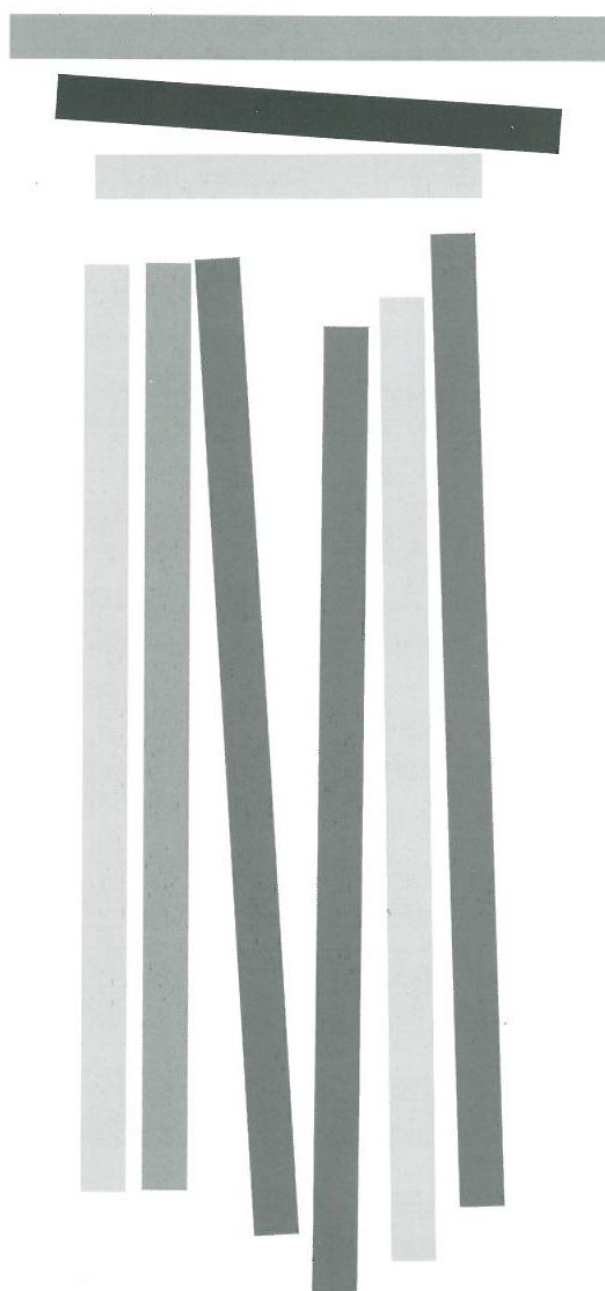


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Okt. 1999 · Nr. 15

Læring og læreoplevelser



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Jan. 1999 · Nr. 13

**Nr 15, 1999:
Tema: Læring og
læreoplevelser**



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 15:

**Nanna Bjargum, Leni Dam, Karen-Margrete Frederiksen,
Birgit Henriksen, Marianne Ledstrup**

Indhold

Forord

[Læring og læreoplevelser](#)

Kronik

[Karen Risager: AILA-kongressen i Tokyo](#)

[Leni Dam: Logbøger og elevmapper i sprogundervisningen](#)

[David Little: Hvordan man får mest muligt ud af elevernes forudsætninger i fremmedsprogsundervisningen](#)

[Anja Eel & Joachim Kühlmann Selliken: Russisk fra en strandstol](#)

[Helle Nygaard: Lærerudvikling gennem lærerdagbog](#)

[Nanna Bjargum: Jeg er begyndt at lære italiensk - En sproglærer lærer sprog](#)

[B. Christensen, J. Engberg-Pedersen & M. Grønvold: Elevernes egne ord](#)

[Ernst Undall Dam: Læring og konstruktivisme](#)

[Lis Østerberg: Eleven som lokomotivfører - eller blind passager](#)

[Leni Dam: Glæder du dig til at skulle lære engelsk?](#)

[Dorthe Balthazar-Christensen: Drama og mundtlighed i dansk som andetsprog](#)

Åbne sider

*Anmeldelse***Marianne Ledstrup:** Byram & Risager: Language Teachers, Politics and CulturesGodt nyt

Forord

Læring og læreoplevelser

I løbet af de sidste par årtier er der sket en vægtforskydning på hele det pædagogiske område: en forskydning af fokus fra undervisningsmetoder til læreprocesser, hvilket er ensbetydende med en forskydning af fokus fra lærerens rolle som formidler til elevernes rolle som aktive 'tilegnere'. I dette nummer af Sprogforum ser vi på denne vægtforskydning og på hvordan læreprocessen opfattes og opleves af de implicerede.

Læring er en livslang proces som foregår både i og uden for skolen, på arbejdspladsen, i fritiden m.m. Sprog- og kulturlæring starter med udviklingen af modersmålet/modersmålene og udvides for mange menneskers vedkommende med andre sprog. I dette nummer har vi koncentreret os om sprog- og kulturlæringen i skolen, altså om læring der finder sted inden for den institutionaliserede undervisnings rammer. Nummeret handler kort sagt om udviklingen af en læringsbevidst didaktik i sprogfagene, en udvikling hvor sprogfagene, i kraft af den kommunikative tilgang, på mange måder er kommet langt i praksis.

Læring: individuelt, men også socialt og kulturelt

Læring er en kognitiv proces hvor individet omformer og udvikler sin viden, sin forståelse og sine færdigheder. I denne proces spiller den sociale og kulturelle dimension en afgørende rolle. Dette er vigtigt i alle former for læring, men er særlig interessant i sprogundervisningen fordi sproglig kommunikation er en social og kulturel proces i sig selv. Sproget regulerer og udvikler de sociale relationer mellem sprogbrugerne og fungerer som et symbol i den sociale og kulturelle identitetsdannelse - også i klassen. Sproget bidrager både positivt og negativt til erkendelse og forståelse af omverdenen - også i klassen. Dette gælder selvfølgelig både når sproget er modersmål, og når det er fremmed-/andetsprog. I sprogklassen, hvor der ofte skiftes frem og tilbage mellem modersmålet og målsproget, har sprogvalget en vigtig symbolfunktion og spiller formodentlig en vigtig rolle i læringsprocessen: hvornår kan og må man bruge sit modersmål og hvorfor?

Fokus på læring handler ikke bare om eleverne, men også om læreren (lærerne). Læreren har en særlig rolle og gennemgår derfor en læreproces der er forskellig fra den eleverne gennemgår. Læreren er måske ældre end eleverne og har en faglig uddannelse der giver ham/hende mulighed for at optræde som professionel. Hans/hendes motivation for at lære er sandsynligvis anderledes end elevernes.

Motivation synes at være et nøglebegreb i hele diskussionen om læring, men det er ikke nok at sige at når først der er motivation, så er alt godt. Der er mange interessante spørgsmål at stille til motivationen inden for vores felt: Hvor kommer motivationen fra til at lære fremmede sprog og kulturer, hvordan forandrer den sig, og hvorfor forsvinder den engang imellem? Man kan måske let forestille sig demotiverende

sprogundervisning, men kan man tale om demotiverende læring? Eller, formuleret på en anden måde: hvilket ansvar har man selv for at udvikle sin egen motivation? Motivationen er i øvrigt sikkert forskellig alt efter om det drejer sig om fremmedsprog eller andetsprog.

Motivationspsykologi er et relevant forskningsområde at gå til, og det kan sprog- og kulturpædagogikken også have glæde af. Men der er specielt brug for at udvikle en fagdidaktisk motivationspsykologi i forhold til læring af fremmede sprog og kulturer.

Når dette er sagt er det imidlertid vigtigt at understrege at nok er motivationen en helt nødvendig ledsagebetingelse for enhver læring. Men dermed har vi endnu intet sagt om læreprocessen eller de specifikke processer der vedrører selve sprogtilegnelsen.

Hvad forhindrer os i at sætte fokus på læringen i praksis?

Hvad forhindrer os i at skifte fokus fra læringsstoffets interne logik til læringsprocessens forløb hos de forskellige elever? Nogle forhold kan man pege på:

- Stoftrængslen. Der er så meget der skal nås; alle skal helst opnå en nogenlunde sammenhængende og brugbar sprogfærdighed på et givet niveau, og måske arbejde med et vist antal tekster af bestemte typer.
- Undervisningsmaterialerne, især begynderbøgerne, lægger kun i ringe omfang op til undervisningsdifferentiering. Det er let for læreren at støtte sig til dem, men dette opfordrer ikke til elevautonomi.
- Fagopdelingen: Når det centrale er et bestemt læringsstof, så er det oftest udsprunget af en bestemt faglig tradition. Men hvem siger at eleverne opnår den bedste læring ved denne organisation? Måske lærer eleverne bedre når stoffet sættes i forbindelse med konkrete livssammenhænge, evt. i tværfaglige forløb?
- Klasseværelset: Det meste af tiden er eleverne spærret inde i klasseværelset. Dette giver måske et fællesskab og en vis koncentration, men foregår læring ikke bedst i forbindelse med egne oplevelser og erfaringer? Hvilken betydning har studierejser til udlandet for sprog- og kulturlæringen i fremmedsprogene, og hvilken rolle spiller feltarbejdet i dansk som andetsprog?
- Læreruddannelserne: Lærerne har som regel ikke lært at forholde sig bevidst til læreprocesser, hverken hos elever, eller hos sig selv.

Der er altså mange uddannelsespolitiske beslutninger der skal tages, før man for alvor kan tilgodese elevernes læring! Men det skal ikke forhindre os i at lave eksperimenter og udvikle den kommunikative metode så den sproglige og kulturelle læring bliver endnu mere meningsfuld.

Fokus på eleven: moderne management?

Der flourer en mængde plusord på dette felt, som gør at man måske skal være lidt på vagt: Ansvar for egen læring - elevdeltagelse - elevautonomi - selvstyrende grupper - projektarbejde. Det er nødvendigt at have en differentieret holdning til denne udvikling: På den ene side er det vigtigt og udmærket at prøve at styrke en lyttende didaktik, og udvikle lærerens rolle som katalysator ('facilitator') for læreprocessen. På den anden side skal man ikke være blind for paradokserne i situationen:

Gemmer plusordene på en metode til at få ting til at glide lettere ned? For i virkeligheden er det jo ikke nok at fokusere på læreprocessen, man må også se på målet og diskutere relevansen af dette mål, såvel som det overordnede formål med hele processen. Eleverne skulle gerne udvikle ansvar for egen læring, men de får ikke ansvar for at definere mål og formål. Det gør læreren heller ikke, men det er primært lærerens ansvar at målet nås. Men hvad hvis målet er urealistisk, uhensigtsmæssigt eller utidssvarende? Ved siden af alt det andet lærer eleverne at de ikke har indflydelse på målet, og læreren lærer den svære kunst at styre på en usynlig måde. Læreren er jo under alle omstændigheder evaluator og eksaminator i den anden ende (selv om eleverne også evaluerer hinanden og sig selv, hvilket også er nødvendigt).

Ikke desto mindre er det en positiv pædagogisk udvikling vi deltager i i disse år. Hellere moderne management end gammeldags management!

Nummeret starter med **Leni Dams**: "Logbøger og elevmapper i sprogundervisningen"; deres funktion som vigtige arbejdsredskaber for eleverne i tilrettelæggelsen af sprogindlæringen og i udviklingen af elevmedbestemmelse og elevansvar beskrives.

David Little's artikel: "Hvordan man får mest muligt ud af elevernes fremmedsprogsundervisning" bidrager med betragtninger over betydningen af samspillet mellem skoleviden og handlingsviden, samt overvejelser over undervisningens organisation for elevernes motivation og udbytte.

Anja Eel og **Joachim Kühlmann Selliken** fortæller i "Russisk fra en strandstol" om deres gode eleverfaringer med suggestopædi i russisk begynderundervisning. **Helle Nygaard** gennemgår i "Lærerudvikling gennem lærerdagbog" eksempler på dagbogens betydning for erkendelsen af lærerrollens aspekter og udviklingsmuligheder.

Nanna Bjargum, en erfaren gymnasielærer, videregiver i "Jeg er begyndt at lære italiensk" sine egne erfaringer som elev ud fra sin dagbog ført over de første fire måneders arbejde med italiensk.

I "Elevernes egne ord" beretter **Birte Christensen**, **Jonna Engberg-Petersen** og **Mette Grønvold** fra projekt 'Sproglig opmærksomhed' om praktiske øvelser og arbejdsformer i engelsk med særligt henblik på ordforrådet. Elevernes egne erfaringer, viden og forventninger inddrages mhp. at engagere dem i klassearbejdet.

Konstruktivismens læringsbegreb bygger på at læring er elevens eget projekt. **Ernst Undall Dam** bringer teoretiske overvejelser og praktiske tiltag i "Læring og konstruktivisme" i forbindelse med dansk som andetsprog.

Lis Østerberg omtaler i "Eleven som lokomotivfører - eller blind passager" midler og veje til at oparbejde gymnasieelevernes forståelse af deres egen rolle i sprogindlæringen. **Leni Dam** beskriver i "Glæder du dig til at skulle lære engelsk? - begynderundervisning i begynderundervisningen i 4. klasse oplevet af elever, forældre og lærer" ud fra bl.a. interviews.

I "Drama og mundtlighed i dansk som andetsprog" skildrer **Dorthe Balthazar-Christensen** nogle metoder der spiller på kursisternes egen indlæringsrytme og på sproghandlingerne i selve kommunikationssituationen. Resultaterne viser, at metoden er en stor hjælp for ikke-boglige elever.

På de åbne sider beretter **Clara Ehrenreich** om "Internet i sprogundervisningen", herunder tilrettelæggelsen af øvelser i engelsk og tysk med billedanalyse i nogle gymnasieklasser.

Marianne Ledstrup anmelder *Michael Byram & Karen Risager: Language Teachers, Politics and Cultures*, et dansk-engelsk forskningsprojekt om hvordan lærere opfatter deres rolle i forbindelse med den kulturelle dimension. Den sprogpoltiske kronik handler om AILA-kongressen i Tokyo og er skrevet af **Karen Risager**.

Redaktionen



Editors for no. 15:

**Nanna Bjargum, Leni Dam, Karen-Margrete Frederiksen,
Birgit Henriksen, Marianne Ledstrup.**

Contents

Foreword

[Learning and learning experiences](#)

Chronicle

Karen Risager: The AILA convention in Tokyo

Leni Dam: Log-books and student folders in language teaching

David Little: How does one get the most out of students' potential in foreign language teaching?

Anja Eel & Joachim Kühlmann Selliken: Russian from a beachchair

Helle Nygaard: Teacher development via teacher diary

[Nanna Bjargum:](#) I've begun to learn Italian - A language teacher learns a new language

B. Christensen, J. Engberg-Pedersen & M. Grønvold: The students' own words

Ernst Undall Dam: Learning and constructivism

Lis Østerberg : The student as train-driver - or stowaway

Leni Dam: Are you looking forward to learning English?

[Dorthe Balthazar-Christensen:](#) Drama and command of Danish as a second language

Open Pages

Clara Ehrenreich: The Internet in language teaching*Review***Marianne Ledstrup:** Byram & Risager: Language Teachers, Politics and Cultures**Good news****Foreword****Learning and learning experiences**

In the course of the last couple of decades, there has been a shift of emphasis in the entire pedagogical area - a shift of focus from teaching methods to learning processes, which is synonymous with a shift of focus from the role of the teacher as a mediator to the students' role as active 'acquirers'. In this number of Sprogforum we take a look at this shift of emphasis and at how the learning process is perceived and experienced by those involved.

Learning is a lifelong process that takes place both inside and outside school, in the workplace, during leisure, etc. The learning of language and culture begins with the development of the native language(s) and for many people is extended by the learning of other languages. In this number we have concentrated on the learning of language and culture inside school, i.e. on learning that takes place within the framework of institutionalised teaching. In short, the number deals with the development of a learning-conscious didactics in language subjects, a development where the language subjects, by virtue of the communicative approach, have in many ways come a long way in practice.

Learning: individual but also social and cultural

Learning is a cognitive process where the individual reshapes and develops his knowledge and skills. Social and cultural dimensions play a crucial role in this process. It is important in all forms of learning, but is especially interesting in language teaching because language communication is a social and cultural process in itself. Language regulates and develops social relations between language users, functioning as a symbol in social and cultural formation of identity - also in the class. Language contributes both positively and negatively to perception and understanding of the outside world - also in the class. This of course applies both when the language is the native language and when it is a foreign/second language. In the language class, where there are often frequent shifts back and forth between the native language and the target language, the choice of language has an important symbolic function and presumably plays an important role in the learning process: When can one and may one use one's native language - and why?

Focus on learning is not only about the students but also about the teacher/teachers. The teacher has a special role and thus goes through a learning process that differs from that of the students. The teacher is perhaps older than the students and has a specialised training that gives him/her the opportunity of functioning as a professional. His/Her motivation to learn is probably different from that of the students.

Motivation would seem to be a key concept in the whole debate about learning, but it is not enough to say that once motivation is there, all is well. There are many interesting questions to be put regarding motivation within our field: Where does motivation come from to learn foreign languages and cultures, how does it change, why does it sometimes disappear? It is perhaps easy to imagine demotivating teaching, but is it possible to speak of demotivating learning? Or, to put it another way: What

responsibility does the individual have for developing his own motivation? Motivation is, by the way, probably different according to whether we are talking about foreign or second languages.

Motivation psychology is a relevant area to have recourse to - and language and culture pedagogics can also derive benefit from it. But there is a special need for developing a methodological psychology of motivation in relation to the learning of foreign languages and cultures.

That having been said, it is nevertheless important to emphasise that motivation is admittedly a vital secondary condition for all forms of learning. But we have not thereby said anything at all about the learning process or the specific processes that have to do with the actual acquisition of language.

What prevents us from focusing on learning in practice?

What prevents us from shifting our focus from the internal logic of the learning material to the course of the learning process in the various students? Certain conditions can be listed:

- Too much material, too little time. There is so much that has to be covered - everyone should preferably achieve a reasonably cohesive and usable language proficiency at a given level and perhaps work with a certain number of texts of certain types.
- Teaching materials, especially for beginners, are not well-g geared to teaching differentiation. It is easy for the teacher to use them as props, but this does not promote student autonomy.
- Subject division. When the central issue is a particular corpus of learning, this is normally the result of a particular subject tradition. But who is to say whether the students achieve optimum learning by such organisation of the material? Perhaps students learn better when the material is related to concrete life situations, possibly in an interdisciplinary course?
- The classroom. Most of the time, the students are stuck inside the classroom. This perhaps provides a sense of community and a certain concentration, but does not learning best take place in connection with one's own experiences? What significance do study trips abroad for the learning of language and culture in foreign languages, and what role does fieldwork play in Danish as a second language?
- Teacher training. As a rule, teachers have not learned to think consciously about learning processes - neither with the students nor themselves.

So there are many educational decisions to be taken at a political level before student learning can be fully taken into account! But that must not stop us from making experiments and developing the communicative method so that the learning of language and culture becomes even more meaningful.

Focus on the student - modern management?

There is such a plethora of plus-words in this field that we ought, perhaps, to be on our guard: responsibility for one's own learning - student participation - autonomy - self-governing groups - project work. It is necessary to have a differentiated attitude to this trend - on the one hand, it is important and quite all right to try and strengthen listening didactics and to develop the teacher's role as a catalyst ('facilitator') for the learning process. On the other hand, one must not turn a blind eye to the paradoxes that are inherent in the situation:

Do these plus-words conceal a method to make things more easily digestible? For it is not actually enough to focus on the learning process - the goal also has to be kept in sight, as well as the relevance of that goal and the overall purpose of the entire process. The students should preferably develop a responsibility for their own learning, but they do not get the responsibility to define goal and purpose. Nor does the teacher, although it is primarily the teacher's responsibility that the goal is achieved. But what if the goal is unrealistic, inappropriate or antiquated? Apart from everything else, the students learn that they do not have any influence on the goal, and the teacher learns the difficult task of holding the reins in a non-obvious way. Under all circumstances, the teacher is the assessor and examiner in the final instance (even

though the students also assess each other and themselves, which is also necessary).

Nevertheless, we are taking part in a positive pedagogical development at present. Rather modern management than old-fashioned management!

The number begins with **Leni Dam's** 'Log-books and student folders in language teaching', their function as important tools for the students in planning their language learning and in the development of student co-influence and co-responsibility.

David Little's article 'How does one get the most out of students' potential in foreign language teaching?' contributes with thoughts about the importance of interaction between school knowledge and action knowledge as well as about how student motivation and benefit from teaching can be enhance by good organisation.

Anja Eel & Joachim Kühlmann Selliken, in 'Russian from a beach chair', talk about their positive experiences with students when using suggestopedia in Russian teaching for beginners. **Helle Nygaard**, in 'Teacher development via teacher diary', provides examples of the importance of the diary for an awareness of aspects and development potential of the teacher role.

In her article 'I've begun to learn Italian' **Nanna Bjargum**, an experienced upper secondary teacher, passes on her own experiences as a student, based on the diary she kept during the first four months of her work with Italian.

In 'The students' own words', **Birte Christensen, Jonna Engberg-Petersen & Mette Grønvold** from the project 'Linguistic Alertness' write about practical exercises and ways of working in English, focusing in particular on the vocabulary. The students' own experiences, knowledge and expectations are included with the aim of involving them in classwork.

The constructivist learning concept is based on the idea that learning is the student's own project. **Ernst Undall Dam** links theoretical deliberations and practical measures in 'Learning and Constructivism' to Danish as a second language.

In her article 'The student as train-driver - or stowaway', **Lis Østerberg** mentions ways and means of building up an understanding among upper secondary students of their own role in language learning. In 'Are you looking forward to learning English?' **Leni Dam** describes teaching for beginners in Class 4, experienced by pupils, parents and teacher, i.a. on the basis of interviews.

In 'Drama and command of Danish as a second language', **Dorthe Balthazar-Christensen** portrays some methods which make use of the course participants' own learning rhythm and of language acts in the actual communication situation. Results show that the method is of great help for non-academic students.

In the open pages, **Clara Ehrenreich** talks about 'The Internet in language teaching', including the preparation of exercises involving image analysis in English and German in classes at upper secondary level.

