. Det er muligt at stoppe, spole og gentage dele af eller hele tv-indslaget med henblik på at rette sin opmærksomhed mod relevante informationer og sproglige fænomener. Mediaplayeren kommer frem i en såkaldt i-frame ved klik på tv-avisindslaget på DR's hjemmeside. Det er kun muligt at anvende DR's egen mediaplayer. Man kunne have ønsket en mediaplayer, der kan bogmærke og gemme klip (f.eks. Sanako Media Assistent). Denne bogmærke- og gemmefunktion kan nemlig bruges i opmærksomhedsrettelsen. En gemmefunktion ville endvidere tillade, at brugeren kunne gemme udvalgte dele af tv-klippet som supplement til efteraktiviteternes skriftlige produkter.

Lytteopgavens interaktivitet kommer til udtryk i selve lytteaktiviteten og i efteraktiviteterne. Interaktiviteten opnås gennem mediaplayerens funktioner og anvendes til, at kursisten kan rette sin opmærksomhed mod sproget i tv-klippet. Her er interaktiviteten dog begrænset. Der er i det hele taget grænser for, hvordan brugeren kan blande sig i materialet. På den anden siden kan man sige, at interaktiviteten har den udformning, som netop disse læringsaktiviteter kræver.

Navigationen i materialet er organiseret omkring opgavesiden - en hovedside. Der er en point-and-click navigation, der giver adgang til to eksterne links, nemlig tv-avisindslaget samt hæftet, man kan skrive i. For begge links gælder det, at man ved at minimere eller lukke linkets side kan vende tilbage til hovedsiden. Interfacet kunne godt have tålt en større kompleksitet i navigationen. Ser man på føraktiviteten, kunne man udmærket have placeret denne på en side for sig. Det ville have gjort hovedsiden mindre teksttung og dermed mere overskuelig. Samtidig ville en selvstændig side

have tilladt mere stof til mobilisering af forforståelsen, f.eks. stills, levende billeder, tekst og/eller lyd.

Lytteopgaven inddrager kommunikation i sit interface. Opgaven henvender sig til kursister, der ikke behøver at befinde sig samme sted som underviseren og medkursisterne. Kommunikationen er ikke blot stedsfleksibel, men også tidsfleksibel, da kursisten (principielt) kan løse opgaven når som helst. Flervejskommunikation anvendes i efteraktiviteterne, der lader kursisterne anvende og dele det, de har lagt mærke til (fundet interessant) i tv-indslaget. Dog er det i efteraktiviteterne ikke tydeliggjort, hvornår man går til hæftet i opgaven. Ikonet 'gå til hæfte' burde være placeret før den skriftlige instruktion herom. Det ville have understreget, at kursisterne først bør udnytte kommunikationen i Forum til at læse og hente inspiration fra medkursisters indlæg, inden de går til det individuelle hæfte og formulerer sig endeligt.

Sammenfattende er der ingen tvivl om, at dette it-baserede lyttemateriale imødekommer den didaktik og det interface, man må kræve af et it-materiale til dansk som andetsprog for voksne. Ud fra et kognitivt perspektiv formår materialet at udmønte sit sprogtilegnelsestsyn i relevante læringsaktiviteter. Interfacet støtter didaktikken, selvom det på nogle områder kunne være udformet anderledes til endnu større støtte for læringsaktiviteterne.

Sammenfatning

Jeg har i denne artikel præsenteret principper for vurdering af it-materialer til dansk som andetsprog for voksne. Antallet af hverdagens it-materialer er vokset betragteligt de senere år. Det gør det nødvendigt, at fagets undervisere går i dybden med, hvordan materialernes didaktik og interface udformes. Her kan man gå frem efter tre overordnede vurderingsprincipper: Først vurderes it-materialets didaktik, dernæst dets interface og til slut vurderes det, hvordan interfacet støtter didaktikken.

Det centrale princip i vurderingen af didaktikken er afdækningen af it-materialets approach. Det vil sige det indlejrede menneske-, sprog- og sprogtilegnelsestsyn. Disse syn kan aflæses af udformningen af materialets indhold og læringsaktiviteter. Artiklen har som eksempel vist, hvordan et kognitivt tilegnelsestsyn kan aflæses af et materiales læringsaktiviteter, og hvordan man kan vurdere interfacets støtte af disse aktiviteter. Andre steder findes der inspiration til at vurdere it-materialers sprogsyns udmøntning i indhold (Thorsen 2004b, Bo-Kristensen 2004a) og menneskesyns udmøntning i indhold og læringsaktiviteter (Bo-Kristensen 2004a).

Der er blandt undervisere i dansk som for voksne en blomstrende tradition for at udvikle materialer til eget brug og til udgivelse. Meget tyder på, at denne tradition nu

udvides til læreres udvikling af it-materialer. Vurdering af it-materialers approach og approach'ens konkrete udmøntning i materialernes indhold og læringsaktiviteter er kun lige begyndt. Den helt store udfordring for fremtidens it-materialeudvikling er undersøgelsen af, hvordan vi vurderer og udformer interfacets mange muligheder, så andetsprogsdidaktikken for alvor kommer frem.

Note

1 Integrationsministeriet har lavet en oversigt over områdets it-materialer (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2004). Denne omfatter 24 materialer, hvoraf ikke alle har dansk andetsprog for voksne som primært målområde. Nogle har folkeskolen (herunder specialundervisningen) som primært målområde. Lægger man forlagernes udgivelser sammen, vil en oversigt omfattende materialer med dansk som andetsprog for voksne som sekundært målområde overstige 24 titler (f.eks. Bo-Kristensen 1999). Fagfolk inden for dansk som andetsprog diskuterer dog, om materialer, der er udviklet til folkeskoleområdet, på afgørende punkter egner sig til dansk som andetsprog for voksne (f.eks. Bo-Kristensen 2004a).

Litteratur

- Bo-Kristensen, Mads: Multimediedidaktik i dansk som andetsprog for voksne - bidrag til andetsprogsdidaktisk forankring af undervisningens multimediedidaktik. Kbh.: DPU (ph.d.- afhandling), 2004a.
- Bo-Kristensen, Mads: A Proposal for a Multimedia Didactics in CALT and CALL. i: Juel Henriksen, Peter. CALL for The Nordic Languages - Tools and Methods for Computer Assisted Language Learning. Copenhagen Studies in Language, 30. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2004b. s. 189-197.
- Bo-Kristensen: Lærervejledning: Den 3. Alder. Kbh.: Heller Film, 1999 (30 sider).
- Colaizzi, Paul F.: Læring og eksistens. i: Hermansen, Mads (red.): Fra læringens horisont - en antologi. Århus: Klim, 1998. s. 185 - 213.
- Hastrup, Kirsten: Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. i: Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogspædagogik. Kbh.: Gyldendal, 1989. s. 20-35.
- Holm, Lars: Lytteforståelse. i: Holmen, Anne & Karen Lund (red.): Studier i dansk som andetsprog. Kbh.: Akademisk Forlag, 1999. s. 323 - 352.
- Lave, Jean & Etienne Wenger: Situeret læring ved legitim perifer deltagelse (1991). i: Hermansen, Mads. Fra læringens horisont - en antologi. Århus: Klim, 1998. s. 151-160.
- Lund, Karen: Approach, design, procedure - en refleksionsmodel. i: Holmen, Anne, Karen Lund & Gitte Østergaard Nielsen: På sporet - en antologi om undervisning i dansk som andetsprog. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 30. Kbh.: Undervisningsministeriet, 1999. s. 35 - 42.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration: It-baserede undervisningsmaterialer til danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl. København: Integrationsministeriet, 2004 (kan også downloades fra ministeriets hjemmeside www.inm.dk).
- Nielsen, Gitte Østergaard, Michael Svendsen Pedersen & A. Linderøth (red.): It i andetsprogsundervisningen - processer og perspektiver. Kbh.: Integrationsministeriet, 2003.
- Oxford, Rebecca: Language learning strategies. An Update. ERIC D. ED 376707, Washington, D.C., 1994.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge

University Press, 2001. (2. udgave, 1. oplag)

Richards, Jack C & Theodore S. Rodgers: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Skehan, Peter: A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Thorsen, Marianne: It og sproglig opmærksomhed. Sprogforum nr. 30, 2004a, s. 22-30.

Thorsen, Marianne: It-baseret undervisning inden for dansk som andetsprog. Københavns Universitet, 2004b (speciale).

Annonce



VIFIN
Videnscenter For Integration

Enestående kursustilbud

Bliv klogere på at bruge e-læring i praksis
– eller lær at lave dit eget
undervisningsmateriale på nettet!

Klik ind på www.vifin.dk og læs mere.



Nanna Bjargum

Lektor, cand.mag. i tysk og dansk,
Odsherreds Gymnasium.
nannabjargum@tyskforlaget.dk

Gymnasiereformen

Nye undervisningsmaterialer - og genbrug af ældre

Når gymnasiereformen skydes i gang efter sommerferien, kan vi til vores lettelse konstatere, at vi har masser af brugbart undervisningsmateriale i tysk. De senere års mange udgivelser af nyere og nyeste tysksproget litteratur, adgangen til internettets millioner af websider og en stor buket udgivelser til grammatikundervisningen gør, at vi ikke savner materiale i traditionel forstand.

Alligevel kan man stille sig spørgsmålet: kan vi undervise efter og opfylde hensigten i de nye læreplaner og undervisningsvejledninger med det forhåndenværende materiale?

Jeg har i denne artikel taget udgangspunkt i læreplanen og undervisningsvejledningen for tysk fortsættersprog i STX, A-niveau, men de principper og det sprogsyn, der ligger i læreplanen, genfindes i alle sprogfagene i de gymnasiale uddannelser.

Læreplan og undervisningsvejledning

Læreplanen er på 4 sider, undervisningsvejledningen på 57 sider.

Begge følger samme opbygning:

1. Identitet og formål
2. Faglige mål og fagligt indhold
3. Tilrettelæggelse
4. Evaluering
5. Paradigmatiske eksempler - på eksamensopgaver, projektopgaven, tværfaglige forløb i studieretningen (findes kun i undervisningsvejledningen).

I afsnittet om 'Identitet og formål' understreges fagets tre dimensioner: tysk som færdighedsfag, vidensfag og kulturfag.

„De færdigheder, eleverne tilegner sig, er lytteforståelse, læseforståelse, færdigheder i at redegøre, samtale og skrive på

tysk, samt i at forstå udtryk for kulturelle forhold og processer i tysksprogede lande. Disse grundlæggende færdigheder er forudsætningen for, at eleverne kan tilegne sig de fire kernekompetencer, som udgør fremmedsprogenes, og dermed også tyskfagets kernefaglighed, nemlig informationssøgningskompetencen, hvor faget ses som et vindue mod verden, kommunikation med relevante målgrupper, æstetisk forståelse og respons og endelig interkulturel kompetence....“ (Undervisningsvejledningen 2004: 4).

