

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 25, februar 2003

Læringsrum

Forord **Læringsrum 1** Karen Sonne Jakobsen, **Skaller og kerne - om fremmedsprogsfagenes identitet 4** Bente Meyer, **Virtuelle læringsrum - fremmedsprog på internettet 9** Markus Kötter & Lienhard Legenhausen, **Virtuelle klasseværelser i fremmedsprogstilegnelsen - MOO som et frugtbart læringsrum 15** Karen Lund & Michael Svendsen Pedersen, **Andetsproget på arbejde 24** Jette Stenlev, **Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen 33** Inge-Lise Zinck, **Billedkunst og fremmedsprog 43** Mads Th. Haugsted, **Sprogfagene og det mundtlige rum 50** Anmeldelse, **Udblik og Indblik 60** Godt Nyt **62**

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 25, februar 2003

ISSN: 0909 9328
ISBN: 8777019709

**Nr 25, 2003: Tema:
Læringsrum**



**Redaktionen for nr. 25: Leni Dam, Annegret Friedrichsen, Karen
Lund,
Karen Risager, Michael Svendsen Pedersen**

Indhold

Forord

[Læringsrum som html](#)

Kronikken

[Karen Sonne Jakobsen: Skaller og kerne - om fremmedsprogsfagenes identitet](#)

[Bente Meyer: Virtuelle læringsrum - fremmedsprog på internettet](#)

[Markus Kötter & Lienhard Legenhausen: Virtuelle klasseværelser i fremmedsprogstilegnelsen](#)

[Karen Lund & Michael Svendsen Pedersen: Andetsproget på arbejde](#)

[Jette Stenlev: Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen](#)

[Inge-Lise Zinck: Billedkunst og fremmedsprog](#)

[Mads Th. Haugsted: Sprogfagene og det mundtlige rum](#)

[Karen Risager om: "Udblik og indblik"](#)

[Godt Nyt](#)

Forord

Læringsrum

Det nummer af Sprogforum du har i hånden i dette øjeblik, er et jubilæumsnummer. Det er nummer 25, og dette halvrunde tal fejrer vi på flere måder:

For det første har Sprogforum fået et helt nyt layout: Sprogforum har fået en bogryg og nyt layout for omslag og indholdssiderne. Vi har ønsket at forny tidsskriftet, men alligevel at bevare den enkelhed som hidtil har karakteriseret Sprogforum, og vi lægger fortsat vægt på læservenlighed. Vi håber at du som læser synes om det nye principlayout der er skabt af grafiker Camilla Jørgensen. Indholdsmæssigt har Sprogforum ikke forandret sig. Tidsskriftet vil stadig bestå af en kronik, en række artikler til temaet samt Godt Nyt og Andet Godt Nyt med sprogdokumentation fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling; artikler uden for temaet under Åbne Sider og anmeldelser vil fortsat forekomme i nogle af numrene.

Desuden har vi for dette nummer valgt et samlende tema som vedrører alle sider af sprog- og kulturpædagogikken inden for alle sprog og på alle niveauer: Læringsrum.

I mange år var klasseværelset den alment accepterede ramme for sprogundervisning. Det var her man læste teksten op og samtalte om den, lavede par- og gruppeøvelser, arbejdede med rollespil, drama og story-lines. Klasseværelset blev måske udstyret som et faglokale med båndoptager, video, ordbøger, håndbøger, landkort, plakater, postkort og fotografier der illustrerede forhold i målsprogslandene. Sprogklassen holdt til her. Megen klasserumsobservation og pædagogisk udvikling tog udgangspunkt i denne helt konkrete scene begrænset af fire vægge og møbleret med borde og stole.

Selv om klasseværelset stadig eksisterer og spiller en stor rolle, er begrænsningerne i selve klasseværelsesbegrebet blevet mere og mere tydelige især op gennem 1990'erne. Flere og flere læringsaktiviteter peger ud over det enkelte klasserum: Tværfaglige samarbejder og projekter kræver måske ændrede ruminddelinger og -indretninger på skolen såsom grupperum og særlige værksteder. Via udvekslinger, studieture m.m. udvikler elever eller studerende aktivt deres sproglige, interkulturelle og sociale kompetencer og kan dermed inddrage egne erfaringer med kultur- og samfundsforhold i andre lande i deres læring. Internettet giver mange anledninger til ny og mere autonom læring. Mange skoler har mulighed for at arrangere ekskursioner til lokale sociale og kulturelle institutioner: væresteder, biblioteker, biografier, museer m.m. Nogle lærere igangsætter forskellige former for etnografisk feltarbejde uden for skolen. Voksne indvandrere lærer dansk sprog og lokale omgangsformer på arbejdspladser som led i integrationsindsatsen osv. osv.

Denne udvikling har skabt behov for at have et mere smidigt og abstrakt begreb end klasseværelset/klasserummet, og her er begrebet læringsrum nyttigt. Begrebet er potentielt meget bredt, for alle slags sammenhænge kan fungere som læringsrum når blot de er kendetegnet ved *en* intention om læring. Det er i denne brede forstand, vi forstår temaet læringsrum i dette nummer. Læringsrum dækker både fysiske og bevidsthedsmæssige aspekter og er dermed i mere end én forstand rum, hvor læring finder sted og hvor der skabes rum for læring. Læringsrum berører aspekter som det virtuelle rum med dets mange nye muligheder. Man kan f.eks. se internettets chatroom som et særligt læringsrum som den mere traditionelle sprogundervisning kan knytte an til og udvikle sig inden for. Eller man kan ligefrem afsøge betydningen af det virtuelle klasseværelse i forhold til fremmedsprogstilegnelsen. Også arbejdspladsen kan ses som et læringsrum hvor de ansatte aktivt udvikler deres sproglige, interkulturelle og sociale kompetencer med udgangspunkt i kravene på den specifikke arbejdsplads. Eller man kan spørge hvilken rolle museets rum kan spille for den læring der affødes ved at inddrage f.eks. billedkunst i fremmedsprogsundervisningen.

Dette nummer af Sprogforum indeholder en række artikler som belyser forskellige aspekter af det sprog- og kulturpædagogiske læringsrum.

Den første artikel 'Virtuelle læringsrum - fremmedsprog på internettet' af Bente Meyer handler om de

unges engagement i netkommunikationen som del af deres fritidskultur og diskuterer hvilke nye læringsmuligheder chatrooms og e-mail-netværk rummer for skolens fremmedsprogsundervisning.

Også den næste artikel: 'Virtuelle klasseværelser i fremmedsprogstilegnelsen - MOO som et frugtbart læringsrum' af Markus Kötter og Lienhard Legenhausen tematiserer det virtuelle rums nye muligheder. Her afsøges potentialet i en ny form for indlæring af fremmedsprog: MOO (Multiple User Domain - object-oriented) med udgangspunkt i et projekt om interkulturel sprogstilegnelse, som blev gennemført i samarbejde mellem Universität Mnster (Tyskland) og Vassar College (USA).

Karen Lund og Michael Svendsen Pedersen diskuterer i artiklen 'Andetsproget på arbejde' hvilke strukturelle og pædagogiske konsekvenser det nye lovforslag om danskundervisning til voksne udlændinge vil kunne få for andetsprogsundervisningens læringsrum.

Jette Stenlev beskriver i 'Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen' ud fra Spencer Kagans teorier det læringssyn der ligger til grund for Cooperative Learning. Hun opridser herudfra hvilke interaktions- og kommunikationsmuligheder og i sidste ende optimerede læringsresultater dette åbner for fremmedsprogsundervisningen.

Inge-Lise Zinck gør sig i 'Billedkunst og fremmedsprog - en ideel kombination!' til fortaler for at arbejdet med billedkunst både i klassen og på museet kan udgøre et særligt læringsrum i fremmedsprogsundervisningen; hun anfører kunstens særlige kvaliteter og giver korte forslag til tilrettelæggelse af undervisningen.

bne Sider består i dette nummer af Mads Haugsteds artikel: 'Sprogfagene og det mundtlige rum' hvor mundtligheden som et fælles sprogfagligt udviklingsområde står i centrum. Mads Haugsted argumenterer detaljeret - og med eksempler fra arbejdet med drama i danskundervisningen - for mulighederne i og behovet for en faglighed inden for undervisning i det mundtlige område.

Kronikken 'Skaller og kerne - om fremmedsprogsfagernes identitet' er denne gang skrevet af Karen Sonne Jakobsen. Hun tager udgangspunkt i den senere tids fagpolitiske debat om fremmedsprogsfagene og debattens kodeord kernefaglighed og kompetence og opfordrer til et mere differentieret syn på fremmedsprogsfagernes identitet.

God fornøjelse!

redaktionen



**Editors for no. 25: Leni Dam, Annegret Friedrichsen, Karen Lund,
Karen Risager and Michael Svendsen Pedersen**

Contents - please note, that the available article are pdf-format

Foreword

Learning Spaces

Feature article

[Karen Sonne Jakobsen: Shells and kernels - on the identity of foreign language subjects](#)

Bente Meyer: Virtuelle læringsrum - fremmedsprog på internettet

Markus Kötter & Lienhard Legenhausen: Virtuelle klasseværelser i fremmedsprogstilegnelsen

Karen Lund & Michael Svendsen Pedersen: Andetsproget på arbejde

[Jette Stenlev: Cooperative Learning in foreign language teaching](#)

Inge-Lise Zinck: Billedkunst og fremmedsprog

Mads Th. Haugsted: Sprogfagene og det mundtlige rum

Karen Risager om: "Udblik og indblik"

Godt Nyt

Kronikken

Karen Sonne Jakobsen
Lektor, cand.mag. (tysk),
Roskilde Universitetscenter.
karens@ruc.dk



Skaller og kerne - om fremmedsprogsfagenes identitet

Den senere tids fagpolitiske debat om fremmedsprogene er rig på metaforer. En af dem er *nødden*, et billede på sprogfaget hvor sproget ses som den hårde *skal* der skal knækkes - og som eleverne knækker tænderne på inden de når ind til den søde *kerne* som er litteraturen, kulturen, kort sagt dannelsesindholdet. De sprog der i Danmark har status som andet fremmedsprog, tysk og fransk, anses for at have en særligt hård skal bestående af mange og komplicerede bøjningsformer. For ikke at tale om begynderprogene på det gymnasiale niveau, som f. eks. russisk. Det er simpelt hen for hårdt!

Jeg har her trukket en bestemt side af metaforikken frem som jeg mener er værd at undersøge nærmere. Dels fordi den er udtryk for et billede af sprogfagene som givetvis er udbredt, også blandt ikke-fagfolk, f. eks. politikere, dels fordi dette billede kan risikere at få vidtgående konsekvenser for sprogfagenes status i forbindelse med en kommende gymnasireform hvor fagrækken er til diskussion.

Spørgsmålet er om Danmark i fremtiden skal være være flersproget i ordets to betydninger: At samfundet råder over et bredt spektrum af sproglige kompetencer der forbinde os direkte med forskellige verdensdele og kulturer, og at den enkelte som et minimum tilegner sig to sprog ud over modersmålet. Hvis det skal være et realistisk fremtidsperspektiv, er der brug for reformer af både uddannelsesstrukturer, indhold og pædagogik, reformer der har flersprogethed som sin eksplicitte målsætning, og hvor der ofres opmærksomhed på fremmedsprogene, navnlig fremmedsprogene ud over engelsk.

Dansk Arbejdsgiverforening har udarbejdet en statistik der tydeligt viser tendensen op gennem 90'erne til at tysk og fransk i stigende grad vælges fra på det gymnasiale højniveau. Samtidig svigter rekrutteringen til sprogfagsstudierne i de videregående uddannelser. Den måske mest alvorlige konsekvens af indskrænkningen af de sproglige kompetencer gælder de ikke-sprogstuderende, ikke kun i de naturvidenskabelige, men også i humanistiske og samfundsvidenskabelige fag ved universiteterne. Der læses de fleste steder i dag udelukkende litteratur på engelsk. Tysk- og fransksproget videnskabelig litteratur læses først - og købes først ind af biblioteket - når den er kommet i engelsk oversættelse. Hermed sker der et tab af lærdomstradition, vi afskærer os fra vores egen intellektuelle historie, og vi afskærer os fra den direkte adgang til den videnskabelige, kulturelle og politiske udveksling. Og det sker i en tid hvor den europæiske dannelses-tradition med fransk, tysk og engelsk som de enerådende fremmedsprog ikke længere er nok. Det burde give anledning til dybe panderynker at de slaviske sprogfag er i dyb krise samtidig med at EU udvides mod øst. Vi bør udvide vores sproglige repertoire til at omfatte flere sprog - tyrkisk, arabisk, asiatiske sprog - og nyttiggøre indvandrergruppernes kompetencer. Men i stedet for at udvide vores kommunikative radius til flere sprog og flere ikke-vestlige kulturer, indskrænker vi os til de kilder og de kontakter der kan klares på engelsk med den selektion og den perspektivforsnævring det naturligvis medfører.

De sprogpoltiske tegn der kan aflæses i skrivende stund, er ikke alle lige opmuntrende. Fremrykningen af engelsk til 3. klasse - uden at der i øvrigt er grund til at tro at resultaterne vil blive væsentligt bedre, heller ikke i engelsk - har domineret dagsordenen på bekostning af andet fremmedsprog. Modersmålsundervisningen i minoritetssprogene er blevet afskaffet, en dybt irrationel beslutning ikke blot set i integrationsperspektiv, men i høj grad også sprogpoltisk. I oplæg til den gymnasiereform der er på banen, har engelsk fortsat særstatus som det eneste obligatoriske fremmedsprog, mens det er svært at se hvordan man vil sikre andet fremmedsprog for alle og opmuntre og støtte en differentiering i sproglige kompetencer i et bredt spektrum af forskellige sprog. Man kan frygte at den tidlige faglige specialisering ('fagpakker') der lægges op til i nogle af oplæggene, vil gå ud over det almentdannende indhold, herunder tilegnelsen af mindst to fremmedsprog. De strukturer der besluttet nu, har sprogpoltiske konsekvenser langt ud i fremtiden.

En uddannelses- og sprogpolitik med flersprogethed som målsætning vedrører ikke blot strukturer, men også indhold og pædagogik. Kodeordene i debatten er *kernefaglighed* og *kompetence*, der er præget og sat i omløb ovenfra fra det politiske niveau, og som fortolkes og konkretiseres i ministerielle arbejdsgrupper om skolefagenes, herunder sprogfagenes, fremtid. For universiteternes sprogfag har Sprogfagenes Identitetsudvalg ved Københavns Universitet fremlagt et omfattende udredningsarbejde med analyser og

konkrete forslag. Der er mange gode analyser og forslag i de rapporter og papirer der er fremlagt indtil nu, men også blinde pletter som kalder på videre diskussion.

Det er sprogfagenes identitet der er til debat. I fortolkningen af nøglebegreberne spiller på den ene side den faglige tradition og på den anden side aktuelle kvalifikationskrav naturligvis en vigtig rolle. Men der er et væsentligt moment der får en lidt stedmoderlig behandling: sprog- og læringssynet og den betydning det har for vores opfattelse af undervisningen. Jeg tror at det er årsag til at eleverne og deres holdning til sprogfagene og til indlæring i forbløffende grad forbindes med negative konnotationer i dele af den faglige diskurs.

Sprogfagenes kors er tilsyneladende at de er sprogfag. Sproget er den hårde skal som eleverne og de studerende skal gnave sig igennem inden de kommer til det søde indhold. Sprogindlæring er 'rugbrødsarbejde' som moderne unge ikke er meget for. En slap undervisningsstil der foregøgler eleverne at sprogindlæring er det rene sjov og ballade og som fortier den 'hårde faglighed', har sin del af ansvaret for miseren. Og der skal gøres op med den typisk danske mistænksomhed over for tests og prøver. Begge de ovenfor nævnte udvalg foreslår da også at der skal indføres mere testning i det danske system, og hermed menes testning af 'det rent sproglige', af 'selve koden'.

Denne tankegang - der her er sat en anelse på spidsen - er udtryk for et sprog- og lærings-syn der er ude af takt med principper for sprogundervisning der er udviklet gennem de sidste ca. 30 år. Den undervisningstradition som blev grundlagt med begrebet *kommunikativ kompetence*, har for længst lagt børnesygdommene bag sig og udviklet en differentieret pædagogisk praksis hvor sprogets forskellige dimensioner og funktioner kommer til deres ret. Hvad testning angår, har man i mange år arbejdet på at udvikle former der i højere grad afspejler virkelig sprogbrug, dvs. forbinder kommunikativ intention, indhold og sproglig form, som sandsynligvis er mere gavnlige end tests der isolerer sproglige delområder. Sprogforum har gennem sine 9 års levetid dokumenteret at også dansk pædagogisk praksis har del i denne udvikling.

En af de vigtige justeringer af begrebet kommunikativ kompetence er at det ikke opfattes som identisk med 'indfødt' kompetence. Målsætningen for fremmedsprogundervisningen er ikke at gøre eleverne til mere eller mindre vellignende kopier af den 'indfødte taler' - hvem det så nærmere måtte være - men at gøre dem til 'interkulturelle talere'. Man kan vælge at beskrive fremmedsprogstaleren negativt som én der taler 'dårligt engelsk', 'gebrokkent tysk' osv. - og det er givetvis stadig en dominerende opfattelse - men man kan også vælge at lægge hovedvægten på det som fremmedsprogstaleren kan frem for den énsprogede modersmålstaler, nemlig formidle mellem to sprog og kulturer. Denne justering er af stor betydning navnlig for de fremmedsprog der påbegyndes

senere, og som jo altid vil opleves som ufuldkomne sammenlignet med engelsk. For disse sprogs trivsel er det afgørende at vi anerkender elevernes kompetenceniveauer og sprogindlæringens dannelsesindhold som umagen værd.

Man kunne ønske at den fagpolitiske debat i højere grad trak på erfaringer som viser at der ikke er nogen modsætning mellem sprogtilegnelse og elevernes engagement i et interessant og lødigt indhold, tværtimod. F. eks. erfaringer med hvordan elever kommer til orde i undervisningen med deres egne stemmer og synspunkter, ikke kun i dansk- og engelskundervisningen, men også på deres andet eller tredje fremmedsprog. Hvordan sprogtilegnelse og litteraturlæsning kan gå hånd i hånd, således at elevernes læsning og fortolkning og dermed deres møde med det fremmede udfoldes i undervisningssamtalen. Måske netop på deres andet fremmedsprog som ikke fremtræder som på forhånd velkendt, og dermed egner sig bedre end engelsk til at gøre den erfaring med det fremmede som er fremmedsprogsundervisningens centrale dannelsesindhold.

Sprogindlæring er en dannelsesproces både for begyndere og fortsættere. Ved skiftet til gymnasieskolen skal de 16-19-årige fortsætte deres sprogindlæring på et nyt grundlag, hvor viden og bevidsthed om hvad sprog er, om sprogets rolle for samfund, kultur og identitetsdannelse og for sammenhæng og konflikter lokalt og globalt indgår i den bagage af almen sproglig dannelse som alle bør have. Viden om sprogindlæring og om forskellige måder at lære sprog på skal bidrage til at udvikle elevens indlæringskapacitet og lægge grunden for den fortsatte sprogtilegnelse i videregående uddannelse og voksenlivet. Sprogbevidsthed som dannelsesmål er fælles gods for alle sprogfag og en udfordrende opgave for tværfagligt samarbejde mellem dansk som modersmål, dansk som andetsprog, flere af fremmedsprogene og f. eks. samfundsfag, geografi eller det nye gymnasiale kulturfag som er bragt i forslag.

Metaforerne i den fremmedsprogsfaglige debat har - ikke underligt - alle meget med munde og mad at gøre. Her følger endnu en af slagsen som jeg har fundet hos Hans Jürgen Heringer som vistnok har den fra Rabelais. Det er en beskrivelse af læseprocessen på et fremmedsprog som et udpræget lystfyldt forehavende:

„Har I nogen sinde set hvordan en hund - ifølge Platon det mest filosofiske dyr - har fundet et kødben? Har I lagt mærke til med hvilken andagt den iagttager det, med hvilken omhu den bevogter det, med hvilken begærlighed den holder det fast, med hvilken klogskab den angriber det, med hvilken finesse den gnaver og slikker, og med hvilken hengivelse den endelig brækker det? Hvad får den til at gøre det? Hvilket håb bliver den drevet af? Kun en smule fed marv. Men det er et mere udsøgt lækkeri end mange andre ting i store mængder ...”

Litteratur

De gymnasiale uddannelser og arbejdsmarkedet. Rapport udgivet af Dansk Arbejdsgiverforening, marts 2002.

Harder, Peter: Kernen i fremmedsprogsfagene. www.fremtidenssprogag.u-net.dk

Heringer, Hans Jürgen: Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München; Hueber, 1987.

Mortensen, Finn Hauberg: Fag og fontange. i: Uddannelse 10, 2002. Fremtidens gymnasium – til inspiration. Mogensen, Jens Erik og Lene Schøsler: Om begreberne kerne, kernefaglighed, kompetencer og kvalifikationer. i: De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet. En hvidbog om de moderne fremmedsproguddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer. Kbh.; Sprogfagernes identitetsudvalg, Det humanistiske fakultet, Københavns Universitet, 2002.

Feature article

Karen Sonne Jakobsen
Senior Lecturer, MA
(German)
Roskilde University



Shells and kernels -

on the identity of foreign language subjects

The recent political debate on foreign languages in schools is rich in metaphors. One of them is the *nut*, an image of language teaching where language is seen as the hard *shell* that must be cracked - and which pupils indeed crack their teeth on before they reach the soft *kernel* that is the literature, the culture, i.e. the 'Bildung' content. The languages which at present enjoy in Denmark the status of second foreign language - German and French - are seen as having a particularly hard shell consisting of many complicated inflections. Not to mention the languages begun at upper secondary level, e.g. Russian. It is simply *oo* hard!

I have selected a particular aspect of the figurative language which I feel is worth investigating more closely. Partly because it is an expression of an image of the language subjects that is certainly widespread, also among non-professionals, e.g. politicians, partly because this image can risk having far-reaching consequences for the status of language subjects in connection with a future reform of upper secondary education, where the order of subjects is very much an issue.