Marianne Ledstrup reviews Michael Byram & Karen Risager: Language Teachers, Politics and Cultures, a Danish-English research project on how teachers perceive their role in connection with the cultural dimension. The language chronicle deals with the AILA convention in Tokyo and has been written by **Karen Risager**.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Læring og læreoplevelser

Kronik



AILA-kongressen i Tokyo Betydningsfulde tvetydigheder

Karen Risager

**Lektor, cand.mag. i lingvistik og fransk.
Institut for Sprog og Kultur, Roskilde
Universitetscenter.**

Dette er en lille beretning om AILA-kongressen i Tokyo i august og om praktisk sprogpolitik.

AILA er vores allesammens verdensomspændende faglige forening. AILA står for Association Internationale de Linguistique Appliquée = Den internationale forening for anvendt lingvistik. Den har et fransk navn fordi den oprindeligt blev stiftet i Nancy i Frankrig (i 1964) efter at have været forberedt i to år med støtte fra Europarådet. AILA har nationale organiseringer i de fleste lande, og i Danmark er det ADLA der er datterorganisation. Dens fulde danske navn er Foreningen for anvendt sprogvidenskab i Danmark, og et af dens centrale områder er sprog- og kulturpædagogik.

Jeg deltog sammen med en lille flok danskere på en halv snes stykker i kongressen i Tokyo i en uge i begyndelsen af august. Kongressen var kæmpestor og holdt til på et universitetsområde midt i Tokyo (Waseda-universitetet). Arrangørerne var meget stolte af at kongressen var den største nogensinde: 2.500 deltagere! og at det var første gang den fandt sted i Østasien.

Kongressen var fuldstændig domineret af engelsk. Ud af knap 1200 foredrag (!) var der under 10 på fransk, og ellers var alt på engelsk. Foredragene handlede om alle mulige emner inden for det brede område 'anvendt lingvistik'. I registeret over foredrag var der 12 med emneordet fransk, 10 kinesisk, 3 tysk, 3 spansk, 3 arabisk, 3 koreansk, 2 portugisisk og 1 russisk. Der kan have været lidt flere foredrag om disse sprog, men summa summarum: de druknede helt. Der var i øvrigt ca. 100 foredrag der havde emneordet engelsk, men lur mig om der ikke var en hel del flere!

Der er selvfølgelig nogle meget væsentlige grunde til at engelsk dominerede: Dels er engelsk jo det mest brugte internationale videnskabssprog, dels foregik kongressen i Japan, hvor engelsk er det næsten enerådende fremmedsprog (der er dog i den almindelige befolkning meget langt imellem mennesker der kan gennemføre en

enkel samtale på engelsk). Det der var interessant, var diskursen om sprog i forbindelse med kongressen. Igen og igen fremgik det at 'sprog' var ensbetydende med 'engelsk', og at når man f.eks. præsenterede sig som sproglærer, var der ingen der forestillede sig at man kunne være andet end engelsklærer.

Det overordnede tema for kongressen var formuleret som: *The Roles of Language in the 21st Century; Unity and Diversity*. Om dette skrev Ikuo Koike, præsidenten for organisationskomitéen, i programmet:

This theme signifies that the roles played by human languages in the future will become more complex, while at the same time language will be more unified in its uses and functions. Though seemingly contradictory, unity and diversity will constitute the mutual aspects of the roles of human languages. Applied Linguistics will mirror this diversity and unity.

Det der især er interessant, er brugen af ordet *language* i første periode. På baggrund af andre udtalelser af Koike i de lokale japanske (engelsksprogede) aviser under kongressen, er jeg ret sikker på at han med *language* mener engelsk. Der var også flere lejligheder under kongressen hvor det blev klart at med *unity and diversity* mentes det engelske sprogs enhed og diversitet. En vigtig uformuleret dagsorden for kongressen var nemlig det interessante problem der handler om at engelsk på den ene side breder sig som et fælles (bl.a. videnskabeligt) kommunikationssprog på verdensplan, og at det på den anden side er ved at udvikle mere og mere forskellige lokale varianter rundt omkring: Japan, Hongkong, Singapore og mange andre steder.

Tvetydigheden omkring hvad '*language*' står for, spejles på en sjov måde i en tvetydighed omkring hvad '*English*' står for i den japanske organisation som var vært for AILA-kongressen. Den hedder JACET, og det står for '*The Japan Association of College English Teachers*'. Den beskrives i programmet som den vigtigste videnskabelige forening i Japan inden for feltet anvendt lingvistik og fremmedsprogsundervisning med særligt henblik på udviklingen af engelskundervisningen. Dens historie går tilbage til et Forskningsinstitut for sprogundervisning i forhold til hvilken den fik en uafhængig status som videnskabelig forening i 1962. I 1982 blev der oprettet en slags underafdeling af JACET, nemlig JAAL-in-JACET, hvilket betyder '*The Japan Association of Applied Linguistics*' organiseret inden for rammerne af JACET. JAAL fik i 1984 status som den japanske datterorganisation af AILA.

Altså: i Japan er foreningen for anvendt sprogvidenskab formelt en underafdeling af foreningen af engelsklærere! På denne måde kan det let komme derhen, hvor 'sprog' = 'engelsk' = 'sprog'.

Nu er AILA kun toporganisationen, og i den danske datterorganisation ADLA er forholdene slet ikke sådan; vi har et udmærket samarbejde mellem alle sprogfagene - og vi eksisterer jo også i det flersprogede Europa. Men denne 'helt naturlige' engelskdominans i vores internationale forening kan hurtigt gøre det meningsløst at udveksle forskningsresultater vedr. andre sprog i det internationale forum, og det er da et lidt uhyggeligt perspektiv. Hvordan går det ikke ved næste AILA-kongres, der skal finde sted i Singapore i 2002?

Logbøger og elevmapper i sprogundervisningen



Leni Dam

Pædagogisk konsulent ved DLH i København.

Hvorfor logbog?

Logbogen, elevens såvel som lærerens egen, er for mange elever og lærere blevet et uundværligt redskab i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af et forløb. I arbejdet med at udvikle sig og med at lære er logbogen en slags krumtap, fagligt såvel som socialt.¹

Når man går i gang med at benytte en logbog, er det imidlertid vigtigt, at man gør sig klart, hvorfor og hvordan man vil anvende bogen. Følgende argumenter fra mennesker, der har anvendt logbog, kan måske benyttes.

Logbogen kan være:

- 'Huskeseddel'/'Notesblok'/'Tidsplan
- Fagets arbejdsbog.

Logbogen kan bruges til:

- Offentliggørelse af krav.
- Synliggørelse af aftaler.
- Opstilling af personlige mål og planer.
- Dokumentation for udførte opgaver.
- Evaluering af et forløb - Gode ting/dårlige ting.
- Evaluering af egen indsats - egen rolle.
- Oversigt over fremtidige opgaver - 'hjemmearbejde'.

Logbogen giver mulighed for:

- At se tilbage.
- At registrere 'fremgang'.
- Autentisk brug af målsproget/fremmedsproget.
- En direkte og autentisk dialog mellem de implicerede parter i læringsprocessen.

Fra elever, der har anvendt logbogen i sprogundervisningen, er det et enslydende argument, at man bliver bedre til målsproget af at anvende logbøger. Mange elever nævner også som noget positivt, at logbogen er en hjælp til at planlægge og til at huske, at den er med til at skabe oversigt, også over hjemmearbejdet.

Indhold og anvendelse

I fremmedsprogsundervisningen anvender man ofte betegnelserne *My English Diary* eller *Mein Tagebuch* for dette arbejdsredskab. I artiklen her har jeg valgt at bruge betegnelsen 'logbog' i modsætning til betegnelsen 'dagbog', der især på dansk ofte leder tanken hen på noget privat, på noget der skrives ved dagens afslutning.

En logbog kendes fra den maritime verden. På et skib bliver logbogen ført af skibsfører eller styrmand. Der gøres notater om skibets position, om den kurs, der er valgt, hvordan vind- og vejrforhold er undervejs, og hvorvidt den afstukne kurs følges, eller der er afdrift, som der må justeres for. Observationer, arbejder og tildragelser undervejs, der har betydning for sejladsen, indføres ligeledes. Optegnelserne i logbogen står til rådighed for de personer, der har interesse og andel i skib og last. (Søfartsstyrelsen, Weilbach, 1990).

Oversat til den pædagogiske hverdag betyder det, at der i logbogen noteres:

- Mål, planer og aftaler for et forløb.
- Beskrivelse af arbejdsforløbet, her-

under problemer og succeser.

- Ændringer og justeringer i forhold til de opstillede planer.
- Vurderinger af og kommentarer til arbejdsforløbet - også i forhold til de opstillede mål.

Ud over at give eleverne en indsigt i deres egen læringsproces giver logbogen anvendt på denne måde både lærere og elever et godt overblik over progressionen i undervisningen/indlæringen. Men den konkrete udformning og anvendelse af logbogen besluttet selvfølgelig af de enkelte brugere.

For læreren, der har interesse i skib og last, giver elevernes logbøger mulighed for:

- At få et indblik i den enkelte elevs arbejds- og læringsproces.
- At orientere sig om, hvor i processen eleven er - som oplæg til en samtale med eleven om bl.a. vækstpunkter og fremtidige mål.
- At synliggøre og præcisere konkrete aftaler indgået mellem den enkelte elev og læreren eller mellem elever indbyrdes.
- At give individuel, skriftlig respons til den enkelte elevs arbejde.

Selv om arbejdet med logbøgerne indebærer de nævnte fordele, kan man også løbe ind i en del problemer:

- Eleverne finder især i begyndelsen logbogsskriveriet kedeligt og ensformigt.
- Eleverne har svært ved at se meningen med logbogen, gider ikke, tager den ikke alvorligt.
- Eleverne synes, det er svært at skrive. Føler, at der ikke er tid nok.

- Eleverne er usikre over for at skulle vurdere sig selv.

Disse problemer hidrører som regel fra lærerens usikkerhed i forbindelse med anvendelsen af logbogen i undervisningen:

- Læreren har ikke gjort det klart for sig selv og for eleverne, hvad begrundelsen er for at anvende en logbog.
- Læreren har ikke gjort sig selv og eleverne klart, hvad og hvor meget der forventes skrevet.
- Læreren føler ofte selv, at logbogsskriveriet tager tid fra den egentlige undervisning.
- Læreren har ikke formået at give eleverne et ejerforhold til logbogen.

Lay-out

Lige så vigtigt det er at overveje, hvad logbogen skal bruges til, lige så vigtigt er det at overveje, hvordan logbogen skal se ud og skal føres. Hvis dette ikke gøres klart fra begyndelsen, vil det ofte skabe frustrationer for de involverede parter. Ofte vil det være hensigtsmæssigt, at læreren i første omgang udstikker nogle begrundede krav til bogens udformning, da det jo som regel er på lærerens opfordring, at logbogen tages i brug. Senere kan disse krav tages op til debat med eleverne med henblik på ændringer og justeringer, der mest hensigtsmæssigt opfylder formålet med brugen af logbogen.

Følgende krav om logbogens ud-

formning og indhold blev stillet til en 10. klasse i engelsk ved begyndelsen af skoleåret. Eleverne havde ikke før anvendt logbøger i undervisningen.

1. *First impression:*

- *A cover with name and class*
- *Nice handwriting*
- *Nice impression/tidy*
- *Jump a line when new paragraph.*
- *Margins*
- *Numbered pages*

2. *Contents:*

- *Month page*
- *Easy to follow what happened during a lesson:*
- *Day and date*
- *Share homework - with whom and about what*
- *Two minutes' talk - with whom and about what*
- *Activities during the lessons - who and what*
- *Reflections on work done*
- *Plan for next lesson*
- *Homework for next lesson*

Portfolios og elevmapper

Når det gælder om at følge progressionen i læringsprocessen, ser det ud til, at en portfolio er et godt redskab alene eller som supplement til logbogen.

Inden for de skabende kunstarter er portfolios et kendt begreb. Kunstnere, arkitekter, fotografer m.fl. har en portfolio - en udstillingsmappe

- hvor de kan illustrere og fremvise deres produkter til interesserede kunder. Men i skoleverdenen er det et forholdsvis nyt fænomen. Inden for sprogundervisningen anbefalede Europarådet i 1997 anvendelse af portfolio til brug for sprogelever primært inden for Europas grænser:

En portfolio består af tre dele: et dokument der oplyser om de formelle kvalifikationer på en måde, som er gennemskuelig i international sammenhæng; en sprogbioграфи, som beskriver vedkommendes sproglige kompetence og de måder vedkommende har erhvervet disse, og en mappe med lærerens egne arbejder. Portfolioen opdateres efterhånden som ejerens sprogudvikling udvikler sig.

Her vil jeg kun beskæftige mig med elevmappen.

Indhold og anvendelse

Vigtige kendetegn ved en elevmappe er:

- Det er en systematisk samling af elevprodukter - principielt udvalgt af eleven selv.
- Samlingen af produkter er alsidigt sammensat (skriftlige arbejder, bånd- og videooptagelser, m.m.)
- Udvælgelsen sker efter bestemte, vedtagne kriterier - i forhold til opstillede mål.
- Elevens selvreflektioner i forbindelse med udvælgelsen følger produktet.
- Samlingen er et udstillingsvindue, der tegner et billede af elevens udvikling og læring inden for et givent område i en given periode.

- Samlingen er personlig og tegner sammen med en evt. logbog et billede af en unik person.

Ud over eksemplerne på udvalgte elevarbejder/ -produkter indeholder elevmappen som regel en forside med relevante data om mappens ejer og mappens indhold, samt en beskrivelse af mål og delmål som skal nås i en given periode.² Det er vigtigt at pointere, at i lighed med anvendelsen af logbøger findes der ikke én rigtig måde at anvende elevmapper på - ej heller én bestemt rigtig type af elevmappe.

Et af de vigtigste aspekter i arbejdet med elevmapper er elevens begrundelse for valget af et produkt til mappen. For enhver komponent i elevmappen gælder, at den skal være påhæftet en 'adgangsbillet'³; det vil sige en datomærket notits med elevens egen motivering for at udvælge netop dette produkt.

En adgangsbillet (skrevet på målsproget) kan være meget simpel:

Date:

I have included this in my portfolio because:

I tilknytning til enkelte eller flere elevarbejder vil der endvidere være mulighed for kommentarer fra læreren eller andre elever/medstuderende som supplement til elevens egen vurdering af et arbejde. Kommentarerne, der ligeledes bør være på målsproget, kan være længere skriftlige fremstillinger eller mindre notater

fremkommet i forbindelse med 'konferencer' eller samtaler om elevmappernes indhold.

Gennem fælles diskussioner af såvel proces som produkter i elevmappen bliver eleverne mere reflekterende og bevidste om deres egen læring. Konferencer/samtaler er et godt supplement til arbejdet med logbogen. Hvis samtalerne føres på målsproget, er der mulighed for autentisk kommunikation mellem eleverne indbyrdes og mellem lærer og elev.

I lighed med introduktion til logbøger, er det forud for etablering af elevmapper vigtigt at gøre sig forskellige ting klart:

- Hvordan udvælges produkterne? Hvori ligger systematikken?
- Hvad er kriterierne for udvælgelse? Er der f.eks. kun tale om endelige produkter eller også kladder? Indeholder mappen kun de bedste produkter eller også ting, der bør forbedres?
- Hvad er tidsforløbet? Drejer det sig om en enkelt periode, et år, flere år?
- Dækker mappens indhold et enkelt fag/emne eller flere fag/emner?
- Indeholder mappen kun produkter fra skolen eller også fra fritiden?

Afsluttende bemærkninger

I arbejdet med at inddrage eleverne i undervisningens nærmere tilrettelæggelse og med at udvikle elevmedbestemmelse og elevmedansvar er logbøger og elevmapper særdeles nyttige arbejdsredskaber. Når de første begyndervanskeligheder er overstået og anvendelsen af de to redskaber er blevet en integreret del af arbejdet i en klasse, opleves de store fordele forbundet dermed:

- De traditionelle lærer- og elevroller ændres.
- Eleven engageres og aktiveres i egen læring.
- Elevens kompetencer for refleksion og selvevaluering udvikles.
- Sider af elevens læring, der normalt ikke synliggøres ved traditionelle tests og prøver, dokumenteres via elevmapperne.
- Det faglige udbytte styrkes via skriftlig så vel som mundtlig autentisk kommunikation.

Noter

1 Se f.eks. artiklen 'Lærerudvikling gennem brug af lærerdagbog' af Helle Nygaard s. 20-24.

2 Såfremt logbog anvendes sideløbende med en elevmappe, kan der her evt. henvises til mål/delmål angivet i denne.

3 Begrebet anvendes af Karin Taube, se nedenfor.

Tema: Læring og læreoplevelser



Hvordan man får mest muligt ud af elevernes forudsætninger i fremmedsprogsundervisningen

David Little

Professor, leder af Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin.

Undervisningen i fremmedsprog tjener overalt på kloden samme brede formål. Eleverne skal udvikle deres kommunikative færdigheder i målsprog sådan, at de også udvikler bevidsthed om kulturelle traditioner, der er anderledes end deres egne. I de senere år har et tredje alment mål vundet indpas: eleverne skal bevidstgøres om og erhverve færdigheder i at lære fremmedsprog, så de kan anvende dem, når behovet opstår senere i livet.

At nå disse mål er en krævende opgave, hvad enhver sproglærer ved; og det er bestemt ikke gjort lettere af, at elevernes viden, antagelser og holdninger er forvirrende forskellige. I denne artikel vil jeg overveje, hvor eleverne får deres viden, antagelser og holdninger fra, og hvad forskelligartetheden indebærer for undervisningens organisering.

Hvor får eleverne deres viden, antagelser og holdninger fra?

Forskelle i omstændigheder, personlighed og evner giver os vor særlige identitet, som grunder sig på et unikt kompleks af viden, antagelser og holdninger, afledt af to kilder: vort hjemlige og sociale miljø, og uddannelsessystemet, hvor vi tilbringer i hvert fald barndom og ungdom.

Vor individualitet formes fra fødslen på mangfoldige måder af familien, det sociale fællesskab, samfundet og kulturen. Det behøver ikke at være en fuldkommen glat og harmonisk proces; adfærd, vi har lært af vore jævnaldrende, kan f.eks. være i modstrid med adfærd, som vore forældre anser for passende. Noget af det, vi lærer i et livsforløb, er bevidst (intentional) indlæring - vi kan f. eks. bevidst kopiere talemåder eller fysisk holdning hos en ældre bror eller søster eller en særlig beundret ven. Men langt størstedelen af den indlæring, som finder sted uden for skolen, sker uden bevidst hensigt eller klar forståelse.

I bogen *From Communication to Curriculum* (1976) lader Douglas Barnes termen handlingsviden (*action knowledge*) referere til den viden, vi lever efter, og termen skoleviden (*school knowledge*) til den viden, som uddannelsessystemet skal bibringe os. Ifølge Barnes er uddannelsens hovedfunktion at bringe skoleviden ind i et

frugtbart samarbejde med handlingsviden, så de gensidigt øger hinandens værdi, og han er særlig optaget af den mangel på kommunikativ kontinuitet, som let opstår mellem skolen og verden udenfor. En af hovedårsagerne hertil er, at skoler traditionelt ikke er opmærksomme nok på elevernes handlingsviden.

Både handlingsviden og skoleviden indgår i den sprogkompetence, som eleverne medbringer til fremmedsprogsundervisningen. Deres mundtlige kunnen er allerede veludviklet, når de begynder skolen, og dens vækst er hele tiden forbundet med udviklingen af deres identitetsfølelse; med andre ord har mundtlig færdighed rod i handlingsviden. På den anden side udvikler de fleste børn læse- og skrivefærdighed i skolen. For den engelsktalende verden gælder, at de fleste af de sidste tiårs betydningsfulde fremskridt i modersmålsundervisningen er forsøg på at hjælpe eleverne med at overføre læse- og skrivefærdighed til området handlingsviden; læsning og skrivning får først mening for de fleste børn, når færdighederne kan bruges til at udvide omfanget af deres aktiviteter uden for skolen og dermed blive en del af deres handlingsviden.

To konsekvenser af disse betragtninger for fremmedsprogsundervisningen

Disse betragtninger har to vigtige konsekvenser for fremmedsprogsundervisningen. For det første drejer det sig om at udvikle elevernes kommunikative færdigheder, hvis kerne er evnen til at engagere sig effektivt i spontan mundtlig kommunikation. Da elevernes færdighed i mundtlig kommunikation på modersmålet er dybt rodfæstet i deres handlingsviden forekommer det indlysende, at hvis vi ønsker, de skal erhverve bare begyndelsen til en lignende færdighed i fremmedsprog, må denne færdighed også være rodfæstet i deres handlingsviden. Eleverne skal med andre ord først lære at tale og skrive om sig selv, deres interesser, hvad der beskæftiger dem, således at målsproget begynder at trænge ind i deres identitet. Først derefter giver det mening at udvide deres kommunikative kapacitet ud over deres egne horisonter. Det er igen afgørende for, om de udvikler en fornemmelse for ligheder og forskelle mellem deres egen og målsprogets kultur.

For det andet, hvis eleverne ikke begynder deres skolegang med at lære deres første fremmedsprog, kan de allerede læse og skrive, når de møder det. Dette bør vi udnytte til at opmuntre dem til at bruge skriftlighed som et hjælpemiddel til at udvikle deres talefærdigheder ved at vise dem, hvordan de kan lave korte notater, der kan inspirere dem, når de taler. Fokusering på det skriftlige skal hjælpe dem til at løse problemet med at segmentere talen; og det skriftlige skal få dem til at hæfte sig ved formelle træk ved målsproget, dets morfologi, grammatik og leksikologi. Bemærk, at det skriftlige også indtager en nøgleposition i udviklingen af elevens evne til at styre sin egen læring; vi kan ikke planlægge og evaluere vor indlæring eller overveje noget alvorligt uden at skrive ting ned.