Der lægges altså afgørende vægt på den kommunikative kompetence som indgang til en bredere forståelse af de tysktalende lande i et interkulturelt perspektiv, således at eleverne „...anspores til at gå i dialog med og agere med empati i fremmede kulturer....“ (ibid. : 7).

Hvilke undervisningsmaterialer har vi mon, der træner lige den kompetence?

Tilrettelæggelse og ‘pensum’

Gymnasiereformen har taget et afgørende livtag med valggymnasiets ‘pensumitis’. Der er ikke længere krav om et bestemt antal læste sider, men derimod om at eleverne læser tekster i emner, på A-niveau 8 - 10 emner.

Gennem mange år har forlagene udgivet temabøger, så det bliver ikke noget problem at finde egnede, didaktiserede tekster. Ligeledes er der udgivet mængder af filmmanuskripter, der kan anvendes i studieretningernes tværfaglige projekter, f.eks. to fremmedsprog + mediefag.

Da der ikke længere er krav om et bestemt antal læste sider, vil det betyde, at man nu kan afse mere tid til at træne de mundtlige og skriftlige produktive færdigheder i timerne.

En anden væsentlig ændring er beskæringen af det skriftlige arbejde i form af opgaver, der skal skrives af eleverne (det skriftlige arbejdes omfang dikteres nu af elevernes arbejdstid (i alt 110 timer på A-niveau)). Det må føre til, at eleverne skal skrive mere i timerne, f.eks. kreative opgaver i forbindelse med tekstlæsningen. Spørgsmålet er så, om vi kan udvikle opgaver, der også giver mulighed for at retteprocessen kan foregå i timerne.

Efteruddannelse

I forbindelse med gymnasiereformen har undervisningsministeriet ændret struktur og tilskudsformer til efteruddannelsen. De faglige foreninger indgår i konsortier på

tværs af fag og uddannelsessteder og udformer i første omgang et kursuskoncept, hvor deltagerne i et pilotkursus udvikler materiale, der efterfølgende præsenteres for lærergrupper på kurser f.eks. inden for et amt/ en region eller på en skole. Udviklingen af kursusmateriale sker i samarbejde med forskere fra universiteter og handelshøjskoler. Således har der i skoleåret 2004 - 05 været afholdt tværsproglige projekter om bl.a. Mundtlighed i sprogfagene og om Sprogtilegnelse og fremmedsprogs-pædagogik. Disse materialer er specifikt udviklet til sprogfagene efter reformen, og man må håbe på, at de kan udbredes dels via kurserne, dels via EMU (Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen) eller som forlagsudgivelser.

Færdigheder, strategier og kompetencer

Læreplanen og undervisningsvejledningen opererer i overensstemmelse med 'Fremtidens Sprogfag' med fem færdigheder: lytte-, læse-, tale- (redegørelse og dialog) og skrivefærdighed. Dette afspejler sig i eksamen, idet den mundtlige eksamen (med 24 timers forberedelse af ukendt tekst i forbindelse med emnelæsningen) er tredelt:

- a) en præsentation af og redegørelse for den forelagte tekst, evt. ved hjælp af Power-Point eller overhead-transparenter
- b) en uddybende samtale om teksten og om den eller de læste tekster, den er parallel til
- c) en oversættelse af en del af en ukendt tekst + samtale på dansk om resten af teksten (forberedelsestid 30 min.).

Pkt. a og b prøver altså såvel den monologiske fremlæggelse, der bygger på retoriske principper, som den dialogiske, der implicerer interaktionshandlinger, brug af tale-handlingsmarkører, gambitter o.l. Denne del af talefærdigheden har vi nok hidtil lagt mindre vægt på, også fordi det er tidskrævende at træne den slags færdigheder. Imidlertid er det jo netop sådanne markører, der 'kitter' sproget sammen, får samtalen til at flyde mere naturligt og dermed også demonstrerer elevens talesprogskompetence.

Lone Ambjørn har til spanskundervisningen på HHÅ udviklet en række meget bundne øvelser, som netop træner denne kompetence. Artiklen hedder: 'Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv', og øvelserne er vældigt inspirerende og brugbare også for gymnasiets sproglærere. Dette materiale forefindes elektronisk på www.hba.dk/fsk/pdfs/0003049.pdf

Arbejdet med de retoriske principper er allerede undervisningsstof i såvel danskfaget som fremmedsprogfagene, men mere materiale, der specifikt træner dem, vil være velkomment.¹

Under pkt. 1.2. Formål siges det i undervisningsvejledningen: „Eleverne tilegner sig

i tyskfaget sproglig kunnen, viden og bevidsthed samt kendskab til det tyske sprog i funktionelle sammenhænge.....“ (Undervisningsvejledningen 2004: 5) Dette udbygges i punktet ‘Didaktiske principper’, hvor den traditionelle grammatikundervisning stilles over for en sproglig tilgang, der bygger på kommunikative behov, hypoteseopstilling og afprøvning samt elevernes forskellige læringsstil.

Arbejdet med sprogets formelle side kan dermed ændres til:

- at de grammatiske fænomener behandles i den rækkefølge, de behovsmæssigt dukker op
- at man tager udgangspunkt i forståelsesbaserede opgaver
- at eleverne selv skal opdage eller formulere reglerne
- at eleverne får lejlighed til at afprøve deres egne hypoteser om sproget i fri, meningsfuld produktion
- at det ikke kun sker skriftligt, men også mundtligt. (Undervisningsvejledningen 2004: 23)

En sådan ændring kræver for alvor nye grammatikker, som tidligere påpeget af Dorte Fristrup og Hanne Geist i artiklen ‘Nye skolegrammatikker ønskes’, Sprogforum nr. 27.

Selvom der i de senere år og i forbindelse med reformen er kommet en del nyudgivelser, har det ikke været det induktive princip og den funktionelle tilgang til grammatikken, der har været fremherskende, og det er ærgerligt, for jeg tror i bund og grund på, at vi kan motivere eleverne bedre, når arbejdet med sproget bliver integreret i såvel læsning som lytning og fri produktion, og ikke løsrevet fra ‘dagens tekst’.

Et andet vigtigt og hidtil mindre iagttaget område er træning i strategier. Dette er et af de emner, der fokuseres på i grundforløbets Almen Sprogforståelse, og som det er vigtigt at fastholde og videreudvikle over for eleverne. I forbindelse med udviklingen af nyt undervisningsmaterialet vil det være ønskeligt, at der indgår øvelser, der sætter fokus på lærings- og kompensationsstrategier.

I den sidste ende skulle arbejdet med de forskellige færdigheder gerne føre til, at eleverne tilegner sig de fire kernekompetencer, der udgør fremmedsprogenes kernefaglighed (den kommunikative, den æstetiske, den interkulturelle kompetence og studiekompetencen). Her er den interkulturelle kompetence efter min mening den helt centrale, men den er også den sværeste at opnå, bl.a. fordi den er meget kompleks at undervise i. Her vil anvendelsen af korte videosekvenser samt af internettets muligheder for interaktive øvelser kunne føre eleverne et stykke ad vejen.

Ønsker til fremtidens undervisningsmaterialer i kølvandet på reformen:

- materiale, der har en induktiv tilgang til sproget og som knytter an til arbejdet med de øvrige færdigheder
- web-baseret materiale, der satser på interaktive øvelser, og ikke kun på materialer, der gør sig bedre på papir
- materialer, der bygger videre på og udvider øvelserne fra Almen Sprogforståelse, herunder træning i strategier
- video- og web-baseret materiale, der sigter mod at opbygge elevernes interkulturelle kompetencer
- øvelser til træning af de skriftlige færdigheder, som indbygger retteprocesser, der kan anvendes i timerne
- øvelser, der træner de forskellige mundtlige færdigheder: præsentation, redegørelse, dialog
- materialer, der integrerer nye tilgange til litteraturen.

Note

1 I undervisningsvejledningen til dansk på STX tales der om at: „Eleverne præsenteres for egnede teknikker og redskaber i forbindelse med forberedelse, afvikling og evaluering af mundtlige fremstillinger. De introduceres ligeledes til forskellige retoriske virkemidler og arbejder med mundtlighed både i forbindelse med reception og produktion. I forløbet indgår endvidere elementer som:

- arbejdet med forskellige mundtlige udtryksformer og kommunikationssituationer med særlig fokus på forskellige talegenrer
- arbejde med teknikker, der kan anvendes i retorikkens klassiske faser af arbejdet med oplæg og taler ...
- hensigtsmæssig brug af tavle, OHP og præsentationsprogram
- bevidsthed om rum, stemme, kropssprog og tilhørreaktioner.“

(Undervisningsvejledning Dansk A -Stx 2005: 31 - 32)

Litteratur

• Læreplaner

Begyndersprog A - gym: www.retsinfo.dk/DELFIN/HTML/B2004/0134805.htm#B52

fortsættersprog A - gym: www.retsinfo.dk/DELFIN/HTML/B2004/0134805.htm#B53

Fortsættersprog B: www.retsinfo.dk/DELFIN/HTML/B2004/0134805.htm#B54

Valgfag C hf: www.retsinfo.dk/_GETDOCM_/ACCN/B20040134905-REGL

• Undervisningsvejledninger

Tysk Begynder A: us.uvm.dk/gymnasie/vejl/tysk_begyndersprog_a_stx/

Tysk fortsætter A: us.uvm.dk/gymnasie/vejl/tysk_fortsatetersprog_a_stx/

Tysk fortsætter B: us.uvm.dk/gymnasie/vejl/tysk_fortsatetersprog_B_stx/

Valgfag C: us.uvm.dk/gymnasie/vejl/tysk_fortsatetersprog_c_valgfag/

- Anden litteratur

Fremtidens sprogfag: www.fremtidenssprogfag.u-net.dk/

Hanne Geist og Dorte Fristrup: Nye skolegrammatikker ønskes i: Sprogforum nr. 27. (inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr27/Geist.PDF)

Kultur- og sprogødestudier



Karen Risager er blevet udnævnt til professor i Kultur- og Sprogødestudier pr. 1. august 2005.

Hun holdt sin tiltrædelsesforelæsning på Institut for Sprog og Kultur, RUC, d. 12. september.

Forelæsningen, som havde titlen: 'Kultur- og Sprogødestudier - et rigtigt RUC-fag. Samfundsengagement og tværfaglighed', kan hentes fra Institut for Sprog og Kulturs hjemmeside på http://www.ruc.dk/isok/Fag/kultsprog/Om_faget/Vejledere/KarenRisager/

RED.

**Ditte Gadegaard**

Adjunkt, cand.mag. i spansk og fransk,
Århus Statsgymnasium.
dg@daasg.dk

Litteratur og sprogundervisning - spansk i gymnasiet

Der stilles med gymnasireformen helt anderledes krav end tidligere til undervisningsmaterialer i sprogundervisningen. Den velkendte model med en eller flere autentiske litterære tekster og dertil hørende tekstfokuserede spørgsmål danner ikke umiddelbart den optimale ramme for en kommunikativ sprogundervisning. I udviklingen af undervisningsmateriale bør der tænkes i andre og flere teksttyper end den gode, litterære tekst og i forbindelse med inddragelse af litterære tekster bør valget af metoder og arbejdsformer overvejes nøje.