The question is whether Denmark is to become multilingual in both senses of the word: that society has a wide spectrum of linguistic competences at its disposal that directly link us to various parts of the world and cultures, and that the individual acquires a minimum of two languages over and above the mother tongue. If that is to be a realistic prospect, reforms are needed of the structures, content and pedagogy of education - reforms that have multilingual proficiency as their explicit goal, and where attention is devoted to foreign languages, i.e. foreign languages apart from English.

The Danish Employers' Confederation has collected statistics that clearly show a tendency for German and French to be increasingly deselected during the 1990s at top upper secondary level. At the same time, recruitment to language studies in further education is plummeting. Perhaps the most serious consequence of the reduction in language competences has to do with the non-language students - not only those studying scientific subjects but also those studying the humanities and social sciences at university level. Today, most literature is exclusively read in English. Academic literature in German and French is only read - and purchased by libraries - when it has been translated into English. This results in a loss of scholarship tradition - we cut ourselves off from our own intellectual history and from direct access to academic, cultural and political exchange. And this is taking place at a time when the European tradition of 'Bildung', with French, German and English as the universal foreign languages, is no longer sufficient. It ought to give rise to serious worries that the Slavonic languages are undergoing a serious crisis while the EU is expanding eastwards. We ought to expand our linguistic repertoire to include more languages - Turkish, Arabic, Asian languages - and to make use of the competences of various groups of immigrants. But, instead of expanding our communicative radius to more languages and more non-Western cultures, we are limiting ourselves to the sources and the contacts that can be managed in English, with the selection process and blinkering that inevitably follow from this.

The political tendencies that can at present be guessed at regarding languages are not solely encouraging. The lowering of beginner English to Class 3 - without their actually being any reason to believe in significantly improved results - has dominated the agenda at the expense of other foreign languages. Native-language teaching among the minority languages has been done away with - a deeply irrational decision not only from the point of view of integration but also very much a political decision. In the present draft reform of upper secondary education, English still has a special status as the only compulsory foreign language, while it is difficult to see how one will guarantee a second foreign language for all and encourage and support differentiation in linguistic competences in a wide spectrum of various languages. It is to be feared that the former specialisation ('subject packages') that is implicit in some of the drafts will be at the expense of the overall 'Bildung' content, including the acquisition of at least two foreign languages. The structures at present being finalised will have consequences in terms of language subjects that stretch far into the future.

A policy regarding education and languages that has multilingualistic competence as its objective does not only affect structures but also content and pedagogy. The code words in the debate are *kernefaglighed* ('core subject relatedness' - the Danish word *kerne* means 'kernel', 'core', 'nucleus', 'crux') and *kompetence* (competence), which have

been minted and circulated by the political powers that be, and which are interpreted and concretised in ministerial task forces on the future of school subjects, including foreign language subjects. For the Danish universities, the Identity Committee of Language Subjects at the University of Copenhagen has produced a comprehensive account that includes analyses as well as concrete proposals. The reports and papers presented so far contain many good analyses and proposals - but also blind spots that call for further discussion.

It is the identity of language subjects that is at stake here. In the interpretation of the key concepts, specialist tradition naturally plays an important role, as do present-day qualification requirements. But there is an essential element that is given a somewhat unfair treatment: the view of language and learning and the importance this has on our conception of teaching. I believe that this is why pupils and their view of language subjects and learning are, to a surprising extent, associated with negative connotations in much of the professional debate.

The cross language subjects have to bear is apparently the fact that they are language subjects. Language is the hard shell that pupils and students have to gnaw through before arriving at the sweetness of the inside content. Language learning is graft, something of which the young people of today are scarcely enamoured. A laid-back teaching style that induces pupils to believe that language learning is just fun and entertainment and that suppresses all mention of 'slog' must take its share of the blame. And the typically Danish aversion when it comes to tests and exams must be met head-on. Both the committees mentioned above propose that more testing should be introduced into the Danish system - and by this they refer to that which is 'pure language' and 'the code itself'.

This way of thinking - slightly exaggerated here - expresses a view of language and learning that is out of step with principles of language teaching developed over the past three decades. The teaching tradition established by the concept of *communicative competence* has long since had its teething problems and developed a flexible form of teaching where the various dimensions and functions of language are given due credit. As far as testing is concerned, work has been going on for many years that reflects actual language use to a greater extent, i.e. links communicative intention, content and linguistic form, which are presumably more beneficial than tests that isolate limited linguistic areas. During the nine years of its existence, Sprogforum has documented that Danish pedagogical practice has also been involved in this development.

One of the most important adjustments of the concept of communicative competence has been that it is not synonymous with 'native' competence. The aim for foreign language teaching is not to make pupils more or less spitting images of the 'native speaker' - whoever that might be - but to make them 'intercultural speakers'. It is possible to choose to describe the speaker of a foreign language negatively as one that speaks 'bad English', 'pidgin German', etc. - and this is certainly a predominant attitude among many - but one can also choose to stress what the speaker of a foreign language can as against the monolingual native speaker, i.e. mediate between two languages and cultures. And this adjustment is of great importance for the foreign languages that are begun later, and that will always be felt to be defective when compared to English. For these languages to do well it is imperative that we recognise the competence levels of pupils and the 'Bildung' content of language learning as being worth the effort.

One could only wish that the political debate had drawn to a greater extent on experiences which show that there is no contradiction between language acquisition and pupils' involvement in an interesting and a worthwhile content - on the contrary. E.g. experiences regarding how pupils express themselves in teaching with their own voices and points of view, not only in Danish and English teaching but also in their second or third foreign language. And experiences regarding how language acquisition and the reading of literature can go hand in hand, with the reading and interpretation by pupils - and thus their encounter with the unfamiliar - developing in the teaching exchange; perhaps precisely in their second foreign language, which is not felt to be well-known in advance and thus better able than English to bring about the experiencing of the unfamiliar, which is the central content of foreign language teaching in terms of 'Bildung'.

Language learning is a process of personal development for both beginners and more advanced pupils. When entering upper secondary education, the 16-19 year-olds have to continue their language learning on a new basis, one where knowledge and awareness as to what language is about, the role language plays in society, culture and the formation of identity and in contexts and conflicts locally and globally is part of the luggage of general language education that everyone ought to have. Knowledge about language learning and the various ways of learning a language must contribute to developing the pupil's learning capacity and to laying the foundation for continued language acquisition in further education and adult life. Language awareness as an educational aim is shared by all language subjects as well as being a challenging task for interdisciplinary cooperation between Danish as a native language, Danish as a second language, a number of foreign languages and, for example, social studies, geography or the new upper secondary cultural studies that have been proposed.

All the metaphors connected to the foreign-language debate have - not surprisingly - a lot to do with mouths and eating. Here is another of the same ilk, which I discovered in Hans Jürgen Heringer, who had probably taken it from Rabelais. It is a description of the reading process in a foreign language as a distinctly pleasurable undertaking:

‘Have you ever seen how a dog - according to Plato the most philosophical of animals - has discovered a bone? Have you noticed with what undivided attention it observes it, with what care it guards it, with what covetousness it holds on to it, with what shrewdness it attacks it, with what finesse it gnaws and licks it - and with what abandonment it finally breaks it? What hope is it driven by? Only a little juicy marrow. But that is a greater delicacy than many other things in large quantities...’

Translated by John Irons

Literature

De gymnasiale uddannelser og arbejdsmarkedet. Rapport udgivet af Dansk Arbejdsgiverforening, marts 2002.

Harder, Peter: Kernen i fremmedsprogsfagene. www.fremtidenssprogfag.u-net.dk

Heringer, Hans Jürgen: Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache. München; Hueber, 1987.

Mortensen, Finn Hauberg: Fag og fontange. In: Uddannelse 10, 2002. Fremtidens gymnasium - til inspiration.

Mogensen, Jens Erik og Lene Schøsler: Om begreberne kerne, kernefaglighed, kompetencer og kvalifikationer. In: De moderne fremmedsprog ved Københavns Universitet. En hvidbog om de moderne fremmedsprogsuddannelsers aktuelle situation og fremtidige udfordringer. Kbh.; Sprogfagernes identitetsudvalg, Det humanistiske fakultet, Københavns Universitet, 2002.



Bente Meyer

Lektor i fremmedsprogspædagogik, mag.art.,
Institut for pædagogisk antropologi, DPU.
bm@dpu.dk

Virtuelle læringsrum - fremmedsprog på internettet

I forbindelse med et forskningsarbejde stødte jeg i 2001 på Andreas på 16 år¹. Andreas åbnede mine øjne for, i hvor høj grad fremmedsprogstilegnelsen i dag foregår uden for de institutionelle rammer, som vi i dag forbinder med fremmedsprogsundervisningen. Overvej f.eks. følgende: Andreas bruger en stor del af sin fritid på at chatte og spille spil på internettet med andre unge fra alle dele af verden. Han har været computerbruger siden han var syv år, og har i den forbindelse (med skolens hjælp) bl.a. gjort sig kompetent i to fremmedsprog, engelsk og tysk, og er godt igang med spansk.

Andreas læser nu uden de store problemer 300 siders spilmanualer på engelsk og bevæger sig hjemmevant mellem netvenner fra Irland, Canada, USA, Malaysia og andre spændende steder. Han er utrolig videbegærlig og kan ikke undvære den daglige kontakt og kommunikation med andre børn og unge rundt om i verden, som ifølge ham er „noget af det mest fantastiske“. For Andreas og formodentlig for en del børn og unge i dagens folkeskoler er computeren en vedblivende motivation til at udbygge og vedligeholde de kommunikative fremmedsprogskundskaber.

Der er tale om en generation af unge, som er vokset op med computeren, og som har internationalt samvær på nettet som en vedvarende fritidsinteresse. Dette samvær stimulerer de sproglige og interkulturelle kompetencer, som mange fremmedsproglærere arbejder hårdt på at give eleverne i den daglige fremmedsprogsundervisning. I den traditionelle fremmedsprogsundervisning er sprogindlæring ofte knyttet til lærebogssystemer, som kan være forældede, til AV materialer, som kan være ude af trit med moderne kultur- og sprogformer, og til samtaler i klassen, som med meget få undtagelser er simulerede dialogsituationer. På nettet er 'samtalerne' derimod ægte og den menneskelige kontakt konstant, næsten ligegyldigt hvornår man er 'på'. Der er masser af viden at hente om andre kulturer og livsformer på nettet, ligesom man kan spørge chatvennerne til råds, når man ikke er sikker på ord, vendinger og grammatik på fremmedsproget. Alle disse muligheder benytter Andreas sig af.

Indsigten i Andreas' og andre børn og unges fritidsinteresser illustrerer altså, i hvor høj grad fremmedsprogsundervisningens traditionelle læringsrum er kommet under pres fra fritidskulturernes parallelle skole, hvor børnene og de unge selvstændigt, frivilligt og i leg arbejder med mange af de færdigheder, som folkeskolens CKFer fordrer. Andreas bruger f.eks. i sine samtaler med andre unge i internationale chat rooms „engelsk [og tysk] som et internationalt kommunikationsmiddel“, ligesom han gang på gang har erfaret, at „sproget er et redskab, som både kan give værdifulde kundskaber og oplevelser, samt muligheder for at udveksle tanker, holdninger, følelser“ (Undervisningsministeriet 1994).

Man kan hævde, at for Andreas og hans generation af IT-brugere er de levende fremmedsprogskulturer ikke længere ukendte verdener, som skolen må skaffe dem adgang til via f.eks. udvekslinger og studieture; det er verdener, som børnene og de unge bevæger sig naturligt i, ofte hver eneste dag. Andreas er i denne forstand via sit engagement i netkommunikationen og computerens muligheder i færd med i sin fritid at etablere de internationale netværk, som skolen i så høj grad har brug for i især fremmedsprogsundervisningen.



Jeg søger dig - interaktion, læring og samvær på nettet

Andreas' eksempel kan give os et fingerpeg om, hvilke pædagogiske muligheder der ligger i arbejdet med at fremme den kommunikative side af fremmedsprogene, og hvordan denne kan udbygges via arbejdet med IT. Netop kommunikationen med og interessen for det andet menneskes sproglige og kulturelle perspektiv er grundlæggende i Andreas' arbejde med fremmedsprogene i fritiden. Andreas er f.eks. ikke så interesseret i den danske chatkanal Højhuset, for her interagerer 'kun' omkring 1000 unge, og motivationen for det virtuelle samvær er for ham netop det, som den fremmede (og fremmedsproglige) anden kan tilføre og lære ham. I forlængelse af dette vægter han også de forestillinger og fantasier, som den globale dialog kan skabe: samtalen med en netven fra Malaysia fremkalder f.eks. tanker om „det østasiatiske, varmen og krydderierne“, ligesom en chatdialog med en canadier får Andreas til at tænke på „bjerge og bjælkehytter“. Mødet i chatten bliver dermed en dannelsesrejse gennem både virkelige og imaginære verdener.

Det er altså i interaktionen, i kommunikationen med den anden, at fremmedsprogene bliver spændende og levende og kan integreres i Andreas begær efter viden og hans lyst til leg. Samtidig er det et krav til og et incitationsmoment for Andreas' fremmedsproglige aktiviteter i fritiden, at kommunikationen er ægte, og at det sprog, der

skal tilegnes, skal være brugbart og relevant i forbindelse med den mellem menneskelige kontakt. Sproget åbner helt konkret for nye verdener og er et levende materiale .

Det er også som levende sprogkulturer, at Andreas' dialoger på nettet sætter autonome læreprocesser igang, læreprocesser, der for eksempel består i at Andreas spørger samtalepartneren til råds om (tysk) grammatik, eller om geografiske og kulturelle forhold i det Irland, som han har lært at kende via romanen *Angelas Ashes* (Frank McCourt, 1999). Det er den levende kultur, den levende geografi og historie, som skabes i 'samtalen' med den fremmede anden, hvilket illustreres af, at selv om Andreas er en interesseret (litteratur)læser, får bogen først rigtig liv, når dens indhold er blevet konkretiseret og levendegjort af chatpartnerens viden.

Fremmedsprog og IT - pædagogiske konsekvenser

Der er en række fremmedsprogspædagogiske erfaringer og konsekvenser, jeg mener, man kan drage af de uformelle læringsprocesser, som børn og unge er involveret i i deres fritid via IT:

- For det første er det oplagt, at kommunikation er en vigtig del af børn og unges fritidskultur, og at de ægte kommunikative processer er stærke incitationsmomenter til at lære og bruge fremmedsprog. Det handler om *motivation*, om at et fremmedsprog er et levende medie, der kan give adgang til oplevelser og erfaringer, som børn og unge både kan spejle sig selv i og lære af. IT giver endnu ikke generelt mulighed for også at gøre denne interaktion mundtlig, men muligheden er der, og vil kunne styrkes og udbygges i løbet af ganske få år, hvis skolernes økonomi tillader det.
- For det andet handler kommunikationen (f.eks. i *chat*) ofte om hverdagslivet og om de nære ting, der optager børnene og de unge. Dette fører til *sproglig og kulturel selvrefleksion*, når den enkelte konfronteres med det fremmede, dvs. med andre måder at leve på, andre værdier, følelser og normer. Som IT- og medieforsker Birgitte Holm Sørensen udtrykker det, bliver den kulturelle dimension central i den globale netkommunikation, „idet børnene ofte skal stå inde for noget eller forsvare nogle kulturelle træk og positioner, som er del af den kultur, de lever i, og som også er en del af dem selv.“ (Holm Sørensen 2002: 12)
- For det tredje er IT mediet et medie, der understøtter *kreative og autonome læreprocesser*. Som IT-forskeren Don Tapscott har fremhævet det, synes selve nettets åbne struktur at anspore brugerens nysgerrighed, videns- og læringslyst (Tapscott 1998). Det virtuelle rum fungerer dermed både som et mulighedsfelt, der på den ene side selv leverer svar på brugerens spørgsmål, på den anden side som et åbent rum, hvorpå nye svar og samværsformer kan indskrives. At nettets åbenhed også kan være et oplagt faremoment, når vi taler om børn og unges måske ukri-

tiske søgen efter kommunikation og kontakt, er en kendt problemstilling, som jeg dog ikke vil gå nærmere ind på her.

Til gengæld må man fremhæve at for Andreas og hans netvenner er samværet på nettet både synonymt med 'venskab' og med 'leg', hvor legens rolle er at sætte betydninger og identiteter i spil. Den læring, der foregår i chatten, skabes således i den leg og det spil, som kommunikationen også repræsenterer. Det er altså væsentligt at forstå IT mediet som et særligt medie, ikke kun som et indhold.



Hvordan kan vi konkretisere den viden om og de erfaringer med børn og unges brug af IT i fritiden, som bla. forskningen har afdækket, inden for skolens egne rammer? I det følgende vil jeg forsøge at give et par svar.

Tandemlæring og netværksarbejde - et par pædagogiske eksempler

På Aalborg Universitet har man siden starten af 90'erne arbejdet med netop fremmedsproglæring i e-mail netværket *International E-mail Tandem Network*². Hovedprincippet bag dette netværk er, at to personer med forskellige modersmål kan få mulighed for at arbejde sammen om at lære hinandens sprog (f.eks. engelsk og tysk). Metoden er baseret på gensidighed - dvs. gensidigt ansvar for og udbytte af læringen - og på de respektive partners ekspertise i deres modersmål og kultur. Tandemkonceptet har været brugt siden sidst i 60'erne inden for især voksenundervisning, men har fået en opblomstring i og med IT mediets muligheder, dvs. muligheden for umiddelbar og ægte interaktion via e-mail og andre virtuelle kommunikationsformer.

Erfaringerne med tandemlæring i e-mail netværk peger på, at der er mange fremmedsprogspædagogiske potentialer i at arbejde med gensidighed og selvrefleksion i forbindelse med IT mediet som pædagogisk forum. En af de umiddelbare fordele ved tandem er f.eks, at metoden bygger på, at begge involverede lærnere på skift er henholdsvis lærende og 'lærer'. Dermed nedbrydes de traditionelle grænser i klasseværelset, og lærerne får mulighed for at integrere deres egen viden om og erfaring med fremmedsprog og -kultur i sprogtilegnelsen. Dette vil uden tvivl være væsentligt for computergenerationens unge.

Derudover muliggør den gensidige kontakt via nettet, at fremmedsprogsundervisningen i nogen grad frigøres fra afhængigheden af forældet undervisningsmateriale og simulerede samtalsituationer. De lærende kan via den virtuelle interaktion holde

sig i kontakt med aktuel sprogbrug og levende kulturfænomener, som ellers ville have været svært tilgængelige via traditionelt tekstmateriale. Endelig giver e-mail kommunikation og andre former for virtuel skriftlig udveksling mulighed for at lagre og udskrive dialoger, som dernæst kan studeres og diskuteres i klasseværelset. Der er altså ikke tale om, at det elektroniske klasseværelse overflødiggør det traditionelle klasseværelse, hvor perspektiveringer, erfaringer og viden kan uddybes ved lærerens og de andre elevers hjælp.

Til gengæld kan det være problematisk - det danske sprogs ringe udbredelse taget i betragtning - at fastholde tandemprincippet om, at læringen skal foregå mellem to modersmålsbrugere, der ønsker at lære hinandens sprog. Det er f.eks. ikke realistisk at forestille sig, at en dansk skoleelev skulle kunne finde en e-mail partner på samme aldersniveau, som ønsker at lære dansk. Derfor må gensidigheds- og autonomiprincippet i tandem gentænkes, hvis det skal anvendes i folkeskolen. Her vil et forskelligt kulturgrundlag klart være et godt udgangspunkt for e-mail kommunikationen, som Andreas' eksempel viser, ligesom det ikke nødvendigvis bør være modersmålsbrugere, som eleverne kommunikerer med. Den globale dialog på nettet har under alle omstændigheder understøttet *lingua franca* kulturen, og det kan absolut være ligeså relevant at træne sin sprog- og kulturbevidsthed med en hollænder, som med en 'indfødt' englænder eller amerikaner.

Der er dog ingen tvivl om, at gensidig læring kan blive et af fremmedsprogs-pædagogikkens fremtidige aktiver, eftersom eleverne netop, via deres engagement i fritidens IT-kulturer, har erhvervet sig både de nødvendige kompetencer (autonomi og kommunikationsfærdighed) og de tekniske færdigheder til at udnytte e-mail tandemprincippet. Et andet væsentligt aktiv kan blive digitale netværk, hvorigennem eleverne både kan kommunikere - via f.eks. chat og e-mail - og skabe ting sammen i form af tekster, illustrationer, mindre hjemmesider, stafethistorier m.m. IT giver utallige muligheder for at eksperimentere med kommunikative og kreative læringsformer i fremmedsprogsundervisningen, og fordelene ved disse netværk vil uden tvivl være, dels at kommunikationen er ægte og kan tilpasse sig skiftende sprog- og kulturformer, dels at elevernes erfaringer og oplevelser med fremmedsprog og interaktion ikke går tabt.

Jeg er i øjeblikket selv involveret i et ITMF (*IT og Medier i Folkeskolen*) projekt, som netop fokuserer på nye læringsmuligheder i fremmedsprogsundervisningen. Projektet LAB (*Learning Across Borders*), som er 2-årigt og indbefatter såvel forskere som



fremmedsproglærere i alle tre fremmedsprog, er inddelt i fem tidsfaser, som hver for sig afprøver nye læringsprocesser under et tema. Ud over at fokusere på nye læringspotentialer er formålet med projektet at styrke de kommunikative og interkulturelle mål for fremmedsprogsundervisningen, som de formuleres i 'Klare Mål'. Den første fase - med start d. 21.10.02 - fokuserer på stafethistorier, som eleverne kan skrive videre på på tværs af nationaliteter, skoler og aldre. Via elevernes egne fortællinger skabes der bevidsthed om fremmedsprogets anvendelse i fortælle-mæssige og fiktive sammenhænge, og elevernes ønske om at kombinere leg og kollaborativ læring bliver tilgodeset. I løbet af de næste to år vil LABs hjemmeside (<http://www.lab.emu.dk>) blive udbygget hvert kvartal med en ny kollaborativ opgave, der kombinerer IT og fremmedsprog. Alle er velkomne til at deltage i opgaverne, der kan fungere som undervisnings- og projektmateriale for interesserede skoler og klasser.