Om at udnytte elevernes forskellighed

Argumentationen i det foregående afsnit kan opsummeres således: Færdighed i et fremmedsprog må rodfæstes i elevernes handlingsviden, hvis det skal blive en del af deres personlige identitet; samtidig afhænger denne færdigheds udvikling på afgørende vis af det at kunne læse og skrive, der i alt fald begynder som skoleviden. Det kan også formuleres sådan, at succes i de tidlige stadier af fremmedsprogsindlæringen afhænger af, at handlingsviden og skoleviden bringes til at spille sammen på en gensidigt stimulerende måde - som nævnt er det ifølge Barnes (1976) samspillet, der alment bestemmer spørgsmålet om uddannelsesmæssig succes. Det kan forekomme ligetil, så længe vi kun tænker på en enkelt elev. Men hvordan skal læreren kunne mestre omfanget og graden af den forskel i viden, antagelser og holdninger, som blot tolv elever repræsenterer?

Der er kun et muligt svar: forskelle må behandles som en dyd, og indlæringsmiljøet må tilrettelægges sådan, at lærere og elever griber de muligheder, der ligger i forskellene for at drage maksimal nytte af dem. Klassen må opfattes som et indlæringsfællesskab, hvor hver elev kan bidrage til de andres indlæring. Hvis vi f.eks. vil starte udviklingen af elevernes sprogfærdighed ud fra deres handlingsviden ved at få dem til at forberede korte beskrivelser af sig selv, kan vi gøre det på to forskellige måder. På den ene side kan hver elev arbejde selvstændigt og bruge ordbog til at finde de ord, der beskriver vedkommendes interesser og konsultere læreren i tilfælde af tvivl. På den anden side kan eleverne få de ord, de står og mangler, i en brainstorming ledet af læreren, der aktiverer hele klassen (for et eksempel på ord, der kastes ud i en brainstorming, se Dam 1995, s.

15). Den sidste måde at organisere tingene på har flere fordele: Den er mere økonomisk, fordi nogle elever har brug for de samme ord. Dernæst gør den eleverne opmærksomme på ord, som de måske ikke behøver her og nu, men vil få brug for senere. Derved bliver den ene elevs handlingsviden til den anden elevs skoleviden. Samtidig understreger aktiveringen af hele klassen, at klassen er et indlæringsfællesskab og ikke bare en samling individer bragt sammen af organisatorisk nødvendighed; det viser, at hver elev har noget at bidrage med ud fra sin identitet og sine interesser.

Hvis vi ønsker at få vore elever til at udvikle kommunikative færdigheder, må vi give dem masser af muligheder for at bruge målsproget. Det omfatter mere end stadige gentagelser af tekstbogens fraser og faste vendinger: det er et spørgsmål om at skabe situationer, hvori eleverne skal kommunikere et indhold, som er vigtigt for dem. Gruppearbejde er den indlysende måde at gøre dette på, især hvis vi tillader eleverne at vælge egne aktiviteter og emner og gør dem ansvarlige for styringen af deres egen indlæring. Men det er vigtigt at erkende, at opdeling af klassen i grupper ikke betyder, at eleverne umiddelbart ved, hvordan de skal samarbejde. At lære gennem samarbejde er en færdighed, og som andre færdigheder må den tilegnes gradvist over tid. Det er her en regulær lærerstyret evaluering sætter ind; for det er ved at tænke over succeser og fiaskoer i deres indlæringsbestræbelser, individuelle som kollektive, at eleverne erhverver evnen til styre egen indlæring - med andre ord lærer at lære.

Eleverne er forskellige, hvad angår viden, anskuelser og holdninger, og de er forskellige med hensyn til evner. Dette er en yderligere grund til at give gruppearbejdet en central placering i organiseringen af klassearbejdet. Gruppearbejdet tillader ikke kun, at hver elev bidrager med sin viden til læreprocessen, det opmuntrer også til gensidig undervisning. Det er ikke kun det, at dygtige elever hjælper mindre dygtige. I den udstrækning læreprocessen er drevet af elevernes egeninteresse, kan en elev med et svagt greb om det grammatisk korrekte sprog meget vel bidrage til gruppearbejdet med nye ord.

Hvad med negative holdninger og manglende motivation?

Den hidtidige argumentation vil forekomme nogle lærere håbløst urealistisk. Teoretisk giver det mening at organisere undervisningen sådan, at hver elev kan give sit eget bidrag til den kollektive læreproces, og i teorien frembyder gruppearbejde et middel til målets realisering. Men forudsætter det ikke, at eleverne har en entydig positiv holdning til skolegang i almindelighed og til fremmedsprog i særdeleshed? Overser denne argumentation ikke den negative og undertiden ligefrem fjendtlige holdning som mange elever udviser?

En stor del af diskussionen om elevers negative holdninger eller mangel på motivation synes at være baseret på den antagelse, at positiv motivation i overvejende grad stammer fra kilder uden for skolen. Men selv om enkelte elever medbringer en positiv holdning til at lære sprog - måske fordi forældrenes venner har målsproget som modersmål, eller fordi de specielt interesserer sig for en del af målsprogets kultur - så er det et relativt sjældent fænomen. Det vil under alle omstændigheder kun være nok som en indledende tilskyndelse til at lære sproget. Langt vigtigere er den selvforstærkende positive motivation som elever udvikler fra et bevidst engagement i styringen af deres egen indlæring og den følelse af formålsrettethed og de resultater, som et sådant engagement bringer med sig (for en nærmere diskussion, se Ushioda 1996). Med andre ord giver vi os selv den bedste mulighed for at overvinde negative holdninger og mangel på motivation ved at organisere undervisningen på den beskrevne måde.

Konklusion

Hvis vi ønsker, at vore elever skal udvikle kommunikative færdigheder i målsproget, må færdighederne knyttes til deres medbragte viden, antagelser og holdninger. Vi må ligeledes give dem hyppige muligheder for at bruge målsproget til at kommunikere om noget, der har betydning for dem. Den indlysende måde at gøre dette på er ved at tilskrive gruppearbejde en central rolle og tillade grupperne at vælge deres egne aktiviteter og emner. Det overfører nødvendigvis ansvaret fra læreren til eleverne, mens regelmæssig lærerstyret evaluering af gruppearbejdet hjælper med til at udvikle bevidste færdigheder i at lære gennem samarbejde. Alt i alt synes en tilgang til undervisningen, der udnytter elevernes forskellighed i viden, antagelser og holdninger ved at engagere

dem i styringen af deres egen indlæring, at være det bedste middel til ikke kun at realisere de i indledningen omtalte mål, men også til at modvirke negative holdninger.

Men ligegyldigt hvor lovende en sådan fremgangsmåde er, vil det være uærligt at antyde, at den er let at benytte. For at få succes må læreren udvikle færdigheder i at styre klassen, som går langt ud over det, der kræves for at undervise efter tekstbog. Og læreren må også udvikle den færdighed at understøtte elevernes målsprogsytringer på samme måde, som forældre understøtter små børns ytringer, så de kan bidrage til kommunikationen ud over grænserne for deres nuværende sproglige kapacitet. Ligesom eleverne regelmæssigt har behov for at evaluere fremskridtene i deres udvikling, har læreren behov for regelmæssigt at evaluere undervisningens fremskridt, muligvis i samarbejde med ligesindede kollegaer. Det kan virke afskrækkende, men det er da vel, hvad professionalisme kræver?

Artiklen er oversat af Bent Leo Johansen

Litteratur

Barnes, D.: From Communication to Curriculum. Hammondsworth; Penguin, 1976.

Dam, L.: Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice. Dublin; Authentik, 1995.

Ushioda, E.: Learner Autonomy 5: The Role of Motivation. Dublin; Authentik, 1996.

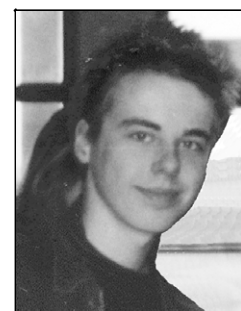
Tema: Læring og læreoplevelser

Russisk fra en strandstol



Anja Eel
Gymnasiast, Østre
Borgerdydskolen.

Joachim Kühlmann Selliken
Gymnasiast, Østre
Borgerdydskolen.



Da vi første gang skulle have en russisktime i 1. g, var vi begge en smule nervøse. Vi mente at russisk måtte være meget svært at lære, men det var ret interessant at få at vide, at man skulle begynde forfra ligesom i 1. klasse med at lære alfabetet. Vi var begge nervøse for grammatikken og regnede egentlig med, at vi aldrig ville komme til at lære russisk på bare brugerniveau. Det skulle senere vise sig, at vi tog fejl...

Vores bange anelser blev gjort til skamme i løbet af den første time. Det viste sig nemlig at være en fornuftig underviser, der på en afslappet facon indførte os i undervisningen efter suggestopædsk metode. Undervisningen var baseret på leg og en harmonisk stemning. Vi hørte musik og legede 'tegn og gæt' i timerne, og selvfølgelig læste vi også masser af tekster. Alle tekster hørte sammen (samme persongalleri og hver tekst gav nye informationer om de forskellige karakterer). Vi havde allesammen fået en rolle som en russisk person, hvad der fik os til at gå mere op i teksterne. Bogen var delt op i to spalter, den ene på russisk, den anden på dansk, hvad der gav et godt overblik. Der var intet irriterende glosehæfte, og fokus blev holdt på teksten, der var nemmere at forstå, når man med et hurtigt blik kunne rette de forståelsesfejl, der måtte være. Der var mange nye ord i hver tekst, og vi fik indtryk af, at der herskede stor tillid til vores evner. En tillid man ikke var vant til at få i nye fag, hvor læreren normalt danner sin opfattelse af, hvordan man er fra første uge og giver karakterer herefter. Her var altid en blid hånd, der skubbede os fremad i et tempo, som var højere, end vi havde troet, vi kunne klare, men ikke højere, end vi kunne magte. De første par måneder drejede sig om at lære alfabetet, og allerede efter en uges tid begyndte vi at læse i lærebogen. I starten blev kolonnen med den danske tekst mere brugt end den russiske; men efterhånden ændrede dette sig, især pga. underviserens positive holdning til vores evner.

Efter den indledende overraskelse med at skulle sidde i strandstole (og den første halve time, der gik med at slå dem op..) kom næste overraskelse i slutningen af timen, da vi blev bedt om at læne stolene tilbage og lukke øjnene. Pludselig strømmede sød klassisk musik ud af lokalets højtalere, og vores underviser læste i et behageligt tonefald op af den tekst, vi netop havde gennemgået. Denne procedure blev hurtigt lektionernes ubestridte højdepunkt.

En typisk russisktime i 1. g kunne se således ud: klapstolene slås op (i starten af året 15 minutter, senere 5), der hilses på russisk og spørges til elevernes dag. Alfabetet gennemgås efterfulgt af elevernes præsentation af deres egen rolle, og hvilke nye informationer der er kommet til i lektien. Den gamle lektie gennemgås kort, og herefter følger en kort pause fra stoffet i form af lege som f.eks. verbepuslespil, 'tegn og gæt', tallege eller tallotteri. Efter frikvarteret gennemgås den nye lektie og eleverne improviserer samtaler mellem de forskellige karakterer. Underviseren taler gennemgående på russisk og oversætter herefter til dansk, hvorved eleverne opnår større fortrolighed med sproget. Dette fjerner desuden usikkerhed over for underviseren, idet eleverne er sikre på at forstå sætningen og ikke går glip af vigtig information. Tillid til underviseren er basalt i suggestopædi, og det er op til underviseren at skabe denne tillid. Dette lykkedes i vores tilfælde, og det udmøntede sig i, at vi havde et bedre forhold til underviseren end i mange af vores andre fag.

Den positive stemning i og omkring russiskundervisningen gjorde underværker; Joachim der har haft fransk i fire år, er nu efter ét år på samme niveau i russisk som i fransk.

Som undervisningsforløbet skred frem fik vi indarbejdet en fast rytme til behandlingen af hjemmearbejdet. Først blev teksten gennemgået i skolen, og derefter blev vi opfordret til at læse vores hjemmearbejde mindst to gange. Første gang i helt vågen tilstand og derefter i halvvågen tilstand lige inden vi faldt i søvn. Dette for at påvirke underbevidstheden, og fordi der var større chance for at teksten blev husket, når man straks efter faldt i søvn, og hjernen derfor ikke modtog ny information. Vi opdagede til vores forbavselse, at det rent faktisk virkede, og dette var selvfølgelig utrolig inspirerende for vores lektielæsning.

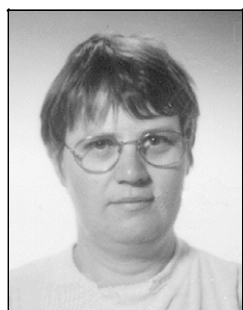
Når vi ser tilbage og sammenligner vores suggestopædiske undervisning med den traditionelle undervisning, som blev givet i folkeskolen og i andre begynderfag her på skolen, kan vi tydeligt se en forskel. Den væsentligste forskel mener vi er, at vores holdning til russisk altid har været overvejende positiv. Russisk blev aldrig decideret kedeligt, end ikke når vi gennemgik de obligatoriske ting som grammatik, for inden man blev lullet i søvn, blev man opfordret til at sætte sig på gulvet med de andre og lave 'verbepuslespil'.

Vi har været glade for at blive undervist efter suggestopædiens principper og håber, at denne metode vil brede sig og måske endda en dag helt erstatte den konventionelle undervisningsform, som er trættende for både elever og lærere.

Litteratur

Fabricius-Bjerre, Rikke & Erik Bach Nielsen: Russisk på en anden måde - Russkij jazyk po-drogomu. Kbh., Munksgaard, 1985.

Tema: Læring og læreoplevelser



Lærerudvikling gennem lærerdagbog

Helle Nygaard

Indvandrerlærer ved Sprogcenter Thisted.

Jeg har i det forløbne år undervist i dansk som andetsprog på et hold, hvor undervisningen var kombineret med praktik. I denne forbindelse var jeg også koordinator for holdet, og det var tillige min opgave at have kontakt til deltagernes praktikvirksomheder, kommunens sagsbehandlere og jobkonsulent. Jeg var den eneste lærer på holdet og havde umiddelbart ingen at tale med om det daglige arbejde.

Jeg opdagede, at der var mange tråde at holde fast i og mange personer og informationer, der skulle huskes og formidles. Jeg oplevede samtidig et behov for at udvikle min faglighed og reflektere over de nye arbejdsopgaver samt have styr på, hvad jeg foretog mig i klassen, på praktikstederne, ved samtaler med diverse samarbejdspartnere, hvilke reaktioner jeg modtog fra de kontakter, jeg havde, og mine overvejelser over det.

Af disse grunde fik jeg lyst til at bruge dagbog som professionelt arbejdsredskab.

Jeg forestillede mig, at dagbogen kunne bruges som et redskab i min professionelle og personlige udvikling, og at dagbogen kunne hjælpe mig med at fastholde begivenheder og ideer i forbindelse med min undervisning. Igennem arbejdet med dagbogen håbede jeg at kunne bearbejde dagligdagen og forhåbentlig fremme en udviklingsproces.

Hvordan kommer man i gang?

Det er nok meget forskelligt, hvad der kan få én i gang med at skrive dagbog.

For mig var det svært at få startet, selv om jeg havde lyst til det. Jeg fandt på undskyldninger og forklaringer, der som oftest handlede om manglende tid.

Det blev et netværkssamarbejde, som endelig satte mig i gang, fordi jeg forpligtede mig over for gruppen til at forsøge denne form for læring/selvrefleksion. Under og efter netværksarbejdet har jeg holdt fast i at skrive dagbog alle arbejdsdage - eller i hvert fald næsten alle.

Når jeg skriver mine erfaringer og refleksioner ned, har jeg mulighed for senere at vende tilbage til dem og anvende dem til at forbedre og udvikle undervisningens indhold. Jeg kan afstemme målene for undervisningen, overveje undervisningsmetoderne, vurdere måderne at evaluere på, ligesom jeg kan finde ud af, hvilke former

for inspiration jeg har brug for til at komme videre og jeg kan bruge mine optegnelser til samtaler og samarbejde med kolleger.

Hvis man har lyst til at komme i gang, men synes det er svært at finde tiden eller inspirationen, kan man benytte sig af Tom Tillers idé, som ikke er særlig tidkrævende:

"For eksempel kan man bruge fem minutter dagligt på at tænke på det der er sket. Noget forenklet kan man sige, at man tænker tre minutter på de lyseste og dejligste episoder. Hvad har været de mest givende og positive erfaringer? Hvad var grunden til at disse erfaringer blev så positive? Dernæst bruger man et minut til at tænke over de mørkeste og mest problematiske erfaringer, og hvorfor disse erfaringer blev, som de blev. Det sidste minut kan man benytte til at tænke over, hvad man har lært denne dag, og hvad der er vigtigt at bringe videre med sig fremover." (Tiller,1998)

Dog tror jeg, at den bedste måde til at få startet, er at gøre det i samarbejde med en eller flere kolleger, hvor alle fører dagbog, så de ved samtaler og møder omkring en klasse eller en arbejdsopgave kan bruge optegnelserne som udgangspunkt for udvikling af undervisningens mål, midler og metoder samt i lærerudviklingen. Hvis dagbogen benyttes som et redskab i samarbejde mellem en gruppe kolleger, vil deltagerne i gruppen være nødt til fra gang til gang at aftale, hvilket fokus der skal være i optegnelserne. Jeg tror, at dagbogen på den måde kan være med til at forbedre kvaliteten i gruppens samtaler, diskussioner og udvikling, fordi den bygger på daglige iagttagelser og refleksioner og samtidig har fælles synsvinkel fra gang til gang.

Hvad skriver jeg om i dagbogen?

Indholdet i min dagbog er forskelligt fra dag til dag og set over den tid, der er gået, siden jeg startede. Mit udgangspunkt var, at jeg ville skrive, hvad der var sket i løbet af en arbejdsdag i den rækkefølge, tankerne kom flydende til mig. Jeg valgte altså, at jeg ikke ville binde mig til bestemte synsvinkler. Dagbogsoptegnelserne er meget afhængige af, hvordan dagen har formet sig. Hvis der har været konflikter, overraskende episoder, kriser eller lignende, kommer de selvfølgelig til at dominere dagens notater.

Det er vigtigt for mig at bruge dagbogen til at 'læse af' i for at få dagens hændelser på afstand. Der er dog megen refleksion i selve den proces, der ligger i at skrive. Mens jeg skriver, foregår der sortering af og overvejelser over, hvilke aspekter af dagens hændelser der havde betydning lige i situationen, og hvilke aspekter der indeholder nogle perspektiver, som på længere sigt kan have indflydelse på mål, metoder, gruppesammensætning, min egen rolle m.m.

På længere sigt har jeg lyst til at vælge bestemte synsvinkler som udgangspunkt for mine optegnelser, fordi koncentrationen omkring enkelte emner giver dybde i iagttagelserne og dermed bedre mulighed for at anvende erfaringerne i udviklingsprocessen. Hvis jeg bare skriver løst og fast fra dagen, der gik, bliver det uoverskueligt at udskille det væsentlige.

Følgende synsvinkler kunne jeg tænke mig at tage op i mine dagbogsoptegnelser gerne i samarbejde med en eller flere kolleger:

- vurdering af målene for holdet
 - stemningen i klassen
 - evaluering af undervisningen
 - notater om kursisternes progression
 - syn på egen rolle
 - vurdering af undervisningsmaterialet
 - praktikpladserne
 - klinedannelser i klassen
 - afprøvning af nye undervisningsmetoder
- men der er selvfølgelig et utal af andre temaer. (Frederiksen 1998-99)

Det kan godt tænkes, at jeg stadig vil have behov for også at notere lidt løst og fast, men hvis hovedindholdet koncentrerer sig om det valgte tema, vil det tvinge mig til at tage stilling til det valgte tema, og i et samarbejde med kolleger er det helt nødvendigt, at alle har reflekteret over og skrevet om det samme. Ellers vil det være vanskeligt at udnytte den erfaringsmasse, der er opsamlet i gruppen, fordi notaterne vil være alt for spredte og tilfældige.

Anvendelse af optegnelserne

Da jeg arbejdede alene med mit hold, brugte jeg jævnligt mine optegnelser til at tage forskellige temaer og problemer op i samtaler med mine kolleger. Når jeg havde problemer, eller der opstod situationer, som jeg havde behov for at diskutere med andre, brugte jeg mine optegnelser til at fastholde fokus og indhold i den oprindelige situation. På den måde var det nemmere at huske og formidle problemet eller situationen.

Eksempel:

Dagbogsnotat: Fredag den 29.1.99. Vi startede dagen med at se 'Pelle Erobreren'. Tre af kvinderne reagerede meget kraftigt på dele af filmens indledning især da Pelle får pisk i sin 'bare'. De gav udtryk for, at de ikke havde lyst til at se mere. Det var alt for sørgeligt/realistisk. Én af kvinderne foreslog, at vi i stedet så film som Olsen Banden, Vagabonderne fra Bakkegården o.lign.

Jeg vil overveje, om jeg skal stoppe 'Pelle Erobreren', eller vi skal fortsætte med at se den. Jeg har valgt filmen, fordi den på den ene side giver et billede af forholdene i slutningen af sidste århundrede og på den anden side kan give anledning til en sammenligning med kursisternes egne forhold hjemmefra og dermed grundlag for spændende samtaler. Filmen indeholder samtidig autentisk dansk, som er et vigtigt indhold i undervisningen.

Dette notat gav mig anledning til diskussion med flere kolleger og til selv at reflektere over problemerne i forbindelse med filmen. Afslutningen på situationen blev, at vi på holdet havde en længere samtale om, hvad filmen indeholdt, og hvorfor jeg gerne ville vise dem filmen - og så lovede jeg, at jeg ville fortælle dem, når der kom ubehagelige episoder i filmen. Det hele endte med, at alle så filmen med et godt udbytte og med mange gode diskussioner undervejs og bagefter.