Litteratur og sprogundervisning

Pensumkravet har haft stor indflydelse på hvilke tekster vi vælger at læse med vores gymnasieklasser, og eksamensdiscipliner som oplæsning og oversættelse har fyldt lovlig meget i mangel en sproglektion. Med gymnasireformen er der kommet et paradigmeskift: Vi er ikke længere styret af krav om antal normalsider, og man kan nu bruge mere tid på at træne kommunikative færdigheder og strategier og på kreative eller produktive opgaver.

De nye mål for fremmedsprogsundervisningen stiller nye krav til undervisningsmaterialet (jf. også Nanna Bjargums artikel i dette nummer af Sprogforum, red.). Hvilke teksttyper skal vi bruge? Kan vi fortsat læse lødige litterære tekster? Kan vi bruge dem på samme måde som tidligere?

Jeg vil i det følgende vise hvordan et undervisningsmateriale som kun tager udgangspunkt i litterære tekster, kan være problematisk at benytte i en kommunikativ undervisningssituation, diskutere andre mulige teksttyper og endelig komme med et forslag til en model for brugen af litterære tekster i et tidssvarende materiale.

Det ideelle sprogundervisningsmateriale

Det dominerende sprogsyn i de nye læreplaner for de ungdomsgymnasiale uddannelser er kommunikativt. Gennem sprogundervisningen skal eleverne primært udvikle deres evne til at kommunikere på fremmedsproget. Læringssynet har ændret sig i retning af en konstruktivistisk tilgang, hvor det ikke længere er læreren og dennes undervisning som står i centrum, men derimod eleven som subjekt i sin egen læringsproces.

Et tidssvarende undervisningsmateriale skal ideelt set forsøge at bringe eleverne i dialog med hinanden og med stoffet, således at de via ægte kommunikation kan forhandle og konstruere sig frem til egen viden. Det er vigtigt at materialet appellerer til eleverne i både form og indhold, samtidig med at det udnytter viden fra den moderne sprogforskning.

Mais... Vous parlez comme un livre!

Undervisningsmaterialerne til sprogundervisning i de danske gymnasiale uddannelsesinstitutioner har traditionelt været bygget op omkring den autentiske litterære tekst. Formålet med sprogundervisningen har i høj grad været at opnå en grundig forståelse af den givne tekst på baggrund af en tekstanalyse og herudfra samtale på fremmedsproget. Opgaverne har typisk været tekstnære spørgsmål til at sikre detailforståelse samt fortolkende spørgsmål med henblik på en dybere forståelse af teksten. Set ud fra et kommunikativt sprogsyn er der flere problemer forbundet med denne type materiale:

- Den minutiøse forståelse af en autentisk litterær tekst kan være kompliceret at opnå for eleverne og man tyr derfor ofte til redskaber fra grammatik-oversættelsesmetoden. Timerne kan hurtigt tage form af en lagkage med de velkendte ingredienser: oplæsning, oversættelse, kommentering af svære sproglige fænomener og afsluttende besvarelse af tekstnære spørgsmål.
- Der er et kæmpe spring fra at have læst og forstået en tekst til at skulle kunne redegøre herfor mundtligt på fremmedsproget, ikke mindst når vi når til de mere fortolkende spørgsmål. Det sprog vi anvender i timerne, er derfor ofte en form for mundtliggjort skriftsprog hvilket tydeligt ses hos den flittige elev der helst skriver alle svar ned hjemmefra for ikke at risikere at mangle ord /lave en fejl som hun egentlig godt kunne have undgået hvis hun havde brugt sin grammatiske viden.

Dette betyder at samtalen på fremmedsproget er forholdsvis forudsigelig og snarere reproduktion end egentlig sprogproduktion. Eleverne udvikler ikke ret mange af de kompetencer som de har brug for hvis de skal indgå i en ægte kommunikationssituation, som er præget af uforudsigelighed, interaktion og spontanitet. Indlæringen af fremmedsprog er afhængig af at eleven får mulighed for at skabe viden via sit eget intersprog, dvs. et mundtligt ufuldendt sprog hvor strukturelle fejl har minimal

betydning hvis ikke de forstyrrer kommunikationen og hvor det at lave fejl er en vigtig del af læringen. Eleverne har brug for redskaber til at kommunikere med andre, selv om deres sprog ikke er fuldendt. De skal lære at turde tage en risiko og at bruge forskellige strategier, eksempelvis at benytte overbegreber og omskrivninger når de mangler ord, eller forsøge at 'gætte' eller 'opfinde' ord ud fra kendskab til andre sprog og ikke mindst acceptere at man sagtens kan kommunikere med sætninger som ikke er fuldstændig grammatisk korrekte.

Et tidssvarende undervisningsmateriale skal bidrage til at få eleverne til at tale med hinanden og ikke kun til hinanden eller læreren. Dette kræver ikke blot at de har læst og forstået teksten, og at de forstår hvad deres samtalepartner siger, men også at de selv er i stand til at producere sprog i en kommunikationssituation.

Det udvidede tekstbegreb

Den autentiske litterære tekst er givetvis ikke det tekstvalg som bedst danner udgangspunkt for en kommunikativt orienteret sprogundervisning. At en tekst ikke er skrevet med henblik på udlændinge gør den - logisk nok - i mange tilfælde vanskelig at bruge i fremmedsprogsundervisningen trods litterære kvaliteter. Ofte vil det på de lavere niveauer være mere hensigtsmæssigt at arbejde med kortere og lettere bearbejdede tekster.

I begyndersprogenes overgangsfase fra begyndersystem til 'rigtige' tekster bruges allerede mange steder graduerede tekster som er konstrueret til sprogundervisningen. Udover at de ofte har et meget adækvat ordforråd i forhold til elevernes læringsproces, introducerer disse små historier typisk kulturel og historisk information som eleverne kan have glæde af i deres videre studier af sprogfaget. Læsningen af disse letlæsningsbøger kan både være indgangen til en emnekreds og samtidig danne udgangspunkt for kommunikativt orienterede øvelser, f.eks. taskbaserede opgaver (herom senere i artiklen). Med gymnasiereformen fjernes styringen af hvor mange normalsider autentisk tekst der skal læses hvilket giver bedre mulighed at tilpasse teksterne til elevernes behov i læringsprocessen. Samtidig kan man tale om et udvidet tekstbegreb, idet det nu i højere grad er muligt at inddrage lyd- og billedmateriale samt aktuelt nyheds- eller temastof. Der vil være behov for at udarbejde nyt undervisningsmateriale som giver eksempler på alternative teksttyper, og ideer til hvordan disse kan inddrages i undervisningen.

På markedet findes der desuden meget interessant materiale med kommunikative øvelser til sprogundervisningen. Disse bøger er glimrende inspiration til variation og til træning af forskellige typer af sprogproduktion, men de vil næppe kunne bruges som grundbog i en dansk kontekst hvor man i høj grad stadig tager afsæt i autentiske

litterære tekster, og det har naturligvis mange kvaliteter, men det er ikke desto mindre yderst vigtigt fremover at udvikle undervisningsmaterialer som kan tage højde for det udvidede tekstbegreb i sprogundervisningen.

Taskbaserede opgaver og læsning af autentisk litteratur

I udformningen af kommunikative konstruktivistiske opgaver er det centralt at åbne mulighed for at den enkelte elev kan beskæftige sig med det som vedkommende opfatter som væsentligt, og således skabe en autentisk kontekst for læringsprocessen. For at fremme elevens motivation er det vigtigt at materialet indeholder opgaver der åbner op for overraskelsesmomenter og for forskelligartede besvarelser som der ikke nødvendigvis eksisterer et klart svar på. Litterære tekster skal fortsat være en vigtig del af sprogundervisningen, men det er nødvendigt at frigøre sig fra den ovenfor beskrevne minutiøse tekstforståelse som eneste metode og i stedet tænke i kreative, varierede, åbne og elevaktiverende opgaver.

En mulig tilgang er at tilrettelægge arbejdet med litterære tekster ud fra en tillempet taskbaseret undervisningsmodel. Princippet er at selve tekstarbejdet blot bliver en af flere måder at behandle teksten/emnet på, idet man pakker det ind som fyld i en sandwich, hvor man varmer op med før læsningsøvelser og slutter af med efterlæringsøvelser. Hvor det kan forekomme vanskeligt at tilgodese de mange nye krav til sprogundervisningen (træning af sproglige delkompetencer, samt lærings- og kommunikationsstrategier m.m.) i arbejdet med selve teksten, giver før- og efterlæringsopgaverne mulighed for langt mere varierede og kreative øvelser som samtidig gør selve læsningen lettere og mere relevant.

Med udgangspunkt i det spanske digt "Dinero" skrevet af Juan Manuel Villalba Hinojosa (Gadegaard & Ruiz: *Espacios* 2003) vil jeg give eksempler på hvorledes man kan tilrettelægge arbejdet med teksten, når målgruppen er spansk begyndersprog, midt i 2.g.

• Før læsning

Før læsningsøvelserne fungerer som en form for appetitvækker eller opvarmning inden tekstlæsningen. Med før læsningsopgaverne tilgodeser man elevernes aktive deltagelse ved at tage højde for deres forforståelse af tekstens temaer. Man kan motivere dem til at tænke med teksten/ emnet og samtidig tænke videre, således at de, allerede inden de har læst den første linie, har nogle forventninger til eller ideer om indholdet. Opgaveafsnittet kan typisk indeholde opgaver som sætter elevernes fantasi og sanseapparat i gang i forhold til tekstens emne, og samtidig aktiverer det den sproglige og/eller kulturelle viden, eleverne allerede har. Der introduceres endvidere til væsentligt nyt ordforråd og fokuseres især på elevernes lytteforståelse og sprogproduktion. Eleverne opfordres

til at gætte, spørge, søge og opstille hypoteser ud fra ord, lyd og billedmateriale - men altså ikke ud fra selve teksten. En typisk før-læringsopgave er associationsøvelser ud fra centrale ord, begreber, tekstens titel eller enkelte sætninger fra teksten. Herved får man ikke alene introduceret eleven til et relevant ordforråd, men også til eventuelle ukendte kulturbestemte begreber og fænomener som kunne udgøre en barriere under læsningen. Disse øvelser giver samtidig eleverne nogle forventninger til teksten og støtter deres muligheder for at orientere sig i teksten.

Før vi går i gang med at læse digtet *Dinero* (som handler om hvordan et barn oplever 'penge') kunne vi f.eks. arbejde med følgende opgaver. (Opgaverne er normalt formuleret på målsproget og arbejdet med disse foregår ligeledes på målsproget: Gadegaard & Ruiz 2003: 74-75).