Der er ingen tvivl om, at skolen kan få svært ved at hamle op med den internationalisering, som børn og unges hverdag har undergået, hvis den ikke i et eller andet omfang inddrager og udnytter de virtuelle læringsrums muligheder. Et af de store spørgsmål til fremtidens fremmedsprogsundervisning må derfor blive, hvordan skolen kan handle pædagogisk i forhold til de uformelle internationaliseringskulturer, som mange børn og unge er en integreret del af i deres fritid. Adgangen til de nye pædagogiske muligheder, som det virtuelle rum introducerer, er åbnet i og med projekter som LAB og med de mange andre daglige erfaringer, som fremmedsproglærere og elever gør sig med IT i og uden for fremmedsprogsundervisningen. Skolen må lytte til ikke mindst børnenes og de unges erfaringer med IT og fremmedsprog, gå i dialog med dem, men også tilbyde dem yderligere færdigheder, som kan ruste dem til den globale tilværelse.

Noter

1 Se min artikel i: Birgitte Holm Sørensen (red.), 2001.

2 Jævnfør Harald Pors 1996 og 1999.

Litteratur

Holm Sørensen, Birgitte: Børns brug af interaktive medier. i: Uddannelse, læring og IT. Kbh.; Undervisningsministeriet, 2002.

Meyer, Bente: Den globale dialog - selvkonstruktion og sproglig interaktion i internationale chat rooms. i: Birgitte Holm Sørensen (red.): Chat - leg, identitet og læring. Kbh.; Gads Forlag, 2001.

Pors, Harald m.fl.: Om at lære fremmedsprog i Tandem via Internettet. Sprog og kulturmøde 19, 1996.

Pors, Harald: Projektet International Tandem Network. i: Sprogforum nr. 13, Vol.5, 1999. s. 12-16.

Tapscott, Don: Growing Up Digital. The rise of the Net generation. New York; McGraw-Hill, 1998.



Markus Kötter

Wissenschaftlicher Assistent, PhD in Applied Linguistics,
Universität Münster, Englisches Seminar.

kotterm@uni-muenster.de



Lienhard Legenhausen

Professor of Language Pedagogy, PhD in Applied Linguistics,
Universität Münster, Englisches Seminar.

legenha@uni-muenster.de

Virtuelle klasseværelser i fremmedsprogstilegnelsen - MOO som et frugtbart læringsrum

Indledende bemærkninger

Indførelsen af netværksbaserede computere inden for de seneste få år har givet et stadig større antal mennesker mulighed for at udvikle deres færdigheder i fremmedsprog på måder der var næsten utænkelige for bare ti år siden. Denne artikel diskuterer de læringsmæssige potentialer i en ret ny opfindelse inden for indlæring af fremmedsprog: *MOO (Multiple User Domain - object-oriented)*. MOO'er udviklede sig i begyndelsen af 1990'erne fra at være tekstbaserede computeriserede udgaver af *Dungeons and Dragons*-brætspil hvor man skulle slå drager ihjel eller klare andre udfordringer for at nå frem til spillets endelige mål, nemlig at blive en såkaldt 'wizard' (trolldmand). I dag er MOO'erne, som normalt bliver administreret og vedligeholdt af et team af engagerede sproglærere, imidlertid temmelig forskellige fra deres forgængere.

En MOO gør det ikke alene muligt for folk over hele kloden at sende meddelelser til hinanden som de har skrevet på en computer i real-tid - på samme måde som online-udvekslinger i *chat*-rum - men giver også brugerne et struktureret læringsrum hvor de kan 'mødes' i et virtuelt rum med henblik på læring/undervisning. Næsten alle træk ved et fysisk klasseværelse - især det tekniske udstyr og læringsredskaberne - kan kopieres ved hjælp af tekst-baserede genstande. Dette indebærer at sprogtilegnerne og lærerne kan bruge projektorer, kameraer, bånd, video og fjernsynsapparater; og - hvad der pædagogisk set er endnu vigtigere - interne MOO-editorer gør det muligt for de studerende at samarbejde om en tekst eller afprøve en præsentation for hele klassen ved hjælp af et 'forelæsningsredskab'.

Vi vil begynde denne artikel med at skitsere nogle af de særlige tekniske træk ved MOO'er som adskiller disse tekstbaserede verdener fra virkelighedens klasseværelser på den ene side og andre virtuelle online-miljøer på den anden. Dernæst vil vi fokusere på spørgsmålet om hvordan de med fordel kan udnyttes i fornyende tilgange til sprogtilegnelse og -undervisning.

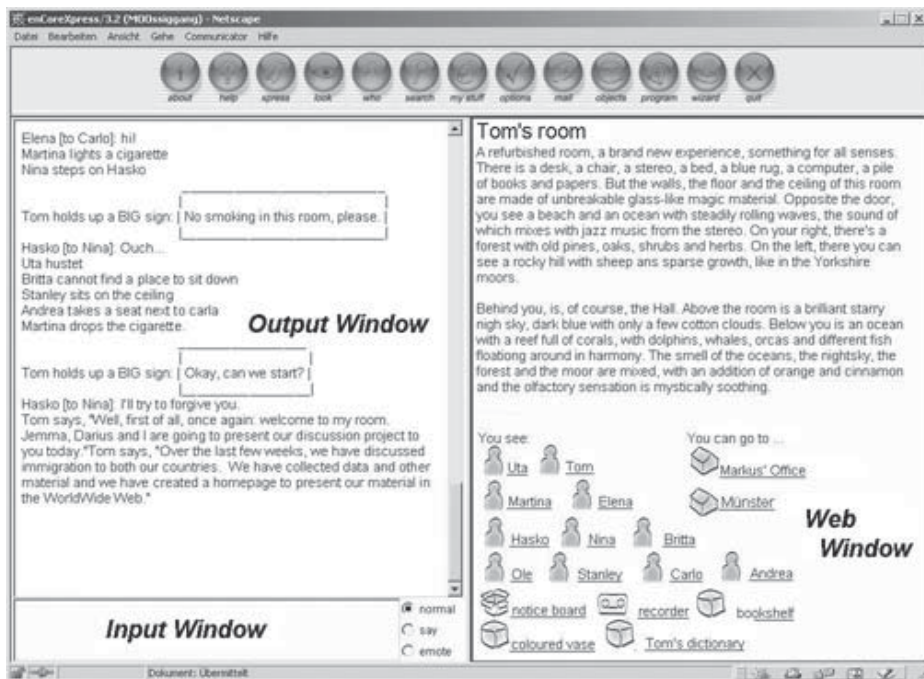
De illustrative data stammer fra interkulturelle sprogtilegnelsesprojekter der er blevet gennemført i et samarbejde mellem Universität Mnster (Tyskland) og Vassar College (USA) inden for de senere år. I disse projekter er der blevet anvendt et tosproget miljø - kaldet *MOOssiggang* - da den grundlæggende idé er at amerikanske tyskstuderende og tyske engelskstuderende skal have lejlighed til at anvende de to fremmedsprog. For begge gruppers vedkommende har MOO-seminarerne været integreret i deres respektive normale studieforløb, og de studerende har fået de points de normalt ville have fået hvis kursuskravene i øvrigt var opfyldt.

Særlige kendetegn ved MOO'er

Teknisk set er en MOO simpelthen en database der ligger på en server som man tilkobler sig for at udveksle skrevne meddelelser med hinanden i real-tid mens de er omgivet af tekstbaserede genstande såsom forskellige rum. I *MOOssiggang* er mange af disse genstande offentlige rum, f.eks. cafeterier, klasseværelser og sovesale da miljøet er blevet udformet som en college-bygning. Men administratorerne af mange MOO'er der er beregnet til uddannelse, opfordrer også de registrerede brugere til at skabe deres egne rum og mblere dem med de tekstbaserede pndanter til skriveborde, sofaer og især studieredskaber (saml. Schweller 1998). MOO'ers mulighed for at stimulere sprogtilegnernes kreativitet stopper dog ikke her eftersom de også bliver anmodet om at udarbejde mere eller mindre detaljerede beskrivelser af det de har skabt. Beskrivelsen af rummet bliver f.eks. automatisk vist på skærmen nr besøgende kommer ind i rummet således at de straks fr et levende billede af det virtuelle sted hvor de befinder sig.

Dette aspekt ved designet tillader ikke alene sprogtilegnerne at føle sig hjemme i det læringsrum som de selv har været med til at opbygge, men giver dem også mulighed for at udvikle en følelse af ejerskab som ofte mangler i traditionelle klasseværelser. Et eksempel på hvordan vores studerende brugte deres „tekstlige malerbtter og tapet“ (Holmevik/Haynes 2000:80) for at tilpasse deres læringsrum til deres individuelle ønsker og behov, kan ses på den såkaldte *Web Window* på skrmdumpet på næste side (se figur 1).

Figur 1 viser også at den skærm som sprogtilegnerne arbejder med i *MOOssiggang*, faktisk er delt op i tre afdelinger. Ud over *Web Window* på højre side er der *Input Window* i bunden af skærmen. Den gr det muligt for sprogtilegnerne at skrive og revidere de



Figur 1

meddelelser de ønsker at udveksle med andre sprogtilegnere før de sender dem af sted ved hjælp af *Enter*-tasten. Oven over dette område er der *Output Window*, og det er her at interaktionen mellem sprogtilegnerne foregår. Sprogtilegnere kan genlæse deres egne output som er blevet sendt til andre sprogtilegnere og kan reagere på hvad de og læreren har svaret på deres bemærkninger.

Teksten i *Output Window* på figur 1 viser interaktionen mellem en gruppe studerende hvoraf nogle skal til at fremlægge resultaterne af deres projekt for resten af klassen. Skærmdumpet viser også at sprogtilegnerne ikke alene kan 'sige' noget, men at de derudover også kan:

- henvende sig direkte til enkeltpersoner (se *Elena [til Carlo]*),
- 'hviske' beskeder til enkeltpersoner uden at andre kan høre et, dvs. beskeden vil kun komme frem på skærmen hos den person som den er henvendt til,
- holde store skilte op som alle i rummet skal kunne se (se: Ingen rygning i dette rum, tak),
- anvende den såkaldte *emote* kommando for at fortælle om - og på denne måde udføre - så forskellige handlinger som at le, bruge fagter eller virtuelt skubbe én i siden også selv om modtageren af deres handlinger faktisk befinder sig tusinder af kilometer væk på et andet kontinent (se: Martina tænder en cigaret).

MOO's uddannelsesmæssige potentialer i fremmedsprogsundervisningen

Der er naturligvis adskillige kriterier som bidrager til at gøre en bestemt situation, kontekst eller software-pakke til et frugtbart læringsrum. Enhver form for prioritering af sådanne kriterier må ske på baggrund af forskningsresultater inden for fremmed-/andet-sprogstilegnelse og af en reflekteret praksis. Det følgende sæt af kriterier kan måske bruges som forslag til beskrivelse af pædagogisk 'bevidste' klasseværelser og kunne anvendes til evalueringsformål.

Autenticitet

I årtier har der været ret stor enighed om at sprogtilegneres mulighed for at indgå i sociale interaktioner er en af drivkræfterne i sprogstilegnelse, og eksemplerne nedenfor viser at møder i virtuelle læringsrum fører til ægte betydningsforhandling. Men det er også indlysende at kombinationen af levende og ofte kontroversielle diskussioner og sprogtilegnernes følelsesmæssige engagement på den ene side, og mangler i deres beherskelse af det fremmede sprog på den anden side, kan føre til misforståelser og endda udløse potentielt alvorlige konflikter. De forhandlinger der følger efter sådanne episoder, giver imidlertid ofte de studerende mulighed for værdifuld ny indsigt i styringen af kommunikative processer, og de kan nu og da give anledning til betydningsfuld information om kulturelle stereotyper og årsagerne til de enkelte studerendes aggression og utilfredshed.

Uddraget på figur 2 nedenfor viser en situation hvor to amerikanske sprogtilegnere, Karina og Lee, drillede deres tyske partner Corinna med hendes manglende viden om computere. Corinna reagerede til at begynde med med venlige og faktisk temmelig vittige bemærkninger på denne udfordring. Hun gjorde grin med sin egen uduelighed („I'm too old for this“ - „Jeg er blevet for gammel til det her“), og hun prøvede også at afværge den konflikt der truede med at opstå på grund af Karinas bemærkning „not excused“ („Det er ikke nogen undskyldning“) ved at skifte til *emoting* (give udtryk for følelser) og ved at bede sine partnere om at trøste sig. Men alligevel kunne Karinas efterligning af Corinnas optræden og Lees 'babysitning' ikke afværge situationen, og det var tilsyneladende kun fordi Corinna slog over i tysk at Lee faldt til ro og pludselig måtte indrømme sin egen manglende viden inden for et andet diskursområde - sit målsprog.

Figur 2

Lee says, „You would need to save your picture as: Corinna.JPG“
Corinna says, „I'm too old for this. What does JPG stand for?“
Karina says, „Jelly Picture Good.“
Corinna says, „a-ha“
Lee says, „oder...gif“
Corinna says, „You'll get the picture anyway.“
Karina says, „it's just when you scan a picture in, it can be in jpg or

gif format“

Corinna says, „Okay, excuse my lack of common knowledge...”

Karina says, „not excused“

Corinna sulks, sits in a corner and doesn't look at anyone any more

Karina does the same thing auf Deutsch.

Lee babysits.

Corinna says, „Nachaeffer“

Lee says, „aeffer?“

Corinna says, „Aeffer comes from „Affe“=monkey ... it means imitating someone in a silly way“

Karina says, „Oh yeah ... that was in chapter one freshman year.

It's the first german word we learned.“

Alle tre studerende fortsatte med at diskutere deres fremlæggelser i al venskabelighed efter denne begivenhed, og det skal måske også nævnes at ingen af de studerende gav nogen undskyldning for deres opførsel. Hvad der dog er endnu vigtigere, er at denne episode, der startede med at være en potentiel konflikt, i sidste ende endte med at give Karina og Lee mulighed for at udvide deres ordforråd. Udvekslingen demonstrerer ganske godt hvad Turbee (1996) - en af de tidligste fortalere for brugen af MOO'er i sprogundervisning - engang beskrev på denne måde:

„Der er tankevirkksomhed, på skrift og på målsproget, men som reaktion på et andet menneske. Det mest tiltrækkende ved MOO er den endeløse variation i menneskelige reaktioner og i læringsprocessens sociale karakter.“

Bevidsthed

Et andet 'fundamentalt princip' i tilegnelsen af fremmedsprog - ud over *autenticitet* - er *bevidsthed* (van Lier 1996), og det er her at det virtuelle miljøes kommunikative begrænsninger, der skyldes fraværet af paralingvistiske eller situationelle signaler, endda kan ses som en fordel. Disse begrænsninger må nødvendigvis udløse bevidstgørende processer af forskellig slags. Selvom enhver kommunikativ interaktion stiller krav om at man kan drage slutninger (*inferencing processes*) og i fællesskab konstruere betydning, gør manglen på visuel og hørbar information i MOO sprogtilegnerne yderst bevidste om behovet for:

- hele tiden at 'læse mellem linjerne',
- at overvåge og reflektere over deres eget sproglige repertoire.

Som en af de amerikanske deltagere i Münster/Vassar-projektet udtrykte det: „Jeg fandt ud af at jeg måtte være meget omhyggelig med hvad jeg sagde og hvordan jeg sagde det, for ikke at blive misforstået. Især når det drejede sig om sarkasme og spøgefuldheder.“ (Kötter 2002:112). I det tekstbaserede miljø er sprogtilegnerne tvunget til at 'verbalisere'

- og dermed eksplicitere - *alt* hvad de ønsker at dele med deres partnere. Manglen på kontekst fører således til hyppig snak om sprog og kommunikation, hvilket man i almindelighed regner for i særlig grad at være en støtte for sprogtilegnelsesprocessen.

Sprogtilegneres vejledning af hinanden

Det meste af den metasproglige snak bliver imidlertid udløst af det forhold at MOO-projekter af den slags der bliver beskrevet her, er interkulturelle to-sprogede projekter, hvori deltagerne har målsproget som modersmål og kan optræde som sprogeksperter. Deltagelse i MOO-diskurs tillader således sprogtilegnerne at udnytte det mindre ansigts-truende online-rum til at bede om forskellige former for hjælp eller at få afklaret forskellige sproglige eller ikke-sproglige problemer (figur 3):

Figur 3

Maren says, „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

Sonja [to Joanne/Jack]: „Do understand the first part?“

Jack says, „Art and Science, ??? and teaching are free. The freedom of teaching is not bound from the truth of the constitution???“

Jack says, „help!“

Maren [to Jack]: „Yes“

Sonja says, „It says that the Arts and Sciences are free“

Jack says, „what is forschung“

Maren [to Jack]: „Forschung is what you should do at university“

Jack says, „study?“

Sonja [to Jack]: „Forschung is a kind of investigations.“

Deanna says, „Hmmm ... this is interesting. So the document does not say that people MUST support the Arts?“

Jack says, „Research=Forschung?“

Sonja nods.

Maren says, „Rather research than study“

Jack says, „okay. and the second part ... let me try“

Denne sekvens viser også hvordan partnere der har en bedre beherskelse af sproget, kan være stilladsbyggere for andres opgaver, og hvor velegnet MOO er til lærings-/undervisningsmetoder der bygger på sociokulturel teori og konstruktivistiske perspektiver (Bruner 1986; Schwienhorst 1998).

Yderligere fordele ved MOO

Den verdensomspændende adgang til MOO gør det muligt for lærere at gennemføre undervisning og organisere projekter som samler elever fra forskellige fysiske lokaliteter og endog

forskellige kontinenter, mens MOO-diskursens synkrone natur sætter eleverne i stand til at bede om - og modtage - øjeblikkelig feedback på deres spørgsmål og kommentarer.

Til forskel fra det normale klasseværelse med sine fire vægge har alle i MOO lige mulighed for at komme til orde, eftersom der ikke er nogen der kan forhindre en anden i at bidrage til den løbende diskussion. Denne udjævning af statusforskelle kan have en yderst frigørende virkning på generte eller frygtsomme elever som ikke ville turde række fingeren i vejret i traditionel klasseværelsesinteraktion (se også Sanchez 1996). Sprogtilegnerne kan tage den tid de skal bruge for at sætte en meddelelse sammen, mens manglen på visuelle informationer om dem ligeledes kan give dem en afslappet og trykfølelse som de ikke nødvendigvis kan opleve i sammenhænge hvor de står ansigt til ansigt med andre.

Det er ofte blevet bemærket at computerformidlet online-kommunikation udviser træk der er karakteristiske for både mundtlige og skriftlige interaktionsformer. Set fra en sprogtilegnelsesvinkel kan denne ambivalente status forbinde begge formers tilegnelsesmæssige fordele. Nødvendigheden af at reagere spontant på andres bidrag på en måde der svarer til ansigt-til-ansigt diskurs, fører til 'tvunget output' (*pushed output*, Swain 1985), hvorimod den skriftlige interaktionsform stiller store krav til proceseringssystemer og fører til det som kognitive psykologer ville kalde 'dybdeprocessering' (*deep processing*). Det er blevet påvist at begge aspekter er essentielle for udviklingen af sprogtilegnernes intersprog.

Afsluttende bemærkninger

MOO gør det muligt for sprogtilegnere at møde andre der ikke har målsproget som modersmål, og endog nogle der har sproget som modersmål, i en 'verden af ord' (*world of words*, Turner 2001) som for en umiddelbar betragtning er fyldt med kunstige ting og andenhåndsrepræsentationer af virkeligheden. Og alligevel giver MOO'er brugerne en sådan enestående oplevelse af rum, nærvær og endog intimitet at de fleste faktisk forestiller sig at deres interaktioner er *virkelige* og *autentiske* møder, til trods for at de modtager meget lidt visuel og hørlig information om dem de kommunikerer med.

MOO'er kan tilbyde lærerne virtuelle klasseværelser der kan anvendes til traditionelt gruppearbejde, men som ikke desto mindre kræver et radikalt brud med traditionel pædagogik. De giver sprogtilegnerne større frihed til at udforske - og lege med - deres modersmål og målsproget end en traditionel klasseværelsesdiskurs, og de giver et næsten ideelt træningsrum for bevidsthedsskabende aktiviteter, lige fra refleksioner over lighederne mellem talt sprog og skrevet online-diskurs til strategier som sprogtilegnerne har brug for for at opnå tilfredsstillende beherskelse af diskurs.

Endelig er der nogle aspekter ved at anvende MOO som kun kan omtales kort, herunder:

- udnyttelsen af elektroniske transskriptioner af online-udvekslinger - de såkaldte 'journaler' (*logs*) - som læringsmateriale (se English 1998),
- muligheden for at anvende MOO'er som grundlag for rollespilsaktiviteter eller for at lave manuskripter til og opføre hele skuespil (se Burk 1998),
- yderligere anvendelser af tekstbaserede klasseværelsesredskaber som omtalt ovenfor, f.eks. i fælles skriveaktiviteter (se Crump 1998),
- integration af kulturstudier i ét- og tosprogede MOO-projekter (Schneider/von der Emde 2000).

Hver af disse valgmuligheder kan føre til forbedring af sprogtilegnernes fremmedsproglige færdigheder, men det er også vigtigt at huske at MOO-projekter kræver omhyggelig planlægning og skal gennemføres inden for rammerne af en god pædagogisk praksis. En udmærket tjekliste for dem der har planer om at tage deres elever med ind i denne virtuelle verden, er blevet sat sammen af Haynes (1998). Læsere som gerne vil lære mere om hvordan MOO fungerer, vil bestemt sætte pris på Holmevik og Haynes' *MOOiversity* (2000).

Litteratur

Bruner, J.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge; Harvard University Press, 1986.

Burk, J.: *The play's the thing: Theatricality and the MOO environment*. i: Haynes, C. & Holmevik, J. R. (eds.): *High Wired*. Ann Arbor; The University of Michigan Press, 1998. s. 232-249.

Crump, E.: *At home in the MUD: Writing centers learn to wallow*. i: Haynes, C. & Holmevik, J. R. (eds.): *High Wired*. Ann Arbor; The University of Michigan Press, 1998. s. 177-191.

English, J. A.: *MOO-based metacognition: Incorporating online and offline reflection into the writing process*. i: *Kairos Journal*, 1998. <www document> <http://english.ttu.edu/kairos/3.1/features/english/intro.html>; retrieved 17 October 2002.

Holmevik, J. R. & C. Haynes: *MOOiversity*. Boston; Allyn & Bacon. 2000.

Kötter, M.: *Tandem Learning on the Internet: Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*. Frankfurt; Lang, 2002.

Sanchez, B.: *MOOving to a new frontier in language teaching*. i: Warschauer, M. (ed.): *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Honolulu; University of Hawai'i Press, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996. s. 145-164.