En anden måde, jeg benytter mine optegnelser og refleksioner på, er at notere informationer og oplevelser fra praktikpladserne, dvs. problemstillinger i forbindelse med kursistens funktion på virksomheden, og hvilke konsekvenser det har haft for kursisten og/eller virksomheden. Den type notater er det vigtigt for mig at vende tilbage til og benytte som baggrund for dele af undervisningen på holdet, således at kursisterne kan se en direkte sammenhæng mellem praktikken og undervisningen og forhåbentlig bruge disse erfaringer i deres forståelse af arbejdsforhold, kultur, omgangsformer m.v. på virksomheden.

Eksempel:

Dagbogsnotat: Onsdag den 12.5.99. Besøg på 'Møbelfabrikken'. På vej hen til min kursist mødte jeg værkføreren, som fortalte, at kursisten havde været en del fraværende i den sidste tid, og at han var set i byen på sine sygedage. Værkføreren gav udtryk for, at han mente, kursisten skulle passe på sit 'rygte'. Vi aftalte, at jeg ville tale med kursisten om problemet og forhøre mig om baggrunden. Det viste sig, at kursisten havde været til læge de pågældende dage, så han havde haft al mulig grund til at være ude i byen. Dette fortalte jeg værkføreren. På vej ud af virksomheden gik jeg ind på administrationen og talte med dem om deres procedure i forbindelse med personalets sygemeldinger og fik et eksemplar af deres Fraværsdokumentation, som jeg vil bruge i min undervisning til oplysning for holdet, der jo ikke afleverer den slags fraværssedler, fordi de ikke modtager løn for deres tid på virksomhederne. Den fraværsdokumentation vil jeg bruge i næste uge til at snakke om regler for fravær og sygemeldinger på arbejdsmarkedet.

Efterfølgende laver jeg opgaver til udfyldelse af fraværsdokumentationen og et oplæg til en samtale om temaet

på holdet. Vi snakker også om vigtigheden af at stikke fingeren i jorden på den enkelte arbejdsplads, så man kan finde ud af, hvordan holdningen er til fravær, hvor meget man skal fortælle om baggrunden for sit fravær samt spørge om reglerne for sygemeldinger /lægeerklæring/sygedagpenge. Deltagerne viste sig at være meget interesserede i at arbejde med opgaverne og det var udbytterigt for dem at få et indblik i, hvordan sygemeldinger fungerede på virksomhederne samt at høre om virksomhedernes holdninger til fravær.

Mine optegnelser bruger jeg også, når jeg skal forberede mig til møder med jobkonsulenter og sagsbehandlere, ligesom det er en god ting at læse notatet fra sidste besøg, inden jeg tager på besøg hos en kursist. Ved at læse tilbage i dagbogen får jeg dels reflekteret endnu engang over en problemstilling, og dels får jeg et grundlag for at deltage mere kvalificeret i mødet/besøget.

Dagbogens betydning for lærerrollen

Det er og har været en meget lærerig proces for mig at lave dagbogsoptegnelser i forbindelse med mit arbejde. Da jeg begyndte på optegnelserne, ændredes min indre rolle i retning af også at være den lærende, sådan at forstå at jeg måtte åbne op for at se på min pædagogik og min personlige fremtræden som noget, der kunne ændres. Som lærer er jeg vant til, at det er mig, der har overblikket og ved, hvor vi skal hen og hvordan, men efter jeg begyndte at skrive dagbog, var jeg pludselig også eleven. Jeg var nødt til at overveje, hvorfor jeg overhovedet ønskede at skrive dagbogsoptegnelserne, og hvad jeg ville bruge dem til, samt hvordan optegnelserne kunne indgå i min personlige såvel som min faglige udvikling. Hvis jeg skal bruge dagbogen til udvikling, personligt og professionelt, er det nødvendigt, at jeg går ind i den lærendes rolle og erkender, at jeg kan og vil ændre mig selv og min undervisning.

Det var - og er - ret provokerende og til tider lidt skræmmende at tage fat i den proces, hvor jeg skal reflektere grundigt over, hvad jeg gør rigtigt og forkert, hvorfor undervisningen ikke virker rigtigt, og hvordan jeg kan gøre det bedre. Men det er samtidig berigende og interessant at kigge på mig selv og min egen undervisningspraksis og prøve at ændre disse forhold i den udstrækning, det er muligt og ønskeligt og at gøre det i et tempo, som kan lade sig gøre.

Disse omstændigheder indebærer naturligvis, at jeg jævnligt kommer til at betræde delvist ukendt terræn i min undervisning for at forsøge at rette op på nogle indholdsmæssige og pædagogiske mangler, jeg finder frem til igennem arbejdet med dagbogen.

Litteratur

Tiller, Tom: Læring i hverdagen. Om læreres læring. Vejle, Kroghs Forlag, 1998. S. 28.

Frederiksen, Karen-Margrete: Lærerudvikling gennem dagbogsoptegnelser/logbog og Lærerens dagbog (notater fra netværksarbejde i Viborg Amt: Andetsprogsundervisning kombineret med arbejde) 1998-1999.

Tema: Læring og læreoplevelser



Jeg er begyndt at lære italiensk En sproglærer lærer sprog

Nanna Bjargum

**Lektor, cand.mag. i tysk og dansk samt
fremmedsprogspædagogik.**

Odsherreds Gymnasium og VUC Nordvestsjælland.

Når man som fremmedsproglærer med 24 års erfaring og sidefag i fremmedsprogspædagogik giver sig i kast med et nyt fremmedsprog, så lærer man dels en masse om at være elev, dels får man mulighed for at afprøve teoriernes bæredygtighed.

Jeg er begyndt at lære italiensk. Efter et par halvhjertede forsøg for år tilbage med italiensk via selvstudium - forsøg der altid strandede på manglende tid - skulle det være. Så da det lokale VUC tilbød italiensk som 2-årigt tilvalgsfag med start i januar 1999, meldte jeg mig med forsættet om at NU skulle det være. Og hvis jeg i tilgift kunne få en førstehåndsindsigt i *hvad* der er sværest ved et nyt fremmedsprog, *hvorfor* og *hvilke* læringsstrategier jeg selv bruger, ja så ville det samtidig give mig nogle fremmedsprogspædagogiske erfaringer som jeg kunne betragte som den bedste efteruddannelse overhovedet.

I løbet af de 4 måneder jeg har lært italiensk, har jeg ført dagbog over mine erfaringer og iagttagelser. Det er dem jeg vil videregive her, og forsøge at samle i nogle overordnede punkter.

Den spæde begyndelse

Undervisningen bygger på et lærebogssystem, der hedder *Binario uno* [note 1](#). Det består af en lærebog, en øvebog med skriftlige grammatiske opgaver og et lydbånd. Det er et system der går meget hurtigt frem og har en enorm glosetilvækst pr. kapitel.

Den første vanskelighed jeg stødte på, var brugen af småord og spørgeord, receptivt og navnlig produktivt. Derimod var det nemt at gennemskue substantiver, adjektiver og til dels verber, fordi jeg kan trække på min viden fra latin og fransk. Jeg fandt ud af at det var en stor hjælp at sige ordet højt, f.eks. opdagede jeg på den

måde hvad *ospidale* (hospital) og *giapponese* (japansk) betyder.

Trods substantiverne som pejlemærker, var den næste vanskelighed, at det kunne være svært at forstå selv enkle sætninger, hvilket førte til et ønske om at oversætte teksterne. Således oplevede jeg mig selv som en stærk tilhænger af grammatik-oversættelsesmetoden til trods for at jeg i min praksis som lærer normalt opfordrer eleverne til at læse teksten uden at oversætte alt, for derved at tvinge dem til at forstå teksten ved at bruge centrale ord som pejlemærker. Jeg har nu som elev erfaret at oversættelse ofte giver en AHA-oplevelse når det lykkedes at få dirket en sætning op.

I denne fase blev den gode oplevelse at det var let at forstå en lytteøvelse om samme tema, når man forinden havde arbejdet med en tekst - man havde strukturen og gloserne og kunne umiddelbart, eller efter et par gennemhøringer, forstå dialogen.

Den tredje vanskelighed var at få selv centrale gloser til at hænge fast. Jeg forsøgte på forskellige måder: lave gloseliste, gå tilbage og genhøre/genlæse de tidligere gennemgåede afsnit. Men jeg sidder stadig og roder i de foregående kapitler efter mange gloser når jeg skal lave en oversættelse eller formulere svar på spørgsmål til teksten.

Efter fem kapitler af bogen så status således ud:

- en stor tilvækst i det receptive ordforråd
- grammatikken læres rimelig godt og hurtigt
- frustrationer over hvor lidt af ordforrådet der bliver hængende til produktivt brug
- frustrationer over at man ikke forstår særlig meget uden at oversætte teksten.

Det videre forløb

Fra kapitel syv skete der imidlertid en udvikling i de receptive færdigheder: jeg kunne for det meste forstå teksten ved højtlesning og uden at skulle oversætte. Det voldte ingen vanskeligheder at besvare tekstspørgsmål, når jeg blot skulle omformulere teksten, men det produktive ordforråd mht. især konjunktioner, adverbialer og interrogativer var stadig meget begrænset. De produktive færdigheder viste sig katastrofalt begrænsede, når det gjaldt fri mundtlig sprogfærdighed, hvilket nok kunne fremkalde en vis desperation, når man for hele holdet skulle berette, hvad man havde lavet i vinterferien!

Efter elleve kapitler (og 3¹/₂ måneds undervisning, 1 gang ugentligt med fire lektioner) lagde vi begyndersystemet midlertidigt på hylden for at få en 'helle' i indlæringen. Vi fik i stedet udleveret en læse-let-tekst *Dov'è Yukio?* med 500 ord. Det var en succesoplevelse at kunne læse og umiddelbart forstå en krimitekst, næsten uden brug af gloseliste. Under gennemgangen af teksten formulerede vi i grupper spørgsmål til teksten, hvorefter vi i nye grupper stillede spørgsmålene til hinanden. Jeg gjorde den erfaring, at det ikke var så ligetil at forstå spørgsmålene. Jeg skulle så at sige omforme lydbilledet til skriftbillede før jeg forstod spørgsmålet. Det bekræftede min tidligere indhøstede erfaring fra lytteøvelserne, nemlig hvor meget også mine receptive færdigheder er bundet op på skriften, men skriften kan også være en hindring jfr. de tidligere anførte eksempler (*ospidale* og *giapponese*).

Erfaringer som elev

Jeg vil prøve at indkredse nogle erfaringer på baggrund af mine iagttagelser:

Alt i alt viste min kommunikative kompetence sig meget begrænset på følgende områder:

- ordforråd
- diskurs (tekst- og samtaleopbygning)
- gambitter (ikk', vel, nå)
 - Ordforrådet er det helt centrale problem, dels de ord der skal skabe kohæsjon mellem sætningerne

(konjunktioner, adverbialer, interrogativer), dels de centrale ord (verbaler og substantiver) som man har set og forstået, men som glemmes hurtigt, hvis de ikke bruges konstant.

- Den fri mundtlige produktion er stærkt hæmmet af især det manglende ordforråd.
- Lytteforståelsen har en indbygget forsinkelse fordi jeg skal 'se' tekstbilledet, før jeg rigtigt kan forstå det talte sprog (hvilket er et resultat af min personlige tilegnelsesstil, jeg er ekstremt visuelt indstillet).

Spørgsmålet er så:

- Hvad kan jeg som elev gøre for at fremme tilegnelsen på de områder, hvordan kan jeg arbejde systematisk på at komme videre og især at turde kaste mig ud i den fri sproglige produktion?
- hvilke metoder og øvelsestyper burde indlægges i et begyndersystem for at fremme tilegnelsen?

Hvad lærte jeg så som elev og som lærer?

Lærebogssystemet *Binario uno* består som nævnt af en læsebog, en øvebog og lydbånd. Læsebogen er bygget op over 20 tekststykker, ofte interviews med forskellige personer eller som dialoger. Til hvert tekststykke er knyttet en række tekstspørgsmål, gennemgang af et grammatisk emne og oplæg til rollespil.

I forordet redegør forfatterne for deres intentioner, nemlig "at give et autentisk billede af Italien og præsentere en række indslag af kulturel og samfundsmæssig art.". Om tilegnelsesprocessen siges følgende: "Tilsammen giver tekst og lyd et konkret, handlingspræget og tit informerende univers til elevernes egne sproglige aktiviteter (rollespil, interviews m.m.)" og "De skriftlige øvelser støtter indirekte den mundtlige sprogfærdighed"

Min erfaring er at tekst og lyd nok giver et udgangspunkt for samtale, men at det absolut ikke er nok. De produktive færdigheder opnås kun ved en dydbearbejdelse [note 2](#) som systemet ikke tvinger eleverne til. Her er det så lærerens opgave at supplere med mange og meget forskellige øvelser.

Som nævnt i indledningen er der en kolossal glosetilvækst for hvert kapitel (kap. 1: 97 gloser, herunder nogle stednavne, kap. 3: 125 gloser, kap. 12: 82 gloser). Dette kræver, at der er indbygget en række varierede øvelser der sikrer, at eleverne faktisk får gentaget de centrale gloser det antal gange der nu er nødvendige for at lære dem. Endvidere burde systemet sørge for at repetere de tidligere lærte gloser. Det sker primært i forbindelse med sætninger der skal oversættes i øvebogen men det burde også være en væsentlig del af de øvelser der lægger op til den mundtlige produktion.

I kap. 3 blev vi bedt om at fokusere på nogle vendinger: *Espressioni da ricordare* (udtryk man skal huske). Det er - tror jeg - en god idé at udstyre eleverne med den slags faste vendinger, 'chunks' [note 3](#) som giver en følelse af at kunne sige noget, og som kan være medvirkende til en vis fluency. Karen Lund [note 4](#): "For at kunne et sprog skal man være i besiddelse af store mængder automatiseret sprog. Der skal heller ikke bruges særligt mange kognitive ressourcer på at 'fabrikere' det man vil sige, for det ligger jo allerede som præfabrikata.."[note 5](#) Netop sådanne præfabrikata har jeg savnet i forbindelse med de mundtlige, kommunikative øvelser. Desværre findes dette indslag kun i kap. 3 - og så gør det jo ingen gavn.

Karen Lund [note 6](#) peger på, at de kognitive teorier understreger vigtigheden af opmærksomhed og bevidst fokusering i tilegnelsen. Dette er nok en del af forklaringen på at de fleste elever har svært ved at lære 'småord'. De har ikke umiddelbart en betydningsbærende funktion, er ikke centrale for hovedbudskabet, og ofte giver betydningen sig af sig selv i forbindelse med receptionen. Hvordan kan jeg så fremme den bevidste fokusering på disse ord, som jo er hamrende uundværlige, når jeg skal udtrykke mig i niveauer over pidgin-sprog?

Marianne Ledstrup [note 7](#) videregiver et godt råd fra en fransk lærer på et kursus i Frankrig: "Skriv ned, hvad det er, du ikke forstår. Hvis det er forholdsordene, så saml på sætninger, hvor de indgår i dagligdags situationer. Sæt dig ned på en restaurant, lyt til snakken rundt omkring dig og skriv ned." Den umiddelbare motivation er selvfølgelig større ved ophold i målsprogslandet, men teknikken kan også anvendes hvis man benytter sig af film og TV til erstatning for de ægte omgivelser.

De betydningsbærende verber og substantiver prøver jeg til dels at huske ved, at jeg, når jeg tænker på en episode, ser nogle overskrifter i en avis eller hører løsrevne sætninger, stopper op og spørger mig selv: Hvad hedder det nu på italiensk? Mere systematisk kan det gøres ved at jeg isolerer en glose og derefter nedskriver fem sætninger hvor den indgår, og så lærer dem udenad.

Sammenfatning

Som elev fik jeg slået fast med syvtommersøm, at min opgave er at arbejde med sproget også uden for undervisningen, at repetere, at presse mig selv ud i kommunikative situationer og at efterbearbejde disse: Hvad manglede jeg? Hvad havde jeg glemt? (Jeg tror ikke at det kun skyldes mine 51 år, at jeg glemmer en stor del. Der har ikke været muligheder nok til at stoffet sidder fast). Det er altså ikke gjort med at 'læse lektier' og at lave skriftlige hjemmeopgaver. Faktisk tror jeg tilegnelsen først sætter ind når disse opgaver er overstået.

Som lærer fik jeg bekræftet, at lærerens rolle er at skabe rum for tilegnelsen ved at tilbyde eleverne så mange forskellige aktiviteter som muligt, men altså aktiviteter der meget bevidst fokuserer på de enkelte dele af sproget [note 8](#) og vender tilbage til det allerede indlærte igen og igen. Desuden skal jeg som lærer give eleverne nogle succesoplevelser f.eks. ved at putte nogle lette tekster og aktiviteter ind undervejs. Det er faktisk ved disse 'ét skridt tilbage' at man virkelig oplever at kunne noget.

"What did you learn in school today?" Jeg lærte lidt, fik skabt nogle rammer og platforme og resten skal jeg hjem og lære selv.

Noter

1 Lise Møller Andersen og Lise Velschow: Binario uno, Italiensk 1. Kbh., Gjellerup/Gad, 1992.

2 Birgit Henriksen: Hvad vil det sige at kunne et ord? i: [Sprogforum, 1995, nr. 3, s. 12-18.](#)

3 Birgit Henriksen: At lære i helheder. i: [Sprogforum, 1998, nr. 10, s. 24-31.](#)

4 Karen Lund: Er kommunikativ undervisning kommunikativ? i: [Sprogforum, 1999, nr. 14, s. 26-33.](#)

5 Karen Lund påpeger i denne artikel nogle af farerne ved at eleverne bygger deres sprog op på præfabrikata, nemlig at de så aldrig føler behov for at kaste sig ud i kreative ytringer. Men det rokker ikke ved det faktum, at en vis del præfabrikata er nødvendige for kommunikationen.

6 Karen Lund: Er kommunikativ undervisning kommunikativ? i: [Sprogforum, 1999, nr. 14, s. 26-33.](#)

7 Marianne Ledstrup: Fokus på lærer- og elevroller. i: Sproglæreren, 1995, nr. 5, s. 9-11.

8 Leni Dam: Grammatikken i en autonom klasse. i: Sprogforum, 1997, nr. 7, s. 18-23.

Theme: Learning and learning experiences



I've begun to learn Italian A language teacher learns a language

Nanna Bjargum

Lecturer, MA (German, Danish and foreign language pedagogics)

Odsherred Sixth-Form College and VUC [Adult Education Centre] Northwest Zealand

When, as a foreign language teacher of some 24 years' experience and with a minor subject in foreign language pedagogics, you tackle a new foreign language, you learn a great deal about being a student as well as gain the opportunity to test the sustainability of the language theories.

I've begun to learn Italian. After a couple of years of half-hearted attempts years ago to teach myself Italian - attempts that always foundered due to a lack of available time - I had decided that this was it. So when the local VUC offered Italian as a two-year optional subject, starting in January 1999, I signed up - with the resolution that NOW was the time. And if, in addition, I could gain a first-hand insight into what is most difficult when learning a new foreign language, why and what learning strategies I use myself, well, that would provide me with some pedagogical experiences that I could consider as being the best form of in-service training imaginable.

During the four months I have been learning Italian, I have kept a diary of my experiences and observations. It is those I wish to pass on here, and attempt to group into overall points.

Tentative beginnings

Teaching is based on a course called Binario uno [note 1](#). It consists of a textbook, an exercise book with written grammatical exercises and a tape. It is a system that advances very rapidly and has an enormous vocabulary every chapter.

The first difficulty I encountered was the use of particles and interrogatives, receptively and, especially, productively. On the other hand, it was easy to spot nouns, adjectives and, to a certain extent, verbs, since I could make use of my knowledge of Latin and French. I found out that it helped a lot to say the word out loud,

e.g. I discovered in that way what ospidale (hospital) and giapponese (Japanese) meant.

Despite having the nouns as markers, the next difficulty was that it could prove difficult to understand even simple sentences, which made me want to try and translate the texts. So I found myself strongly supporting the grammar-translation method, despite the fact that as a teacher I normally encourage students to read the text without translating it, in order to force them to understand the text by using central words as markers. As a student, I have now discovered that translation often leads to an AHA! experience when it proves possible to prise open a sentence.

At this stage, the positive experience was that it was easy to understand a listening exercise on the same theme when you had worked with a text beforehand - you had the structure and the vocabulary and, after listening once or twice, were able to understand the dialogue without further ado.

The third difficulty was getting even basic vocabulary to stick. I tried various methods: making a vocab list, going back and listening/reading once again the sections already dealt with. Even so, I still keep on having to rummage through the earlier chapters for a great many words when I am to do a translation or formulate answers to questions about the text.

After five chapters of the book, this is how things looked:

- a great increase in receptive vocabulary
- the grammar is being learned fairly well and fast
- frustration at how little of the vocabulary sticks for productive use
- frustration at not much being understood without being translated.

What happened then

From Chapter Seven onwards, however, my receptive skills improved: I was for the most part able to understand the text by reading it out loud, without having to translate it. I had no difficulty in answering questions about the text if all I had to do was to reformulate the text, but my productive vocabulary, especially conjunctions, adverbials and interrogatives, was still very limited. My productive skills proved to be disastrously limited when it came to free oral proficiency. And it made me feel somewhat desperate when I had to tell the whole class what I had been doing during my winter holiday!

After Chapter Eleven (and three and a half months' teaching, four lessons once a week) we put the teaching system aside for a while, to give ourselves a 'refuge' in the learning process. Instead, we were handed out an easy reader called *Dov'è Yukio?*, which contained 500 words. It gave a feeling of success to be able to read and immediately understand a detective story, almost without having to look up any words. While going through the book we worked in groups, formulating questions on the text, after which - in new groups - we asked each other the questions. I found out that it wasn't all that simple to understand the questions. I had, so to speak, to transform a sound-image into a written image before I could understand the question. This confirmed by earlier experience gained from the listening exercises, i.e. how much my receptive skills are connected to writing, although writing can also be an obstacle, cf. the examples (ospidale and giapponese) mentioned earlier.

Experiences as a student

I would like to try to demarcate certain experiences on the basis of my observations:

All in all, my communicative competence proved to be extremely limited in the following areas:

- vocabulary
- discourse (constructing texts and conversations)
- gambits (don't you think, really, I see, etc.)