- 1) Tag en pengeseddel (gerne en spansk euro-seddel). Beskriv den: Farver, størrelse, hvordan det lyder hvis du krøller den, hvad der står på den, hvilke billeder, personer eller figurer der er på den. (to og to/ mundtligt)
- 2) En elev beskriver en dansk pengeseddel. De andre skal gætte hvor meget sedlen er værd. (i grupper/ mundtligt)
- 3) Lav en liste på ti ting som kan købes for penge og fortæl hvor meget det cirka koster i euro
- For eksempel *Un coche cuesta...* (en bil koster..) (to og to/ skriftligt)
- 4) Lav en liste på ting som ikke kan købes for penge. Diskutér den med din arbejds-partner
- 5) I digtet, som vi skal læse, præsenteres et barns oplevelse af penge. Prøv om du kan se med et barns øjne - hvordan ville du så beskrive følgende ting? Vælg tre (to og to/ skriftligt): 'bil', 'hæveautomat', 'arbejde', 'ferie', 'telefon', 'at rejse', 'skole', 'fjernsyn'.
- 6) Hvordan ville du umiddelbart beskrive et barns opfattelse af verden? Forklar! (gruppe/ skriftligt/ mundtligt)
- For eksempel : "naiv, fordi..."
- Vi giver her nogle ord, du måske kan bruge: uskyldig, usikker, fantasifuld, underlig, opfindsom, forbløffende ...

• Læsning

Opgaverne til selve læsningen tilpasses tekstens sværhedsgrad, elevernes niveau osv. Det er vigtigt også at variere kravene til læsningen således at eleverne bliver præsenteret for forskellige læse- og forståelsesstrategier. En halvsvær tekst kan godt læses på et tidligt tidspunkt hvis blot læsemåden tilpasses niveauet. Læseopgaverne bør naturligvis tage højde herfor og eksempelvis være mere overordnede, tematiske opgaver. Ved mere intensive læsemetoder kan tekstspørgsmålene for så vidt godt undertiden

være traditionelle 'find svaret i teksten'- opgaver, men kan også bestå i at organisere teksten så afsnittene kommer i kronologisk rækkefølge eller inddele teksten i hoved-afsnit og give dem sigende overskrifter. Opgaven kan også være at eleverne selv skal stille spørgsmålene, gerne inddelt i kategorier: tekstnære, overordnet forståelse og 'undrende' spørgsmål. Hermed selve digtet (i: Gadegaard & Ruiz: 2003: 73):

Juan Manuel Villalba Hinojosa : DINERO

De entre todas las cosas inquietantes,
recuerdo los billetes que pasaban veloces
a través de las manos de los hombres.
Dinero incalzable para un niño.

Si el dinero es la llave de los sueños
podrían fabricar más, y entonces, repartirlo;
eso piensan los niños acerca del dinero.

Pero había billetes sorprendentes
que no diferenciaban los adultos.
Recuerdo los mensajes, los teléfonos
escritos en el margen, los nombres de las mujeres
y las fechas; las cifras y las cuentas.
Pasando por las manos de mis padres,
veía esos mensajes que enviaban extraños
desde lejos. Miraba desde abajo, callado,
cómo iban cambiando de destino, volaban
sobre mí, eran aves que nunca se posaron
en mis manos.

Recuerdo especialmente
aquellos que entregaba el carnicero a mi madre.
Retratos de personas importantes
manchadas con la sangre en el papel.
Artistas y monarcas malheridos,
cumpliendo el breve sueño de la estrecha
oscuridad del monedero.

Después, en el mercado
mi madre conseguía pan blanco y fruta fresca
con aquella fortuna ensangrentada.

• Læringsopgaver

1) Forståelse (to og to, mundtligt)

- a) Hvad betyder penge for et barn?
- b) Og for voksne?
- c) Hvilke overraskende detaljer havde nogle af sedlerne for drengen?
- d) Hvorfor husker drengen især sedlerne fra slagteren?

2) Fortolkning (i grupper/ mundtligt/ skriftligt)

Hvorfor tror du at børn har en anden opfattelse af penge end voksne? Giv fem grunde

- For eksempel: „For voksne er penge resultatet af hårdt arbejde, hvorimod det for børn er papir med billeder på“

(Husk: For at angive modsætning kan du på spansk bruge *en cambio* eller *sin embargo*)

• Efterlæsning

I efterlæsningen er der fokus på elevernes mundtlige og skriftlige sprogproduktion og der lægges op til en mere bred udnyttelse af teksten, eksempelvis perspektiverende i forhold til film, andre tekster eller litterære temaer, som inspiration til elevernes egen sprogproduktion eller som udgangspunkt for eksempelvis en paneldebat.

Efterlæsningen består af opgaver som cementerer og personliggør elevernes forståelse af tekstarbejdet, og kan typisk være at overtage en af hovedpersonernes perspektiv for at fortælle teksten derfra eller fortælle videre på teksten, fortælle hvad der skete før teksten, skabe et udtryk for tekstens tema/ forløb i form af planche, artikel, tegning, maleri - eller i den mere traditionelle ende: lave en oversættelse som resumerer teksten. Såvel før- som efterlæringsopgaverne er meget velegnede til at inddrage forskellige typer af intelligenser og læringsstrategier til gavn for alle elever. Jo flere sanser der aktiveres i forbindelse med en læringsproces, jo større sandsynlighed er der for at læring finder sted. Som efterlæsning er det derfor også oplagt at inddrage it-materiale hvilket giver eleverne mulighed for at arbejde individuelt med eksempelvis ordforråd. På cd-rom'en til *Espacios* findes der således til 'Dinero' interaktive opgaver som træner tekstrelevante glosser og grammatik samt læseforståelse, ligesom der er lytteforståelsesøvelser. Det er naturligvis ikke muligt at inkludere cd-rom eller hjemmeside i alle sprogudgivelser, men der findes heldigvis flere velfungerende websites, hvor man som lærer selv kan lave interaktive øvelser, f.eks. *Quia* eller *Hot Potatoes*.

• Efterlæringsopgaver:

1) Oversæt følgende vers til spansk:

”Hvis penge er nøglen til drømme/kunne man da lave nogle flere/og så

dele dem ud; det tænker børn om penge”.

Sammenlign din oversættelse med linie 10-12 i digtet

- 2) På spansk er der mange udtryk som har med penge at gøre. Vælg en af følgende talemåder og forsøg at forklare meningen med den:
 - a) *Salud, dinero y amor* (sundhed, penge og kærlighed)
 - b) *Poderoso caballero es don dinero* (Hr. penge er en magtfuld herre)
 - c) *El dinero no da felicidad, pero ayuda* (Penge gør ikke én lykkelig, men de hjælper)
 - d) *Todo tiene un precio* (Alt har sin pris)
- 3) Eksisterer nogle af udtrykkene på dansk? Tænk selv på et dansk udtryk som har med penge at gøre. Forklar meningen til din arbejdspartner, og se om hun kan gætte hvilket udtryk det drejer sig om.
- 4) Prøv at tegne hvad drengen ser når han er med sin mor på indkøb. Husk at tegne fra drengens perspektiv.

Opgavekriterier

De aktiviteter vi opstiller i undervisningsmaterialet, skal lægge op til at skabe behov for kommunikation samtidig med at opgaverne sørger for at eleverne får mulighed for at tilegne sig de værktøjer som er nødvendige i kommunikationssituationen. I udarbejdelsen af undervisningsmaterialet bør man derfor nøje overveje hvilke sproglige redskaber der er nødvendige for at eleverne kan løse opgaven. Hvis opgaven eksempelvis går ud på at debattere en given problemstilling er det ikke nok i opgaveformuleringen at skrive „Debatér fordele og ulemper ved at bo på landet”. De sproglige funktioner (i dette tilfælde holdningstilkendegivelse, at argumentere for og imod...) bør gøres tilgængelige for eleven enten i tilknytning til opgaven eller i en form for sprogbehandlingskatalog som eleverne løbende kan bruge til opslag. Også grammatik læres i kontekst og kan præsenteres i den rækkefølge, behovet melder sig. I stedet for på deduktiv vis at præsentere eleverne for eksempelvis ‘imperativ’ og dertil finde passende øvelser, kan man tilrettelægge en sammenhæng hvor eleverne har brug for at give ordrer og instrukser for at løse opgaven og derfor interesse i at finde frem til hvilke verbalformer man kan bruge i den kontekst.

Nye formål, nye undervisningsmaterialer og -metoder

Den taskbaserede tilgang til arbejdet med autentisk litteratur i sprogundervisningen er et nyttigt instrument til at skabe en sammenhæng hvor eleverne har og selv oplever et reelt behov for at kommunikere med hinanden om teksten eller med teksten som påskud. Dette kan lette elevernes tilegnelse af sproget hvis vi samtidig, via udvælgelsen af opgavetyper, sørger for at eleverne erhverver sig de former for redskaber der er nødvendige i en autentisk kommunikationssituation. Tidligere kunne man tale om at formålet med sprogundervisningen var at lære eleverne at læse, forstå, fortolke og

‘samtale’ om en tekst med henblik på at kunne præstere disse færdigheder til eksamen, og for at bibringe eleverne en værdifuld indsigt i sprogområdets kulturforhold. Den litterære tekst vil naturligvis fortsat være kulturbærende, men nu kan man med fordel forholde sig til hvilke færdigheder eller kompetencer man ønsker at eleven skal træne med udgangspunkt i teksten, og tilrettelægge opgaverne derefter.

Litteratur

- Benetti, Giovanni et al.: Más que palabras - Literatura por tareas. Difusión, 2004.
- Candlin, C. N. & D. Murphy (Eds.): Language Learning Tasks. London: Prentice Hall, 1987.
- Fristrup, Dorte: Men måske kunne man også lære fransk på andre måder. i: Fransk Nyt nr. 232, 2002.
- Gadegaard, Ditte & Lucas E. Ruiz: Espacios. Århus: Systime, 2003.
- Nunan, David: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Palomino, M Ángeles: DUAL. Pretextos para hablar. Madrid: Edelsa, 1998.
- Pedersen, Ulla & Elisabeth Østergaard: Forsøg med ny metode i sprogundervisningen. i: Fransk Nyt nr. 232, 2002.
- På vej mod reformen. i: Fransk Nyt nr. 241, 2004.
- Zanón, Javier (Coord.): La enseñanza del español mediante tareas. Madrid: Edinumen, 1999.
- www.quia.com
- www.hotpotatoes.com

Litteratur i sprogundervisningen

Sprogforums skribenter har med jævne mellemrum skrevet om behovet for nye tiltag til inddragelse af litteratur i sprogundervisningen. På Sprogforums hjemmeside: http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/sprogforum_welcome.html kan du finde artikler af Merete Vonsbæk, Nanna Bjargum, Hanne Geist, Birte Dahlgreen, Mette Toft, Annegret Friedrichsen, Anna Kvist, Birgitte Henriksen, Michael Daal, Merete Rasmussen m.fl. om litteratur i fremmed- og andetsprogsundervisningen. Se under enkelte numre - især følgende numre fra 2000 og frem: Sprogforum nr. 21: Tema: Litteratur og film; Nr. 27: Tema: Kompetencer i gymnasiet; Nr. 28: Tema: Æstetik & it; Nr. 32: Tema: Vinduer mod verden; Nr. 33: Tema: H.C. Andersen.