Schneider, J. & S. von der Emde: *Brave new (virtual) world: Transforming language learning into cultural studies through online learning environments (MOOs)*. i: *ADFL Bulletin*, 2000, 32 (1). s. 18-26.

Schweller, K.: *MOO educational tools*. i: Haynes, C. & Holmevik, J. R. (eds.): *High Wired*. Ann Arbor; The University of Michigan Press, 1998. s. 88-106.

Schwienhorst, K.: *The 'third place'- virtual reality applications for second language learning*. i: *ReCALL*, 1998, 10 (1). s. 118-126.

Swain, M.: *Three functions of output in second language learning*. i: Cook, G. / Seidhofer, G. (eds.): *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford; Oxford University Press, 1995. s. 125-144.

Turbee, L.: *MOOing in a foreign language: how, why, and who?* 1996 <WWW document> <http://web.syr.edu/~lmturbee/itechtm.html>; retrieved 17 October 2002.

Turner, J.: Worlds of words: Tales for language teachers. i: Felix, U. (ed.): Beyond Babel. Melbourne; Languages Australia, 2001. s. 163-186.

Van Lier, L.: Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. London; Longman, 1996.

Ressourcer

Man kan få adgang til MOOssiggang på adressen <http://moo.vassar.edu:7000/>

Oversat af Michael Svendsen Pedersen



Karen Lund
Lektor, ph.d. i dansk som andetsprog,
Institut for Pædagogisk Antropologi, DPU.
karlund@dpu.dk



Michael Svendsen Pedersen
Lektor på Institut for Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitetscenter.
misvpe@ruc.dk

Andetsproget på arbejde

Landets sprogcentre, der varetager undervisning i dansk som andetsprog for voksne flygtninge og indvandrere, står over for radikale ændringer af både strukturel og pædagogisk karakter i den kommende tid. Det skyldes et nyt lovforslag der vil indebære at undervisningen i dansk som andetsprog fremover langt mere konkret skal tage afsæt i den enkelte udlændings integrationsmål, handlingsplaner eller kontrakter - som de nu hedder - indgået med de kommunale integrationsenheder.

Med *Lov om danskundervisning til voksne udlændinge m.fl.*, som forventes vedtaget af Folketinget i begyndelsen af 2004, er der sat nye rammer for undervisningen. Hvor formålet med sprogundervisningen i den nuværende lov er at kursisterne bliver i stand til at „fungere i det danske samfund“, bliver det i den kommende lov fremhævet at de „så hurtigt som muligt efter at have fået opholdstilladelse i Danmark tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende det danske sprog og opnå kendskab til det danske arbejdsmarked, så de hermed får mulighed for at komme i beskæftigelse og bliver i stand til at forsørge sig selv.“ Som det også fremgår af bemærkningerne til lovforslaget, er det intentionen „at knytte undervisningen langt tættere sammen med den enkelte udlændinges beskæftigelsessituation.“

En helt central målsætning for Integrationsministeriet er således at undervisningen erhvervsrettes så den enkelte udlænding hurtigst muligt opnår danskkundskaber der sætter ham eller hende i stand til at varetage et arbejde og dermed blive selvforsørgende. Det indebærer at han/hun ud over at følge danskundervisning, gerne inden for det første år skal i gang med arbejdspraktikker som skal føre til varigt arbejde i løbet af de tre år integrationsperioden er sat til. For sprogcentrenes medarbejdere vil de erhvervsrettede mål betyde at de får nye samarbejdspartnere: Integrationsmedarbejderne i kommunerne der er involveret i kontrakter, ledere og ansatte på virksomheder og uddannelsessteder m.v.

De nye mål betyder også anseelige omstruktureringer af pædagogisk art således at undervisningen, i langt højere grad end det i dag er tilfældet de fleste steder, må tage konkret udgangspunkt i de faktiske kommunikative behov den enkelte har eller ifølge sine handlingsplaner og kontrakter tænkes at få. Der skal løbende fokuseres på at hver enkelt får optimale muligheder for at udvikle sproglige kompetencer til både at forstå, tale, læse og skrive det sprog der kommunikeres med uden for klassens beskyttende vægge - det sprog den enkelte har brug for at beherske i konkrete arbejds- og uddannelsessammenhænge.

Ud fra såvel motivationelle som læringsmæssige betragtninger ligger der spændende perspektiver heri. Sproglærerne skal nu ikke længere blot *tale* om vigtigheden af at den enkelte kan se et klart formål med det der arbejdes med i danskundervisningen; de skal sørge for at der faktisk *bliver* et formål. De skal ej heller blot *tale* om vigtigheden af at etablere en indholdsbaseret undervisning, men *praktisere* den. Det implicerer at undervisningen kommer til at bygge på nogle principper der er centrale for en vellykket sprogtilegnelse og som fører til at kursisterne kan blive kommunikativt kompetente.

Den lidt hårdhændede erhvervsretning af undervisning i dansk som andetsprog for voksne som lovforslaget lægger op til, kan synes noget forsnævrende i forhold til de samlede integrationsmål, men den kan måske på forskellig vis være anledningen til en række velgørende pædagogiske refleksioner og fornyelser inden for den undervisning der praktiseres i dansk som andetsprog.

Mål for dansk som andetsprog

Et klart mål for danskundervisningen er således at de nye medborgere i Danmark får mulighed for at udvikle de sprogfærdigheder som hver enkelt har brug for i forhold til sine lang- og kortsigtede integrationsmål.

En anden klar målsætning er, som vi ser det, at de gennem danskundervisningen får bedst mulige ressourcer til at fremme yderligere læring uden for skolen - at læring ikke blot er noget der foregår i klassen, men at undervisningen giver kursisterne de læringskompetencer der sætter dem i stand til at gøre alle sammenhænge uden for sprogcentret til potentielle sprog læringsrum.

Disse målsætninger har konsekvenser på flere planer.

For det første må det afklares HVAD der skal undervises i. For det andet må det genreflekteres hvilke metoder og teknikker der kan fremme at den enkeltes sprog læringsrum kan blive så mangfoldige som overhovedet muligt, og ikke kun er begrænset til skolen. Altså: HVORDAN skal der arbejdes pædagogisk?

Sprogundervisningens indhold

Overordnet set vil der ikke skulle ske fundamentale ændringer i kompetencemålene i forhold til de gældende vejledninger. Det overordnede mål vil stadig være at tilrettelægge en undervisning der sigter mod at kursisten opnår kommunikativ kompetence - altså bliver i stand til at kommunikere mundtligt (lytte-tale) og skriftligt (læse-skrive) på et flydende, korrekt og nuanceret dansk, afpasset efter interaktionspartner(e), anledningen til interaktionen og efter mikro- og makrokontekster.

Det nye er accentueringen af at det indhold der skal arbejdes med i sprogundervisningen, helt konkret skal tage afsæt i de faktiske kommunikative behov kursisterne har - og altså her en indholdsretning mod det erhverv eller den uddannelse de er eller skal i gang med. Denne accentuering af den indholdsbase, arbejdsrelaterede målsætning kan igangsætte væsentlige refleksioner over egen undervisningspraksis på Sprogcentrene, og den kan være med til at fremme nødvendige genrefleksioner af hvad det vil sige at undervise efter interaktionelle, kommunikative læreplaner.

Det nye er også at lærerne ikke længere i samme grad kan bygge på deres erhvervede intuition angående relevante kommunikative målsituationer. Det betyder at der kommer en fase ind før selve tilrettelæggelsen af undervisningen, nemlig en analysefase hvor lærerne må afdække de handlingsmål der er i forbindelse med de konkrete job. Én mulighed er at lave sprogbehovsanalyser, f.eks. ved at identificere kursistens jobfunktioner og beskrive de typiske kommunikationssituationer der optræder i forbindelse med dem. En anden - supplerende - mulighed er at arbejde ud fra etnografiske principper, der både kan omfatte sproglige, kulturelle og faglige forhold.¹ Det er en planlægningsfase kursisterne med fordel selv kan være inddraget i - ikke blot som observatører, men netop som dem der har erfaringer fra arbejdspladsen.

Gennem sådanne analyser skabes der mulighed for at tilrettelægge en undervisning i sproglige, kulturelle og faglige forhold der er forankret i den virkelighed den enkelte befinder sig i, og mulighed for at tage udgangspunkt i kursisternes egne erfaringer med disse forhold.

Læringsrum og anvendelsesrum

I sprogcentrenes klasseværelser bliver kursisterne undervist i det danske sprog der tales i en verden der ligger lige udenfor, og der arbejdes med emner der relaterer sig til den verden kursisterne bor og lever i. Mange sproglærere udnytter da også muligheden for at knytte de to rum tæt sammen, f.eks. ved at tage kursisterne med på ekskursioner, institutionsbesøg osv., lade kursisterne gøre sproglige iagttagelser i 'den danske virkelighed' og anvende disse iagttagelser som materiale i undervisningen. Der er også eksempler på at undervisningen tager udgangspunkt i kursisternes konkrete hverdags-

problemer, og at de bruges til at hjælpe en kursist med f.eks. at finde ud af hvordan hun eller han kan få en bolig.² Tilsvarende kan kursisternes arbejds erfaringer bringes ind i klasseværelset som udgangspunkt for undervisningen.

Læringsrum og anvendelsesrum kan således forbindes på mange forskellige måder. I et kontinuum finder man i den ene ende en undervisning der er en *forberedelse* til at anvende sproget uden for klasselokalet; i den anden ende finder man en undervisning der tager udgangspunkt i kursisternes konkrete erfaringer med at anvende sproget i dagligdagens kommunikationssituationer. I det første tilfælde peger pilen fra læringsrum til anvendelsesrum; i det andet tilfælde går pilen fra anvendelsesrum til læringsrum.

Det der er afgørende for om pilen går den ene eller den anden vej, er i hvilket omfang undervisningen er *erfaringsbaseret*, altså pædagogisk er udformet således at den opfanger og giver mulighed for at basere sprogundervisningen på kursisternes erfaringer. Temaet kan f.eks. være 'lægebesøg'. I den ene ende af kontinuet læser man tekster om sundhed og arbejder med læge-patient-dialoger i en lærebog. Det kan være relevant for kursisterne, men 'inputtet' inddrager ikke kursisternes egne erfaringer og behov i forbindelse med lægebesøg, selv om de selvfølgelig kan bringes ind undervejs, og opgavetyperne giver ikke - eller kun i begrænset omfang - lejlighed til at få bearbejdet egne erfaringer og sat dem på sprog. Pilen går først og fremmest fra læringsrum til sprogbrugs- og anvendelsesrum, men om kursisterne er i stand til at overføre og omsætte laboratoriets aktiviteter til virkelighedens, er mere usikkert.

Et praktisk eksempel kan illustrere hvordan pilen i en undervisningssituation kan skifte retning undervejs: På et sprogcenter arbejder man med kommunikative opgaver 'ude i virkeligheden'. Kursisterne har f.eks. arbejdet med dialoger og øvet sig i at gå på apoteket for at stille nogle spørgsmål og bede om en brochure. Følgende lille udskrift af den efterfølgende interaktion viser dog at kursisterne ikke rigtigt kan relatere sig til opgaven:

L: Hvad synes I om at lave sådan en opgave? Hvordan var det?

B: Ikke så god ... det ...

L: I skal svare ærligt.

B: Det var lidt kedeligt.

L: Hvorfor var det kedeligt?

B: Man ... man vidste godt ... sådan der ...

R: Man ikke rigtig køber. Det er kun spørgsmål.

L: Så I vil hellere at man rigtig skulle købe noget medicin? Eller købe nogen ting, og så spørge?

B & R: Ja, ja, det var bedre.

L: Så havde vi 5.000 Panodiler på sprogcentret. (Latter). Tak de damer!

Imidlertid sker der lidt senere det at nogle af kursisterne begynder en engageret diskussion om forskel i priser på forskellige slags medicin. Uden for undervisningsplanen viser det sig således hvilke opgaver en erfaringsbaseret tilrettelæggelse kunne have taget udgangspunkt i.

Kommunikative problemløsningsopgaver

I de senere år er der i undervisningen på sprogcentrene i stadig større omfang blevet eksperimenteret med anvendelsen af kommunikative problemløsningsopgaver, dvs. at undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i indholdsfokuserede opgaver der skal løses kommunikativt. Baggrunden for en problem-baseret tilrettelæggelse er en opfattelse af sprogtilægnelsesprocessen som en kognitiv proces hvor læreren (sprog-tilegneren) i sine forsøg på at kommunikere et budskab, opstiller og afprøver hypoteser om hvordan dette budskab sprogligt skal udformes for at blive forstået. Lærerne får gennem kommunikationen mulighed for at opdage hullerne i deres eget intersprog og gennem interaktiv betydningsforhandling mulighed for at udvikle det.

Kommunikative opgaver kan - og bliver i mange tilfælde - udviklet med udgangspunkt i emner og kommunikationssituationer som er relevante for kursisterne i deres anvendelsesrum, og tilrettelæggelsesformen kan give plads til inddragelse af kursisternes egne erfaringer, f.eks. i forbindelse med løsningen af en opgave i en gruppe. Men også her kan der blive blokeret for det erfaringsbaserede: Opgaven er måske designet af læreren og afspejler måske ikke - som det var tilfældet med apotekeropgaven - den måde kursisterne oplever problemet på.

I den ende af kontinuet hvor pilen går fra læringsrum til anvendelsesrum, er det i høj grad læringsrummets egen 'skolelogik' der præger organiseringen og dermed læringsprocessen. Med opgavebaseret undervisning sker der en kvalitativ ændring af denne skolelogik væk fra en traditionel lærerstyret undervisning baseret på et behavioristisk læringssyn, men i og med at det stadig er læringsrummet der er udgangspunktet, får processen nemt karakter af 'skole' med 'lærere' der gennemfører 'undervisning' af 'elever'. 'Skole' gør åbenbart noget ved folk, og som mange lærere fortæller, tager en del kursister på sprogcentrene deres egne erfaringsbaserede forventninger til 'skole' med sig ind på sprogcentret og går ud fra at det er læreren der skal bestemme undervisningsformen, og at indholdet skal være grammatik og diktater. Dette til trods for at de som voksne mennesker normalt i langt højere grad er vant til selv at tage ansvaret for organiseringen af deres eget liv uden for sprogcentret. Men disse erfaringer er åbenbart i nogle kursisters selvforståelse ikke relevante i skolesammenhæng.

Til trods for at man kan finde eksempler på undervisning på sprogcentre der placerer sig på alle mulige steder i det beskrevne kontinuum, er der meget der tyder på at den nuværende tendens går i retning af at tage udgangspunkt i læringsrummet.

Der kan være forskellige forklaringer på dette. For det første har man skullet gøre mange konkrete erfaringer for at finde en hensigtsmæssig måde at få samarbejdet mellem sprogcentre og kommuner til at fungere. Har samspillet mellem arbejde/praktik og sprogindlæring ikke været nøje koordineret, har man kunnet opleve arbejde/praktik som en forstyrrelse.

For det andet har en del kursister ikke haft særlig meget kontakt med danskere, og har i praksis ikke anvendt dansk fordi de har boet i sociale fællesskaber med landsmænd, og måske fordi de har følt at det har været vanskeligt at komme ind på danskerne.

For det tredje har kursisternes indplacering på hold og deres undervisningsforløb alene været bestemt af om de var hurtige eller langsomme lærere. Det har altså i mindre grad været deres arbejds- og livssituation, deres specifikke sprogbehov osv. der har været bestemmende for hvem de er blevet sat sammen med.

Endelig har der i alt for ringe udstrækning været udarbejdet individuelle læringsplaner og foretaget løbende evaluering af den enkeltes sproglige progression.

Etablering af nye læringsrum

Med den kommende lov er der lagt op til at pilen i højere grad skal gå fra anvendelsesrum til læringsrum, mere præcis: fra arbejdsplads til læringsrum. Dermed er muligheden til stede for at gennemføre en undervisning der i højere grad tager udgangspunkt i kursisternes erfaringer og mål.

Hvis tilegnelse gennem problemløsning skal fastholdes, må der være fokus på problemløsningsopgaver der bygger på kursisternes egne erfaringer, og som giver dem mulighed for indholdsmæssig og sproglig bearbejdning og videreudvikling på baggrund heraf. Det kan f.eks. ske inden for rammer som beskrevet i artiklen om *cooperative learning* i dette nummer (se Jette Stenlevs artikel). En projektor organiseret model synes på mange måder at være ideel til en erfaringsbaseret sammenknytning af læringsrum og anvendelsesrum: Kursisterne formulerer problemer/projekter i læringsrummet som skal gennemføres i anvendelsesrummet, eller de tager problemer med sig fra anvendelsesrummet som de bearbejder i læringsrummet. I sådanne zig-zag-bevægelser mellem de to rum begynder disse at glide over i hinanden, men det er vigtigt at holde fast i deres forskellige funktioner: Læringsrummet er det sted hvor den sproglige opgave formuleres, hvor de sproglige problemstillinger bearbejdes, hvor læringsstrategier udvikles;

anvendelsesrummet er det sted hvor sproget anvendes som en del af ens (arbejds-)liv. Men jo mere de to glider over i hinanden, desto større muligheder får den enkelte for at gøre anvendelsesrum til nye læringsrum hvor arbejdet med at mærke sig nye måder at sætte indhold på sprog fortsætter.

Individuelle læringsplaner

Som led i effektivisering og målrettethed vil etablering af individuelle læringsplaner være en central opgave for lærere og kursister. Udgangspunktet for læringsplanerne vil være de handlings- og integrationsmål den enkelte har. Og hvis de skal have nogen *Zweck*, må der sættes ressourcer af til løbende evalueringer, således at både kursist og lærer hele tiden har målene for øje og retter ind efter dem.

Udvikling af velegnede læringsplaner og gode evalueringsinstrumenter til brug i det daglige arbejde vil komme til at fylde meget i den kommende tid hvis man skal gøre sig håb om at få etableret funktionelle brugbare redskaber i stedet for endnu flere skemaer der blot forøger de bureaukratiske papirbunker.

Hvordan omsætter man handlingsplaner og indhold i de enkeltes kontrakter til kort- og langsigtede mål for sproglig udvikling uden at tabe handlingsmålene af sigte. Det er ikke svært at formulere sig i 'de sædvanlige' færdighedstermer: Kursisten skal blive bedre til at læse, skrive, tale, lytte, og have mere tjek på grammatikken. Men hvad skal vi bruge dette til i forbindelse med den konkrete planlægning og gennemførelse af en arbejdspladsrelateret kommunikativ undervisning? Og ikke mindst: Hvad kan kursisten bruge sådanne færdighedsbaserede undervisningsplaner til når det for ham/hende drejer sig om en indholdsbaseeret undervisning og evaluering? Kunsten består derfor i at få indholdsbaseerede handleplaner omsat til indholdsbaseerede sprog læringsplaner.

Kriterier for holddannelse

Inden for den treårige periode hvor danskundervisningen skal forløbe i samspil med praktik/arbejde, vil der være forskellige kriterier for holddannelser.

I det første halve til hele år, hvor kursisterne starter fra nul med hensyn til dansk-kompetence, vil kriterierne formentlig meget ligne dem man anvender i dag, nemlig bl.a.: hvor meget dansk kan kursisten? Hvor lang skolebaggrund har han/hun? Hvilke sprog taler han/hun? Og er kursisten alfabetiseret på sit eget sprog? Kriterier der skal være med til at sikre en nogenlunde fælles danskprogression. Det er også i denne periode at kursisten bruger det meste af sin arbejdstid på danskundervisning og undervisning i kultur- og samfundsforhold, og hvor de temaer der arbejdes med, ligger inden for hverdags- og medborgerlivssfærerne - dvs. indhold som de fleste udlændinge vil være fælles om at have brug for i mødet med det nye land.

Når først de mest basale danskfærdigheder er på plads - og dermed et udgangspunkt for at få tilstrækkeligt udbytte af arbejdspraktikker - vil kriterierne for holddannelse med udbytte mere specifikt kunne bygge på kursisternes handlings- og integrationsplaner og de konkrete typer af arbejdspraktikker. Når først der er opnået en vis basiskompetence, betyder det mindre om alle kursister har præcis samme danskkundskaber og læringshastighed. Her vil det være vigtigere og formentlig mere motiverende at undervisningen bygger på fælles temaer der relaterer sig til kursisternes arbejde.

Varierede mål kursisterne imellem vil også indebære at de følger forskellige typer af hold, og at nogle i visse faser evt. har helt individuelt tilrettelagte forløb. Her åbner de nye lovforslag op for fleksible tilrettelæggelser hvor barriererne herfor i den nuværende lov er søgt fjernet.

Som det hedder i bemærkningerne til lovforslaget:

„Det tætte samspil mellem danskindlæringen og den enkelte udlændings arbejdsmarkedstilknytning forudsætter, at danskuddannelsen i langt højere grad end hidtil tilrettelægges fleksibelt og individualiseret i overensstemmelse med den enkelte udlændings behov, forudsætninger og beskæftigelses- eller aktiverings-situation. Forudsætningen om individuel tilrettelæggelse af danskuddannelserne betyder, at nye fleksible tilrettelæggelsesformer må tages i brug i langt videre omfang, end det hidtil har været praktiseret på uddannelsesområdet“.

Individuelle læringsplaner – fælles læringsrum

Med 'sproget på arbejde' vil undervisningen skulle „tilrettelægges fleksibelt og individualiseret“. I bemærkningerne til loven går man ud fra at „den traditionelle, hold-baserede klasseundervisning“ i et vist omfang vil blive „suppleret med selvstudier på basis af elektroniske undervisningsmaterialer, forberedelse i studieværksteder med eller uden lærerstøtte, fjernundervisning m.v.“

Her er det imidlertid vigtigt at holde sig for øje at sprogtilegnelse optimalt foregår i en interaktiv og social proces, og at det derfor er meget afgørende hvad det er for et samspil der bliver etableret mellem de individuelle læringsplaner og de fælles læringsrum.

De individuelle læringsplaner angiver hvad den enkelte kursist skal gennemgå for at nå sine mål, de mål som nu skal rettes ind efter kursistens integrationsmål som de bliver formuleret i de kontrakter der skal afløse de nuværende handlingsplaner. Men læringsprocessen må stadigvæk foregå i et fælles læringsrum. Dette fællesskab kan imid-

lertid etableres ud fra mange forskellige kriterier; f.eks. at man kommer fra samme arbejdsplads, at man har interesse og brug for at arbejde med samme emne, som kan være fagforening, sikkerhedsbestemmelser, uskrevne regler osv. Man kunne også forestille sig at en gruppe kvinder har brug for at gennemføre et forløb sammen, hvor de får mulighed for at bearbejde deres fælles erfaringer med at være kvinde på en dansk arbejdsplads på tværs af forskellige arbejdspladser.