- Vocabulary is the crucial problem - partly the words that are to create cohesion between the clauses and sentences (conjunctions, adverbials, interrogatives), partly the central words (verbs and nouns) that you have seen and understood but that are quickly forgotten if not constantly used.
- Free oral production is very limited by, in particular, the lack of vocabulary.
- Listening comprehension has a built-in time-lag, since I have to 'see' the text image before I can really understand the spoken language (which is the result of my personal mode of acquisition - I am by nature extremely visual).

So the question is:

- What can I as a student do to promote acquisition within those areas where I can work systematically at moving on and - in particular - throw myself into free language production?
- What methods and types of exercises ought to be included in a beginner course to promote acquisition?

What did I learn as a student and as a teacher?

The Binario uno course of teaching materials comprises, as mentioned, a textbook, an exercise book and tapes. The textbook is based on 20 pieces of text, often interviews with various persons, or dialogues. A number of questions are linked to each piece of text, plus the going through of a grammatical subject and proposals for role playing.

In the preface, the authors set out their intentions: 'to give an authentic picture of Italy and to feature a number of issues of a cultural or social nature'. The following is said about the acquisition process: 'Text and sound combined provide a concrete, action-oriented and often informative universe for students' own linguistic activities (role playing, interviews, etc.)' and 'The written exercises support indirectly the oral proficiency'.

My experience is that text and sound admittedly give a point of departure for conversation, but that it most definitely is not enough. Productive skills are only gained via an in-depth processing [note 2](#) which the system does not force the students to undertake. So here it is the teacher's task to supplement with many - and extremely varied - types of exercises.

As mentioned in the introduction, there is a colossal increase in vocabulary with each chapter (Chap. 1: 97 words, including a number of place names; Chap. 3: 125 words; Chap. 12: 82 words). This means there must be a number of varied exercises built in that ensure that the students actually repeat the central words the number of times required for them to actually learn them. In addition, the course ought to ensure repetition of previously learned words. This does take place - mainly in connection with sentences that are to be translated in the exercise book - but it also ought to be a significant part of the exercises that encourage oral production.

In Chap. 3, we are asked to focus on certain expressions: Espressioni da ricordare (expressions to be remembered). It is - I think - a good idea to equip students with that sort of set expression, 'chunks' [note 3](#), which give a feeling of being able to say something, and which can promote a certain degree of fluency. Karen Lund [note 4](#): 'To know a language requires one to be in possession of large amounts of automated language. Nor must all that many cognitive resources have to be used to "fabricate" what one wants to say, for it is already there in a prefabricated form.' [note 5](#) I miss precisely such prefabricated material in connection with the oral, communicative exercises. Unfortunately, such a feature is only to be found in Chap. 3 - and there, of course, it is of no benefit.

Karen Lund [note 6](#) points out that cognitive theories emphasise the importance of attention and conscious focusing during acquisition. This is probably part of the explanation why most students find it difficult to learn 'particles'. They do not immediately seem to have a meaning-conveying function, are not central to the main message, and often meaning is self-explanatory in connection with reception. How, then, can I promote conscious focusing on these words, which, after all, are utterly indispensable if I am to express myself at levels above 'pidgin' language? Marianne Ledstrup [note 7](#) passes on a good piece of advice from a French teacher on a course in

France. 'Write down what it is you do not understand. If it is prepositions, collect the sentences where they are part of everyday situations. Sit down at a restaurant, listen to people talking around you and write things down.' Spontaneous motivation is, of course, greater when one is staying in the target-language country, but the technique can also be used when watching films and TV, as a substitute for genuine surroundings.

When seeing certain headings in a newspaper or hearing sentences out of context I try to remember verbs and nouns that convey meaning partly by stopping up and asking myself: What's that in Italian? It can be done more systematically by isolating a word and then writing down five sentences that include it - and then learning them by heart.

To sum up

As a student, it was abundantly clear to me that my job was also to work with the language outside the teaching situation, to revise, to force myself into communicative situations and to follow up such situations: What did I lack? What had I forgotten? (I don't think that my 51 years are the reason why I forget most of everything. There haven't been enough opportunities for the material to attach itself.) It is not, in fact, enough to 'do one's homework' and to do written work at home. I actually feel that acquisition does not take place before these tasks have been completed.

As a teacher, I received confirmation of the fact that the role of the teacher is to create room for acquisition by offering the students as many different activities as possible - but also activities that consciously focus on individual parts of the language [note 8](#) and that return time and time again to that which has already been learned. In addition, I must as a teacher give the students some moments of success, e.g. by inserting a number of easy texts and activities en route. For it is actually by taking a 'one step backwards' that one really has the feeling of being able to do something.

'What did you do in school today?' I learned a little, established some platforms and frameworks - and I must take the rest home and learn it myself.

Notes

- 1 Lise Møller Andersen and Lise Velschow. *Binario uno, Italian 1*. Copenhagen, Gjellerup/Gad, 1992.
- 2 Birgit Henriksen: What does knowing a word mean? in: *Sprogforum*, 1995 no. 3, pp. 12-18.
- 3 Birgit Henriksen: Learning in wholes, in: *Sprogforum*, 1998, no. 10, pp. 24-31.
- 4 Karen Lund: Is communicative teaching communicative? in: *Sprogforum*, 1999, no. 14, pp. 26-33.
- 5 In this article, Karen Lund points to some of the dangers involved in students' constructing their language out of prefabricated elements, i.e. that they never feel the need to embark on creative utterances. But that does not alter the fact that a certain number of such elements are necessary if one is to communicate.
- 6 Karen Lund: Is communicative teaching communicative? in: *Sprogforum*, 1999, no. 14, pp. 26-33.
- 7 Marianne Ledstrup: Focus on teacher and student roles, in: *Sprogforum*, 1995, no. 5, pp. 9-11.
- 8 Leni Dam: Grammar in an autonomous class, in: *Sprogforum*, 1997, no. 7, pp. 18-23.

Translated by John Irons

Tema: Læring og læreoplevelser

Elevernes egne ord



Birte Christensen
Stenløse Gymnasium og HF.



Jonna Engberg-Pedersen
Stenløse Gymnasium og HF.



Mette Grønvold
Stenløse Gymnasium og HF.

Det er ingen sag at undervise, hvis man har eleverne med sig. Gid det var enkelt at praktisere elevindflydelse og fremkalde lyst og motivation. Som lærere ved vi, at det ikke er spor enkelt. I det følgende vil vi berette om vore erfaringer med nogle praktiske øvelser og arbejdsformer, der er udviklet i forskellige faser af et to-årigt projekt om *Sproglig opmærksomhed* i engelskundervisningen ved Stenløse Gymnasium og HF. Et af projektets delmål har været at inddrage elevernes erfaringer fra livet uden for skolen for derigennem at øge deres indflydelse på det, der foregår i klassen, og dermed forhåbentlig elevaktiviteten. I forskellige faser af undervisningen har vi arbejdet med at aktivere de erfaringer, den viden og de forventninger, som eleverne selv bringer med sig, for derigennem at synliggøre elevernes egne potentialer og aktive rolle i undervisningen. Da projektet i høj grad også sigtede mod at styrke elevernes ordforråd på engelsk, fokuseres der i de anvendte arbejdsformer specifikt på denne del af sprogfærdigheden.

Afdækning af elevernes erfaringer med at lære engelsk

I introduktionsforløbet besvarer eleverne et spørgeskema, som søger at afdække deres *erfaringer* og *holdninger* til forskellige aspekter inden for faget:

1. Tidligere erfaringer med faget, f.eks. fra folkeskolen,

2. Kontakten med sproget uden for skolens engelsktimer, f.eks. gennem rejser, tv, musik, egen læsning,
3. Egen målsætning: hvad vil eleven gerne have ud af undervisningen?
4. Holdning til læring - f.eks. hvad kendetegner en god sprogelev og en god sproglærer?
5. Hvor ser eleven sine egne stærke og svage sider i forhold til faget engelsk?

Generelt oplever eleverne spørgsmålene som et udtryk for interesse, og de får lejlighed til at tænke over deres egne holdninger til og viden om undervisning og læring. På baggrund af besvarelserne kan man få en snak med klassen, som yderligere kan give læreren større indblik i elevernes tankeverden og - i bedste fald - være med til at gøre undervisningen til et fælles projekt.

Afdækning af elevernes eksisterende ordforråd

Ud over spørgeskemaet om erfaringer og holdninger rettes elevernes opmærksomhed specifikt på ordforråd ved hjælp af et kort spørgeskema i multiple choice form med spørgsmål som f.eks.: Hvor mange ord forventer du at lære pr. uge? Hvordan vil du lære dem? Hvor ofte vil du repetere? Derefter - og det er tidligt i forløbet - får eleverne et skema til udfyldning med sætninger af typen: *Henry wakes up in the night and hears strange noises in the house. Henry is/feels.....* med opfordring til at indsætte så mange adjektiver som muligt på den tomme plads. Dette skema er målrettet mod adjektiver, som beskriver og udtrykker følelser og holdninger, ud fra den betragtning, at et ordforråd inden for dette område giver eleverne mulighed for præcist og nuanceret at give udtryk for *egne følelser og holdninger* samtidig med, at det er et nyttigt redskab for eleverne i tekstarbejdet ved f.eks. personkarakteristik. Når skemaet udleveres på et tidligt tidspunkt, vil eleverne bruge de ord, som de allerede selv kender til og er vant til at bruge og ikke ord, som de netop er stødt på i en tekst en enkelt gang.

Læreren foretager en simpel optælling af de ord, der anvendes, og opstiller en liste i flere kolonner efter hvor mange gange hvert adjektiv er brugt i den pågældende klasse - det er også muligt, men mere tidskrævende, at opstille en liste for hver enkelt elev. I optællingen bliver der ikke set på stavning. Hvis ordet er til at genkende, tælles det med.

Listen præsenteres for eleverne på vægavis eller overhead opstillet i tre kolonner med følgende overskrifter:

- 1.kolonne: 'Ord næsten alle bruger',
- 2.kolonne: 'Ord mange bruger' og
- 3.kolonne: 'Ord få bruger'.

Da det tydeligt ses, at 1. kolonne er lang og meget længere end de øvrige, virker det opmuntrende på eleverne og giver et godt udgangspunkt til at motivere dem til næste skridt, nemlig at arbejde med ordene i 2. og 3. kolonne og gradvist få dem flyttet mod venstre med listen over ord, som næsten alle i klassen kender og bruger.

I et aktuelt tilfælde var det overraskende for lærerne, at i de tre klasser, som deltog i projektet (en 1. g sproglig, en 1.g matematisk og en 2.hf tilvalg) indtog ordene *embarrassed* og *obnoxious* en sikker plads i 1. kolonne. Disse ord er ikke højfrekvente og var slet ikke forventelige på dette sproglige niveau. Kunne det skyldes input fra tv? Et lærercheck viste, at begge ord hyppigt forekommer i den populære Beverley Hills. Denne opdagelse afstedkom et nyt spørgeskema til eleverne: Hvilke tv-serier ser I? Hvor ofte? Hvilken synes I bedst om? På det pågældende tidspunkt var Rap fyr i L.A., Beverley Hills og Glamour topscorere. Eleverne blev opfordret til at kigge serier derhjemme med det formål at nedskrive så mange adjektiver som muligt. Det var for eleverne en populær øvelse, og for lærerne en lejlighed til at checke, at alle vidste, hvad et adjektiv er - og at hjælpe dem, der stadig var usikre. Elevernes selvstændige research viste, at Glamour ikke udmærker sig ved et højt antal adjektiver, men at der i de to andre serier var en rig høst af forskelligartede adjektiver. Der kunne nu føjes en ny fjerde kolonne til listen: 'tv-ord' hvor de hyppigst anvendte ord fra serierne blev stillet op.

Arbejdet med ordforrådet

En liste som beskrevet med de fire kolonner over elevernes *egen* brug af og kendskab til gloser, kan herefter bruges i det daglige ordforrådsarbejde, med og uden teksttilknytning. Vi anvender f.eks. en sorteringsøvelse, hvor et antal relevante ord fra listen skal inddeles efter de fire grund-moods: *angry - afraid - happy - sad*. Ud over det nyttige ved at arbejde med ordene på en ny måde, vil resultatet af en sådan øvelse være et bedre

sprogligt grundlag, når eleverne i forbindelse med tekstlæsningen skal give en personkarakteristik - både mundtligt og skriftligt. For at opmuntre til aktiv brug af de mange ord fra listen beder vi regelmæssigt om, at der anvendes et antal ord fra hver kategori i en given skriftlig opgave. En anden øvelse til træning af præcision er gradering: Eleverne får et antal glosers fra listen for eksempelvis *afraid* og skal placere dem på et skala fra *least* til *most*.

I det hele taget kan man i det videre forløb sikre sig, at der i de forskellige opgaver til tekstlæsningen altid indgår et antal glosers fra klassens egen ordliste. Med jævne mellemrum foretages et revisionscheck for at se hvor mange glosers, der nu kan flyttes til 1. kolonne. Det kan f.eks. være i form af oversættelse af de relevante glosers fra engelsk til dansk, senere fra dansk til engelsk - og igen vil det synliggøres for eleverne, at læring rent faktisk finder sted, fordi antallet af lærte glosers er forøget.

Gennem tekstlæsning vil eleverne uundgåeligt støde på mange nye ord, men vi har valgt at lægge mest vægt på at konsolidere de glosers, der allerede er i elevernes receptive ordforråd og arbejde med at få dem over i det aktive ordforråd. På den måde bliver der sat fokus på det eleverne kan - i stedet for på det, de ikke kan - og det styrker deres selvtillid og lyst til at lære.

Arbejde med læsning og samtale

Det skal kort nævnes, at ud over arbejdet med ordforråd arbejder vi også med en række læseøvelser, der har til opgave at aktivere elevernes *læserforventninger og baggrundsviden* og dermed synliggøre deres potentialer. I undervisningens tilrettelæggelse har det tillige været et mål at lægge op til situationer, som giver eleverne lejlighed til at tale og agere frit. I den sammenhæng er det vores erfaring, at par- eller gruppesamtaler og diskussioner er en fordel for både stærke og svage elever og giver gode muligheder for en elevstyret differentiering. De stærke elever har chancen for at udfolde sig på et højt sprogligt niveau, mens de svage elever har en tryghed i at kunne støtte sig til et givet ordforråd, bl.a. i form af ordlisterne fra eleverne selv. På alle niveauer har vi iagttaget, at der er mere taletid til den enkelte og mere sprogproduktion.

Vores oplevelser af projektet

Vi mener, at ved konkret at inddrage elevernes erfaringer, viden og forventninger i undervisningen, er elevaktiviteten øget. Endvidere føler vi, at undervisningens rum har været mere stimulerende at færdes i for både lærere og elever.

Litteratur

Christensen, Birte, Jonna Engberg-Pedersen, Mette Grønvold & Birgit Henriksen: Ord og tekst. Kbh., Undervisningsministeriet. Udkommer efteråret 1999.

Tema: Læring og læreoplevelser



Læring og konstruktivisme

Ernst Undall Dam

Indvandrerlærer, Århus Kommunes Sprogcenter.

"Fra første færd gik *meningen* med skolen ikke op for mig. Den er der ingen, der prøver at forklare børn. En rar frøken kom en af de første dage med et billede af en hare, og så fortalte hun om haren. Jeg var henrykt. Men næste dag kom hun igen med billedet af haren, og nu skulle *vi* fortælle *hende* det, hun selv havde fortalt os i går. Jeg troede, hun var åndssvag. Når mor havde fortalt os en god historie, kunne hun da nok huske den bagefter" (Palle Lauring: To verdner)

Denne form for undervisning bygger på at viden kan og skal overføres, og eksemplet viser, hvordan skolen kan modarbejde og ødelægge elevernes naturlige nysgerrighed og motivation for at lære noget. Douglas Barnes (1977) taler i den forbindelse om to former for viden: skoleviden og handlingsviden [note 1](#). Skoleviden er viden, som vi ikke selv har konstrueret. Det er viden, som andre har præsenteret os for, sådan at vi forstår nok til at svare på lærerens spørgsmål, lave øvelser eller gå til eksamen. Sandsynligvis glemmer vi det, vi har lært på den måde og må lære det igen og igen, hvis vi ikke får gjort det til handlingsviden, dvs. viden der er blevet en del af os selv, og som vi kan bruge i vores eget liv til vore egne formål.

Det betyder selvfølgelig ikke, at man ikke kan lære noget i skolen. Min bedstemor kunne remse hele kongerækken op, og jeg har kolleger, der på stående fod kan nævne Ægyptens 10 plager, fordi de rette betingelser var skabt: spanskør, eftersidning eller en dårlig karakter, hvis du ikke kan dem i morgen!

Men hvad med motivationen? Hvad med det man ikke kan måle, nemlig lysten og viljen til at lære? Hvad sker der med dem ved anvendelsen af en sådan pædagogik?

Min erfaring som indvandrerlærer er, at motivationen er en afgørende faktor, også når det gælder sprogtilegnelse. Det er imidlertid vigtigt at holde fast i, at en sådan motivation ikke nødvendigvis er til stede i eleven som en forudsætning, når denne f.eks. starter på at lære dansk. Motivation er noget, der skabes i den sociale kontekst, dvs. i kontakten med danskere og i undervisningen. Her mener jeg, at den konstruktivistiske teori kan give et frugtbart perspektiv til at underbygge, fastholde og videreudvikle en undervisning med udgangspunkt i elevernes motivation og dermed en undervisning med fokus på læring/handlingsviden. Derfor vil jeg i denne artikel beskrive de teoretiske overvejelser, der ligger bag den konstruktivistiske teori, og efterfølgende se på hvilke praktiske konsekvenser et sådant syn på læring får.

Læring i fokus - teoretiske overvejelser

Den konstruktivistiske teoris konsekvenser for erkendelse og læring.

Konstruktivisme er ét blandt mange forsøg på at forklare den måde, vi erkender og lærer på, og min indfaldsvinkel er en konstruktivismeopfattelse, som er udformet af Ernst von Glasersfeld (1989). Hans inspirationskilde er Piagets ideer om skemaer og adaptation. *Skemaer* er strukturer, der på et givet tidspunkt er indkodet i et menneske og ved hjælp af hvilke vi tolker verden. Adaptation er den tilpasning der sker mellem et menneskes 'skemaer' og menneskets omgivelser. Det er en overordnet betegnelse for begreberne: assimilation (optagelse), perturbation (forstyrrelse) og akkommodation (tilpasning). Processen består groft sagt i, at man forsøger at behandle nyt materiale som et tilfælde af noget kendt, og at man lærer, når det ikke lykkes. Læring sker altså, når erkendelse i stedet for at producere noget forventet fører til en forstyrrelse, som så igen fører til akkommodation (tilpasning), som opretholder eller genskaber den mentale ligevægt.

Jeg vil illustrere disse termer med et eksempel:

En af mine bosniske elever fortæller mig, at han har fået sit hjem her i Danmark fuldstændig ødelagt. Han har boet i en lille dansk landsby i 2 år, og en dag da han kom hjem, var alt ødelagt: møblerne var slået i stykker, pottedplanterne smidt op mod væggen, fjernsynet og stereoanlægget var smadret osv. Jeg synes, det er forfærdeligt og tænker udelukkende på danskere og racisme, indtil han antyder noget om nogle ex-jugoslaver fra en nærliggende større provinsby. Her får jeg mit eller mine skemaer pertuberet, fordi jeg ikke har gjort mig forestillinger om de spændinger der er mellem forskellige flygtningegrupper fra Eks-jugoslavien. Jeg forsøger at behandle nyt materiale som et tilfælde af noget kendt. Det lykkes ikke, og der sker en perturbation - jeg får så at sige udvidet min horisont. Ikke ved simpel addition, men ved at noget nyt kommer ind, og noget eksisterende omstruktureres.

Akkommodation er en læreproces, der er knyttet til de forventninger individet har, og den finder kun sted, hvis et skema - dvs. de forventninger et individ har - ikke viser sig at være holdbart. Assimilation og akkommodation er en samtidig proces, hvor individet ikke spejler sig i omverdenen - *men i sine egne forventninger*.

Den læring der sker ved en adaptation skal føre til at individet opretholder eller genetablerer sin ligevægtstilstand (ekvilibrum). Det er den tilstand, et individ befinder sig i, når det er i stand til at opveje de forstyrrelser (perturbationer), som det udsættes for fra omverdenen, igennem sine egne aktiviteter.

At arbejde med opretholdelsen af denne ligevægtstilstand er ikke en statisk, men en dynamisk proces. Man kan f.eks. sammenligne med en cyklists balance på cyklen: hele tiden må vægten forskydes afhængig af vejens beskaffenhed, anden trafik, kurver og sving, og hele tiden må den fastsatte værdi for ligevægt ændres i takt med disse forskydninger.

Glasersfeld konkluderer: "Læring finder sted, når et aktivitetsskema i stedet for at producere det forventede resultat fører til en forstyrrelse, og når denne forstyrrelse videre fører til akkommodation, som opretholder eller genskaber den mentale ligevægt" (Glasersfeld 1995: 68).

Konsekvensen af ovenstående er, at viden ikke kan overføres. Vi konstruerer hver især vores viden, ud fra de skemaer vi har opbygget på et givet tidspunkt.

I en konstruktivistisk teori om erkendelse er det afgørende at få klargjort den sociale interaktions rolle. Altså: hvis individet er et lukket system, kan det så overhovedet påvirkes af sine omgivelser og i givet fald hvordan?

Virkeligheden er altid 'min' virkelighed, men det betyder ikke, at der ikke eksisterer nogen virkelighed uden for mig, men for mig er den fremmede virkelighed *mulighed*, dvs. jeg har kun adgang til den via sproget, tegnet, begrebet, erkendelsen eller via *min* brug af sproget, tegnet, begrebet eller erkendelsen.