RED.



Angreth Steffensen

Lærer. cand.pæd. i tysk,
Magleblikskolen, Frederiksværk.
angreth.og.john@mail.dk

Lærebogen i tysk - et historisk rids

Som tysklærer i folkeskolen har jeg både i min undervisning og i forbindelse med udarbejdelsen af mit cand.pæd.-speciale beskæftiget mig med lærebogens og ikke mindst lærebogssystemets rolle i tyskundervisningen. I nærværende artikel ønsker jeg med udgangspunkt i et kort historisk rids at indkredse forskellige perioders forståelse af begrebet 'lærebog' og lærebogens funktioner. Lærebøger har siden 1945 gennemgået mange faser, som afspejler den forskning og udvikling, der har fundet sted inden for de sprogvidenskabelige og indlæringsteoretiske områder i den mellemliggende periode. Jeg vil i det følgende ganske kort - og primært med udgangspunkt i den tyske forskning inden for fremmedsprogsdidaktik - beskrive, hvorledes de forskellige perioders opfattelse af sproget og dets funktion samt opfattelser af sprogtilegnelse udmøntedes i forskellige indlæringsmetoder, som kom til udtryk i lærebogen.

Et lærebogssystem er kendetegnet ved at omfatte materialer som tekstbøger, arbejdsbøger, lyttemateriale, film, disketter, cd-rom, evt. netbaseret materiale, prøvemateriale samt lærervejledninger. Lærebøger er imidlertid medier, som kun fremstiller et begrænset udsnit af den sproglige og kulturelle mangfoldighed i et land, og den stadig større fokusering på eleven som centrum for undervisningen samt en øget viden om varierede og hensigtsmæssige indlæringsstrategier medfører et ændret syn på lærebogen.

Faser i lærebogens historie

Hvorledes kan man kort opridse hovedpunkterne i det ændrede syn på lærebogens historie i de seneste årtier? Jeg vil i det følgende referere til Lutz Götze, som i Kast/Neuner opridser perioden fra slutningen af 40'erne til i dag. Ifølge Lutz Götze karakteriseres perioden ved fem faser i fremmedsprogsundervisningen, som hver især afspejler periodens forskellige sprogvidenskabelige og indlæringsteoretiske overvejelser (Götze 1994: 29).

- Den første fase dominerede i 1950'erne, og var en videreførelse af den traditionelle grammatik- og oversættelsesmetode. Lingvistisk bygger metoden på opfattelsen af, at sprog udgøres af systematiske og logiske regler. Kendetegnende for læringssynet

er, at et fremmedsprog læres ved gennemgang og indlæring af grammatikkens regler samt ved oversættelser frem og tilbage mellem modersmål og målsprog. Tyngdepunktet ligger i grammatiske paradigmer og analyser. Målet for alle øvelser er at lære målsprogets formelle system samt at kunne reproducere dette. Det skrevne sprog står i centrum på bekostning af det mundtlige aspekt.

- Den anden fase opstod i 1960'erne under indflydelse af strukturalismen og behaviorismen og var præget af den audiolingvale metode. I denne fase beskrives: sproget ud fra de interne relationer, som hersker mellem sprogets forskellige dele og niveauer. En ytring bliver da interessant først og fremmest ud fra sin struktur, ikke ud fra hvad ytringen betyder (Tornberg 2001: 35). Selve strukturen er det vigtige; ikke funktion og indhold. Eksempler på opgavetyper, der illustrerer dette, er strukturdrilløvelsen og mikrodialogen, som begge træner udvalgte strukturer med henblik på erhvervelse af et brugssprog. Koncentrationen omkring det talte sprog fremfor skriftsproget betyder, at dialogen dominerer i undervisningsmaterialer, der bygger på denne metode.
- Den tredje fase opstod i 1970'erne og var kendetegnet ved den pragmatiske drejning, som udmøntede sig i teorien om den kommunikative kompetence som grundlag for fremmedsprogsundervisning. Sprogvidenskabeligt drejer kommunikativ kompetence sig om modsætningen: mellem formalisme og aktivisme, d.v.s. i skiftet mellem fremhævelsen enten af sprogets formelle system eller af sprogets funktioner (Tornberg 2001: 40). Ifølge den sociolingvistiske opfattelse beskrives sprog som en væsentlig del af samfundet med sine forskellige lag og deres indbyrdes relationer; sproglig handlen er en del af social handlen og dermed kommunikerende. Undervisningsmaterialerne domineres af denne opfattelse, som på den ene side fokuserede på sprogbrug i forskellige kommunikationssituationer og på den anden side fordrede refleksion over sproget for derigennem at skabe indsigt i sprogets funktioner og derudfra skabe bevidsthed om sprogets regelsæt, jvf. Europarådets programerklæring, hvori det lyder:
 - sprog er et middel til kommunikation
 - sprog er handling
 - sprog har et indhold
 - sprogets funktioner står i fokus
 - kommunikation lærer man sig bedst ved at kommunikere (Tornberg 2001: 42).
- Den fjerde fase dukkede op i 1980'erne som følge af den stadig stigende internationalisering, hvilket bevirkede, at den pragmatiske drejning tilføjedes yderligere to dimensioner: Sprog betragtes som udtryk for et kulturfællesskab, og den interkulturelle forståelse er nu også et af sprogundervisningens mål. I *Fælles Mål* udtrykkes, at:

Undervisningen skal give eleverne indsigt i kultur- og samfundsforhold i tysktalende lande og derved styrke deres internationale forståelse og forståelse af egen kultur (Fælles Mål: 2004: 11).

Ved interkulturel forståelse menes sædvanligvis individets evne til sammenligning mellem for eksempel sit eget lands og målsprogets kultur, både hvad angår fakta, hverdagsforhold og vurderinger (Tornberg 2001: 190). Denne periode var karakteriseret ved, at det interkulturelle aspekt trængte ind i lærebøgerne, og tilstræbte at tematisere kulturmødet i undervisningen for derigennem at fremme forståelsen om både sin egen kultur og den fremmede.

- Den femte fase betegner Götze som den kognitive drejning, da han i 1990'erne ser en tendens til, at lærebøgerne fokuserer på alle fire færdigheder men dog med vægt på læsning og skrivning. Ved anvendelse af interaktive øvelser samt bevidste refleksioner over sproget inddrages og understøttes den analytiske tilgang i erhvervelsen af fremmedsprog. Krumm og Duszenko mener dog, at denne afgrænsning af den femte fase kan diskuteres, da de ikke ser en konsekvent ændring i metodikken, men måske snarere en slutning på en æra med fastlåste metodiske koncepter, hvilket ses ved, at nyere lærebøger ikke længere afspejler én enkelt metode (Krumm/Duszenko 2001: 1032).

I 'Undervisningsmetoder' formuleres:

Indlæringsmål

HVAD skal læres (undervisningsstoffet)

Der tages højde for:

- Samfundsmæssige og pædagogiske retningslinier
- Fagvidenskabens resultater (lingvistik, Landeskunde, litteratur- og tekstvidenskab)

Undervisningsmetoder

HVORDAN læres (undervisningsprincipper)

Idet der tages højde for resultater ang. indlæringsteorier udvikles forslag til:

- Undervisningens disposition
- Undervisningens former (sociale)
- Undervisningsmedier
- Undervisningens organisation

I 'Lærebøger' genkendes metoder især på:

Tekster

Tekstudvalg
Tekstgenre

Grammatik

Udvalg og rækkefølge

Opgaver

Opgavetyper
Opgavefaser
Opgavesekvenser

Lektionsopbygning

Indføring
Opgaver
Systematisering
Anvendelse/transfer

Progression

Stoffets disposition
Kombination af indlæringsmål

Fig. 1. Sammenhæng mellem lærebøger og undervisningsmetoder. Neuner/Hunfeldt 1993, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. (Fernstudieneinheit 4) Berlin/München. S. 17. Her efter Krumm/Duszenko i Helbig 2001: 1031.

Lærebogens funktioner

Undervisningssystemer opbygges som regel i forhold til fagets målsætning, hvor temaer, tekster og grammatik udvælges og præsenteres i en systematisk og målrettet progression. Lærebogens systematiske opbygning fremmer mulighederne for repetition af både indlærte eller endnu kun mangelfuldt indlærte områder. Henvisninger til internettet ses ofte som et godt supplement til lærebogen, hvori indholdet hurtigt forældes. Lærebogen har forskellig funktion for de implicerede i undervisningen. For eleverne fungerer den som et konkret materiale, der bl.a. giver indblik i den fremmedsprogede kultur illustreret ved både tekst og billeder, samtidig med at den bidrager til elevernes kvantitative oplevelse af at lære noget. Lærebogen kan dog også ses som et begrænsende element for elevens egne interesser og udfoldelser, da ønsket om mere elevautonomi kommer i konflikt med lærebogens styrende effekt på undervisningen. (Krumm/Duszenko 2001 : 1031) Som underviser drejer det sig om at undersøge og analysere lærebogens indhold med henblik på anvendelse i et konkret undervisningsforløb i en konkret elevgruppe. Ifølge Eynar Leupold bør følgende pædagogiske og fagdidaktiske områder undersøges:

- Hvilke temaer tilbyder bogen, og kan disse temaer behandles uden inddragelse af lærebogen? Er der mulighed for tværfagligt samarbejde?
- Er tekster og øvelser relevante for udviklingen af sproglig kompetence?
- Tilgodeses elevernes interesseområder?
- Bidrager lærebogen til opfyldelse af fagets læseplan? (Leupold 2001: 133)

„Mannheimer Gutachten“

Kast og Neuner fremhæver *Mannheimer Gutachten* som et muligt hjælpemiddel i forbindelse med undersøgelse af et undervisningssystem. *Mannheimer Gutachten* udsprang fra kulturafdelingen i det tyske udenrigsministerium: En tværfaglig kommission af forskere under formandskab af Ulrich Engel fra Institut für Deutsche Sprache i Mannheim udarbejdede i perioden 1974-79 nogle kriterier til vurdering af undervisningssystemer og præsenterede i 1977 og 1979 en omfattende analyse af udgivet materiale til tysk som fremmedsprog i Forbundsrepublikken. Kriterierne i *Mannheimer Gutachten* omfatter emnerne didaktik, lingvistik samt Landeskunde. Både de udarbejdede kriterier og anvendelsen af disse vil altid udløse subjektive fortolkninger, hvilket da også udløste diverse kontroverser, men *Mannheimer Gutachten* grundlagde en tradition for kritik og analyse af undervisningsmaterialer. Kast og Neuner understreger, at kriterierne i *Mannheimer Gutachten* udvikles i teamsamarbejde og indgår i en åben faglig debat, inden de praktiseres, ligesom resultaterne af undersøgelsesarbejdet fremkommer i teamsamarbejde (Kast/Neuner 1994: 25).