Der er således på den ene side mulighed for hold- eller gruppedannelser med udgangspunkt i fælles erfaringer og mål. Undervisningen kan tilrettelægges som projekter der munder ud i fælles projekter. Undervejs er der mulighed for at få afdækket den enkeltes særlige problemer, men det er vigtigt at selvstudier, skriveværksteder osv. bliver organiseret med udgangspunkt i de kommunikative problemstillinger fra det fælles læringsrum. Ellers risikerer man at ende med en atomiseret skoledag splittet op ud fra kriterier der har meget lidt med de centrale kommunikative læringsmål at gøre.

I den forandringsproces der følger af den nye integrationspolitik, og af en sprogundervisning der tager udgangspunkt i arbejdspladsen, vil sprogcentre fra at være 'skoler' i højere grad skulle være 'sprogcentre' med 'lærere' der også er 'sprogkonsulenter' der kan analysere, vejlede, tilrettelægge fleksibelt, løbende evaluere osv. Det betyder at Sprogcentrenes medarbejdere nu for alvor skal i gang med at udvikle kreative løsninger på det som er andetsprogsundervisningens opgave: At forbinde læringsrum og anvendelsesrum med udgangspunkt i den enkeltes sproglige og kulturelle behov og erfaringer og med anvendelse af kommunikative metoder i et fælles læringsrum.

Noter

1 Se Karen Risager: Eleven som etnograf, i: Sprogforum nr. 4, vol.2, 1996, s. 49-54.

2 Mona Gonçalves: Bolig-task. i: Sprogforum nr. 20, vol. 7, 2001, s. 21-24.



Jette Stenlev

Adjunkt, cand.mag. i engelsk og russisk,
Københavns Dag- og Aftenseminarium.
jette.stenlev@get2net.dk

Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen

„Det er umuligt at pege på en enkelt forklaring på hvorfor *cooperative learning* (kooperativ læring) fungerer så godt på så mange planer. *Cooperative learning* er en lærers drøm, men en forskers mareridt.” Sådan skriver en af de førende inden for *cooperative learning* i USA, Spencer Kagan¹, i en artikel fra 2001, og det er måske den korteste måde at sige på at *cooperative learning* er en kompleks størrelse: en undervisningsform der udfordrer eleverne på det intellektuelle såvel som det sociale plan, og på en sindrig måde kombinerer adskillige lag af samtidige læreprocesser.

Cooperative learning er læring i små grupper hvor interaktionen struktureres efter nøje gennemarbejdede principper. Metoden, som er udviklet i USA, er bl.a. udsprunget af bekymring over at den traditionelle skole skaber alt for mange tabere, ødelægger den spontane glæde ved at lære hos mange og forsømmer at udvikle noget af det allervigtigste man får brug for senere i livet, nemlig evnen til at samarbejde med andre. *Cooperative learning* kan bruges på alle klassetrin fra børnehaveklassen til universitetet. Det er meget mere end en samling 'tricks' til at få undervisningen til at glide bedre. Det er en anderledes måde at tænke undervisning på.

Forskningen inden for *cooperative learning* viser imponerende resultater rent fagligt. Men udover de faglige resultater er der også andre gevinster ved *cooperative learning*, bl.a. en forøgelse af den enkeltes selvværd og en mærkbar reduktion af mobning². Det sidste skyldes at eleverne med tiden kommer til at arbejde sammen på kryds og tværs hvilket nedbryder fordomme og utryghed. Det høje aktivitetsniveau forebygger desuden kedsomhed og *off-task behaviour*.

Cooperative learning er ikke udviklet specielt med henblik på fremmedsprogsundervisning, men kan med fordel bruges i alle fag. Når metoden er relevant for os som fremmedsprogslærere er det fordi den, ud over alt det andet den kan, er et glimrende bud på kommunikativ sprogundervisning. Mere herom senere, men først følger med udgangspunkt i Spencer Kagans arbejde en kort redegørelse for metodens vigtigste byggesten.

Læring gennem interaktion

Cooperative learning bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn: Man opbygger sin egen forståelse af verden gennem kommunikation. Via den formulering og omformulering der sker i interaktionen gøres stoffet til ens eget på en måde, som man aldrig kan opnå hvis man kun 'tager imod' stoffet i den form læreren eller teksten leverer det. Man formulerer, forklarer og forhandler sig til en forståelse af stoffet.

For at sikre optimale muligheder for interaktion foregår *cooperative learning* i små teams, ofte på 4 elever. Dette giver mulighed for par-arbejde inden for teamet, og denne *face-to-face* interaktion er et meget vigtigt element. Det anbefales at de samme teams arbejder sammen i en periode, og der arbejdes via teambuilding-øvelser på at fremkalde en *team spirit* som bidrager til at motivere eleverne til at hjælpe hinanden.

Betydningen af struktur

Fundamentet for *cooperative learning* er strukturer. Det er her man skal finde den altafgørende forskel mellem *cooperative learning* og traditionelt gruppearbejde. Kagan kalder sin tilgang til *cooperative learning* for den strukturelle tilgang, og han har næsten 100 strukturer med i sin bog fra 1994³.

De enkelte strukturer kan vare i kortere eller længere tid alt efter hvilket lærestof man 'fylder i dem'. Ønsker man at tilrettelægge længere, projektlignende forløb, kan disse bygges op af en serie af strukturer der tilsammen skaber den ønskede progression, og undervejs opfylder de opstillede delmål. Alle strukturerne kan som udgangspunkt anvendes i alle fag. Først i det øjeblik de kombineres med et indhold, bliver de til en fagspecifik aktivitet. Det er *cooperative learning*-lærerens opgave at vælge (eller selv konstruere) egnede strukturer i forhold til mål og indhold.

Men hvad forstås der ved en struktur? En struktur er en indholdsfri måde hvorpå man kan organisere interaktionen mellem individer. Et eksempel kan være strukturen *Roundrobin* som foregår ved at team-medlemmerne tager en runde, hvor de efter tur giver deres bud f.eks. svar på en opgave eller ideer til en brainstorm. *Roundrobin* forekommer ofte som det ene trin i en flertrinsstruktur. Et eksempel er *Think-Pair-Square*, hvor eleverne først tænker individuelt, så deler tankerne med partneren og til sidst tager en *Roundrobin* i teamet.

Hvorfor er strukturer så vigtige? Strukturer styrer i stor udstrækning vores adfærd, og forskellige strukturer fremkalder forskellig adfærd som bl.a. aktiv/passiv og social/asocial adfærd. Alt for meget af det der foregår i skolerne, er ifølge Kagan og andre⁴ træning i asocial adfærd via konkurrencesituationer. Den ene vinder hvis den anden taber. F.eks. er klassesamtalen en kompetitiv struktur: den lægger op til

at eleverne konkurrerer med hinanden om lærerens opmærksomhed og om tilladelse til at give svaret. Kun de stærkeste har en chance her, hvorfor mange vælger ikke at deltage. Strukturen lægger - noget firkantet sagt - op til asocial adfærd og passivitet. Interaktion i par vil derimod som oftest være en kooperativ struktur. Det er svært at være passiv i en situation hvor opgaven f.eks. er at interviewe hinanden i par. Samarbejde og social adfærd opstår naturligt her.

Men hvorfor så mange strukturer? Fordi man ikke altid vil det samme med sin undervisning. Hvis målet er at tilegne sig noget konkret viden, har man brug for andre strukturer end hvis målet er at træne kommunikationsfærdigheder eller tænkefærdigheder. Derfor kategoriserer Kagan strukturerne efter det eller de overordnede formål de bedst tjener og gør det dermed lettere for lærere at vælge den struktur der er relevant, både i forhold til beskaffenheden og mængden af det stof de skal arbejde med, og det læringsmål der er sat. Der arbejdes med følgende overkategorier af strukturer:

- team building
- class building
- mastery
- thinking skills
- information sharing
- communication skills

Overkategorierne henviser til det overordnede læringsmål som de enkelte strukturer bedst egner sig til at fremme, uden at det udelukker at man samtidig opnår andre 'sidegevinster'. Faktisk viser Kagans kategorisering at mange af strukturerne er lige egnede til at fremme flere forskellige overordnede mål: Således kategoriseres f.eks. *Roundrobin* både som en *teambuilding*, *classbuilding* og *information sharing* struktur.

Formålet med disse overkategorier er at sikre at læreren vælger en struktur der egner sig i forhold til hans overordnede målsætning; ligeså velegnede som strukturerne er til at tjene det formål de er skabt til, ligeså uegnede kan de være i forhold til andre målsætninger. Ønsker man f.eks. at eleverne tilegner sig noget konkret stof, skal man ikke vælge en *communication skills* struktur som *Talking Chips* (hvis formål er at indøve replikskifte) eller en *thinking skill* struktur som *4s Brainstorming* (hvis formål er at generere nye ideer), men en *mastery struktur* som f.eks. *Expert-Jigsaw* hvis formål er at blive 'expert' i noget stof for derefter at forklare det til andre.

De fire grundprincipper i strukturerne

Men hvad er det præcist for mekanismer som gør en struktur kooperativ? Det dre-

jer sig om 4 principper som bør overholdes i enhver struktur, uanset formål i øvrigt, nemlig:

- 1) **Samtidig interaktion:** Flest mulige elever bør være 'på' ad gangen. Det optimale er pararbejde, hvilket også meget ofte indgår som trin i de forskellige strukturer. Skrækeeksemplet på det modsatte er den lærerstyrede klassesamtale, hvor den enkelte elev, lidt firkantet sagt, 'står i kø' i 44 minutter for at være 'på' i et minut. Samtidig interaktion kan nemt 10-20-doble elevernes taletid.
- 2) **Lige deltagelse:** Strukturerne er som regel konstrueret således at alle bidrager lige meget, og ingen bliver glemt eller står af. Igen kan klasseundervisningen illustrere det modsatte: her melder eleverne sig selv, og de der har mest brug for træningen i at tale, siger som regel mindst - og ofte slet ingenting. Også i almindeligt gruppearbejde er lige deltagelse eller mangel på samme et velkendt problem.
- 3) **Indbyrdes afhængighed:** Strukturerne er opbygget således at eleverne i et team har brug for hinandens output for at løse den opgave de får stillet. Hver elevs bidrag er en brik i det samlede arbejde; herved har alle interesse i ikke alene at forklare deres viden til de andre, men også at hale viden ud af de andre indtil man har forstået hinanden. Denne 'push-pull mekanisme' er en effektiv 'motor' i interaktionen som ikke er til stede i klassesamtalen.
- 4) **Individuel ansvarlighed:** Strukturerne giver hver enkelt elev en vigtig rolle i det samlede spil. Ingen kan melde sig ud uden at det får konsekvenser for andre. Den individuelle ansvarlighed er en af de vigtige motivationsfaktorer i *cooperative learning*. Alle kan lide at føle at de kan noget som andre kan bruge til noget, og det får alle netop mulighed for at vise igennem strukturerne. Den individuelle ansvarlighed giver sig også udslag i at eleverne gennem opgaver eller evt. prøver individuelt bedømmes på hvad de har lært.

Som det fremgår, tydeliggør strukturerne hele tiden hver enkelt elevs opgave i samspillet med teamet. Og de gør hver enkelt elev uundværlig. Dette ændrer fuldstændig aktivitetsmønstrene i en klasse. Der opstår ikke længere situationer hvor en elev kan opleve sit bidrag som irrelevant. Alle bliver lyttet til og taget alvorligt. Det giver selvværd og selvværd giver motivation.

Det er godt at minde sig selv om at ingen elev møder op til undervisning med det formål at kede sig eller blive dummere. Det er de strukturer vi sætter arbejdet ind i der i meget stor udstrækning bestemmer om eleverne oplever succes eller det modsatte.

Cooperative learning i fremmedsprogsundervisning

I vores sammenhæng er det jo specielt interessant hvordan *cooperative learning* kan bidrage til at opnå bedre læringsresultater i fremmedsprogsundervisningen. Hvis

målet, som alle synes at være enige om, er at eleverne i sidste ende opnår kommunikativ kompetence så mener jeg også at selve undervisningen bør være kommunikativ, dvs. den bør i videst mulig omfang give eleverne mulighed for at kommunikere - ikke bare lave øvelser med henblik på fremtidig kommunikation. I denne sammenhæng er et vigtigt kriterium hvor meget output den enkelte elev får lejlighed til at producere idet det er her en meget central del af sprogtilægnelsen og tilegnelsen af de kommunikative kompetencer i det hele taget finder sted.

Lad os se på nogle konkrete eksempler på *cooperative learning* strukturer anvendt i fremmedsprogundervisningen.

3-Step-Interview:

Trin 1: Par-arbejde: elev A interviewer elev B.

Trin 2: Eleverne bytter roller.

Trin 3: Team arbejde: Roundrobin: eleverne forklarer efter tur hvad deres partner sagde.

‘3-step interview’ er kategoriseret som en *information sharing* struktur. Den kan bruges til at bearbejde stof på talrige måder. Et eksempel kan være at eleverne interviewer hinanden om hvilket af de to eventyr de har læst de bedst kan lide og hvorfor, hvilken person i en novelle de finder mest sympatisk/realistisk/interessant og hvorfor osv. Den interviewede vil i processen ikke alene skulle formulere sig på målsproget - hun vil også blive engageret i en fortolkningsproces. Man kunne også forestille sig at eleverne interviewer hinanden om hvad de kunne tænke sig at arbejde med hvis de selv skulle planlægge det næste forløb osv.

Travelling Heads Together:

Trin 1: Teamet får stillet en opgave. De diskuterer sig frem til et svar og sikrer sig at alle er enige og kan forklare svaret.

Trin 2: En elev fra hvert team valgt efter tilfældighedsprincippet (f.eks. ved hjælp af en student selector⁵⁾) går til den næste gruppe hvor hun redegør for teamets svar.

Travelling heads together er en videreudvikling af strukturen *Numbered Heads Together* som kategoriseres som en *Mastery* struktur. I den oprindelige struktur hvor den udvalgte elev giver svaret til hele klassen, ligger vægten på det arbejde der gøres i det første team for at mestre stoffet. Men når eleven i stedet sendes videre til et andet team, bliver strukturen i lige så høj grad til en *information sharing* struktur idet

præsentationen i det nye team ikke alene er beviset for at stoffet mestres, men også en formidling. Man kan derfor vælge at lade forskellige teams arbejde med forskellige spørgsmål og så dele svarene på denne måde.

Inside-Outside Circle:

Trin 1: Eleverne arbejder i teams med noget stof.

Trin 2: Eleverne stiller op på gulvet i to store cirkler inden i hinanden. Hvis der f.eks. er 6 teams af 4 elever, så stiller de 3 teams sig i indercirklen og de tre andre i ydercirklen. Den inderste cirkel kigger ud mod klassen, den yderste ind mod midten. Hver person i indercirklen har en partner i ydercirklen. Eleverne udveksler nu stof eller diskuterer med deres partner.

Trin 3: Eleverne i ydercirklen (eller indercirklen) bevæger sig 4 personer mod højre (eller venstre), så alle står over for medlemmer af et andet team end før. Man udveksler stof med en ny partner.

Inside-outside circle er en af de mest alsidige strukturer. Den optræder både under kategorierne *Classbuilding*, *Mastery* og *Information sharing*. Den er meget fin til at gøre elever/studerende trygge ved hinanden på et nyt hold hvor man f.eks. kan bruge den til at fortælle om sig selv på engelsk. Her udgår trin 1 naturligvis, og man roterer kun en person ad gangen - så mange gange man har lyst.

Aktiviteten kan blive lidt højlydt da mange mennesker står tæt sammen og taler, men man kan sagtens dæmpe den ved f.eks. at bede eleverne hviske i et lille stykke tid. Det er vigtigt at man bliver sammen, og ikke f.eks. fordeler sig på gange og i hjørner mens man præsenterer. Noget af energien kommer netop af den utraditionelle opstilling, og af at det summer af aktivitet omkring en.

En af de ting *Inside-Outside Circle* er specielt egnet til er at træne eleverne i at præsentere noget stof på en klar og velstruktureret måde. De fleste lærere er kun alt for bekendte med langstrakte gruppe- eller enkeltmands-præsentationer som egentlig skulle være kulminationen på en længere arbejdsproces, men som ofte ender som et antiklimaks. Man spilder simpelthen hinandens tid med processer der indeholder alt for lidt læring.

En af grundene til at eleverne sjældent bliver særlig gode til præsentationer er naturligvis at de, af tidsmæssige årsager, får meget lidt træning i det. Med *Inside-Outside Circle* kan man træne præsentationsfærdigheder uden at spille hinandens tid. Det foregår på følgende måde: Alle elever i den ene cirkel laver en 5 minutters præ-

sensation for deres partner i den anden cirkel. Partneren skal lytte godt efter da han bagefter skal give feedback, i form af ros og gode råd til forbedringer, især angående hvor klar og velstruktureret præsentationen var. Derefter bytter de roller. Når begge har præsenteret og fået feedback (trin 2) indføres et ekstra trin før trin 3 hvor alle går tilbage til deres teams. Teamet diskuterer nu, ud fra den feedback de fik, hvordan de kunne gøre deres præsentationer bedre. Måske skal opbygningen ændres, måske skal introduktionen være klarere osv. Når den aftalte tid er gået, stiller alle op i cirklerne igen (trin 3). Man rykker et team til højre og afprøver sin præsentation en gang til. Når man har fået feedback, lytter man til en ny præsentation med andet indhold end den første man hørte. Alle elever får på denne måde en ny chance for at øve sig i at præsentere.

Lad os se på tidsforbruget: i den beskrevne præsentationstræning lavede 24 elever hver 2 fremlæggelser af 5 minutter, altså 48 5-minutters fremlæggelser i alt. Dette tog 20 minutter. Hvis fremlæggelserne skulle have forgået på den gammeldags facon ville de være løbet op i 240 minutter, 12 gange så lang tid eller mere end 5 lektioner. Feedback processen var også langt mere økonomisk: her var der nemlig igen tale om pararbejde. Hvis hver feedback runde varede 2 minutter, så gik der i alt 8 minutter med feedback, hvor 2 minutters feedback pr. gang i 48 fremlæggelser ville have varet 96 minutter, eller mere end 2 lektioner. Vi har altså rent taletidsmæssigt på ca. 30 minutter opnået, hvad vi ved gammeldags præsentationer ellers skulle bruge mere end 7 lektioner på. Hvis vi er interesserede i at vores elever får talt engelsk i engelsktimerne, så er der noget at hente her.

Cooperative Learning og kommunikativ kompetence

I løbet af de beskrevne processer, som vel at mærke kun er nogle få eksempler, får eleverne trænet mange forskellige komponenter i kommunikativ kompetence: den strategiske kompetence bruges i den forhandling om betydning der sker i forsøget på at gøre sig forståelig for de andre, den pragmatiske kompetence trænes, bl.a. gennem anvendelse af talehandlinger der ellers ikke forekommer så hyppigt i undervisningssituationer såsom at rose, give gode råd, stille opklarende spørgsmål osv. Diskurs-kompetencen er i centrum i *Inside-Outside Circle* både når de lytter efter oplæggets struktur og giver feedback på det, og når de diskuterer struktur i teamet.

Man kunne gå meget mere i dybden med at analysere denne side af *cooperative learning*, men man kunne også sammenfatte sagen på følgende måde: Alle dele af i hvert fald den mundtlige side af den kommunikative kompetence er på banen når man arbejder via *cooperative learning* af den simple grund at de er tænkt med ind i metoden fra starten. Kommunikativ kompetence (eller i hvert fald dens mundtlige aspekter) er nemlig på mange måder et andet ord for den sociale kompetence der

igen og igen refereres til i Kagans bog som et af de fornemste mål med *cooperative learning* i det hele taget.

Men det er ikke kun den mundtlige side af den kommunikative kompetence der tilgodeses i *cooperative learning*. Det gør den skriftlige side også. For læsningens vedkommende sker dette ved at strukturerne ofte bruges i forbindelse med tekstlæsning, som enten finder sted i forvejen eller f.eks. i en *cooperative reading* struktur. Skrivefærdigheder udvikles bl.a. ved at skriftlige processer indbygges i strukturerne så f.eks. *Roundrobin* bliver til *Roundtable* hvor hver elev skriver i stedet for at tale, eller *Think-pair-square* strukturen bliver til *Write-pair-square* hvor første trin er at skrive noget ned som så danner grundlag for den videre diskussion i par og i teamet.

I litteratur om *cooperative learning* i sprog- og fremmedsprogsundervisningen kan man finde beskrivelser af en række konkrete skrive-aktiviteter⁶. Derudover må jeg igen henvise til strukturernes fleksibilitet: Da læreren bestemmer indholdet, kan hun vælge at bruge dem til at arbejde med skriftlighed såvel som alt muligt andet. Men en enkelt lille ting er det nok værd at bemærke her: Mens den mundtlige side af den kommunikative kompetence så at sige er integreret i strukturerne og derfor trænes hele tiden, uanset hvad man i øvrigt arbejder med, så vil den skriftlige dimension sommetider optræde som et struktur-element, til andre tider som selve det indhold der puttes i strukturerne.

Sproglig opmærksomhed

En anden pointe som kan være vigtig i denne sammenhæng, er at *cooperative learning* ikke, hvilket man måske kunne forledes til at tro, kun byder på sprogtilegnelse som noget der så at sige 'sker af sig selv, mens eleverne taler om noget andet'. Selvom sprogtilegnelse for en meget stor del finder sted på denne måde, så er de fleste enige om at der også ind imellem er brug for at arbejde mere fokuseret med sproglige fænomener. Dette er der også taget højde for i *cooperative learning* idet strukturerne, som jo er indholdstomme, i princippet også godt kan have f.eks. et grammatisk problem som indhold.