Med hensyn til kommunikation giver det derfor mere mening at tale om 'forenelighed' (kompatibilitet) end '*sharing of meaning*': for at deltage i kommunikation er jeg nødt til at udtrykke mig på en måde, der er forenelig

med de omgivelser, jeg kommunikerer med. Det handler altså ikke om, at man via sproget og kommunikationen skaber en virkelighed, der er 'ens' eller 'den samme'. Det handler om, at man igennem sproget og kommunikationen skaber en virkelighed, der er 'forenelig', som 'ikke kolliderer' med omgivelserne (Glaserfeld 1995: s. 137-143). Det der 'overlever' i kommunikationen, er altså det, der er foreneligt, kompatibelt. Den konstruktivistiske kommunikationsmodel kan derfor lidt populært udtrykkes i sætningen: "Du siger det jeg hører!".

Læring i fokus - praktiske tiltag

Konkretisering af det konstruktivistiske læringsbegreb.

Det konstruktivistiske udgangspunkt for undervisningen er, at læring ikke er noget, man kan gøre ved nogen. Læring er elevens eget projekt, hvis den skal have forbindelse til og kunne bruges i hans eller hendes liv. At lære er at udvikle forbindelse mellem det man allerede ved og noget nyt, og det kan kun gøres af én selv. Læring betyder altså, at man ved hjælp af sine nyvundne kundskaber forandrer sit verdensbillede.

Hvordan skaber vi handlingsviden?

Læreren kan ikke overføre noget til eleverne - eller omvendt. Men det betyder ikke, at vi skal holde op med at undervise. Undervisning er én måde at sætte læring i gang på. Det er her læreren har mulighed for at 'forstyrre' eleverne, så der sættes nye tanker, ideer og følelser i gang. Men for at dette skal ske, må vi tilrettelægge undervisningen sådan, at eleverne får mulighed for, at bringe deres egne erfaringer, interesser og behov ind i klasseværelset (se f.eks. Dam 1995 og Dam 1997). I undervisning som den er eksemplificeret i indledningscitateret, er læreren i fokus. Læreren agerer, og eleverne reagerer: det er typisk læreren, der stiller spørgsmålene, og eleverne der svarer. I læring derimod er eleverne i fokus. Her stiller eleverne også spørgsmål til læreren og til hinanden. Derfor er det vigtigt at 'træne' eleverne i at stille spørgsmål - vel at mærke 'ægte' spørgsmål, og ikke spørgsmål, hvor alle kender svaret, hvis de har læst teksten. På den måde kommer elevernes bidrag til at udgøre en kommunikativ ressource i undervisningen, og klasseværelset bliver til et socialt rum, hvor lærere og elever bidrager til en særlig socialpsykologisk og kulturel virkelighed. Men ikke nok med det! Ægte spørgsmål fører ud i den virkelighed, der ligger uden for klasseværelset. Denne virkelighed kan derfor inddrages i forhold til elevernes behov og interesser og bearbejdes i klasserummet.

Dette kan gøres på begynderniveau, hvor man for eksempel kan arbejde med eleverne og læreren som personer - i stedet for de endimensionelle 'begyndersystems-personer'. Efterhånden kan undervisningen tilrettelægges, så eleverne udforsker mere og mere af den virkelighed, der omgiver dem (se f.eks. Oliveira & Berggren 1996).

Hvordan skal vi så undervise?

En pædagogik der tager udgangspunkt i konstruktivistisk tænkning tvinges væk fra undervisning som blot og bar instruktion, hvor læreren gennemgår stoffet igen og igen, og så enten harcelerer eller bliver frustreret over, at en del af eleverne stadig ikke har lært det! En pædagogik med fokus på elevernes læring kommer til at råde over etnografiske kvaliteter, fordi den må fokusere på og forsøge at diagnosticere det, der er langt sværere at behandle, nemlig hvad der rent faktisk sker i klasseværelset. Som lærere må vi lytte, observere og høre begrundelser for at få et øget indblik i, hvad der foregår i hovedet på den enkelte elev og sammen med denne blive bedre til at vurdere, justere og udvikle. Det er i den forbindelse, man skal se interessen for pædagogiske praksiskulturer, forskning i egen undervisning og teamsamarbejde (Poulsen 1998). Udgangspunktet er at al ægte udvikling er frivillig, og at man kun kan bidrage til andres udvikling ved at udvikle sig selv. Formålet er, at vi hver især bliver dygtigere til at give eleverne meningsfulde, instruktive anbefalinger til, hvad de hver især kan arbejde med for at blive bedre til dansk.

Drivkraften i dette arbejde - at vi som lærere udvikler vore kompetencer med henblik på at undervise eleverne, så de kan udvikle deres - er motivationen. Den overordnede udfordring, når vi står i klasseværelset, må derfor være: "Giver min undervisning eleverne lyst til og mulighed for at bruge sproget og lære mere dansk uden for skolen?"

Noter

1 Se i denne sammenhæng [artiklen af David Little](#)

Litteratur

Barnes, D.: Fra samvær til læseplan. Kbh. Forum, 1977

Dam, E.U: Konstruktivisme og autonom læring. i: Pluridicta 34. Odense. 1997.

Dam, L.: From Theory to Classroom Practise. Dublin, Authentik, 1995. (Learner Autonomy).

Glaserfeld, Ernst von: Cognition, construction of knowledge and teaching. i: Synthese - an international journal for epistemology, methodologi and philosophy of science. Volume 80. Holland, 1989 .

Glaserfeld, Ernst von: Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. London, Falmer, 1995. (Studies in mathematic education series)

Lauring, Palle: To verdner. Kbh., Gyldendal. 1990.

Kvan nr. 54 tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen. 19. årgang/August 1999. Århus dag- og aftenseminarium.

Oliveira, G. & M. Berggren: PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik. Stockholm, Natur och Kultur, 1996.

Poulsen, S. C.: De pædagogiske praksiskulturer er skolens fundament. Slagelse, MetaConsult, 1998. (Temahæfte T; 19)

Tema: Læring og læreoplevelser



Eleven som lokomotivfører - eller blind passager

Lis Østerberg

**Lektor, cand.mag i tysk og dansk. Studievejleder,
Avedøre Gymnasium.**

Medlem af Tysklærerforeningens HF-udvalg.

**Er studievejleder for og underviser af udenlandske
studerende i dansk som fremmedsprog.**

Med de senere års nye pædagogiske ideer om større bevidsthed om læreprocesserne og elevernes medansvar i undervisningen har jeg valgt hovedrollen fra og ladet mine elever komme i fokus. Det følgende er en beskrivelse af hvordan den nye pædagogik har forvandlet eleverne fra statister til aktive medspillere i undervisningen. På baggrund af en øget selvforståelse har de valgt deres roller eller er i det mindste blevet sig deres rolle i samspillet bevidst. Det har betydet en større ansvarlighed og motivation for at lære.

At komme godt fra start

Det kribler altid lidt i maven første gang jeg skal møde en ny klasse. Også denne gang i 1.a med 14 elever, som jeg skal undervise i tysk fortsættelsessprog. Det er vigtigt at komme godt fra start - *first impression last*, som de siger i reklamen.

Jeg lærer altid elevernes navne inden for de første 10 min. af første time - og jeg husker dem hvad enten der er 12 eller 28 elever i en klasse. Det kan være et hårdt koncentrationsarbejde, især i klasser med mange fremmedartede navne, men det *skal* lykkes. Jeg lærer dem i blokke på fire sådan som eleverne sidder i hesteskoen og repeterer fra begyndelsen hver gang jeg lærer 4 nye navne. En af forudsætningerne for at eleverne kan føle sig i centrum, er at læreren kan deres navne.

Niveauer i klassen

Sammen med en kortlægning af den enkelte elevs faglige niveau undersøger jeg også elevernes holdning til faget og motivation for at lære. Ofte er der en sammenhæng mellem et svagt fagligt niveau og en negativ holdning til faget, men her kan man udrette meget ved fra starten at være lidt mere opmærksom mod disse elever, bevidst

bringe dem i nogle situationer der giver succesoplevelser, rose dem - uden at overdrive.

I 1. a registrerede jeg ingen negative holdninger til faget, men niveauforskellene i grammatik var meget store. Fælles for ca. halvdelen af eleverne var at de slet ikke kunne analysere en dansk sætning, ikke havde nogen fornemmelse af ordklasserne, og for nogle elevers vedkommende aldrig havde hørt om kasussystemet. Men i den anden ende af skalaen var der elever som kunne det som vi faktisk forventer at de har lært i folkeskolen. Det kom hurtigt til en engageret og åben diskussion i en time om hvem der egentlig bestemmer på hvilket niveau undervisningen skal ligge. De dygtige syntes niveauet var for lavt, de svage at det var for højt. Situationen er sikkert velkendt for mange tyskkolleger, men det er nok sjældent at problemet så hurtigt og så tydeligt kommer til åben diskussion i klassen.

At det skete i 1. a, skyldes flere ting:

1. De dygtige elevers tørst efter ny viden og deres forventning til gymnasiet var meget stor.
2. Blandt de andre elever var der et gå-på-mod og en vilje til at lære det de manglede, hvilket tydeligst kom frem da Maria sagde: "Nu skal jeg fand´me lære den der tyske grammatik- hvor svært kan det være! Sig, hvad jeg skal gøre". Hun så klart at hun havde et ansvar for at lære det hun ikke kunne, og jeg skulle bare give hende redskaberne.

Lokomotivet

En tredje faktor som kan have spillet ind, er at jeg kort tid forinden havde gennemgået 'Lokomotivet' [note 1](#)

Det går kort fortalt ud på følgende: Jeg tegner et lokomotiv på tavlen med et antal vogne, deriblandt en spisevogn. Toget kører på nogle skinner i retning mod et mål. Det fælles mål for læreren og eleverne er naturligvis en god studentereksamen for hver enkelt elev, men også tre gode og sjove år. Toget befolkes med en lokomotivfører, et antal fyrbødere, nogle passagerer med billet, nogle ansatte og nogle kunder i spisevognen, og til sidst nogle blinde passagerer som ligger på taget af vognene.

Metaforen er ret indlysende. Sammen med eleverne sætter jeg det befolkede tog i relation til vores undervisning. Hurtigt definerer de at lokomotivføreren er læreren, som ved hvor vi skal hen, men det behøver det ikke altid at være. Fyrbøderne er de aktive, forberedte elever som fylder kul på for at lokomotivet overhovedet kan køre, passagererne, som enten sidder og kigger ud af vinduet eller læser avis, er de elever, som har 'betalt billetten' (dvs. har læst), men ikke deltager aktivt i undervisningen. I spisevognen arbejder de elever som er med til at skabe et godt socialt klima i klassen - de er uundværlige. På taget ligger de elever som kører gratis med, de har ikke læst og deltager ikke - skjuler sig helst bag en stor taske på bordet. Når toget kører hurtigt, risikerer de at falde af! Eleverne griner selverkendende, de kender godt typerne, men det er vigtigt for mig at de ved at jeg også kender dem. Til slut beder jeg dem om i grupper på fire, som jeg har valgt, at fortælle hinanden, hvilke(n) af rollerne de oftest spillede i folkeskolen, og hvilke(n) de spiller i gymnasiet. De skal desuden overveje, om rollen er selvvalgt eller påtvunget, om de kunne tænke sig at have en anden rolle end den de har, og hvordan de eventuelt kunne arbejde på at få den ønskede rolle, om de har den samme rolle i alle fag eller skifter roller, og hvad der i bekræftende fald bevirker rolleskiftet.

Eneste restriktion er at de ikke må snakke om andre end sig selv og hinanden i gruppen.

Som regel kan det hele afvikles i løbet af en dobbelttime, som afsluttes med plenum, hvor hver gruppe fortæller, hvilke roller der er repræsenteret i deres gruppe.

Hensigten er at få sat ord på de roller/funktioner som vi har hver dag i undervisningen, så eleverne bliver bevidste om hvordan de spiller med - hvordan hver enkelt elev med sin adfærd griber ind i undervisningen, at der både eksisterer et individuelt og et fælles ansvar - f.eks.: at de elever, der har 'betalt billetten' (har læst, men ikke deltager aktivt i undervisningen) svigter det fælles ansvar; at lokomotivføreren ikke kommer langt med toget uden fyrbødere, at det er legitimt i starten af en time at sige "jeg vil gerne køre gratis med i dag" eller "jeg vil gerne være lokomotivfører" (underforstået: "jeg har læst rigtig godt og vil gerne være med til at køre

undervisningen"), uden at nogen nede bagfra i klassen hvisker "stræææber". Så ved vi hvor vi har hinanden, og det skaber tryk og dermed basis for optimal indlæring.

Med den nye pædagogik har jeg lært at dele ansvaret med eleverne, at tilrettelægge undervisningen så differentieret at det bliver muligt for dem at tage ansvaret for dele af undervisningen. Jeg har også måttet lære at styre min utålmodighed, sætte tempoet ned, men der er flere der lærer mere, når de selv får lov. Jeg er holdt op med at underholde; jeg underviser.

Noter

1 Ideen til lokomotivet har jeg fået af Gitte Ingerslev, lektor i dansk og engelsk ved Køge Gymnasium, i forbindelse med et foredrag hun holdt om det australske PEEL-projekt (Project for Enhancing Effective Learning), hvis centrale ide er at eleven gennem en bevidsthed om læreprocesserne kan tage medansvar for egen læring. Senere har jeg bygget videre på metaforen.

Glæder du dig til at skulle lære engelsk?

- begynderundervisningen i 4. klasse oplevet af elever, forældre og lærer



Leni Dam

Folkeskolelærer.
Pædagogisk konsulent, Danmarks

Forventninger til engelsk i 4. klasse – hvad siger eleverne?

Forud for et nyt skoleår besøger jeg altid min kommende 4. klasse i engelsk, dels for at præsentere mig selv, dels for at få en fornemmelse af deres 'ståsted' i forhold til engelsk.¹ Den klasse jeg her beskriver var ingen undtagelse.

Ud over den almindelige introduktion og præsentation på engelsk, en engelsk sang, og lidt snak om engelske ord, blev eleverne interviewet på dansk ud fra følgende spørgsmål med henblik på at få noget at vide om deres holdninger og forventninger til det at lære engelsk.²

- Glæder I jer til at skulle lære engelsk? Hvorfor?
- Hvad kan man selv gøre for at

lære engelsk, før man starter med at lære det i skolen?

- Hvorfor er engelsk det første fremmedsprog I skal lære, tror I?
- Kan I sige noget på engelsk?
- Kan I sige noget på andre sprog?
- Synes I, at det er et godt tidspunkt at begynde at lære engelsk?

Et sammendrag af svarene fra de 16 elever, der var til stede, så sådan ud. Tal i parentes angiver hvor mange elever, der angav denne grund som den primære:

Glæder I jer til at skulle lære engelsk? Hvorfor?

Alle glædede sig! Af argumenter nævntes:

- Godt når man rejser meget (8)
- Sjovt (4)
- Engelsk familie (1)

- Stolt over at kunne tale engelsk (1)
- Noget nyt (1)
- God engelsklærer (1) (Vedkommende elev 'kendte' mig fra en storebror)

Hvad kan man selv gøre for at lære engelsk, før man starter med at lære det i skolen?

På dette spørgsmål angav de fleste elever mere end en mulighed:

- 8 (de samme som ovenstående) sagde: „På ferier.”
- 4 elever foreslog læsning. Man kunne gå på biblioteket og låne 'gode' bøger.
- 4 elever mente at man lærte det ved at se engelske film.
- 3 elever nævnte en direkte involvering af forældrene i læreprocessen: 'snakke med min far', 'mor og far siger forskellige ord på engelsk som jeg skal oversætte', 'mine forældre skriver små sedler til mig på engelsk'.
- En enkelt elev kendte til en video, hvor man kan lære engelsk.

Da jeg spurgte, om nogen af dem ikke mente, at de lærte noget, når de spillede computerspil, var svaret fra næsten alle: „Jo, selvfølgelig!” Men de angav det altså ikke selv som en mulighed for bevidst at lære engelsk.

Hvorfor er engelsk det første fremmedsprog I skal lære, tror I?

Der var her enighed om disse to svar:

- Man snakker det i USA og England.
- Man lærer det i næsten alle lande.

Der var til gengæld usikkerhed om,

hvor der ellers tales engelsk. Sverige, Tyskland og Spanien blev foreslået.

Kan I sige noget på engelsk? Kan I sige noget på andre sprog?

En runde her viste en bevidsthed om enkelte engelske ord og vendinger hos nogle af eleverne, ligesom der hos de 'rejsevante' fandtes tyske og franske ord og vendinger – *Guten Tag*, *un-deux-trois*, osv.

Synes I, at det er et godt tidspunkt at begynde at lære engelsk?

Igen ingen tvivl: Et rungende „ja” fra hele klassen!

Hvad denne 3. klasse angik, var der altså ingen tvivl om deres positive holdninger og forventninger til den kommende engelskundervisning i 4. klasse. Men holder det? Hvis ja, hvorfor mon? For måske at kunne besvare disse spørgsmål vil jeg se på forløbet i 4. klasse.

Engelsk i 4. klasse – indhold og forløb.

Ved skoleårets start bestod klassen af 20 elever – 10 drenge og 10 piger. I foråret kom endnu en dreng, så der nu er 21 elever. Der er en meget stor faglig spredning i klassen: nogle ganske enkelte meget kvikke elever, en rimelig middelgruppe, og en stor bund. Samtidig har der været – og er stadig – problemer af social karakter i klassen.

Der var altså behov for en undervisningsform, der tilgodeså den enkelte elevs faglige såvel som sociale udvikling, samtidig med at sammenholdet i klassen styrkedes. Der var brug for et læringsmiljø, hvor der

„.... på lærerens initiativ skabes plads og gives mulighed for den enkelte til - i samspil med andre - at udvikle sig optimalt, fagligt såvel som socialt.” (Leni Dam, 1999)³

Undervisningens form og indhold fremgår af nedenstående brev til forældrene forud for et orienterende forældremøde ved skoleårets begyndelse.⁴

Kære forældre.

Hermed en kort orientering om engelskundervisningen i 4.a./1998, som optakt til forældremødet.

De officielle mål for undervisningen er:

- At kunne forstå talt og skrevet engelsk og at kunne udtrykke sig skriftligt og mundtligt på sproget.
- At bevare lysten til at lære engelsk.
- At lære noget om folk og kulturer i andre engelsktalende lande.

Af disse tre mål føler jeg at det at bevare lysten til at lære engelsk er det vigtigste. Det er min erfaring, at hvis først den er til stede, så skal de øvrige mål nok blive tilgodeset.

Men eleverne har forskellige forudsætninger for at lære engelsk, og deres interesser er forskellige. For at tilgodesse disse forskelligheder er det vigtigt, at den enkelte elev bliver inddraget i

planlægningen af den læring/undervisning, der foregår. Dermed bliver han/hun også medansvarlig for de ting, han/hun beskæftiger sig med. Samtidig er det uhyre vigtigt, at eleverne lærer at samarbejde, således at de kan støtte hinanden og udnytte hinandens viden og færdigheder.

Til hver gang skal man medbringe de to udleverede bøger (begge indbundne):

- Det lille kladdehæfte *My own English book* (en slags dagbog)
- Den lille engelske billedordbog.

Ud over disse 2 bøger vil eleverne også hjembringe nogle småbøger efter eget valg og vejledning af mig til at læse i, når de er modne/parate til det. Nogen egentlig systembog arbejder jeg ikke med.

Eleverne har til hver uge en eller anden form for 'hjemmearbejde' som de selv bestemmer. Kravet til hjemmearbejdet er:

- At man beskæftiger sig med noget engelsk.
- At man prøver at blive bedre til engelsk/at lære noget engelsk. Det man laver, skal noteres i *My own English book*.

Jeg håber med denne arbejdsform at kunne tilgodese den enkelte elev på bedste måde. Efter mine første timer i klassen tror jeg på, at det bliver et godt år. Jeg glæder mig til at uddybe tingene og besvare spørgsmål på mødet den 20. august, hvor I bedes medbringe 'de to faste bøger'.

Mange venlige hilsener
Leni Dam

Evaluering ved skoleårets slutning: Hvordan gik det så?

Jeg valgte konkret at evaluere forlø-

bet på følgende måder:

- Evalueringsskema til eleverne – til dels udformet af eleverne.
- Et spørgeskema til forældrene – udformet af mig.
- En skriftlig test, hvor primært elevernes kendskab til engelske ord blev afprøvet.

Hvad siger eleverne?

Ved udarbejdelse af spørgeskemaer har jeg god erfaring med at inddrage eleverne allerede i udformningen af spørgsmålene, hvilket jeg også gjorde i dette tilfælde. Jeg bad dem individuelt nedskrive spørgsmål i deres

dagbøger - spørgsmål, som ved deres besvarelse skulle vise, hvordan man syntes, at året var gået.

Jeg sammenfattede derefter spørgsmålene til et skema, 'udvidede' dem med en markeringslinie, samt tilføjede tillægsspørgsmålene 'hvorfor', 'hvad' eller 'hvordan'. Spørgsmålene grupperede sig dels om det faglige aspekt, dels om det sociale/affektive aspekt ved forløbet. Skemaet ser sådan ud:

Evaluering af engelsk i 4. klasse – elever.

Navn: _____

a Synes du, at du er blevet god til engelsk?

Lidt ----- Meget

Hvorfor?

b Synes du, at du har lært meget?

Nej ----- ja

Hvad?

c Har det været en god lærer?

Nej ----- ja

Hvorfor?

d Er året gået godt?

Nej ----- ja

Hvorfor?

e Synes du, at timerne er gået godt?

Nej -----

----- ja
Hvorfor?

f Har det været en god engelskklasse?

Nej -----

----- ja
Hvorfor?

Eleverne blev derudover bedt om at nævne positive oplevelser ved den gennemførte undervisningsform, samt komme med forslag til forbedringer/ændringer/ideer til næste år. Af positive oplevelser blev typisk nævnt:

- Vi har selv fået lov til at lave det vi ville. Det var sjovt.
- Det har været rigtig rigtig godt, fordi vi har lavet rigtig meget.
- Det har været et godt år, fordi vi har lært noget. Vi har lært at læse.
- Der har været noget at lave hele tiden.
- Jeg synes at det har været sjovt at ha engelsk det har også været nodet hele andet i stedet for dansk og matmtik (meget svag elev)
- Det har været sjovt og lidt svært.
- Nogle gange var det svært at finde på hvad man skal lave.