Elevautonomi

Den øgede opmærksomhed på elevautonomi i undervisningen har siden slutningen af 1980'erne udmøntet sig i, at flere undervisningssystemer indeholder direkte anvisninger om arbejds- og indlæringsstrategier til brug for eleven, med det formål at optimere arbejdet med det pågældende system.

Claudio Nodari har udarbejdet nogle grundlæggende principper med henblik på udformningen af undervisningssystemer til autonom undervisning. Her nævnes blot nogle af disse principper, som læreren bør undersøge, såfremt denne undervisningsform vægtes (Nodari 2001: 1033):

- Systemet bør understøtte den almene opdragelse, hvilket blandt andet gøres ved konsekvent at anspore til kommunikative handlinger og samarbejde, hvorved ansvaret for læringen i høj grad overføres til eleverne.
- Indholdet bør være pædagogisk relevant, og især tekst, foto, illustrationer og diagrammer bør indeholde diskussionsoplæg, som medfører kommunikative handlinger.
- Selvstændighed, ansvarlighed og initiativ bør fremmes, hvilket gøres ved at udbyde et rigt mål af varierede øvelser, som eleverne kan arbejde selvstændigt med. I den forbindelse bør systemet råde over hjælpemidler til arbejdet med øvelserne samt mulighed for selvstændig kontrol af arbejdet.
- Systemet bør anspore til projektorienteret arbejde.
- Lærervejledningen bør indeholde informationer og henvisninger, som letter lærens arbejde i forbindelse med specifikke emner og tværfagligt samarbejde.
- Systemet bør understøtte en temacentreret undervisning, hvilket gøres ved at opbygge systemet i kapitler eller afsnit.

Under hensyntagen til fagets målsætning må læreren afklare, hvilken funktion lærebogen skal have i forhold til den aktuelle elevgruppe samt det aktuelle arbejdstema. Ud fra denne position vil ovennævnte overvejelser være en hjælp i afgørelsen om, hvorvidt lærebogen skal inddrages.

Lærebogen i dag

I dag domineres lærebøgerne af synet på sprog som et grundlag for social handlen og kommunikation med henblik på at opnå interkulturel forståelse, hvilket ses i mængden af interaktive øvelser, som tilgodeser alle fire færdigheder. Lærebogen har forskellig funktion for de implicerede i undervisningen; for eleven er den et konkret materiale, der bidrager med et indblik i den fremmede verden, mens læreren anvender bogen eller udvalgte dele heraf i et overordnet perspektiv for med udgangspunkt i fagets læseplan at tilgodese ønsker og behov om et relevant indhold i undervisningen.

I kraft af informationsteknologien er lærebogen desuden ikke længere den eneste kilde til oplysning og indlæring for eleverne, hvilket er en problemstilling, som den franske fremmedsprogsdidaktiker Debyser berørte allerede i 1973 ved at udtale, at:

hvis vi ønsker at fremmedsprogsundervisningen overlever år 2000 i skolerne, er det nødvendigt at frigøre sig fra bøgerne, alle bøgerne, gamle som moderne...¹

Informationsteknologien samt forskning om nye undervisnings- og indlæringsmetoder betyder, at Debysers udtalelse er relevant at forholde sig til, hvilket blandt andet ses ved, at nye lærebogssystemer tilbyder software, som tilgodeser ønsket om øget elevautonomi, herunder også elevdifferentiering samt inddrager ny teknologi, hvorved adgangen til autentisk kommunikation med modersmålstalende tilgodeses.

Forskning om nye undervisningsmetoder samt konkurrence fra informationsteknologien stiller nye krav til lærebogen, og de implicerede brugere bør altid overveje og undersøge, hvorvidt lærebogen eller udvalgte dele heraf er anvendelige i netop deres aktuelle situation.

Note

1 F. Debyser 1973: La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. Le français dans le monde. 100, 63-68. „Si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000 dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels, anciens ou modernes..." Her i min egen oversættelse citeret fra Leupold (Udo O.H. Jung 2001: 132).

Litteratur

Jung, Udo O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a/M.: Verlag Peter Lang, 2001. (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik/ Bayreuth Contributions to Glottodidactics; 2)

Kast, Bernd & Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt KG, 1994.

Krumm, Hans-Jürgen und Duszenko-Ohms, Maren: Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. i: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (2. Halbband) Walter de Gruyter: Berlin - New York, 2001.

Leupold, Eynar: Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: (Noch) ein Leitmedium?. i: Jung 2001, s. 132-37.

Neuner, Gerhard: Lehrwerke. i: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (4. Auflage). Francke Verlag: Tübingen und Basel, 2003.

Nodari, Claudio: Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. i: Krumm og Duszenko 2001.

Tornberg, Ulrika: Sprogdidaktik. L&R Uddannelse: København, 2001.

**Lise Nerlov**

Cand.mag. i fransk og datalingvistik.

Redaktionschef for fremmedsprog, Alinea.

lne@alinea.dk

Det skal fungere i praksis!

Om udvikling af materialer til sprogundervisning i grundskolen

Som forlagsredaktører arbejder jeg og mine kolleger sammen med lærebogsforfattere, som er lærere i skolen, på seminarier og gymnasier, med udvikling af nye undervisningsmaterialer til engelsk, tysk og fransk i grundskolen. Undervisningen i grundskolen er et område som udvikler sig hele tiden, og hvor fokus jævnligt skifter, dels pga. mediernes opmærksomhed og nye bestemmelser fra Undervisningsministeriet, dels pga. udviklingen inden for pædagogik og læring.

Det gode undervisningsmateriale?

Det gode undervisningsmateriale er vigtigt for alle lærere, men hvad er et godt undervisningsmateriale? Det er naturligvis et materiale der virkelig **fungerer** i den pågældende klasse. Et materiale der motiverer og involverer eleverne, og som rummer passende udfordringer så de lærer noget. Men det er også et materiale der bygger på tidssvarende pædagogik og som lever op til de gældende ministerielle krav til undervisningen. Her skal materialet være en håndsrækning til den lærer der generelt finder det vanskeligt, med den tid der er til rådighed, at skabe en undervisning der blandt andet: tilgodeser differentiering, bevidstgør eleverne om egen læring, omfatter målsætning og evaluering, hviler på et godt fagligt grundlag osv.

Her kommer lærebogsforfattere og forlag ind i billedet. Det er vores fælles opgave at give lærerne denne håndsrækning, og hvordan vi griber den opgave an, vil jeg forsøge at illustrere i det følgende.

Først og fremmest tager forfatterne afsæt i den gode praksis, i hvad der har vist sig at fungere i undervisningen, både med hensyn til didaktik og konkrete undervisningsmaterialer. Det handler nemlig ikke blot om at udvikle materialer der bygger på de nye didaktiske metoder der kommer i søgelyset. Udfordringen består i at fortolke den

nye pædagogik så den kan fungere i overensstemmelse med den gode praksis, samt at indkredse den del af pædagogikken der kan udmøntes i et lærebogssystem. Lad mig give et eksempel som tager udgangspunkt i et af vores nye engelsksystemer:

„Begrebet, ingen helt forstår“

Sådan lød overskriften på en artikel i Folkeskolen 10. dec. 2004 som havde fokus på EVAs rapport om undervisningsdifferentiering i faget dansk. I rapporten kan man læse at der blandt lærerne er meget forskellige opfattelser af hvad undervisningsdifferentiering er for noget, og hvordan praksis kan se ud. Rapporten afslører at differentiering *ikke* praktiseres i særlig høj grad, i hvert fald ikke som tiltænkt med systematisk elevinddragelse, individuelle læringsmål og løbende evaluering.

Nu kan man mene at det ikke er takket være undervisningsmaterialerne at en lærer kan differentiere undervisningen så han imødekommer elevernes forskellige niveauer, interesser og læringstilgange. Det er muligvis rigtigt. Men, alt andet lige, må det lette lærerens arbejde hvis differentieringsmulighederne er indbygget i materialerne.

Dét er grundtanken bag udvikling af et nyt materiale, f.eks. et nyt engelsksystem som indtænker undervisningsdifferentiering i praksis. Det er jo ikke nyt at systemerne indtænker differentiering, men EVA-rapporten tyder på at det er et område hvor de kan gøre det meget bedre.

Udgangspunkt for udviklingen af et materiale er som nævnt en analysefase. Sammen med vores forfattere og konsulenter, der afprøver opgaverne i praksis i deres egne klasser, finder vi ud af hvilke materialetyper der fungerer godt til differentiering og hvorfor. Her dukker der en række materialer op der i større eller mindre grad bygger på teorier/metoder som elevautonomi, mange intelligenser/læringsstile og portfolioetoden. Nævnte metoder/teorier hænger logisk sammen med kravene om f.eks. differentiering, bevidsthed om egen læring, målsætning og evaluering.

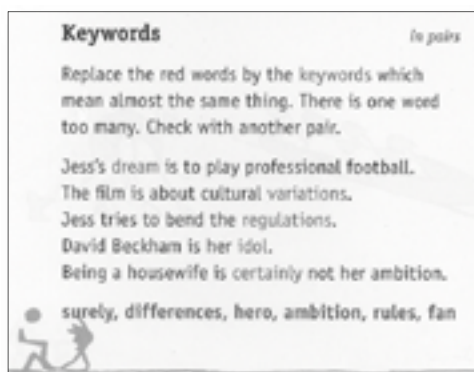
Det er et faktum at en del lærebogssystemer allerede forholder sig til mange af ovennævnte ting, men vores erfaringer siger os at systemerne nogle gange bliver så komplekse at gennemskueligheden ryger. Hvis materialet ikke er pærenemt at overskue, skal læreren hele tiden på banen for at styre, forklare og vejlede, og så ryger autonomien - og muligheden for at differentieringen lykkes, bliver mindre. Derfor har vi udviklet et engelsksystem hvor *Topic Book* (tekstbog) og *Task Book* (arbejdsbog) hænger sammen opslag for opslag, og hvor det er meget tydeligt hvilke opgaver der hører til den enkelte tekst. Det er nemlig ikke svært at give eleverne mulighed for at vælge mellem forskellige tekster og opgaver. Det vanskelige er at præsentere eleverne for valgmuligheder som de kan overskue. Den tydelige sammenhæng mellem *Topic Book* og *Task Book* samt brug af

symboler der markerer om eleverne skal tilegne sig nye ord, arbejde kreativt, samtale, lytte, skrive, spille rollespil, osv. gør materialet nemmere tilgængeligt for eleverne.