Der er en lang række strukturer der egner sig glimrende til dette arbejde. Et eksempel på en relevant struktur kunne være *Pairs Check* hvor eleverne på skift løser en opgave, mens de tænker højt, og partneren lytter med og godkender opgaven når den er tilfredsstillende løst, hvorefter de bytter roller til den næste opgave. Også en struktur som *Flash Card Game* kunne være relevant: Her har eleverne på personlige kort skrevet de ting de har brug for at lære, og de bliver så 'trænet' af deres partner der som motivation bruger 'overdreven ros' i form af en vifte af begejstrede udbrud på engelsk såsom: „*Excellent!*“, „*You did a terrific job!*“, „*You keep amazing me!*“ osv. (ud-

fordringen er at bruge en ny kreativ rosende vending hver gang) indtil eleven har vundet alle sine kort tilbage ved at svare rigtigt. Et små-behavioristisk indslag, måske, men et som eleverne elsker. Der er også strukturer som *Turn-4-Thought*, en slags spil hvor eleverne får udleveret et ark med spørgsmål, men hvor kort der trækkes fra forskellige bunker, bestemmer hvem af de fire team-medlemmer der skal henholdsvis stille et spørgsmål, svare på det, give feedback og komme med uddybende forklaringer. Dette spil kan tilsyneladende motivere eleverne næsten uanset hvad der skal læres - også brug af relative pronominer(!). Endelig ligger en del kommunikative sprogøvelser tæt op ad *cooperative learning* i deres opbygning og vil med nogle tilføjelser kunne blive til fuldgældige *cooperative learning* aktiviteter hvis man ønsker det.

Den sociale kompetence

Når den kommunikative kompetence står så centralt i *cooperative learning*, så skyldes det som sagt at de sociale færdigheder er helt centrale i metoden. For yderligere at styrke denne kompetence er der, især til team-arbejdet i lidt længere projekter, udviklet roller hvoraf flere, som f.eks. *Encourager*, *Gatekeeper* eller *Question Commander* ⁷ har som ansvarsområde at sørge for at replikskiftet fungerer, og alles mening bliver hørt. Eksempler på replikskifte-*gambits* anvendt i disse roller kunne være „*Let's listen to Peter*” eller „*Louise, do you agree with the point that Maria just made?*” Eleverne øves således direkte i at involvere alle i samtalen på en positiv måde. Der er også visse strukturer, såsom *Paraphrase Passport*, der har netop denne funktion.

Men den sociale kompetence udvikles også på andre måder. Som nævnt indgår teambuilding med jævne mellemrum og i særdeleshed når der er dannet nye teams. Derudover kan man lave et *social skills centre* i hjørnet af klasseværelset, sammen med eleverne vælge ugens sociale færdighed og skrive den på en plakat sammen med diverse udtryk som man har brug for når man træner den færdighed. Hvis ugens færdighed f.eks. er at få alle i gruppen til at føle sig værdsat, så vil der på plakaten stå udtryk som: „*You did a wonderful job*”, „*Thanks for helping me out on this*”, „*That was a terrific idea*”, osv. I ugens løb når man hører andre gode rosende vendinger, skriver man dem på plakaten så alle kan se dem. På denne måde trænes den kommunikative og sociale kompetence yderligere, og eleverne opnår meta-kognition omkring samarbejde og interaktion.

Meget mere end sprog

Man skulle næsten tro at *cooperative learning* var opfundet med henblik på fremmedsprogundervisning, og der er da også mange der har skrevet specielt om de mange fordele ved at bruge det her⁸. Men ligeså mange af fordelene går på tværs af fag. Her er blot nogle af dem jeg ikke har været inde på: *Cooperative learning* er en

overordentlig demokratisk undervisningsform; den styrker både individet og fællesskabet. Hver eneste elev bliver i mangfoldige sammenhænge bedt om at tage stilling og forklare sin egen opfattelse, man lærer at lytte til og respektere hinanden og alle kan derfor føle sig i centrum på en gang. Metoden står stærkt når det drejer sig om udvikling af karakter og værdier. Den fremhæves også for at være mere alsidig i sin appel til de forskellige intelligenser og i fin overensstemmelse med hvad hjerneforskningen fortæller om hvordan vi lærer. Og så en ikke uvæsentlig ting for selve undervisningssituationen: det er sjovt at være elev i et kooperativt klasseværelse.

Noter

- 1 Kagan Structures: Research and Rationale. i: Kagan Online Magazine, 2001 [www.kaganonline.com/Articles/index.html].
- 2 Se f.eks. Robert S. Slavin: Cooperative Learning. Allyn and Bacon, 1990.
- 3 Spencer Kagan: Cooperative Learning. San Clemente, Calif.; Kagan Cooperative Learning, 1994.
- 4 Se f.eks. Johnson, Johnson and Holubec: Cooperative Learning in the Classroom, ASCD, 1994.
- 5 Et gennemsligtigt "lykkehjul" til brug på overhead projektoren, hvor pilen vælger hvilken af teamets elever der får opgaven.
- 6 Se f.eks. Julie High: Second Language Learning through Cooperative Learning, San Clemente, Calif.; Kagan Cooperative Learning, 1993.
- 7 Se Kagan, 1994, s. 14:10 og 14:11, hvor 12 "sociale roller" til brug i arbejdet i teams præsenteres.
- 8 Se f.eks. Holt, Chips and Wallace: Cooperative Learning in the Secondary School: Maximizing Language Acquisition, Academic Achievement, and Social Development, NCBE Program Information Guide Series, Number 12, 1991.



Jette Stenlev
Lecturer, MA (English and Russian)
The Copenhagen Day and Evening College of
Teacher Training

Cooperative Learning in foreign language teaching

'It is impossible to single out just one explanation for why cooperative learning works so well on so many dimensions. Cooperative learning is a teacher's dream but a researcher's nightmare.' So writes one of the leading figures within cooperative learning in USA, Spencer Kagan¹, in an article from 2001, and this is perhaps the shortest way of saying that cooperative learning is a complex entity: a form of teaching that challenges students at the intellectual as well as the social level and that combines various levels of simultaneous learning processes in an ingenious way.

Cooperative learning is learning in small groups where interaction is structured according to carefully worked-out principles. The method, which was developed in USA, arose among other things out of concern that the traditional school was creating far too many losers, destroying the spontaneous joy of learning in many young people and failing to develop one of the most important things one will need in later life, i.e. the ability to cooperate with others. Cooperative learning can be used at all age levels, from kindergarten to university. It is much more than just a bag of tricks to make teaching run more smoothly. It is a different way of conceiving teaching.

Research within cooperative learning shows impressive results in terms of subject knowledge. But apart from this, there is also positive spin-off from cooperative learning in the form of an increase in the individual's self-esteem and a noticeable reduction of bullying². The last-mentioned is due to the fact that the students eventually come to work together with everyone across the classroom, which breaks down prejudices and insecurity. The high level of activity also prevents boredom and off-task behaviour.

Cooperative learning has not been specially developed for foreign language teaching, but can be used with advantage in all subjects. The reason why the method is relevant for us as foreign language teachers is that - apart from everything else it can do - it is an excellent way of conducting communicative language teaching. More of this later. First, based on the work of Spencer Kagan, a brief account of the method's most important building blocks.

Learning through interaction

Cooperative learning is based on a social-constructivist view of learning: One builds up one's own understanding of the world through communication. Via the formulation and re-formulation that often occurs in interaction the material becomes one's own in a way that it can never do if one simply 'receives' the material in the form the teacher or the text supplies it. One formulates, explains and negotiates one's way to an understanding of the material.

To ensure optimum opportunities for interaction, cooperative learning takes place in small teams, often of four students. This makes pair work possible within the team, and this face-to-face interaction is a very important element. It is recommended that the teams work together for a while and team-building exercises are used to induce a team spirit that contributes to motivating students to help each other.

The importance of structure The foundation of cooperative learning is structures. It is here one will find the absolutely crucial difference between cooperative learning and traditional group work. Kagan calls his approach to cooperative learning the structural approach, and his book from 1994 includes almost 100 structures³.

The individual structures can last a short or a long while, depending on which teaching material one 'puts into them'. If one wants to plan longish, project-like sequences, these can be built up out of a series of structures which together create the desired progression, fulfilling the proposed subgoals on the way. All the structures can, in principle, be used in all subjects. It is only when they are combined with a content that they become subject-specific activities. It is the task of the cooperative learning teacher to choose (or personally construct) suitable structures in relation to aim and content.

But what is meant by a structure? A structure is a content-free way in which one can organise interaction between individuals. An example could be the Round Robin structure, which is when team members do a round in which they in turn suggest, for example, an answer to a task or ideas for a brainstorming session. A Round Robin is often one step in a multi-step structure. An example is Think-Pair-Square, where the pupils first think individually, then share their thoughts with a partner and finally do a Round Robin in the team.

Why are structures so important? Structures control our behaviour to a great extent, and different structures elicit different forms of behaviour such as active/passive and social/asocial behaviour. Far too much of what goes on in schools, according to

Kagan and others⁴, is training in asocial behaviour via competitive situations. One person wins if the other loses. The class conversation, for example, is a competitive structure: it encourages students to compete against each other for the teacher's attention and permission to answer. Only the strongest have a chance here, which is why many opt out. Somewhat simplistically, one could say that the structure encourages asocial behaviour and passivity. Interaction in pairs, on the other hand, will normally be a cooperative structure. It is hard to be passive in a situation where the task is, for example, to interview each other in pairs. Cooperation and social behaviour arise naturally here.

But why so many structures? Because the aims of one's teaching can vary. If the aim is to acquire concrete knowledge one needs different structures than if the aim is to train communication skills or thinking skills. For this reason, Kagan categorises structures according to the overall purpose(s) they serve best, thereby making it easier to choose the structure that is relevant, both in relation to the nature and amount of the material that is to be worked on and the teaching goal that has been set. The following domains of usefulness for the structures are used:

- team building
- class building
- mastery
- thinking skills
- information sharing
- communication skills

The overall categories refer to the overall learning goals which the individual structures are best able to promote, without excluding the possibility that one has positive spin-off at the same time. Kagan's categorisation actually shows that many of the structures are equally good at promoting various different overall aims: Round Robin, for example, is grouped as a team-building, mastery and information-sharing structure.

The aim of these overall categories is to ensure that the teacher chooses a structure that is in line with his overall objective; just as suitable as the structures are to serve the aims for which they were created can they be unsuitable in relation to other objectives. If, for example, one wishes the students to acquire some concrete material, one should not choose a communication-skills structure such as Talking Chips (the aim of which is to practise dialogue) or a thinking-skill structure such as 4s Brainstorming (the aim of which is to generate new ideas) but a mastery structure such as Expert-Jigsaw, the aim of which is to become an 'expert' in certain material in order to explain it subsequently to others.

The four basic principles in the structures

But what precisely are the mechanisms that make a structure cooperative? There are four principles that ought to be observed in every structure, no matter its aim. These are:

- 1) **Simultaneous interaction:** Most students possible ought to be 'on' at the same time. The optimal form is pair work, which is very frequently included as a stage in the various structures. The classic example of the opposite is the teacher-controlled class conversation, where the individual student, to slightly oversimplify, 'waits in line' for 44 minutes so as to be 'on' for one minute. Simultaneous interaction can easily increase the student's speaking time tenfold or twentyfold.
- 2) **Equal participation:** As a rule, the structures are constructed so that everyone can contribute equally, with no one being forgotten or opting out. Once again, class teaching can illustrate the opposite: here the students volunteer and those who most need to practise speaking are usually those who say least - often nothing at all. In ordinary group work, ensuring equal participation is a well-known problem.
- 3) **Positive interdependence:** The structures are built up in such a way that the students in a team need each other's output if they are to solve the task they have been given. The contribution of each student is a piece of the total work. This means that everyone has an interest not only in explaining their knowledge to the others but in extracting knowledge from the others until they have understood each other. This push-pull mechanism is an effective 'engine' in the interaction that is lacking in class conversation.
- 4) **Individual accountability:** The structures give each student an important role in the interactional pattern. No one can opt out without this having consequences for the others. Individual accountability is one of the most important motivating factors in cooperative learning. Everyone likes to feel that they know something others can use, and everyone gets the chance of showing this precisely via the structures. Individual accountability is also implemented when students are being individually assessed in various assignments or tests.

As is apparent, the structures constantly clarify the task of each student in the interaction with the team. And they make each student indispensable. This completely changes the patterns of activity in a class. Situations no longer arise where a student can feel his or her contribution is irrelevant. Everyone is listened to and taken seriously. This enhances self-esteem - and self-esteem enhances motivation.

It is good to remind oneself that no student turns up in class with the aim of being bored or getting stupider. It is the structures through which we organise the work that to a very great extent determine whether the students experience success or the opposite.

Cooperative learning in foreign language teaching In our context, it is particularly interesting how cooperative learning can contribute to attaining better learning results in foreign language teaching. If the aim - which everyone seems to agree on - is for the students ultimately to gain communicative competence, I believe that the teaching itself ought to be communicative, i.e. it ought to the greatest possible extent to give the students the opportunity to communicate - not just do exercises aimed at future communication. In this context, an important criterion is how much output the individual student is given the chance of producing, since it is here that a very central part of language acquisition and acquisition of communicative competences in general takes place.

Let us look at some concrete examples of cooperative-learning structures used in foreign language teaching.

3-Step Interview

Step 1: Pair-work: student A interviews student B.

Step 2: Partners switch roles

Step 3: Team work: Round Robin: the students explain in turn what their partner said.

‘3-step interview’ is categorised as an information-sharing structure. It can be used to process material in numerous ways. One example could be that the students interview each other about which of the two tales they have read they like the better and why, which person in a short story they find most appealing/realistic/interesting and why, etc. In the process, the person being interviewed will not only have to express himself or herself in the target language - (s)he will also become involved in an interpretation process. One could also imagine the students interviewing each other about what they would consider working on if they themselves were to plan the next sequence, etc.

Travelling Heads Together Step 1: The team is given a task. They discuss until they arrive at an answer and make sure they all agree about it and can defend it.

Step 2: A student from each team (e.g. with the aid of a student selector⁵) goes to the next group, where (s)he explains the team’s answer.

Travelling heads together is a variation of the structure Numbered Heads Together, which is categorised as a Mastery structure. In the original structure, where the se-

lected student gives the answer to the whole class, the emphasis is on the work done in the first team to master the material. But when the student is instead sent on to the next team, the structure becomes just as much an information-sharing structure, as the presentation to the new team is not only proof of the material having been mastered but also a sharing of this new knowledge. One can thus choose to let various teams work on various questions and share the answers in this way.

Inside-Outside Circle:

Step 1: The students work in teams on certain material.

Step 2: The students form two big circles on the floor, one inside the other. If, for example, there are 6 teams of 4 students, 3 teams form the inner circle and the other 3 the outer circle. The inner circle looks outwards, the outer circle inwards. Each person in the inner circle has a partner in the outer circle. The students now exchange material or discuss with their partner.

Step 3: The students in the outer circle (or inner circle) move 4 persons to the right (or left), so that everyone is now facing a new partner. Material is exchanged with the new partner.

Inside-outside circle is one of the most versatile structures. It appears under the categories Class building, Mastery and Information sharing. It is very good for getting the pupils/students to feel relaxed with each other in a new class, where one can, for example, use it to get them to talk about themselves in English. If so, Stage 1, of course, is removed and the rotation is one person at a time - as long as one wishes.

The activity can well become quite noisy as many people are standing close together and speaking, but it is perfectly possible to quieten things down by, for example, asking them to whisper for a while. It is important that the whole group stays together and does not, for example, spread out into corridors and corners while the presentations are taking place. Some of the energy comes precisely from the unconventional arrangement and from the buzz of activity around one.

One of the things Inside-Outside-Circle is specially suitable for is to train students to present material in a clear, well-structured way. Most teachers are all too familiar with long-winded group or individual presentations that really should be the culmination of a lengthy work process but which often end up as an anti-climax. Everyone's time is wasted on processes that contain far too little learning.

One of the reasons why students rarely become very good at presentations is naturally that they get too little training in it, because it takes time. With Inside-Outside Circle

one can train performance skills without wasting each other's time. This is done in the following way: All the students in the one circle make a five-minute presentation for their partner in the other circle. The partner must listen carefully as afterwards (s)he is to give feedback in the form of praise and advice concerning improvements, especially as regards how clear and well-structured the presentation was. After this, they exchange roles. When both have presented and been given feedback (Stage 2), an extra stage is added before Stage 3 where everyone returns to their teams to discuss how the feedback they have received may help them improve their presentations. Perhaps the composition ought to be altered, perhaps the introduction ought to be clearer, etc. When the agreed time has passed, everyone returns to the circles once more (Stage 3). Everyone moves one team to the right and tries out the presentation once more. When everyone has received feedback, they listen to a new presentation with a different content than the first one. All students get a new chance in this way to practise presenting.

Let us look at the amount of time consumed: in the presentation training described, 24 students each did two presentations of five minutes, i.e. 48 five-minute presentations all told. This took 20 minutes. If the presentations had been done in the traditional way, this would have taken 240 minutes, 12 times as long - or more than five lessons. The feedback process was also far more economical: here it was once more a question of pair work. If each feedback session lasted 2 minutes, this meant a total of 8 minutes for feedback, whereas 2 minutes of feedback per time for 48 presentations would add up to 96 minutes - or more than 2 lessons. So in terms of speaking-time we have achieved in approx. 30 minutes what would have taken over 7 lessons using old-fashioned presentations. If we are interested in our students speaking English in their English lessons, there is something useful to be had here.

Cooperative learning and communicative competence

In the course of the processes described, which, it should be noted, only comprise a few examples, the students manage to train many different components of communicative competence: strategic competence is used in the negotiation of meaning that takes place in the attempt to make oneself understood by the other person; pragmatic competence is trained, i.e. via the use of speech-acts that otherwise do not occur all that frequently in teaching situations such as praising, giving advice, asking clarifying questions. Discourse competence is at the very centre of Inside-Outside-Circle, both when they are listening to the structure of the presentation and when giving feedback to it, and when discussing the structure in teams.

It would be possible to go into much more depth in analysing this dimension of cooperative learning, but one could sum up the matter in the following way: All

aspects of at least the oral side of communicative competence are involved when one works via cooperative learning, for the simple reason that they were included in the concept of the method from the outset. Communicative competence (or at any rate its oral aspects) is in many ways another word for the social competence that is repeatedly referred to in Kagan's book as one of the prime aims of cooperative learning in general.

But it is not only the oral side of communicative competence that is taken account of in cooperative learning. The written side is, too. As far as reading is concerned, this is achieved by the structures often being used in connection with the reading of texts, which either takes place beforehand or, for example, in a cooperative reading structure. Written skills are developed i.e. by written processes being built into the structures, so Round Robin, for example, becomes a Round Table where every pupil writes instead of speaking, or Think-pair-square becomes Write-pair-square, where the first stage is to write something down that then forms the basis of further discussion in pairs and in teams.

In literature on cooperative learning in language and foreign language teaching one can find descriptions of a number of concrete writing activities⁶. In addition, I would again refer to the flexibility of the structures: Since the teacher decides the content, (s)he can choose to use them to work on written skills just as well as anything else. There is, though, a small thing that should be noted here: While the oral side of communicative competence is, so to speak, integrated into the structures and therefore is trained the whole time, no matter what one is working on, the written dimension will sometimes occur as a structural element, at other times as the actual content that is put into the structures.

Linguistic awareness Another point that can be important in this connection is that cooperative learning does not - as one might perhaps be misled to believe - only offer language acquisition as something that, so to speak, 'happens on its own while the students are talking about something else'. Even though language acquisition occurs to a great extent in this way, most people agree that from time to time there is a need for working in a more focused way on linguistic phenomena. This is also taken account of in cooperative learning, as the structures - which are without content - can also, in principle, have for instance a grammatical problem as their content.

There are plenty of structures that are excellently suited to this work. One example of a relevant structure could be Pairs Check, where the students alternately solve a task while thinking aloud, and the partner listens in and approves the task when it

has been satisfactorily solved, after which they exchange roles for the next task. A structure like Flash Card Game could also be relevant: Here the students have written down the things they need to learn on personal cards, and are then 'trained' by their partner, who uses 'exaggerated praise' as motivation in the form of a range of enthusiastic exclamations such as: 'Excellent!', 'You did a terrific job!', 'You keep amazing me!' etc. (the challenge being to use a new eulogising expression each time) until the student has won all his cards back by replying correctly. A somewhat behaviouristic touch, perhaps, but one that the students love. There are also such structures as Turn-4-Thought, a kind of game where the students are handed out a sheet of paper with questions, but where cards taken from various piles decide which of the four team members is to ask a question, answer it, give feedback and give more detailed explanations. This game can apparently motivate the students no matter what it is that has to be learned - even the use of relative pronouns (!) Finally, a number of communicative language exercises are very close to cooperative learning in their construction and with slight adaptations would be bona fide cooperative learning activities if so desired.

Social competence

That communicative competence is so central to cooperative learning is, as mentioned, due to the fact that social skills are at the heart of the method. In order to further strengthen this competence a number of roles have been developed - especially for team work in project-like activities - several of which, such as Encourager, Gatekeeper or Question Commander⁷, have to try and ensure that the dialogue works, and that everyone's opinion is heard. Examples of dialogue gambits used in such roles could be 'Let's listen to Peter' or 'Louise, do you agree with the point that Maria has just made?' The students are thus directly trained to involve everyone in the conversation in a positive way. There are also certain structures, such as Paraphrase Passport, that have exactly this function.

Social competence is developed in other ways as well, however. As mentioned, team building is regularly included, especially when new teams have been formed. Additionally, one can set up a social skills centre in a corner of the classroom, choose the social skill of the week together with the students and write it on a poster along with various expressions one needs when practising that particular skill. If, for example, the skill of the week is to get everyone in the group to feel appreciated, the poster will feature such expressions as: 'You did a wonderful job', 'Thanks for helping me out on this', 'That was a terrific idea', etc. In the course of the week, if other good praisers are heard, these are written on the poster so everyone can see them. In this way, communicative and social competence are further trained, and the students achieve meta-cognition regarding cooperation and interaction.

Much more than language

One might almost think that cooperative learning had been invented with foreign language teaching in mind, and many people have also written specially about the many advantages of using it here⁸. But just as many of the advantages cut across subject boundaries. Here are just some that I have not previously mentioned: Cooperative learning is an exceedingly democratic form of teaching; it strengthens both the individual and the community. Every single student is required in many different contexts to adopt an attitude and explain his or her own point of view, they learn to listen to and respect each other and everyone can therefore feel that they are at the centre at the same time. The method is powerful when it comes to the development of character and values. It is also stressed as being more versatile in its appeal to the various intelligences and well in line with what brain research tells us about how we learn. And, something not without relevance for the actual teaching situation: It is fun to be a student in a cooperative classroom.