Forslag til ændringer/forbedringer:

- Ingen.
- Jeg synes stadig at vi selv må vælge hvad vi vil lave, for så kan man tage de ord man ikke kan. Hvis man vælger picture lotto eller wordcards lærer man mange ord og hvis man vælger at lave historier lærer man mange sætninger.

- Jeg synes at vi skal lave nogle nye ting til næste år. Vi laver altid det samme i dagbogen. Men det er meget sjovt.
- Vi skulle gå ture. Vi kan sige engelske ord når vi går forbi nogle ting.
- Se flere videofilm. Vi skulle have en reol med engelske videoer.
- Synge flere sange og lave teater.

Jeg havde desuden udarbejdet en liste over de forholdsvis få aktiviteter, som klassen havde beskæftiget sig med enten i engelsktimerne eller derhjemme (se Sprogforum 3/95). Eleverne blev bedt om at sætte kryds ved de ting, som de kunne lide at lave/arbejde med henblik på planlægning af arbejdet i 5. klasse.

Hvad siger forældrene?

Jeg udformede et spørgeskema til forældrene efter samme mønster som eleverne med spørgsmål, markeringslinje og mulighed for begrundelse. Jeg tog her udgangspunkt i mine mål for engelskundervisningen i 4. klasse og i de spørgsmål eleverne selv havde stillet. Her følger nogle af spørgsmålene efterfulgt af typiske svar:

Synes I, at jeres barn har fået noget ud af undervisningen i engelsk i det forløbne år – fagligt såvel som socialt?

- Jeg synes han er blevet fagligt meget god. Han er ikke bange for at bruge sproget og kan forstå mange tekster f.eks.: sangtekster, engelsksprogede film og små bøger.
- De er meget frie og tør godt tale engelsk i andres påhør.

- Er ikke bange for at 'prøve' nye ting.

Synes I, at der har været positive elementer i den gennemførte undervisningsform?

- Dagbogen.
- 'Frigjortheden'.
- Det at eleverne selv er med til at bestemme hvad de vil lave.
- *Word cards*. Tage udgangspunkt i de ord den enkelte elev allerede selv kan. Det gør sproget interessant.
- Bredere samarbejde mellem eleverne. Interesse for at forstå engelske musikteksster.
- Det er i det hele taget en spændende måde at lære engelsk på.
- Det at få alle elever til at involvere sig i timerne.

Andre kommentarer i forbindelse med det afsluttede forløb?

- Jeg mener at han er blevet meget ansvarlig omkring sine opgaver i engelsk. Skal sjældent huskes på hjemmearbejde og har tit lavet mere end krævet. Meget positiv undervisningsform.
- God ide med *Word cards*. Drengene læser bedre engelsk end de skriver det. Måske nok meget naturligt for første engelskår. Glæder mig til næste skoleår.
- Vores barn er meget glad for faget, og vi synes, at hun har lært virkelig meget dette første år.

Forslag til forbedringer/ændringer i det kommende år?

- Fortsæt på samme måde.

Sammenfattende for såvel elever som forældre kan man sige, at der har været tilfredshed med arbejdsformen. Man føler, at der er lært meget i løbet af et år, og at samarbejdet generelt er blevet styrket.

Det faglige udbytte

Eleverne – også de svage – følte som sagt, at de havde lært meget, og at det derfor havde været et godt år. Men hvad viser en konkret test? For at få et indblik i dette anvendte jeg den samme ordforrådtest, som jeg havde anvendt i 5. klasse - første års engelsk. I 4. klasse vil jeg anslå, at eleverne også har haft engelsk i 60 lektioner. De resterende lektioner er bortfaldet på grund af helligdage, featureuger, udflugter og lærers fravær.

En af prøverne bestod af oversættelse af 70 engelske ord/småudtryk til dansk. I en anden prøve blev eleverne bedt om at skrive de ord, de kendte, for farver, tøj, personer, dyr, osv. I den første prøve klarede de dygtigste 66-68 ord/udtryk; de svageste 8-12. I den anden prøve lå spredningen fra 6-8 ord til 48-50 ord.

Efter det første års engelskundervisning med den anvendte arbejdsform er de 'bedste' elever altså klart foran de 'svageste' rent fagligt:

- de har et stort og alsidigt ordforråd
- de læser godt og læser meget fra skolens samling af *Longman's Structural Readers* og deslige
- de kan føre en rimelig dialog på fremmedsproget

- de formulerer sig rimeligt skriftligt (småbøger og historier).

Forsøg med en ny struktur på Karlslunde skole.

En undervisningsform der tager sit udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og potentialer – undervisningsdifferentiering - vil uvægerligt medvirke til stor faglig spredning. En sådan undervisningsform er imidlertid også medvirkende til at støtte den enkelte elevs selvværd og følelse af 'at kunne noget', hvilket helt klart fremgår af elevbesvarelsene. Såfremt der samtidig arbejdes bevidst med det sociale aspekt i klassen, skulle denne spredning ikke nødvendigvis medføre problemer. Bliver spredningen imidlertid så stor som tilfældet synes at være i den beskrevne 4. klasse, er der dog måske grund til bekymring.

På trods af de positive udtalelser fra såvel elever som forældre vil man derfor på Karlslunde skole afprøve en ny struktur for engelskundervisningen i de kommende to 4. klasser i skoleåret 1999/2000. I stedet for at

placere 2 timer pr. uge over hele året vil der blive 4 timer pr. uge i den sidste halvdel af skoleåret placeret med 2 dobbeltlektioner to gange om ugen. Denne struktur er gjort mulig ved at placere et af 1-times fagene f.eks. kristendomskundskab i et dobbeltmodul i den første halvdel af året.

Vi er spændt på hvad der kommer ud af denne måde at organisere undervisningen på.

Konklusion.

Det er ingen kunst at motivere og engagere elever i begynderfasen af sprogundervisningen. Kunsten er at opretholde denne interesse. Mit bud er, at det kan lade sig gøre, hvis man som her beskrevet fra første færd bevidstgør eleverne om deres egen læring og aktivt inddrager dem i læringsprocessen dvs. planlægning, gennemførelse og evaluering – gør læringen til deres projekt⁵.

Litteratur



Tema: Læring og læreoplevelser



Drama og mundtlighed i dansk som andetsprog

Dorte Balthazar-Christensen

**Konsulent, cand.mag, i dansk og teatervidenskab.
Kulturafdelingen Roskilde Kommune.**

Den nye integrationslov understreger, at kursisten skal stå i centrum for handleplaner, undervisning, aktivering og evaluering. Som underviser i dansk som andetsprog tænker man på, hvad der egentlig menes med dette udsagn i forhold til den eksisterende undervisning. Er kursisterne ikke allerede i centrum for bestræbelserne? Selvom vi som lærere dagligt tager udgangspunkt i kursisterne må vi løbende forholde os kritisk til vores metode med henblik på en fortsat involvering af dem i undervisningen.

I det følgende vil jeg fortælle om nogle metodeændringer, der førte til, at kursisterne på spor 2 i højere grad, end jeg tidligere havde været ude for, satte deres præg på undervisningen, og at de efter 2¹/₂ år, var blevet vant til at sætte deres egen dagsorden i undervisningen. De sluttede forløbet med en tro på sig selv og en energi og lyst til at arbejde videre med sproget.

Lærebøgerne reduceret til skabelon

Målet med de ændringer, jeg gennemførte, var først og fremmest at forbedre det sproglige niveau ved i højere grad at følge kursisternes fælles og individuelle rytme. Og det lykkedes faktisk. De fleste forlod skolen med et rimeligt mellemsprog, især mundtligt, men også skriftligt vurderet med en Test 2. De havde redskaber til selv at kunne videreudvikle sproget, og alle var meget kommunikative i den betydning, at selvom de ikke konsekvent udtrykte sig grammatisk præcist, var man ikke i tvivl om hensigten og budskabet i kommunikationen, idet ytringerne blev suppleret og understreget af mimik, bevægelser, betoning og sætningsmelodi.

Kursisterne var blevet visiteret til at være meget langsomme indlærere, og tre af dem var sandsynligvis latinske analfabeter. Den generelle vurdering fra medlærere og vikarer i klassen i forbindelse med mål for gruppen var dengang, at kursisterne nok aldrig kunne komme til en test. Som det forstås var forventningerne om progression meget beherskede. Jeg nævner dette for at understrege, at der mod alle odds blev tale om en dynamisk proces i

2 1/2 år, hvor kursisterne virkelig bevægede sig - nogle gange utrolig langsomt, indrømmet, andre gange i store ryk, hver for sig og i fællesskab.

Det er i en proces på 2 1/2 år imidlertid svært at skelne mellem, hvad der er årsag og hvad der er virkning i forhold til udviklingen, men jeg vil alligevel vove at påstå, at følgende ændringer i min metode spillede en stor rolle:

Jeg var forud for start opsat på at gennemføre to væsentlige ændringer i forhold til min tidligere undervisning af svage spor 2-elever:

1. at fokusere mere på kursisternes indlæringsrytme
2. at fokusere mere på sproghandlinger i selve kommunikationssituationen, herunder at spille og dramatisere dialoger og rollespil ved i højere grad at inddrage non-verbal kommunikation.

Til disse ændringer var jeg inspireret af metoder inden for alfa-undervisningen¹, især nogle måder hvorpå man træner den mundtlige kommunikative kompetence med dialog og rollespil som det centrale. Indlæringen foregår her i et tempo, der på eksemplarisk vis synliggør dele, rytmer og muligheder i den sproglige indlæringsproces, som man ellers ikke bemærker på spor 2 og spor 3, men som peger på metoder, hvor bogmaterialet er underordnet til fordel for en mere differentieret psykologisk og social kontakt mellem personer i klassen og for et mere individstyret undervisningsindhold.

Endvidere følte jeg en vis træthed og fastlåsthed ved den mekaniske brug af lærebogsmaterialet, der somme tider kendetegner to-lærersamarbejdet, hvor tidsforbruget pr. lektion ofte bliver praktiseret automatisk uden særligt hensyn til kursisternes indlæringsrytme, og hvor man gang på gang lader sig overraske af det misforhold, der er med hensyn til, hvad kursisterne har gennemgået, og hvad de kan. De har tit gennemgået et helt begyndermateriale, men kan kun praktisere få udtryk korrekt. I stedet for denne situation ville jeg forsøge at finde frem til, hvornår stoffet virkelig kunne siges at være indlært, og hvornår kursisterne var parate til at kapere nyt stof. Det foregår jo i en proces, men alligevel måtte det være muligt at fornemme kursisternes rytme, især hvis bogen ikke var til stede til at forstyrre den overordnede rytme mellem lærer og elever.

Min prioritering i forhold til spor 2-klassen indebar derfor en løsrivelse fra at bruge bogmaterialet på gængs vis til en reduktion af bogen til baggrundsskabelon for opbygning af sproghandlinger, til repetition og til indlæring af læse- og skrivefærdigheder i det allerede indlærte mundtlige sprog. (Jeg anvendte 'Etteren', 'Hvad siger du?' og senere 'OSV' som skabeloner).

Det faldt endvidere naturligt at udvide undervisningen ved at indrage mimik og kropssprog, nu hvor fokus lå på selve kommunikationssituationen og budskabet, og hvor 'bogen' ikke mere styrede forløbet. Undervisning i mimik og kropsudtryk havde hidtil været et forsømt område i min undervisning. Det kræver både tid, mod, en særlig energi og en følelse af tryk både hos lærer og elever. Jeg havde imidlertid en tro på, at der i denne disciplin var muligheder for at udvikle sprogindlæringen, især for ikke-boglige elever.

Fra dialog over rollespil til dramatisering

Selve undervisningen uden bog indeholdt en præsentationsfase, en øvefase og en produktionsfase, parallelt til bogmaterialet. Den mundtlige indlæring af en sproghandling som f.eks. at give en uformel besked i telefonen strakte sig over fire-fem mødegange, før kursisterne mødte den samme sproghandling på skrift, først på tavlen dernæst som repetition med bogens eksempler. Det kan synes lang tid, men svarede til den tid, det tog kursisterne at indlære og være parate til at gå i gang med en ny disciplin. Som svage læsere styrkede det dem i læsearbejdet, at de på forhånd virkelig kendte og kunne bruge udtrykkene mundtligt.

Som forudsætning for, at rollespillet som den mere kreative del kunne gennemføres, var det nødvendigt for kursisterne hver dag at træne bestemte vendinger i en slags eksercits i klassen, til de kunne dem udenad. Kursisterne forstod betydningen af denne træning i forhold til den sikkerhed og basis, det gav dem, når de skulle

lave et situationsspil under friere former.

I øvefasen blev der arbejdet i grupper på oftest tre med dialog og rollespil. Man skiftedes i gruppen til at være hjælper/observatør og spillere. En hjælper opgave var i begyndelsen at sætte rollespillet i gang, hvis det gik i stå, senere også at observere/kommentere spillet.

I øvefasen til rollespillet blev fokus lagt på skiftende dele af kommunikationen: Fra udtale, tryk og sætningsmelodi til den gestik, som udtrykkene og situationen krævede, for at budskabet kunne komme klart igennem. Efter den endelige opførelse af gruppernes rollespil vurderede hele klassen, hvad der var gået godt.

Den senere repetition af rollespillene foregik hver gang før pausen ved, at jeg enten ridsede en eller flere kommunikationssituationer op, som jeg bad kursisterne spille, eller at de selv foreslog bestemte situationer spillet. Forudsætningen var, at de kendte de sproghandlinger, der skulle bruges til bunds. Når kursisterne selv fik mulighed for at give indhold til sproghandlinger, var det muligt at variere situationerne næsten i det uendelige. Ved at prøve sig frem lærte kursisterne også at afgrænse, hvilke udtryk der kunne bruges i en given situation. Selve optakten til rollespillet blev varieret fra min side ved at bruge stikord, rollebeskrivelser, rekvisitter, video, billedmateriale etc., eller selv at mime situationen.

Ideen med rollespillene var naturligvis ikke, at kursisterne lærte rollespillene for at gå ud i virkeligheden og bruge dem direkte, som nogle elever troede. Rollespillet var en metode til at indlære sproget på, hvor selve spillet styrkede forståelsen af det enkelte ord og de enkelte sætningers betydning og funktion. Derigennem styrkede det motivationen og modet til at bruge sproget. Kursisterne skiftedes til at medvirke i rollespillene som deltagere, som hjælper og som observatør.

Efter et år begyndte vi at arbejde med en egentlig dramatisering af situationerne, som det nu var muligt at udbygge, ligesom det nu var muligt for kursisterne at variere udtrykkene, så der kom flere nuancer i spillet. Dramatiseringen blev introduceret, samtidig med at klassen begyndte at arbejde med centraladverbier og adverbielle udtryk som led, der gør det muligt at give replikker kød og blod og graduere temperamentet. Gennem dramatiseringen fandt der en naturlig og meningsfuld indlæring sted af de ellers så svært anvendelige adverbielle udtryk.

Med udgangspunkt i manuskripter lavet af kursisterne selv og med min medvirken, ofte i form af krav om, at bestemte sproghandlinger skulle bruges, gik kursisterne frem efter en opskrift, hvor de først lavede en rollebeskrivelse efter manuskriptet. Derefter fordelte de rollerne og øvede replikkerne med den relevante stemmeføring, sætningsmelodi, udtale, det relevante kropsudtryk og de relevante bevægelser. I øvefasen var det vigtigt at få kursisterne til at overdrive for at ramme den rigtige stemmeføring og udtale. Under processen var det svært at se, hvordan kursisterne legede med sætningerne, overdrev tonefaldet og kropsbevægelserne. Lang tid efter var der visse sætninger og udtryk, som blev hængende, fordi kursisterne nød at bruge dem og genkende dem andre steder. Replikkerne lød helt dansk, og ordene kom i den rigtige rækkefølge.

Til sidst blev der arbejdet med timingen af replikkerne. Rekvisitterne blev tilvejebragt, og stykkerne blev opført for resten af klassen. Under stor jubel optog vi somme tider 'scenerne' på video og snakkede bagefter om, hvad der var lykkedes.

Hvad angår grammatikundervisningen i øvrigt, var det vigtigt at den blev formidlet i sammenhæng med kommunikationen, således at grammatikken ikke blev et abstrakt system for kursisterne. Derfor blev grammatiske emner så vidt det lod sig gøre forklaret ud fra betydning og funktion for kommunikationen. Hvad betyder grammatikken for budskabet? Hvad sker der med forståelsen hvis vi f.eks. undlader at tidsbøje verbet? Hvis vi bruger forkert modalverbum eller er ligeglade med, om artiklen skal være 'en' eller 'et'? Hvordan bliver det man siger så opfattet af modtageren? Det var meget vigtigt at stille og besvare sådanne spørgsmål, og efterhånden som kursisterne fik øje på grammatikkens betydning og funktion, blev de også opmærksomme på, hvad det indebar, at de selv og andre i klassen brugte sproget korrekt.

Konklusioner

'Uden-bog-fasen' resulterer i en mere direkte kontakt mellem lærer og elever. Man bliver i højere grad tvunget til at differentiere sin pædagogik på flere planer (personligt, socialt og fagligt) i forhold til den person, man direkte står over for: For eksempel var der i klassen en ældre godsejer fra Afghanistan og en ung tyrkisk kvinde på 19 år. Den opbakning i form af gentagen ros, som var nødvendig for at sætte den unge pige i gang, ville, hvis jeg havde anvendt den over for den ældre mand, have virket direkte modsat, nærmest fornærmende og blokerende på ham. Forhold som disse og andre, der vedrører kursisternes forskellige personligheder og reaktioner, ville jeg sandsynligvis have overset i et mere bogstyret forløb.

Jeg bevægede mig meget rundt i lokalet ligesom kursisterne og havde direkte øjenkontakt hele tiden. Valget af eksempler i dialogerne blev direkte møntet på kursisterne, ligesom jeg åbnede mig mere for deres bidrag. Fordelen ved at slippe det materialestyrede program er nemlig, at man bliver tvunget til at være mere opmærksom på kursisternes motivation. Det er min erfaring, at motivationen hele tiden ændrer sig i takt med, at nye mål uden for skolen bliver mulige for kursisterne. Det betyder, at kursisterne, hvis læreren lytter, stiller nye krav til indholdet hele tiden. Jeg fik desuden en bedre fornemmelse af, hvad kursisterne kunne, hvad jeg kunne kræve af dem og hvordan jeg skulle tilrettelægge undervisningen. I det direkte samspil mellem elever og lærer er der meget stof at hente til udvikling af undervisningen.

Efterhånden som jeg i højere grad indirekte lod kursisterne styre forløbet, fik jeg noget som vel kan betegnes som noget nær en kunstnerisk oplevelse: En fuldendt timing i forhold til den enkeltes og holdets samlede indlæring, hvor det hele gik op i en højere enhed alle sanser var 100% i brug for at modtage det nye stof.

Har man haft sådanne smukke oplevelser, forstår man, at det er muligt at finde en dialog eller en indlæringsrytme på et højere plan mellem lærer og kursister, og at den er værd at lede efter og værd at dyrke.

Når kropssproget og mimikken i højere grad ledsager de sproglige udtryk, tilegner kursisterne sig sproget på en mere intens måde. Forståelsen af kommunikationen og de enkelte ord bliver dybere i forhold til den indlæring, hvor kursisten sidder på stolen og gentager sætninger, og hvor han/hun erhverver et mere udvendigt forhold til sproget. Dramatiseringen betyder desuden, at udtryk fordøjes og huskes bedre, og derfor bliver processen en støtte for ikke-boglige elever, som ikke har metasproglige systemer til rådighed i samme grad som spor 3-elever.

Hvad angår evaluering blev kursisten vurderet af sig selv, af de andre og af læreren - ikke kun i opførelsen af rollespillet, men også i selve øvefasen. Kursisterne overtog selv noget af lærerens rolle i hjælper- og observatørrollen. Hvis man udvikler en hensynsfuld tone blandt kursisterne, og hvis kursisterne virkelig forstår værdien af at turde afprøve tingene og at lave fejl - *ingen er perfekt altid og kritik er en gave* - og hvis man som lærer altid sørger for at vurdere på en positiv og differentieret måde, dvs. argumenterende over for den enkelte, er det mit indtryk, at evalueringen bliver opfattet positivt og som noget vigtigt. Evaluering betyder endvidere, at kursisten samtidig bliver genstand for positiv personlig interesse og opmærksomhed.

At arbejde med rollespillet som det centrale i klassen, drejer desuden fokus væk fra katederet over på deltagerne selv. Det gør kursisterne mere opmærksomme og styrende i forhold til egen indlæring, og interaktionen i klassen styrkes.

Vi brugte halvandet år på sproghandlingerne i 'Hvad siger du?', og da jeg selvfølgelig godt vidste, at elever normalt bruger den hastighed, hvormed de gennemgår en lærebog, til en pejling af, hvor de befinder sig i forhold til andre klasser, snakkede jeg med kursisterne om det. De havde imidlertid ingen problemer med vores brug af bøgerne, idet de, som de selv fortalte, syntes, at de kunne bruge det sprog, de havde lært. Det havde de bl.a. opdaget i pauserne ved at tale med andre elever. I forbindelse med læse- og skrivetræning i mine timer og hos medlæreren arbejdede de også med andre materialer.

At læreren respekterer den enkeltes indlæringsrytme i processen er den vigtigste forudsætning for overhovedet at kunne begynde at kræve medansvar for undervisningen. Den frustration, det giver den enkelte elev ikke at være der, hvor materialet og læreren er, er større, end vi tror. For at kunne medvirke aktivt i processen, skal kursisten jo kunne acceptere og være positiv over for sin egen indlæring i stedet for at føle sig dum, hvad der desværre er tilfældet med mange spor 2 elever.

Note

Spor 1 - 3

1. : Alfa. Alfabetiseringsundervisning.
2. : Kursister med kortere skolebaggrund.
3. : Kursister med længere skolebaggrund.

Litteratur

Nielsen, Lone & Mikael Køneke: Etteren. Kbh., Teknisk Forlag, 1995.

Nielsen, Lone: Hvad siger du? Kbh. Studieskolen, 1990.