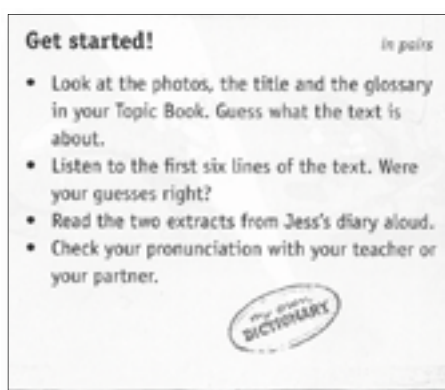
Med hensyn til bevidsthed om egen læring, målsætning og evaluering lægger materialet vægt på at eleverne bevidst arbejder med strategier i forbindelse med at lytte, tale, læse og skrive. Dette arbejde kædes sammen med målsætning og evaluering så eleven f.eks. før et nyt kapitel sætter sig nogle mål mht. hvilke strategier han/hun vil arbejde med, og efterfølgende evaluerer på disse mål.

Ordforrådstilegnelse og taskorienterede opgaver

Blandt de nyere tendenser inden for forskning i fremmedsprogstilegnelse har forfatterne blandt andet ønsket at fokusere på ordforrådstilegnelse. Kirsten Haastrup og Birgit Henriksen har f.eks. efterlyst „et struktureret og målrettet arbejde med ordforrådstilegnelse“ (Sprogforum 3, 1995). I det nye materiale arbejder eleverne med ord og deres betydning og anvendelse i forbindelse med læsning af samtlige tekster, både før, under og efter læsning.



▲ I før-læsningsfasen introduceres *Keywords*-opgaven hvor eleverne skal arbejde med nogle af de ord de senere møder i læse teksten.¹



▲ Under læsningen bliver eleverne bedt om f.eks. at slå ord op i ordlisten eller arbejde med udtale. Efter læsningen skal de samle ord i *My own dictionary*, jf. det lille symbol.

I forbindelse med *My own dictionary* opfordres eleverne til at arbejde med nedenstående struktur i deres ordbog. De skal ikke nødvendigvis udfylde alle felter for hvert ord de skriver i ordbogen, men vælge de felter ud som de erfarer fungerer godt når de skal kunne huske og bruge ordene senere. De lærer dermed også hvilken strategi for ordforrådstilegnelse der fungerer bedst for dem. ▼

Write the word in English		Write a definition of the word		Write a sentence with the word		Translate into Danish or another language
banana		long fruit with yellow skin	noun, navneord	I had a banana for lunch	apple, pear, orange	banan moz
	Illustrate the word		Write the word class		Write words that belong to the	

Blandt de valgfri opgaver er der desuden typisk én opgave der fokuserer på ord, f.eks. sorterings- eller associationsøvelser, eller øvelser hvor eleven skal bruge ordene i en ny sammenhæng.

Tasks er opgaver der har et kommunikativt sigte, og som har flere løsninger. Flertallet af opgaver i materialet er udformet som tasks hvor det er indholdet der er i centrum, samtidig med at opmærksomheden på den sproglige udtryksside skærpes, så eleverne får mulighed for at anvende sproget og ordene på en naturlig måde, hvor det er indholdet og ikke det fejlfri sprog, som er i centrum.

Målet med det nye engelsksystem, som er omtalt i eksemplet, er at læreren med dette materiale har lettere ved at differentiere sin undervisning. Det betyder at materialet skal være nemt at bruge for eleverne. Det skal være overskueligt så de til en vis grad selv kan vælge hvilken færdighed, opgavetype, arbejdsform og organisationsform der er hensigtsmæssig at vælge i henhold til deres individuelle læringsmål. Nogle lærere synes at de krav der stilles til eleverne her står i skarp kontrast til hvad der egentlig kan lade sig gøre i praksis. Jeg siger bestemt heller ikke, at materialet kan sikre at eleverne magter denne selvforvaltning. Læreren skal stadig hjælpe nogle elever rigtigt meget med at sætte mål, evaluere, osv. Men hvis en del af denne hjælp kan komme fra lærebogsmaterialet, har forfatterne og forlaget nået deres mål.

Note

Uddragene fra Pit Stop, Task Book, på disse sider bringes med tilladelse fra forlaget Alinea.

Litteratur

Flemmer, Vibeke & Lene Juul: Pit Stop #6. Kbh.: Alinea, 2005.



Lilian Rohde

Seminarielektor. cand.mag. & MSc,
Københavns Dag- og Aftenseminarium/ CVU Storkbh.
lilian.rohde@skolekom.dk

Checkliste til vurdering af undervisningsmaterialer

Mange studerende har i tidens løb bedt om en enkel metode til vurdering af undervisningsmaterialer. Især bogsystemerne, som der er mange af til fremmedsprogsundervisningen, ønsker studerende - og lærere - at kunne finde rundt i. Derfor har jeg sammen med mine studerende udarbejdet en checkliste til vurdering af undervisningsmaterialer.

Det er umuligt at give en færdig liste, men der kan udarbejdes en række vejledende fokuspunkter, som kan anvendes løbende. Som ved enhver anden evaluering kan udvælgelsen af fokuspunkter, man vil koncentrere sig om, skærpe opmærksomheden. Nedenstående checkliste med titlen *Coursebook assessment* har netop til formål at skærpe opmærksomheden og kan som sådan måske opfattes som en søgemodel, hvor den enkelte lærer vil lægge mere vægt på nogle områder end andre. Hvis man ikke har en checkliste som denne, er der fare for, at materialerne bliver set, som de selv ønsker det, snarere end med kritiske, didaktisk funderede øjne. Typisk vil mange ved et første blik falde for en spændende layout - og det er der meget af på markedet. Mange vil også stole på, at når forfatterne lover en bestemt undervisning, er det også det, materialet vil sikre - men forfattere er også kun mennesker, der måske lover mere, end de kan holde.

Den nuværende liste er opstået ved, at bestemte didaktiske vinkler blev tænkt ind som vurderingsgrundlag. Den er vokset ved, at et par hold har haft øje for nye områder, der burde undersøges. Tanken er, at den vedvarende skal vokse - for mit vedkommende når nye linjefagshold kommer til, og for den enkelte lærer vil en sådan liste vokse med denne lærers personlige, professionelle udvikling.

Listen har vist sig utrolig virkningsfuld til at få undersøgt, om den didaktiske tænkning i materialerne var i overensstemmelse med lærerens - eller i dette tilfælde den studerendes - didaktiske tænkning. Man kan også få afklaret, om materialerne kan bidrage

til den undervisningsmæssige helhed ved at blive inddraget på en særlig måde eller i et særligt omfang. Checklisten klargør, at undervisningsmaterialer kun kan vurderes af den professionelle didaktiker, der har gjort sig hensigten med sin undervisning klar.

Coursebook assessment

- Coursebook / publisher
- Units/books
- Grade(s)/age group
- Layout
- Type of syllabus:
 - grammatical
 - lexical
 - functional
 - situational
 - topic-based
 - task-based
 - multi-syllabus
 - page-by-page structure or free use
- Language
 - view of language
 - communicative competence/ focus
 - focus on form
 - balance of four skills and order of presentation
- Culture
 - view of culture
 - cultural diversity
 - pictures from target culture
- Texts
 - types
 - media
 - genre
 - authenticity
 - links and other types of support
 - appropriate themes and content
- Learning
 - view of learning
 - differentiated teaching/ learning
 - explicit goals

- evaluation methods
- goal-centred or learner-centred
- stages in learning proces
- Learner
 - view of learner
 - use of learner's existing knowledge
 - role of pair/ groups
- Activities
 - types
 - individual work
 - pair work
 - group work
 - meaningfulness
 - variation
- Teacher
 - teacher role and type of support
 - English for the teacher
 - support for English as a classroom language
- New approaches
 - learning styles
 - portfolio
 - learning log
 - learning strategies
 - cooperative learning
 - project work
 - computers/ internet
- Ministry of Education/ Evalueringsinstituttet
 - Fælles Mål
 - Prøver/ Evaluering/ Undervisning
 - Engelsk i Folkeskolen
 - other publications

Åbne Sider

Aud Marit Simensen
Professor, Universitetet i Oslo.
a.m.simensen@iils.uio.no



„Ja, engelsk er noe vi møter som barn og det er ikke lenger et fremmedspråk”

Kort om situasjonen for fremmedspråkene i norsk skole

Tittelen på denne artikkelen er hentet blant mange interessante elevsvar som en av mine mastergradsstudenter har fått på følgende påstand i sin surveyundersøkelse i norsk videregående skole: ”Jeg ser på engelsk mer som mitt andre morsmål enn som mitt første fremmedspråk” (Lambine, under arbeid). Dette elevsvaret sammen med den stillingen engelsken i dag har fått i norsk skole og samfunn, er utgangspunktet for noen refleksjoner om engelsk på den ene siden og alle de andre fremmedspråkene på den andre i det norske skolesystemet.

Et viktig vedtak ble den 17. juni 2004 gjort i vårt Storting, på bakgrunn av Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring*. Ifølge meldingen skal engelsk fortsatt undervises fra 1. klasse (6 år gamle elever) og oppover, mens opplæringen i 2. fremmedspråk som fransk, tysk, spansk eller russisk skal gis i 8. - 10. klasse i vår grunnskole, og den skal være obligatorisk. En svært viktig målsetting i 2. fremmedspråk på dette trinnet er, igjen ifølge Stortingsmeldingen, at det skal legges til rette for alle elever og at det skal bli et ”praktisk språkfag”. Meldingen ser derfor for seg en endring av eksisterende læreplan for 2. fremmedspråk ”slik at målene i faget legger vekt på en praktisk tilnærming og ferdigheter i kommunikasjon av ulik art på ulike nivåer” (s. 48).

Imidlertid fikk vi etter stortingsvalget 12. september i år ny regjering, en såkalt ’rød-grønn regjering’, som i sin nylig publiserte regjeringsplattform går imot vedtaket i Stortinget om 2. fremmedspråk som obligatorisk fag i grunnskolen (jf. www.sv.no/regjeringsplattform/). Dette har sendt sjokkbølger innover fagmiljøene og ført til stor for-

virring i store deler av utdanningssystemet. Jeg har redegjort for dette ufattelig ukloke utspillet i en artikkel til 'Sproglæreren' og lar det derfor ligge her (jf. Simensen 2005).

Noen refleksjoner om tilnærming

I norsk skole har vi lenge undervist i flere språkfag som vi med en samlebetegnelse har kalt 'fremmedspråk'. Men elevsvaret i tittelen ovenfor er et signal om at synet på engelsk som et fag i vår skole er under endring og et argument for at vi nå trenger en mer differensiert forståelse av begrepene 'fremmedspråk' og 'fremmedspråkopplæring' enn vi tidligere har hatt behov for i vårt skolesystem ut fra den situasjonen det enkelte fremmedspråket er i. I praksis er det et argument for at vi må etablere et sterkere skille enn tidligere mellom opplæringen i engelsk på den ene siden og i andre fremmedspråk som fransk og tysk osv. på den andre.