Notes

¹ Kagan Structures: Research and Rationale. In: Kagan Online Magazine, 2001 [www.kaganonline.com/Articles/index.html]

² See, for example Robert S. Slavin: Cooperative Learning. Allyn and Bacon, 1990.

³ Spencer Kagan: Cooperative Learning. San Clemente, Calif.: Kagan Cooperative Learning, 1994.

⁴ See, for example Johnson, Johnson and Holubec: Cooperative Learning in the Classroom, ASCD, 1994.

⁵ A transparent 'wheel of fortune' for OHP use, where the arrow chooses which of the team's students gets the task.

⁶ See, for example, Julie High: Second Language Learning through Cooperative Learning. San Clemente, Calif.: Kagan Cooperative Learning, 1993.

⁷ See Kagan, 1994, p. 14:10 and 14:11, where 12 'social roles' for use in team work are presented.

⁸ See, for example, Holt, Chips and Wallace: Cooperative Learning in the Secondary School: Maximizing Language Acquisition, Academic Achievement, and Social Development, NCBE Program Information Guide Series, Number 12, 1991.



Inge-Lise Zinck
Cand.pæd. i fransk, lærebogsforfatter og
museumspædagog.
i.zinck@get2net.dk

Billedkunst og fremmedsprog - en ideel kombination!

Det har været tankevækkende for mig, at mange tidligere elever har fortalt, at de aldrig glemmer sprogundervisningen med billedkunst: at det har været en specielt motiverende, lærerig og inspirerende erfaring, som har sat sig spor både sprogligt og menneskeligt.

Hvorfor forholder det sig sådan? Svarene ligger bl.a. i kunsten og dens evne til at motivere og skabe oplevelser, men de har også at gøre med de læringsrum, som arbejdet med kunst afføder - forstået både som læreprocesser og som fysisk rum. Disse svar vil jeg kommentere i det følgende. Jeg vil også kort fremsætte nogle overvejelser over museets rolle i sprogundervisningen samt referere eksempler på forskellige undervisningsforløb. Kunst kan berige al undervisning, og derfor er artiklens indhold relevant for lærere i alle sprog og på alle niveauer.

Hvorfor kunst?

Som udgangspunkt for en undervisningssituation har billeder den store fordel, at der i første omgang ikke kræves specifikke færdigheder og sprogkunderskaber for at have en mening om det set. Der er ingen blokerende ord, der kan skabe afstandtagen - billedet er ordløst. Kunstneriske billeder er i særlig grad karakteriseret ved at have mange betydningslag. Hvad enten man kan lide billedet eller ej, appellerer det til fantasi og kreativitet, og der skabes nysgerrighed og motivation til at gå videre. Alle mennesker får en umiddelbar, følelsesmæssig og individuel oplevelse, forårsaget af farver, former, komposition, symboler.

Andre fordele ved kombinationen af billedkunst og fremmedsprog er:

- En bred og nuanceret sprogproduktion og sprogforståelse, som kun opnås ved kendskab til målsprogets kunst og kultur.
- Oplagte muligheder for tværfagligt samarbejde med inddragelse af poesi, musik samt historiske og geografiske aspekter.
- Kunst forældes ikke.
- Vor tids unge er meget visuelt orienterede.

Motivation

Hvorfor er sprogundervisning med billedkunst som regel præget af stor motivation? Det er den blandt andet, fordi mennesket har et kulturelt og æstetisk behov - et behov, som vokser, jo mere det stimuleres, men som oftest i skolerne kun opfyldes i meget ringe grad. Man kan leve udmærket uden at få tilfredsstillet dette behov, men det opleves som motiverende og engagerende, når en stimulering finder sted (Khodoss, 1994). Sprogundervisningen med udgangspunkt i et kunstværk kan få en ganske særlig karakter ved at udnytte denne motivation.

At turde udtrykke tanker og følelser er imidlertid vanskeligt for mange, men netop kombinationen af fremmedsprog og kunst fremmer modet til at udtrykke sig. Det gælder kunsten, fordi den skaber en distance til elevens private følelsesliv, hvilket sikrer respekt for elevernes blufærdighed (Øhrgaard, 1988); og det gælder fremmedsproget, fordi det som en maske kan virke beskyttende i forhold til det private. En dreng i 9. klasse skriver hellere digte om kærlighed og forår på fransk end på dansk - hvis han vel at mærke har et ordforråd dertil - og muligheden for, at han husker de anvendte gloser, er stor, idet et følelsesmæssigt engagement støtter hukommelsen og skaber et læringsrum med udgangspunkt i den enkeltes fantasi og kreativitet. De læreprocesser og den indlæring, der finder sted i hver enkelt elev, vil nødvendigvis være differentierede, autonome - og meget motiverende.

Hvad er en æstetisk oplevelse?

Forudsætning for stimulering og opfyldelse af det æstetiske behov er, at mødet med kunstværket afføder en æstetisk oplevelse. Æstetik kan defineres både som læren om det skønne i kunsten og som den enkeltes sansning, fornemmelse og følelse affødt af kunst. Denne dobbelte betydning forekommer velegnet i pædagogisk sammenhæng, hvor det overordnet drejer sig om dels at vælge det rette kunstværk, dels derefter at vække elevernes sanser og følelser.

Men hvordan kan man tilrettelægge en æstetisk oplevelse? Kan man hjælpe andre til at forstå og nyde kunst? Disse vanskelige spørgsmål har to amerikanske forskere søgt at besvare (Csikszentmihalyi, 1990). De foreslår en begrebsmæssig opdeling af den æstetiske oplevelse ved at adskille oplevelsens indhold fra dens dynamiske strukturer.

Strukturerne er nærmest at forstå som den sindstilstand, der i daglig tale kaldes en oplevelse; den kan affødes af bl.a. sport, leg og kunst, og den er karakteriseret ved en intens og aktiv opmærksomhed og koncentration med efterfølgende følelse af helhed, livsmod og samhørighed med omverdenen. En sådan oplevelsestilstand giver engagement og interesse for ny viden og nye erfaringer.

Oplevelsens indhold er det objekt (f.eks. et faldskærmsudspring eller et maleri af Van Gogh), der afføder disse eftertragtellesværdige tilstande i mennesket. Også indholdet ses som tosidigt - det består dels af de udfordringer, der ligger i det valgte objekt, dels af de færdigheder, som beskueren/eleven besidder.

I valg af kunstværk bør man tænke både på værkets motiv, former og farver og på dets muligheder for følelsesmæssig påvirkning af og kommunikation med eleverne. Lærens valg af kunstværk er altså central med henblik på at skabe kunstneriske og kommunikative muligheder i videste forstand. Herudover er det selvfølgelig vigtigt at tage i betragtning, om værket har de intellektuelle referencer af biografisk, historisk, geografisk, litterær og kulturhistorisk karakter, som man ønsker at inddrage i undervisningen. Balance mellem kunstværkets udfordringer og elevernes færdigheder er med andre ord en forudsætning for, at en oplevelse kan finde sted (Flensborg, 1998). I denne fase indgår også afgørelse om museumsbesøg, hvor de valgte billeder - eller måske et eller flere relaterende billeder - kan opleves.

Med hensyn til elevernes færdigheder i billedanalyse må man som sproglærer forlade sig på, at de i andre fag har lært at beskrive, sammenligne og vurdere samt at have en vis interesse for det abstrakte og symbolske - også selv om det ikke umiddelbart forstås. Som udgangspunkt tror jeg, sproglæreren må koncentrere sig om to ting: En grundig beskrivelse og en positiv og engageret stemning, hvor elever og lærere lytter til hinanden med interesse, tillid og åbenhed. Beskrivelsen er en uundværlig fase i enhver sprogundervisning med billedkunst. At registrere det, der er i billedet, aktiverer det ordforråd, der knytter sig til billedet umiddelbart.

At have overblik over denne 'oplevelsesforståelse' er et godt hjælpemiddel ved planlægningen af et undervisningsforløb. For at mødet med kunstværket skal kunne resultere i en positiv oplevelse, må der være balance mellem kunstværkets udfordringer og elevernes færdigheder.

Tilrettelæggelse af undervisningen

Efter præsentation af det valgte kunstværk med lysbilleder eller reproduktioner er der mulighed for mange arbejdsformer. Eleverne kan enkelt- eller parvis sætte sig ind i det valgte værk, kunstnerens liv og tid eller dele heraf, og der kan eventuelt samarbejdes med andre fag.

Fælles for alle typer af forløb er imidlertid, som ovenfor nævnt, at der indledes med en grundig, objektiv billedbeskrivelse - dels fordi det er en effektiv måde at få et godt kendskab til billedet på, dels fordi gloserne til billedets motiv, farver og symboler samtidig indlæres.

Hertil er det en god hjælp, hvis eleverne har en ordliste over 'Nyttige ord' - gloser, der er generelle for alle billeder så som farveadjektiver, udtryk vedrørende forgrund/ baggrund, horisontalt/ vertikalt, maleren og hans/hendes værktøj, samt bedømmelse af og udtryk for egen mening om billedet. En sådan liste er beskrevet til franskundervisningen i lærerhæftet 'Om anvendelsen af Vincent' (Zinck & Séférian, 1995).

Derefter vil naturligt følge en form for billedsamtale på basis af de indlærte gloser. Her må der være plads til og åbenhed for forskellige opfattelser, som senere kan bearbejdes i mundtlige og skriftlige aktiviteter. I begynderundervisningen må man nødvendigvis acceptere, at dele heraf foregår på dansk.

Desuden kan foreslås mindre, supplerende aktivitetsmuligheder så som:

- Skrive små historier eller digte - evt. med illustrationer.
- Korte dramatiseringer.
- Samtaler om, hvorvidt man kan lide billedet eller ej. Liste med faste udtryk hertil kan udleveres.
- Begrundet forsvar for eller kritik af billedet.
- Rundvisning på en 'maleriudstilling'.
- Øvelser af sproglig karakter - f.eks. indsættelse i ordklasser.
- Inddragelse af musik og sang (Zinck & Séférian, 1995).
- Sanseforløb (se under Van Gogh-forslaget).
- Valg af et postkort, som beskrives/forsvares. (Det er en meget god idé at samle postkort til undervisningen!)

Endelig kan jeg også anbefale, at eleverne har en særlig 'fin' bog - en slags poesibog - hvori de på smukkeste vis indfører gennemarbejdede historier, digte og tegninger.

Valg af billede og kunstner

Det mest naturlige er at vælge kunst, der er skabt i et målsprogsland. Fordelene herved er bl.a., at kunstnerens biografiske, geografiske og samfundsmæssige baggrund kan inddrages i undervisningen og bidrage til en dybere forståelse både af værket, kunstnerens personlighed og det pågældende lands kultur.

Endelig spiller det også en rolle, om der er mulighed for at se originalværker af den valgte kunstner. I givet fald er det et valg, om museumsbesøget skal foregå før eller efter undervisningsforløbet - der er gode begrundelser for begge dele!

I de følgende kort beskrevne forløb har jeg valgt billeder, som kan ses på danske museer.

Det første, lidt paradoksale eksempel er Vincent Van Gogh, som jo netop ikke er fransk født, men malede og skrev på fransk i Frankrig. Der findes kun to billeder af ham i Danmark, hvoraf det bedste er:



Vincent van Gogh:
Landskab fra Saint Rémy. 1889.
Ny Carlsberg Glyptotek,
M.I.N.-smk 1840.

Van Gogh skriver selv i et brev til sin bror, at han har malet udsigten fra sit soveværelse på sindssygehospitalet i St. Rémy, og han giver en grundig beskrivelse af landskabet. Ved at have arbejdet med denne tekst før museumsbesøget har eleverne et godt grundlag for billedbeskrivelse og -diskussion på museet. Billede og tekst kan indsættes i en større sammenhæng med Van Goghs andre billeder og hans liv. Jeg har ofte oplevet, hvordan Van Goghs dramatiske liv fascinerer og engagerer elever i alle aldre.

Hvis man ønsker at fokusere på en direkte og isoleret oplevelse, kan man bruge det - eller et andet godt landskabsbillede - i forbindelse med et sanseforløb på et hvilket som helst sprog. Når eleverne er bekendt med billedet, bedes de lukke øjnene, medens læreren langsomt oplæser en beskrivelse af landskabet med fokus på sansning af billedet: Teksten kan handle om at se landskabets detaljer og farver, at indånde lugten af sol, korn og marker, at høre vinden samt at genkalde egne erindringer om farver og sommer. Den følelsesmæssige koncentration giver en god hukommelse af de anvendte ord.

Naturalistiske personskildringer, portrætter af forskellig art, er også gode udgangspunkter for sproglige aktiviteter. Det er formodentligt umiddelbart nemmere at arbejde ud fra personer end fra landskaber. For de fleste sætter det gang i fantasien og sprogproduktionen at skulle forestille sig andre personers tankegang og levevis ud fra beskrivelse af ansigtstræk, tøj og frisurer.

Pierre-Auguste Renoir:
Unge mennesker på gaden. (ca. 1877).
Pastel på papir. 635 x 490 mm.
ORDRUPGAARD, KØBENHAVN.



En gadescene kan give anledning til at fremsætte hypoteser om personernes baggrund, fortid, fremtid og deres indbyrdes forhold. Der kan skrives og tales i indre monologer eller i dialoger, der kan kritiseres, forsvares og fremsættes hypoteser og der kan dramatiseres. I Ordrupgaards impressionistiske samling er der mange muligheder for at arbejde både med landskaber og forskellige personskildringer (Zinck & Séférian, 2001).

Ideelt til både korte og lange forløb i tyskkundervisningen er Georg Baselitz' (1938-) billede *Der neue Typ*, 1966, fra serien *Heldenbilder* på Louisiana.¹ Arbejdet med billedet kan munde ud i en diskussion om helte-typer. Hvad har Baselitz ment med sit billede? Er personen en helt? Hvorfor har han rygsæk på? - Beskriv et billede af en person, du betragter som en helt, og drag sammenligninger. Forsvar din helt!

Museet som læringsrum i sprogundervisningen

Optimalt er det selvfølgelig, hvis der er mulighed for at se det originale kunstværk. Næstbedst er det at se andre sammenlignelige værker på museer. Oplevelsen af originalbilleders farver, lys, strukturer og overflader er ikke sammenlignelige med den, der kan opnås ved præsentation af en reproduktion eller et lysbillede. Et museumsbesøg er tilmed en relevant og givende afbrydelse af den daglige rytme.

Den æstetiske oplevelse er ydermere stærkt påvirket af den kontekst, hvori den foregår, og her følger de fleste klasserum jo ikke meget til oplevelsesdimensionen. Yderligere er det daglige undervisningsrum belastet af mange andre indtryk og erfaringer. Museet er derimod et læringsrum, hvor der er mulighed for at skabe optimale forhold for koncentration om billedoplevelsen både med hensyn til belysning og stemning samt mere tid til og mulighed for fordybelse - man er i højere grad sporet ind på billedoplevelsen uden forstyrrende elementer.

Ofte er museumsbesøg imidlertid af mange årsager umulige. Man kan så kun håbe, at eleverne i andre fag og i private sammenhænge har erfaret, at det betaler sig at opsøge den 'ægte vare' på eget initiativ. Gode reproduktioner er imidlertid bedre end ingenting!

At bruge billedkunst i sprogundervisningen stiller krav til lærernes personlighed, engagement og interesse, men udbyttet er stort - både med hensyn til elevernes sprogproduktion og deres personlige udvikling. Der er ikke tvivl om, at det for mange elever har givet oplevelser for livet at lære sprog med billedkunst.

Note

1 Der er desværre kun udgivet få materialer om kunst til sprogundervisningen. Til franskundervisningen findes nogle få (Jensen, 1995; Zinck, 1995; Séférian, 2001), og et materiale til tyskundervisning i folkeskolen med titlen *Unterwegs mit Bildern* er under udarbejdelse af Zinck og Grosspietsch. Det vil blive udgivet i 2003/2004 på Alinea og indeholder værker af fem tyske kunstnere fra 1900-tallet, heriblandt af Georg Baselitz.

Litteratur

- Aktor, Leon og Inge-Lise Zinck: *Det skønne i franskundervisningen*. i: SIF nr. 4. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole. 1991.
- Bourdieu, Pierre og Alain Darbel: *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris; Les Éditions de Minuit, 1966.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Rick E. Robinson: *The Art of Seeing - An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Malibu, California; The J. Paul Getty Trust Office of Publications, 1990.
- Flensborg, I.: *Come on Baby, do the locomotion*. i: Birgitte H. Sørensen (red.): *Det æstetiske i et dannelsesperspektiv*. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1998.
- Jensen, Kåre Dag & Connie Knudsen: *Gauguin & Van Gogh. Deux génies révolutionnaires*. Forlaget Systime A/S. 1995.
- Johannessen, Kjell S.: *Den umiddelbare kunstopplevelsen og dens forutsetninger*. Nordisk Arkitekturforskning 1992.
- Khodoss, Florence: *Kant - le jugement esthétique*. Paris; Presses Universitaires de France, 1994.
- Séférian Marie-Alice & Inge-Lise Zinck: *Treize tableaux français au Musée d'Ordrupgaard*. Kbh.; Nyt Nordisk Forlag. 2001.
- Zinck, Inge-Lise & Marie-Alice Séférian: *Vincent - breve og billeder til franskundervisningen*. Kbh.; Nyt Nordisk Forlag. 1995.
- Zinck, Inge-Lise: *Man bliver smuk af fransk*. i: *Fransk Nyt* nr. 234, dec. 2002.
- Zinck, Inge-Lise: *Om anvendelsen af Vincent - breve og billeder til franskundervisningen*. Kbh.; Nyt Nordisk Forlag. 1995.
- Øhrgaard, Per.: *Almendannelsens historiske og aktuelle situation*. i: *Sproglæreren* nr. 1, 1984.

Åbne sider

Mads Th. Haugsted
Adjunkt i dansk, ph.d.,
Danmarks Pædagogiske Universitet.
mads@dpu.dk



Sprogfagene og det mundtlige rum

I danskfaget er mundtligheden sjældent genstand for undervisning.¹ „Den mundtlighed der er, den er der bare“, som en lærer udtrykker det. Med ‘læreren som sproglig vejleder’ menes der oftest: som en vejleder for det skriftlige arbejde. Grammatik eller måske ligefrem lingvistik bindes til det skrevne ord.

I de øvrige sprogfag: engelsk, tysk fransk m.fl. har en del af diskussionen om elevernes arbejde med ‘sproglig viden og bevidsthed’ omvendt netop handlet om vægtningen mellem på den ene side færdigheden i (lysten og evnen til) at kunne tale, begå sig på og interagere mundtligt med et fremmed sprog og på den anden side at ‘kunne grammatikken’ - et forhold, som allerede blev diskuteret i KUP-rapporten.² Fremmedsprogslæreren har således på mange måder et mere bevidst forhold til det talte sprog end dansklæreren.

Det siger sig selv, at der er et stort og vigtigt område for tværfaglig undervisning allerede her: en undervisning som kan organiseres som flerstemmig undervisning med dansk-, engelsk- og tysklærere i fællesskab. Ikke et fag, men netop et rum, hvor der undervises i sprog.

Eksempelvis kan peges på den mundtlige genre ‘samtale’:

- Hvilke høflighedsprincipper anvendes på de forskellige sprog?
- På hvilke måder adskiller engelske gambitter sig fra de danske?
- Hvilke tilbagekoblingsmekanismer i samtaler er til rådighed for de europæiske sprog og hvilke i helt andre sprog?
- Hvilke turtagningsmekanismer og -signaler er de gængse for de forskellige sprog?

- Taler man i sætninger?
- Hvilke sammenhæng er der mellem talen og skriften på det pågældende sprog?
- Hvordan konstrueres spørgsmål - og svar?
- Hvilken betydning har pauser, betoning, rytme, kropssprog m.m. for forståelsen af ytringen i de forskellige sprog?

Her er et område, jeg ved selvsyn har konstateret, at elever 'tænder på'. At arbejde med det sproglige bliver noget vedkommende, noget nært - ja, måske ligefrem interessant. Det er et område, elever har kendskab til og har en slags tavs viden om. De har erfaringer, som kan hales frem i lyset og danne udgangspunkt for den didaktiske bevægelse fra erfaring til just 'viden og bevidsthed'.

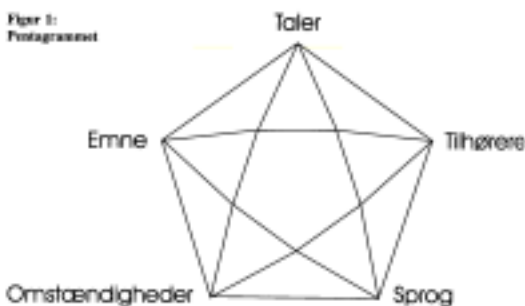
Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i det sprogfag, som ligger mig nærmest, nemlig dansk, og belyse, hvilke områder en sådan undervisning kan lade sig inspirere af. I andre sammenhænge³ har jeg beskrevet, hvordan man kan arbejde med retorikken, pragmatikken og dramaturgien og selve samspillet mellem de tre i en undervisningssituation, hvor det mundtlige er undervisningens genstand. Alle disse faglige felter danner tilsammen et rum, hvor mundtligheden er undervisningens genstand; altså undervisning i mundtlighed.

Jeg vil i denne artikel lægge hovedvægten på det dramatiske og indledningsvis kort antyde nogle undervisningsområder, der illustrerer på hvilken måde retorikken og pragmatikken kan spille sammen med det dramatiske.

Retorikken

Retorik er læren om hensigtsmæssige tekster. Det vil sige, den beskæftiger sig med såvel analyse som produktion af tekster. Med ordet 'hensigtsmæssig' menes, at producenten har en hensigt. Teksten har en rettet; den er rettet mod nogen eller noget. Når denne rettet lykkes, er det en god tekst. Retorikken er altså normativt orienteret (gode og dårlige tekster), men normen er en dynamisk størrelse: hensigtsmæssigheden er bestemt af konteksten. Denne tankegang illustreres af en ofte benyttet figur, det retoriske pentagram, hvor hver vinkel repræsenteres af henholdsvis: taler/ tekstproducent, tilhørere/læsere, sprog, omstændigheder og emne. Når alle disse 5 elementer spiller optimalt sammen, opstår der af samvirket 'det rette øjeblik' (den gode tekst) i retorikken: kairos.