Nielsen, Lone & Kirsten Eriksen: OSV - begyndermateriale i dansk som andetsprog. Kbh., Akademisk Forlag, 1986.

Theme: Learning and learning experiences



Drama and command of Danish as a second language

Dorthe Balthazar-Christensen
Consultant, MA in Danish and Dramaturgy.
Cultural Department, Roskilde Municipality.

The new Integration Act emphasises that the course participant is to be at the centre of action plans, teaching, activation and assessment. As a teacher of Danish as a second language one is prompted to consider what is actually meant by this statement in relation to existing teaching. Are not course participants already at the centre of our efforts? Even though we as teachers have the course participants as our everyday point of departure, we must take a regular, critical look at our methods with the aim of continuing involvement of participants in our teaching.

In the following I would like to talk about some of the methodological changes that led to the course participants of track 2 being able to set their stamp on the teaching to a greater extent than I had previously experienced, and how, by the end of the 2 1/2 year course, they had got used to setting their own agenda for the teaching. They completed the course with a belief in themselves as well as energy and inclination to pursue working with language.

Textbooks reduced to templates

The aim of the changes I introduced was first and foremost to improve the linguistic level by following to a greater extent the common and individual rhythm of the course participants. And the changes proved successful. Most left the school with a reasonable interlanguage. Their oral proficiency was especially impressive, although their written proficiency was also good, measured by Test 2. They had tools that would enable them to develop further their own language and all of them were highly communicative in the sense that even though they did not always express themselves with grammatical precision, one was in no doubt as to the intention and the message of the communication, since the utterances were supplemented and emphasised by means of facial expressions and gestures, movements, stress and intonation.

The course participants had been gauged as very slow learners, and three of them were apparently latin illiterates. The general assessment of their other teachers and supply teachers in connection with goals for the group at the time was that the participants would never be able to present themselves for a test. Expectations

regarding progression were, then, extremely modest. I mention this so as to stress the fact that, despite all odds, a dynamic process went on for 2 1/2 years, with the course participants really moving forwards - at times painfully slowly, but at other times in leaps and bounds, both as individuals and as a group.

It is difficult, however, in a course that lasts 2 1/2 years to distinguish between what is cause and what is effect in relation to development; even so, I dare claim that the following changes to my method played an important role:

Before starting the course I anxious to implement two important changes concerning my former teaching of weak track 2 students:

1. to focus more on the learning rhythm of the participants
2. to focus more on language acts in the actual communication situation, including acting and dramatising dialogues and role plays by including a greater amount of non-verbal communication.

I was inspired to make these changes by methods used within alpha teaching¹, especially certain ways in which oral communicative competence is trained using dialogue and role play as the central feature. Learning takes place here at a tempo which, in an exemplary way, renders visible parts, rhythms and potential in the process of language learning which otherwise pass unnoticed in track 2 or track 3, but which point to methods where written material is less important than a more differentiated psychological and social contact between individuals in the class and a more individually controlled teaching content.

Furthermore, I felt a certain tiredness and inflexibility in the mechanical use of textbooks that sometimes characterises joint teaching, where time consumption per lesson is often practised automatically without any particular account being taken of the participants' learning rhythm and where one is repeatedly surprised by the disparity between what the course participants have been through and what they know. Often they have been right through beginners' material but are only able to put few expressions into practice. Instead of this unhappy situation, I wanted to find out when the material could really be said to have been learned and when the participants were ready to understand new material. Admittedly, this takes place in a process - but it must be possible even so to sense the participants' rhythm, especially if books were not present to disturb the overall rhythm between teacher and students.

My priorities for the track two class therefore involved discarding the use of book material in the traditional manner, reducing it to a background template for the building up of language acts, revision and for learning reading and writing proficiency in already acquired oral language. (I used 'Etteren', 'What's your opinion?' and later 'ETC' as templates.)

It also seemed natural to extend teaching to include facial expressions, gestures and body language, now that the focus was on the actual communication situation and the message - and books no longer dictated lessons. Teaching gestures and body expressions had until then been a neglected area of my teaching. It calls for time, courage and a special type of energy as well as a feeling of security for both teacher and students. I had, though, a belief in the fact that this discipline contained possibilities for developing language learning, especially for non-academic students.

From dialogue via role play to dramatisation

Bookless teaching needed its own presentation phase, a practice phase and a production phase - running parallel to written material. The oral learning of a language act, how, for example, to give an oral message on the telephone, was spread out over four to five lessons before the students met the same language act in written form, first on the blackboard, then as revision using the examples in the book. That might seem a long time, but it corresponded to the time it used to take participants to learn and be prepared to tackle a new discipline. As weak readers, their reading work was enhanced by the fact that they really knew and were able to use the expressions orally beforehand.

A precondition for implication of the role play and the more creative section was that the course participants trained certain idioms daily in a sort of classroom drill, until they knew them by heart. The participants recognised the importance of this training, since it provided them with security and a basis when they were to prepare a situation play in a freer context.

During the practice phase, groups of three were normally used to train dialogue and role play. Those in the group were alternately helper/observer and actors. The task of a helper was to set the role play in motion and, if it broke down, to observe/comment on the role play subsequently.

During the practice phase the focus was on the various elements of the communication: from pronunciation, stress and intonation to the gestures which the expressions and the situation called for if the message was to be clearly conveyed. After the final performance of the groups' role play, the whole class passed judgment on what had gone well.

Subsequent repetition of the role plays took place before the break with my either outlining one or more communication situations which I asked the course participants to act out, or with their suggesting particular situations for themselves which were to be acted. The precondition was that they knew the language acts that were going to be used thoroughly. When the course participants themselves had the opportunity of giving their language acts content it was possible to vary the situations in an almost infinite variety of ways. By trying things out the participants also learned to find limits for what expressions could be used in a given situation. I varied the run-up to the role play by using cues, role descriptions, props, video, illustrative material, etc. - or by miming the situation.

The idea of the role plays was naturally not for the course participants to learn role plays in order to be able to go out into reality and use them directly - as some students believed. Role play was a method of learning language, where it strengthened their understanding of the individual word and of the individual sentences' meaning and function. This in turn strengthened their motivation and courage to use language. The course participants took turns to take part in the role plays as actors, helpers and observers.

After one year, we began to work with a proper dramatisation of the situations, which it was now possible to expand. Likewise, the course participants were now able to vary their expressions, making the dramatisation more subtle. Dramatisation was introduced at the same time as the class began to work with central adverbs and adverbial expressions as clauses that put flesh and blood on lines and enable a finer shading of moods. Via dramatisation a natural, meaningful learning took place of adverbial expressions that were otherwise extremely difficult to use.

Using scripts written by the course participants themselves, with my assistance, as the point of departure - often requiring particular language acts to be incorporated, the course participants worked using a recipe where they first did a role description based on the script. They then assigned the roles and practised their lines using the appropriate voices, intonation, pronunciation, relevant body language and relevant movements. During the practice phase it was important to get the course participants to exaggerate so as to find the right voice and pronunciation. During the process it was great to see how they played with the sentences and exaggerated the tone of voice and body movements. Long after, there were certain sentences and expressions that had stuck, because they had enjoyed using them and recognised them in other situations. The lines sounded convincingly Danish, with the words in the right order.

Finally, we practised working on the timing of the lines. The props were produced and the playlets performed for the rest of the class. To cries of acclamation we sometimes recorded certain scenes on video film and afterwards discussed what had gone off well.

It was important, as regards the teaching of grammar, for it to be linked to communication, thereby avoiding becoming an abstract system for the course participants. Therefore, grammatical subjects were, as far as possible, explained on the basis of their meaning and function for the communication. What does the grammar mean for the message? What happens to understanding if, for example, we omit to put the verb in the right tense? If we use the wrong modal verb or do not care whether the definite article is 'en' or 'et'? How is what we

say comprehended by the receiver? It was most important to put and answer such questions. Gradually, as the participants began to understand the meaning and function of grammar, they also began to notice how important it was for them and others in the class to use the language correctly.

Conclusions

The 'no-book phase' results in more direct contact between teacher and students. It is necessary to vary pedagogical methods at several levels (personal, social and professional) and to a greater extent than before with the person opposite one. The class contained, for example, an elderly landowner from Afghanistan and a young Turkish woman who was 19 years old. The amount of support, in the form of repeated praise, that it required to get the young woman going would, if I had used the same method for the elderly man, have had the opposite effect. It would almost have been insulting and would have blocked his Danish. I would probably have overlooked things like this, as well as others that have to do with the differing personalities and reactions of the participants, in a course that was more book-controlled.

I moved around the classroom just like the participants and had direct eye-contact with them the whole time. The choice of examples in the dialogues were tailored for the students - and I was open to their contributions. For the advantage of doing away with the material-controlled programme is that one is forced to pay more attention to the students' motivation. It is my experience that motivation is constantly changing, keeping pace with new goals outside the school becoming possible for the students. This means that if the teacher listens, they will make new demands as regards content the whole time. I also gained a better impression of what the participants could, what I could ask of them and how I could devise the teaching. In the direct interaction between students and teacher there is plenty of useful material for developing teaching.

As I gradually increasingly allowed the students to run things, I had what perhaps can be described as something like an artistic experience: perfect timing as regards the individual's and the team's combined learning, where everything became part of one harmonious whole - all the senses were working at 100% to receive the new material.

If one has had such wonderful experiences, one understands that it is possible to find a dialogue or a learning rhythm at a higher level between teacher and course participants - and that this is worth looking for and worth cultivating.

When body language, facial expressions and gestures accompany the linguistic expression to a greater extent, the students acquire language in a more intense manner. The understanding of the communication and the individual words becomes deeper when compared with learning where the students sit on chairs and repeat sentences, and where (s)he acquires a more external view of language. Dramatisation also means that expressions are digested and remembered better, which means that the process supports the non-academic students, who do not have metalingual systems at their disposal to the same extent as track 3 students.

As regards assessment, the students were assessed by themselves, each other and by the teacher - not only in the actual role play but also in the practice phase. The students took over some of the teacher's role in the helper and observer role. If one develops a considerate attitude amongst the students, and if they really understand the value of daring to try out things and of making mistakes - no one is perfect, and criticism is a gift - and if one as teacher always makes sure to assess in a positive and differentiated way, i.e. producing convincing arguments, it is my impression that assessment is seen as being positive and of importance. Assessment also means that the student is the subject of positive personal interest and attention.

Working with role play as the central feature of class work also shifts the focus of interest from the teacher's chair to the participants themselves. This makes them more attentive to and in control of their own learning - and it strengthens interaction in the class.

We spent eighteen months on the language acts in 'What's your opinion?'. Since I naturally know that students normally use the speed at which they go through a textbook as a gauge of where they are in relation to other

classes, I talked to them about it. They were, however, not at all hung up about our use of books, since, as they themselves said, they felt that they could use the language they had learned. They had i.a. discovered this when talking to other students in the breaks. In connection with training in reading and writing in my lessons and with their co-teacher they also worked using other materials.

That the teacher respects the learning rhythm of the individual in the process is the most important precondition for being able at all to demand co-responsibility for the teaching. The frustration it causes the individual student not to be where the material and the teacher are is greater than we imagine. To be able to participate actively in the process, the course participant has to be able to accept and feel positively about his/her own learning instead of feeling stupid - which unfortunately is what many track 2 students do.

Note

Tracks 1-3: 1) Alpha. Teaching in literacy 2. Course participants with brief previous schooling 3) Course participants with longer previous schooling.

Litteratur

Nielsen, Lone & Mikael Køneke: Etterten. Kbh., Teknisk Forlag, 1995.

Nielsen, Lone: Hvad siger du? Kbh. Studieskolen, 1990.

Nielsen, Lone & Kirsten Eriksen: OSV - begyndermateriale i dansk som andetsprog. Kbh., Akademisk Forlag, 1986.

Tema: Læring og læreoplevelser

ÅBNE SIDER



Internet i sprogundervisningen

Clara Ehrenreich

**Cand.mag. i engelsk og tysk, Kolding
Amtsgymnasium.**

Eleverne i 1. g sproglig i gang i EDB-lokalet. De fylder lokalet til sidste computer, to ved hver maskine. Ann-Louise og Monika har fundet websider om serien *Little House on the Prairie*, som de gennemlæser med henblik på at give klassen nogle facts om bøger, forfatter og baggrund. De øvrige beskæftiger sig med websider som f.eks. *the gold rush*, udvikling af transport fra prærievogn til jernbane og de forskellige ruter, som nybyggerne valgte. Olivia og Louise har valgt *Calamity Jane* som en - ganske vist atypisk - repræsentant for kvindeliv i forrige århundrede. Andre igen beskriver fotografier og billeder, der dokumenterer nybyggerliv i det vilde vesten.

Temaet, som 1. g arbejder med, er *The Frontier*, den amerikanske vestekspansion i forrige århundredes USA. Vi har valgt emnet, fordi det giver et godt indtryk af en vigtig periode i USA's historie; der er en del eventyr og myter om den, som eleverne kan relatere til, og det viser noget om amerikanernes selvforståelse i dag.

I princippet kunne vi lige så godt arbejde med emnet via bøger og film, men da der findes et væld af velegnet og struktureret materiale om lige netop det emne på nettet, er det oplagt at vælge denne tilgang. Temaet omfatter også skønlitterære tekster i bogform.

Tilrettelæggelse

Udgangspunktet for elevernes arbejde er lærerens hjemmeside (enten på et lokalnet, det såkaldte intranet, eller som html-side). Jeg har på forhånd lagt de links og billeder ind, jeg mener er velegnede. Jeg har tilrettelagt temaet: niveau, længde, lødighed og variation, ganske som med trykte tekster. Forberedelsen er identisk med, hvad jeg hele tiden har gjort; det foregår blot på nettet.

Jeg har prøvet at lade eleverne søge selv i sådanne sammenhænge, men det er meget tidskrævende; der er mange fejlkilder forbundet med det, og det er sprogligt ikke så let at vælge de relevante websider. Eleverne får ret nøje instrukser før de går i gang. I dette emne er der tre faser. De skal først vælge ud fra introduktionen på hjemmesiden, dvs. danne sig et overblik over de forskellige links. Dernæst skal de arbejde med det valgte

område ved at tage notater, kopiere billeder, skrive sammen og forberede fremlæggelse.

Til slut skal de fremlægge deres emne mundtligt for klassen, eller sammenfatte det skriftligt i en kort rapport. Hermed får alle et - ganske vist meget kalejdoskopisk - billede af temaet. Bagefter forsøger jeg at lade eleverne samle trådene i en skriftlig opgave.

Pædagogiske overvejelser

De pædagogiske muligheder viser sig i takt med, at man arbejder med Internettet i klasserne. Umiddelbart er det fascinationen ved skærmen og lysten til at arbejde med mediet, der motiverer eleverne. Websiderne med illustrationer og farver præsenterer sig meget læsevenligt. Og læsningen af siderne lægger op til at arbejde med en åben elektronisk ordbog - en god øvelse i opslag og glosetræning.

Selv mener jeg, at den største fordel ligger i muligheden for differentiering: fordelingen af eleverne med en eller to foran hver skærm er jo i sig selv en differentiering - uanset om de arbejder med det samme eller ej. Det er oplagt at differentiere i materiale, emne, spørgsmål, længde og sværhedsgrad.

Den største udfordring for læreren er at præcisere, hvad målet med Internet-opgaven er. Gennemlæsning af nok så interessant og relevant materiale er ikke tilstrækkeligt. Det må fremgå helt klart, hvad der skal vælges og hvad der skal ske med det: hvis det skal refereres skriftligt, er der spørgsmål der skal besvares; hvis det skal præsenteres mundtligt, skal det gemmes som baggrundsmateriale. Det er vigtigt med en helt klar instruks, så eleverne er 100% informeret om, hvordan de skal arbejde. Gør man ikke det, går det måske som i nedenstående eksempel.

1. g sidder atter samlet i datalokalet og skal forhåndsorientere sig om filmen *Blade Runner*. Vi har læst science fiction og skal se filmen som slutning på forløbet. Kun få i klassen kender den, og da den efter min mening er ganske kompliceret ved første gennemsyn, får de mulighed for at læse om handling, hovedpersoner, se stills og filmklip. Hensigten er et større udbytte og dermed et højere niveau i diskussionen efter filmen.

Det er tid til at evaluere eleverne enkeltvis, så jeg er ikke med i datalokalet. Det er heller ikke nødvendigt, for de har rutine nok til at arbejde selvstændigt. De har fået instruks *copy + insert in a Word-doc* - dvs. de skal kopiere fra webben og samle det relevante materiale på en til to sider i Word og printe det ud.

Da vi i den følgende time samler op for at gennemgå handling og personer, kender mange af eleverne alligevel hverken den ene eller den anden af filmens personer. Og hvorfor ikke det? "Jamen, du sagde jo, at vi skulle kopiere og printe ud - og det gjorde vi også". Men de havde bare ikke *læst*, hvad de havde flyttet og udskrevet!

Billeder i undervisningen

Eleverne i 2. g sproglig arbejder med analyse af billeder. Emnet er den tyske romantik, og selvom der er fine farvetryk i deres tekstantologi, henter vi flere eksempler fra nettet. Kvaliteten er i reglen tilfredsstillende - farver og detaljer træder tydeligt frem, især på en af de større skærme. Jeg har lagt links ind på hjemmesiden om maleren Caspar David Friedrich og parvis laver eleverne detaljerede beskrivelser af motiver og symbolik. Links'ene på hjemmesiden giver også adgang til andre malere fra samme periode - og en af opgaverne er at sammenligne Friedrichs kunst med andre billeder. Bagefter afleverer de deres arbejde skriftligt.

Som introduktion til Friedrich viste jeg klassen en såkaldt Power Point præsentation, dvs. en diasfremvisning på pc'eren, som via en projektor bliver vist på en storskærm. Jeg har hentet billederne fra nettet og tilføjet tekst om malerens motivvalg og natursyn, man kan klippe og redigere i billederne for at få særlige pointer frem. Det er på den baggrund, at eleverne selv analyserer billederne og relaterer dem til tekster, de har læst fra perioden.

Den sproglige 2. g arbejder hjemmevant med billeder på hjemmesiden, det har de prøvet før, da de året forinden blev præsenteret for Emil Noldes billeder som forberedelse til et besøg på Nolde-museet i Sydslesvig. På museet fik de til opgave at beskrive et billede efter eget valg og aflevere deres produkt.

Adgang til billeder og fotos udgør et meget stort potentiale. Jeg opdagede f.eks. for nylig en adresse med mange fotos, der dokumenterer forskellige faser i murens fald. I klassen havde vi selvfølgelig læst tekster fra perioden. Men billeder giver en ekstra dimension. Eleverne skal efter planen selv fremstille en Power Point præsentation ud fra det materiale.

Tekster på nettet

Billedet af Goethe på den romerske campagne og digtet *Mignon* sammen med uddrag af Goethes rejsedagbog *Italienische Reise* blev tyskfagets introduktion til 2. g's studietur til Rom. Andre fag og lærere stod for turen, men det var en glimrende lejlighed til at introducere Goethe, som ellers måske var blevet bragt på bane med andre tekster.

Mignon, *Italienische Reise* og andre tekster er lige til at hente (og kopiere) på adressen Gutenberg, et kæmpelager af skønlitteratur på mange sprog. Adressen giver - udover teksterne - et ret godt overblik over f.eks. Goethes produktion, med kort, billeder og lidt biografisk materiale. (www.Gutenberg.net/)

Elevautonomi og kompetence

Hvad er det så eleverne lærer? De lærer at løse nogle opgaver, der hyppigt kræver at de skal vælge relevant stof og formulere det på ny. Samtidig trænes evnen til overblikslæsning.

Som i anden undervisning er de vakse elever hurtige til at lære det, mens de svage ofte hovedløst printer alle sider ud eller flytter det hele over i et Word-dokument, så de ikke kan overskue materialet. Det handler om træning, men også om at finde den rette sværhedsgrad til eleverne - og om at bevare deres koncentration!

Jeg synes, at eleverne arbejder mere selvstændigt i edb-lokalet, selvstændigt nok til, at jeg regelmæssigt sender halvdelen af eleverne på nettet, når jeg arbejder med delt klasse. Fagets arbejde med Internettet kan desuden danne en vis kontrast til elevernes *chat* og mere rastløse zappen fra sted til sted.

Eleverne lærer også selv at søge på nettet ved hjælp af forskellige søgemaskiner. Den individuelle søgning er et godt supplement til hjemmesidens fastlagte og forberedte ramme. Ganske få elever har meget imod undervisning ved en skærm - dem giver jeg undertiden en papirudgave af, hvad der nu skal arbejdes med.

Selvstændighed, overblikslæsning, udvælgelse, differentiering og variation er nøgleord i denne type undervisning.

De fleste læreres pædagogiske tilgang til internetundervisningen er nok et ret nøje spejl af vores 'almindelige' undervisning. Pædagogikken vil sandsynligvis blive mere selvstændig og kreativ i takt med, at eleverne vokser op med web-baseret undervisning i skolen, og efterhånden som vi får mere erfaring i at omgås mediet.

Internettet - og lærerne og elevernes brug af det - udvikler sig hele tiden. Eleverne vil i stadig højere grad lave deres egne hjemmesider og Power Point præsentationer, når de har fundet det relevante materiale via søgesystemer, der er mere avancerede end i dag.

Nye veje

Hjemmesiden gør det håndterligt og realistisk at arbejde med web-forløb. Meget nemmere end at lade eleverne søge område og adresser. Sådan er også reaktionen hos de kolleger, jeg taler med eller holder oplæg for om Internet i sprogundervisningen.

Personligt synes jeg det er spændende at lave web-baserede undervisningsprojekter - et arbejde, der omfatter søgning såvel som pædagogiske overvejelser, opgaveformuleringer og redigering på hjemmesiden. Måske skal man være lidt af en nørd for at synes det er sjovt; men det er ikke nødvendigt at starte helt forfra; der udgives en

del undervisningsmateriale med skræddersyede websider, og der er efterhånden mange eksemplariske forløb og inspirerende ideer på for eksempel fagenes infoguide (www.infoguide.dk -[flyttet til www.gsk-fag.dk - red.]).