De forskjellige situasjonene våre ulike fremmedspråkfag nå er i, er resultatet av en utvikling over tid som vi i det store og hele ikke har vært oss skikkelig bevisst, slik jeg ser det. Det er særlig to forhold av betydning: det ene har med alder å gjøre, det andre med den uformelle kontakten med det aktuelle fremmedspråket.

Som alle lesere er kjent med, har alder alltid vært et sentralt spørsmål i diskusjonene om hvor lett vi lærer et nytt språk etter vi har lært vårt morsmål/vårt førstespråk og i diskusjonene om hvordan begynneropplæringen best kan legges til rette for ulike aldersgrupper. Men tidligere i det norske skolesystemet var det ikke så stor forskjell som det er i dag i alder på de elevene som fikk begynneropplæring i engelsk og de som fikk begynneropplæring i de andre fremmedspråkene. Begynneropplæringen i alle fremmedspråkene kunne derfor også være mer eller mindre lik. Nå er situasjonen med hensyn til alder totalt endret, og det må nødvendigvis, slik jeg ser det, få store konsekvenser for valg av type begynneropplæring.

Hvis vi går i detalj på dette med alder først og spør hvor gamle elevene er, når de begynner opplæringen i et fremmedspråk i Norge, finner vi at i løpet av en periode på 50-60 år har begynnertidspunktet for engelskopplæringen gått gradvis ned fra 12 år til 6 år. I løpet av samme periode har begynnertidspunktet for 2. fremmedspråk bare gått ned fra 14 - 15 år til 13 år eller faktisk rett og slett opp til 16 - 17 år for de mange elever som med dagens ordning med 2. fremmedspråk som valgfag ikke velger dette i grunnskolen eller faller fra der på et eller annet tidspunkt. Vi ser med andre ord at situasjonen for engelskfaget med hensyn til alder i begynneropplæringen er betydelig endret i positiv retning, slik de fleste av oss oppfatter det, over en 50-års periode, men at det samme slett ikke kan sies om fransk, tysk eller andre språk. Dette utgjør derfor et av argumentene for å få utviklet en mer differensiert forståelse av begrepet 'fremmedspråkopplæring' i det norske utdanningssystemet.

Hvis vi ser på det andre forholdet av betydning, den uformelle kontakten med det aktuelle fremmedspråket, har dette å gjøre med omfanget av påvirkning fra de ulike språkene på våre elever. På engelsk brukes betegnelser som *exposure* og i noen sammenhenger *input*. Som mange lesere er kjent med, er jo dette med språkpåvirkning et kjernepunkt i dagens dominerende teorier om fremmedspråklæring. Og det har over de siste 20-30 årene blitt utviklet teoretiske modeller for fremmedspråkopplæring hvor ideer om uformell tilegnelse dominerer, hvor rikelig med forståelig 'input' er det som teller, og hvor 'snarveier' så som ulike former for systematisk øving derfor ikke lenger har noen selvsagt plass (jf. blant annet Krashen, for eksempel i intervjuet i *Moderna Språk* i 1995). Modellene passer i noen grad for engelskfaget, men de representerer et stort problem for fremmedspråk nr. 2 og 3, noe jeg skal utdype i det påfølgende.

Hva angår omfanget av språkpåvirkning i våre fremmedspråkfag, så finner vi naturligvis at denne fortsatt er begrenset innenfor skolens undervisning, selv innenfor engelskfaget som p.t. i norsk skole undervises over 11 år for alle elever og sogar over 13 år for noen. Men vi vet at språkpåvirkningen fra det engelske språket utenfor skolen i dag er enorm, til forskjell fra tidligere, og stadig økende. Og forskjellen fra bare 10-20 år tilbake er betydelig.

Omfanget av språkpåvirkning i fransk, tysk og de andre fremmedspråkfagene er svært begrenset innenfor skolens undervisning slik denne er pr. dags dato, langt mer begrenset enn tilfellet er for engelskfaget. Et åpenbart problem er at disse fagene undervises over så få år i skolen og har så små timeressurser. Og vi kan videre trygt si at språkpåvirkningsfaktoren fra disse språkene utenfor skolen er ubetydelig, for mange elever kanskje så godt som ikkeeksisterende.

Ut fra alt dette tror jeg nok vi kan trekke den klare slutningen at det - sett ut fra dagens dominerende teori om fremmedspråklæring - slett ikke er tilstrekkelig med meningsfylt og forståelig språkpåvirkning i fremmedspråk som fransk, tysk osv., men at det faktisk i noen grad er det innenfor engelsk. De totalt forskjellige situasjonelle betingelsene med hensyn til omfang av språkpåvirkning utgjør med andre ord det andre argumentet mitt for å få utviklet en mer differensiert forståelse av begrepet 'fremmedspråkopplæring' i vårt utdanningssystem.

Faget engelsk har i flere tiår nå vært 'storebror' og 'trendsetter' i forhold til de andre fremmedspråkene i norsk skole. Jeg tenker her naturligvis først og fremst på valg av tilnærming til opplæringen. Dette var ikke noe merkbart problem hvis vi går tilbake til den tiden da situasjonen for de ulike fremmedspråkene i vår skole var tilnærmet lik hva angår alder på begynnereleven og omfang av uformell språkpåvirkning, som redegjort for ovenfor.

Men at tilnærmingen til opplæringen i engelsk på den ene siden og de andre fremmedspråkene på den andre i den læreplanen som ble iverksatt i 1997 i Norge fortsatt omtales på en så godt som identisk måte, har jeg store problemer med å akseptere (jf. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*; L97). Jeg synes slett ikke øvingsaspektet (som en 'snarvei') der fikk den plassen det burde ha hatt i planen for 2. fremmedspråk, det som p.t. er et valgfag med liten oppslutning og med en vanvittig stor frafallsprosent. 1997-planen er en læreplan som i utstrakt grad spesifiserer hva elevene skal gjøre i opplæringen, med andre ord i tilnærmingen. Da er faktisk fraværet av arbeidsformer som for eksempel systematisk øving i 2. fremmedspråk frapperende, kanskje først og fremst mangelen på øving i form av dialoger. Dette kan også bli et problem på sikt for 1997-planen blir en del av den tradisjonen med hensyn til tilnærming som vi tar med oss videre framover. Fra og med høsten 2006 får vi nemlig nye læreplaner. Disse skal kun inneholde målbeskrivelser, altså ikke noe om tilnærming, og da vil det ferskeste i undervisningstradisjonen, L97, trolig bli stående med betydelig innflytelse. Med hensyn til tilnærming er L97 i noen grad en akseptabel plan for engelsk men slett ikke for de andre fremmedspråkene, slik jeg ser det.

Noen kan naturligvis innvende at området 'Bruk av språket' i L97 omfatter øving av forskjellig slag. Det er selvfølgelig riktig. Men jeg er svært usikker på om man med dette uttrykket så lett assosierer til systematisk øving. Jeg er vel nødt til å presisere - for ikke å bli misforstått - at jeg selvfølgelig ikke har undervisning i grammatisk teori i tankene når jeg snakker om systematisk øving. Men grammatikk som språkkomponent inngår naturlig nok i øvinger på lik linje med andre språkkomponenter. Jeg må også presisere - igjen for ikke å bli misforstått - at språket naturligvis skal brukes i ulike former for naturlig meningsutveksling både innenfor og utenfor klasserommet. I år 2005 er vel dette en selvfølge for de fleste av oss og behøver ikke begrunnes.

Slik situasjonen nå er i engelskfaget, kan en nok i noen grad, som i morsmålet, gå direkte fra meningsfylt 'input' til naturlig og meningsfull bruk av språket og - selvfølgelig som der - i alt vesentlig innenfor det muntlige medium. Men situasjonen, som beskrevet ovenfor, er slett ikke slik for de andre fremmedspråkene. Her er vi nødt til å tenke annerledes.

Et mål må være at eleven også i 2. fremmedspråk skal kunne bruke språket spontant - riktignok innenfor begrensede områder på det nivået vi her har i tankene. Jeg kan ikke se for meg at spontan språkbruk er oppnåelig uten systematisk øving av forskjellig slag i fremmedspråk nr. 2 og 3. Stikkordet er automatisering. Ifølge læringsteorier som vektlegger automatisering, er det sentrale argumentet at det er først når en språkbruker har en høy grad av automatisert språkbruk at han/hun kan bruke sin mentale energi mer eller mindre uavkortet på det han/hun ønsker å uttrykke, altså på innholdssida.

Den språklige sida tar da, ifølge teorien, mer eller mindre hånd om seg selv.

Sluttord

Slik situasjonen for engelskfaget er i dagens samfunn, læres det i noen grad som et morsmål nr. 2, i ung alder og begunstiget med en stor mengde uformell språkpåvirkning. Men dette gjelder slett ikke de andre fremmedspråkene i det norske skolesystemet.

Dette betyr altså at vi bør vi jobbe for ulike tilnærminger til opplæringen i engelsk på den ene siden og fransk, tysk osv. på den andre. Men å få til ulike tilnærminger er ikke lett blant annet fordi engelsk er det dominerende fremmedspråkfaget i vår skole og i utdanningssystemene i verden for øvrig. Det er faktisk slik at så godt som all relevant forskning har læring av engelsk som tema, og storparten av alt utviklingsarbeidet med hensyn til tilnærming til opplæringen har engelsk som fremmedspråk som utgangspunkt. Engelsk blir dermed en 'trendsetter' og influerer tilnærmingen til de andre fremmedspråkene. Dette er svært uheldig, slik jeg ser det.

Men jeg øyner en gryende forståelse for en ny type tenkning i myndighetsdiskursen. I juni i år presenterte vårt Utdannings- og forskningsdepartement strategiplanen for 2005-2009, *Språk åpner dører!*, for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen. Her kan vi faktisk lese følgende: "På mange måter ligger opplæringen i engelsk nærmere opplæringen i førstespråk enn opplæringen i fremmedspråk" (s. 17). Et skille er derfor i noen grad etablert, og dette må få konsekvenser for praksis i klasserommet.

Litteratur

Krashen, Stephen: An interview with Stephen Krashen. i: *Moderna Språk* 1995, LXXXIX, 1, 35-42.

Lambine, Camilla Hoff. (Under arbeid). *Central Aspects of Learning English in Upper Secondary Education*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo: Universitetet i Oslo.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996.

Simensen, Aud Marit: Store oppgaver for et lite miljø. (Under publisering i *Sproglæreren*), 2005.

Språk åpner dører! Strategiplan. Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005. (Jf. (<http://odin.dep.no/ufd/global/soek/bn.html?sok=rel&dok=045071-230151&sokeord=Spr%E5k+%E5pner+d+F8rer!>; anvendt 26.10.05)

St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. (Jf. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-040013/dok-bn.html>; anvendt 26.10.05)

<http://www.sv.no/regjeringsplattform/> (anvendt 26.10.05)