Figur 1:
Pentagrammet



Der ligger en klar parallelitet mellem idéen om kairos og dramaturgiens optagethed af 'det rette øjeblik'. Den legendariske russiske instruktør og teaterteoretiker Stanislavskij udtrykte det så udmærket ved at sige, at der i teateret ikke er noget „i al almindelighed“. Alt hvad der foregår i det æstetiske rum, er udtryk for noget, har en hensigt. Og ydermere: alle elementer er indbyrdes afhængige og danner tilsammen en enhed.

Retorikkens faser, topik og argumentation

I retorikken teoretiseres om måder at nå frem til tekster, der opfylder pentagrammets 'indviklede' sammenhæng. Det er her retorikkens fem forarbejdningsfaser kommer ind i billedet (inventio, dispositio, elucutio, memoria og actio). Stoffet skal:

1. Samles (inventiofasen)

At finde information: læse, spørge eller f.eks. skrive til folk, som ved noget; egen viden ved at tænke sig frem: dvs. stille spørgsmål til sin egen viden, f.eks. ved hjælp af hv-ordene: hvem, hvad, hvor, hvordan, hvornår, hvorfor (topik).

At finde på: gode argumenter.

2. Ordnes (dispositiofasen)

Hoved: Her præsentes, afgrænses, disponeres.

Krop: sagen bliver fremstillet/gennemgået/fortalt, argumenterne bliver brugt, og evt., modbevises af andres argumenter.

Hale: Her resumes og konkluderes; måske også: appelleres og/eller perspektiveres.

3. Vælges (elucutiofasen). Et valg af den måde, som passer til den sammenhæng, man skal tale i (eller skrive i).

Hvilken sprogbrug (hvilket stilleje), hvilke appelformer (logos, ethos, pathos) og f.eks. også: hvilke slags argumenter vil man bruge.

4. Huskes (memoriafasen). Er det lysende klart, hvad det egentlig er, man vil sige? Så er det nemlig nemmere at huske, end hvis man ikke er rigtig hjemme i det, man vil sige.

5. Fremføres (actiofasen)

Disse punkter er ganske vist nummereret fra 1-5, men der ikke tale om en slavisk gennemgang af just disse punkter i numerisk rækkefølge. De er et dynamisk tænke-redskab. Det er i dialektikken og dynamikken imellem dem, der hentes stof til pentagrammets væv. Nogle eksempler:

Et af udgangspunkterne for at producere gode tekster er bl.a., at man er i stand til at spørge sig selv og omverdenen systematisk. I undervisningen kan man beskæftige

sig konkret og teoretisk med at stille systematiske og kvalificerende spørgsmål. Det kan bl.a. gøres ved at introducere brugen af (og retorikkens lære om) topik: læren om spørge-steder (topos: sted).

Ideen om systematisk spørgeren er også helt elementær i forbindelse med dramaturgisk analyse. Eksempelvis må den enkelte (skue-)spiller - såvel som instruktøren - med udgangspunkt i de replikker (og evt. den regi), forfatteren har tildelt figuren, systematisk spørge sig frem til et helhedsbillede af figuren, dens relationer, status, funktion m.m. Stanislavskijs 'magiske hvis', der henviser til spørgsmålet: „Hvad ville du gøre, HVIS du var i NNs situation?“ er blot en anden side af denne sag.

Retorikkens inventiofase beskæftiger sig også med den praktiske argumentation. I det danske undervisningssystem er argumentationsanalyse og argumentations-træning sjældent en del af undervisningen. Her er et stort og uudnyttet materiale i undervisningssammenhæng. Eleverne kan herigennem få værktøj til at begrunde meninger og kunne gå ind i en kvalificeret analyse af dagliglivets medieskabte meninger. Drama leverer en glimrende situationsarkitektur, inden for hvilken vi kan træne og iagttage, og teater har teksterne, der bl.a. viser os, hvorledes dagligdagens argumentation udfolder sig i alt sin pragt - og af og til: absurditet.

Pragmatikken

Sociolingvistik, psykolingvistik, kommunikationsforskning og sprogfilosofi er nogle af de elementer, som kan indgå i pragmatik. Sammenfattende kan man sige, at i pragmatikken beskæftiger man sig med studier af relationer mellem dem, der producerer, og dem, der modtager tegnsystemer. Hvor retorikken er en afsender-orienteret lære, beskæftiger pragmatikken sig primært med analyse af f.eks. talesproget og den sproglige interaktion i den daglige dagligdag - sprogbrugen.

Som antydning indledningsvist er beskæftigelsen med det talte sprog et fælles område for sprogfagene, som kan afføde meget godt stof i undervisningssammenhæng. Men, allerefterst: hvad er talesprog for en størrelse? Et svært spørgsmål at besvare. Der er i hvert fald et betydningsfuldt samspil mellem talesprog og mimik. Talesproget har andre enheder, end dem vi er vant til at tage udgangspunkt i: nemlig skriftsprogets. Vi taler ikke i sætninger, men snarere i enheder, der markeres i betoning og pausering. Alt dette hænger sammen med samspillet: tale-tanke. Hvorledes foregår planlægningen? Inden vi taler? Undervejs? Det talte ord er styret af afsenderens 'planlægningsproblemer', men også hensynet til den tilstedeværende lytters mulighed for at forstå. Afsenderen kan gennem egenkommunikations-regulering sørge for at beholde ordet eller ændre samtalsforløbet ved at afbryde, ændre eller gentage. Endelig har interaktionen sine turtagningsmekanismer

og mønstre for tilbagekobling (A: „Det regner”- B: „Ja, det gør det”). Hvordan fungerer disse mekanismer på de forskellige sprog?

Afsenders løbende strukturering af talen giver sig udtryk i en række karakteristika. Det gælder således korrektionsformer: selvafbrydelser, rettelser, pauser (med udfyldning som f.eks. øh) og meta-tale som kommentarer til det, man just er i gang med at sige: „Nej, det jeg ville sige ...”. I planlægningen indgår som omtalt også modtagerhensyn. De giver sig bl.a. udtryk i særlige, situationsafpassede grammatiske konstruktioner, f.eks. korte sætninger, grundled forrest i sætningerne m.v. Alt dette her kan udmærket iagttages, diskuteres i forbindelse med forskellige improvisationer og dramatiske improvisationer. Blandt de tegn, der fungerer ved administration af taleture, indtager kropssprog og gestik en væsentlig position. Intonation er et andet tegn. Dette er helt elementære erfaringer i teaterarbejde.

Bevæger vi os lidt ‘op over’ samtalen bliver sammenhængen mellem samtalens rammer (eller kontekst) og samtalens roller tydelige - f.eks. hvis man netop har arbejdet med en retssag i dramasammenhæng. Dommeren, anklageren og forsvareren har - i kraft af deres roller/funktioner - nogle ret bestemt afstukne sprog handlinger til rådighed. Den anklagede kan f.eks. ikke ‘dømme’.

Arbejdet kan videreudfoldes i klassens jagt på samtaletyper: fra hyggesnak over dialog, diskurs og diskussion til skænderi. Situationerne kan spilles og kommenteres. Manuskripter kan produceres og analyseres. Tappede og egenproducerede video-sekvenser kan diskuteres. Måske kan man endog drive det så vidt som at komme til at diskutere, hvornår en samtale er en samtale. Har det noget med ‘magt- og herredømmefri’ at gøre? Fordrer det symmetri eller kan samtaler være asymmetriske?

Dramatik

Teaters og dramas centrale udgangspunkter er nogle *aktiviteter* vedrørende et *stof* inden for nogle karakteristiske *faglige områder*. Den dominerende aktivitet er ‘agering’, *områderne* er de forskellige specifikke udtryksformer og de strukturer, inden for hvilke denne agering udfolder sig, og det *stof*, man arbejder med i faget, er selve det at være menneske.

Teater og drama er et æstetisk fag - også når det indgår som et fag i et andre fag. Det er jo netop på denne måde, det kan sætte faglige selvforståelser under debat, udfordre og perspektivere det fag, det indgår som metode i. Det teatermæssige formsprog, det symbolske udtryk og de oplevelser og refleksioner, der er forbundet hermed, står centralt. Kernen er ‘agering’. Agering indebærer, at man ved hjælp af indlevelse og fantasi går ud over her-og-nu-situationen og ofte i ageringen spiller en anden end sig selv (*figur*). Ageringen udfolder sig endvidere ofte i et fiktivt *rum* og i forhold til

andre fiktive figurer i et mere eller mindre forhåndsstruktureret *forløb*. Den agerende aktivitet inden for disse tre *grundelementer*: rum, figur og forløb etablerer den kunstneriske form, som er unik for faget; en æstetisk fordobling, som kan forklares således: „Jeg er her, men jeg spiller, at jeg er et andet sted“ (rum), „Jeg er mig, men jeg spiller en anden end mig selv“ (figur) og „Jeg er klar over, at det er et spil, men jeg overholder spillets regler“ (forløb). Denne interaktionsform kan betegnes som en ‘som-om-virkelighed’. Måske er det mere korrekt at opfatte situationen som sin egen særlige virkelighed.

Omkring denne kerne må læreren kunne administrere to andre hovedopgaver: igangsætning (herunder bl.a. de ‘øvelser’, de fleste tror er selve indholdet i ‘drama’) og efterbearbejdning. Teater og drama i undervisningen bliver altså en vekselvirkning mellem: etablering, agering og kommentering.

Mange retninger inden for området er karakteriseret ved den måde, hvorpå de vægter de enkelte dele. Hvor vægtes der? - og hvorledes vægtes de enkelte elementer i forhold til hinanden? F.eks. bliver ‘kommentering’ væsentlig inden for visse sider af arbejdet med rollespil og ‘etablering’ (samarbejde og tryghed) f.eks. væsentlig inden for retninger, som særlig anvender teater og drama med socialpædagogisk sigte.

Arbejdet med rum, figur og forløb

Hvordan kan man arbejde med de enkelte grundelementer?⁴ Fra nogle af mine forsøgsarbejder følger her nogle eksempler på arbejdet med to grundelementer: rummet og figuren.

Udgangspunktet kan f.eks. være den tomme spilleplads. Rum er jo en rydning. Når spillepladsen er tom, kan den forestille alt. Man kan simpelthen starte med at spørge: Hvad synes du/I den skal forestille? Det første bud blev brugt. Det kunne f.eks. være ‘et venteværelse’. Lad os være mere specifikke: hvilket slags venteværelse? Det er hos en tandlæge. Udmærket; hvad er der så herinde? Svaret kunne være to stole og et bord. Dem sætter vi ind. Vi kunne måske gå yderligere i detaljer, men arbejder nu videre med personerne (figurerne): hvem kommer ind om et øjeblik? Vi spørger os frem til en kort personschildring. Hvad er hans første replik? osv. Ved altså at spørge til den tomme spilleplads og senere inddrage de øvrige grundelementer (figur og forløb) får vi meget hurtigt et forløb, vi kan spille (beskrive, karakterisere, fortælle, eller tegne i dialog med improviserede spil).

Rummet var altså ikke noget, der blev skabt i kraft af ting f.eks. kulisser eller lyd og lys m.m. Kropssprog, mimik, blikretning, bevægelse, figurerens positioner i forhold til hinanden, de regler vi har aftalt med hinanden og replikkerne i forening, er først

og fremmest det, der gestalter rummet. Eksemplet demonstrerer også, at denne måde at arbejde på giver nogle pædagogiske rammer for en særlig form for mundtlighed. De spørgsmål, der stilles i denne forbindelse, er spørgsmål af den type, der ikke findes ét rigtigt svar på. Vi spørger for at gå på opdagelse. Der er tale om en divergent proces.

Replikker skaber og vælger også i sig selv rum. I sin enkleste form kan således åbningsreplikker, der i få ord angiver rummet og somme tider også situationen, være udgangspunktet (NN: „Næste!”).

Arbejdet med figur er et af de væsentlige omdrejningspunkter i drama; den fiktive figur giver muligheder. Endnu et eksempel: Der står tre stole i rummet. På hver stol er placeret en rekvisit. Opgaven går nu ud på at finde ud af, hvem det er, der har forladt eller glemt disse ting. En deltager går op og tager en ting. Hun bliver nu bedt om at sige, hvad hun kan finde på om ejeren. Når hun går i stå, kan de øvrige deltager stille spørgsmål til figuren. En livlig samtale tager fart; der spørges, foreslås og diskuteres. Og igen: i princippet er der ikke nogle rigtige og forkerte svar - eller spørgsmål. Figuren kan herefter bringes i spil ved f.eks. at spørge om, hvor vi vil placere hende (tid og rum), og evt. om, hvad hun tænker på (forløb). I den efterfølgende improvisation begynder figuren nu at leve sit eget liv. Det videre arbejde kan tilrettelægges således, at deltagerne efterhånden oplever et behov for en mere raffineret spørge- eller interviewteknik. Det siger sig selv, at denne måde at arbejde på styres yderligere: det kan være ganske bestemte rekvisitter med tydelig signalværdi, eller det kan f.eks. være en eller flere bestemte replikker (evt. fra en bestemt tekst), der udgør udgangspunktet.

Litteraturpædagogik og æstetisk fordobling

Lad mig afslutningsvis illustrere samspillet mellem den litterære og den teatermæssige æstetiske fordobling i et andet fælles område mellem dansk og fremmedsprogslæring: den litterære fortolkning.

Når teater/drama udfolder sig så at sige på egne præmisser, er der tale om et dynamisk redskab i dannelsesprocessen: gennem agering i den æstetiske fordobling af figur/rolle får eleverne mulighed for at formulere og afprøve noget om/af sig selv. Rollen fungerer her som en slags beskyttelse („jeg er mig, men jeg spiller en anden”). Evnen til indlevelse og indføling (*em-patia*) med ‘den anden’ opøves. Dette har imidlertid videre konsekvenser end som så, idet evnen til indlevelse i ‘den anden’ er et vigtigt element i evnen til at reflektere over ‘sig selv’: Selvrefleksion gennem arbejdet med indføling.

Teater og drama er også en didaktisk sparringspartner for den del af litteraturpædagogikken, der arbejder med oparbejdelsen af analytisk kompetence. Dette kan illustreres ved igen kort at relatere til to af ageringens grundelementer.

I det konkrete klasserum kan - som omtalt - etableres et andet *rum*: det fiktive. Sagen er jo, at i teater *gør* vi et rum (somme tider, men langt fra altid i samklang med en scenografi). I litteraturen beskrives rum. I undervisningen kan der etableres en dialektik mellem at 'gøre rum' og finde ud af, hvorledes fortælleren ved få ord (eller gennem beskrivelser) tilvejebringer rum, så læserens fantasi med-skaber (nøjagtigt som i teateret).

I litteraturen kan fortælleren bl.a. ræsonnere over begivenheder og med forskellige fortællertekniske greb beskrive sine *figurer* indefra, udefra, gennem andre figurer osv. I teateret handler figurene. Handlingen i teaterets forløb er stort set det, figurerne siger og gør kropsligt. Gennem et arbejde med at skabe (og spille) figurer kan der oparbejdes en viden om, hvad der skal til, for at disse figurer begynder at leve. Hvad er nødvendigt at vide og at vise? På hvilken måde viser vi gennem replik og tilstedeværelse det karakteristiske for figuren? Vi kan endog afprøve det her og nu i improvisationer. Vi kan skrive replikker og regi ned - spille det igen - rette i manus. En sådan arbejdsmåde gør naturligvis, at 'personkarakteristik' er noget eleverne har arbejdet konkret med, får erfaringer af og ja, måske ligefrem 'viden' om.

Også arbejdet med komposition (altså grundelementet *forløb*) kan illustrere denne gensidige proces. Elever kender til amerikanske film og tv-serier, der i det store og hele følger den berømte 'hollywoodmodel' ('berettermodellen'). Altså: anslag, præsentation, uddybning, point of no return, klimaks og udtoning. Dette i og for sig dramaturgiske arrangement er en del af deres (elev-)faglighed. De kender måske også til det gennem computerspil. I teaterarbejde kan man tage udgangspunkt i en næsten hvilken som helst dramatisk, konfliktfyldt episode. Med den som centrum arbejdes der så ved hjælp af en vekselvirkning mellem at spørge (topisk) og improvisere/agere frem til de begivenheder, der *leder op* hertil, eller de *konsekvenser*, situationen får for de involverede figurer/personer. I praktisk arbejde kan der flyttes rundt på kompositionens enkelte dele med et - opdager eleverne - forskelligt resultat. Vi er her ved det næste: teater handler, men det handler også om noget. Man skal ville noget med sin historie. Kompositionen (formen) hænger sammen med 'budskabet': teaterstykkets 'præmis'. Disse aktiviteter bidrager til, at elevernes arbejde med litterære teksters komposition får en oplevet klangbund og dermed til den faglighed, de møder disse tekster med.

I forbindelse med disse eksempler bedes man bemærke, at bevægelsen primært går fra teater/drama til tekst. Det er på tide at gøre op med det dogme, at teater og drama

udelukkende er noget med at dramatisere tekster. Her fungerer arbejdet som sin særlige måde at opleve og forstå skabelsen af fiktive tekster på.

Det personlige som fiktion

Nybruddet i teateret, der (som altid) afspejler de tidsmæssige og sociale vilkår, vi lever under, forkaster på mange måde en fiktion, der lader sig beskrive som et 'som-om-forhold'. Nyere teaterformer som f.eks. performance-teater skelner således ikke mellem virkeligheden og som-om-virkeligheden, idet som-om-virkeligheden er lige så virkelig som 'virkeligheden'. På samme måde er skellet mellem jeg-et og 'rollen' udvisket. Vi må som deltagende tilskuere og iagttagende deltagere hver især og sammen skabe de historier og stille de spørgsmål, som situationen (eller fiktionen?) af-føder. På samme måde udviskes skellet mellem fiktion og virkelighed i nyere elektroniske kommunikationsformer (*chat m.m.*). Dette postmoderne grænseområde, hvor de fiktive genrer som forventning, overenskomst eller konvention - og talen og samtalen som tro- og ligeværdig - drages i tvivl, er måske den næste udfordring for en sprogpædagogik, der vil mere end talemåder og tekstanalytisk skematik.

Sprogenes natur og teknik

Det fælles sprogfaglige hus har ét centralt kollektivt rum: nemlig det, der dannes af fag forankret i mundtlig virksomhed og interaktion. Det er forbavsende, hvor sjældent 'man' - og det vil her sige didaktisk orienterede sprogfagslærere - mødes på denne åbne plads. Men det er her, der kan udvikles en fælles sprogpædagogik, naturligvis med respekt og forståelse for de enkelte fags særlige profiler.

Som antydnet ovenfor kræver det nyorienteringer i danskfaget. Blandt andet skal der skabes fast, faglig grund under undervisningen i mundtlige tekster. Noget der ingenlunde er tilfældet i øjeblikket. Jeg har illustreret, hvordan idéer og principper kan hentes i et samvirke mellem retorik, dele af pragmatik og dramatik. Inspirationen kan også hentes fra de øvrige sprogfag, som ofte har et levende og engageret didaktisk forhold til dialog og det talte sprog.

Det kræver imidlertid også, at sprogfagene lader sig udfordre af den gryende faglighed i forbindelse med undervisning i det mundtlige område; tiltag, jeg tidligere har betegnet som mundtlighedspædagogik.

Endelig kræver det en vilje til at sammentænke undervisningen i sprog. Herunder viljen til at udtænke, skabe, gennemføre og reflektere over undervisning i et flersprogligt rum, hvor udforskning af ligheds- og fællestræk, væsens- og gradsforskelle sprogene imellem er selveste undervisningens genstand. Et laboratorium for sprogenes natur og teknik.

Noter

1 En konstatering allerede KUP-rapporten "Mundtlig fremstilling" (Undervisningsministeriet 1991) havde fat i - og et tema jeg har uddybet i bl.a.: Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser (DLH 1999) og Dansk i dialog: "Talte tekster" (Dansk lærerforening 2000).

2 Se således hele diskussionen ang. KUP-rapporten om netop "Sproglig viden og bevidsthed", sådan som den f.eks. udmøntes i: Sproglig mangfoldighed: om sproglig viden og bevidsthed, (red. Risager, Holmen og Trosborg), udgivet af ADLA i 1993.

3 Se f.eks. Haugsted 2000 og: Procesorienteret mundtlighedspædagogik? i: Skolefag, læring og dannelse, nr.26, DLH 1999.

4 I Kvan, nr. 44, 1996. Drama, artiklen „Drama - et kunst og erkendelsesfag“. Eksemplerne er tidligere offentliggjort her.

Litteratur

Haugsted, Mads Th.: Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama. Kbh.; Dansk lærerforening, 1996.

Haugsted, Mads Th.: Drama. Et kunst- og erkendelsesfag. i: Kvan, 44, 1996, 16. årg.

Haugsted, Mads Th.: Sprogspil. i: Kvan, 47, 1997, 17.årg.

Haugsted, Mads Th. et al. (red.): Anslag. Teater- og dramafagets didaktik og metode. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1998.

Haugsted, Mads Th.: Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1999.

Haugsted, Mads Th.: Talte tekster - mundtlighed og undervisning. i: Esmann, Rasmussen, Wiese (red.): Dansk i dialog. Artikelsamling, Dansk lærerforening, 2000.

Haugsted, Mads Th.: Dansk, drama og dannelse. i: Dansk 1/01, Dansk lærerforening, 2001.

Haugsted, Mads Th.: Klare mål -mundtlighed og undervisning. i: Dansk 2/01, Dansk lærerforening, 2001.

Haugsted, Mads Th. (2001): Theatre and drama as an integral element of the teaching of oracy. i: Nordic Voices, IDEA Publications.

Haugsted, Mads Th.: Mund dog. (Lærebogsmateriale til gymnasiet og folkeskolens ældste klasser). Kbh.; Alinea, 2002. Haugsted,

Mads Th.: Fortolkning og offentliggørelse - teater, drama og litteraturpædagogik. i: Fransk 231, Le Théâtre, 2002. Risager, Karen,

Anne Holmen & Anna Trosborg (red): Sproglig mangfoldighed: om sproglig viden og bevidsthed. ADLA, 1993. 117 s.

Se evt.:

Drama, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift 2 -2000: At vise eller overbevise - retorik og drama.

Drama, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift 4 -2000: En nordisk forskningsprofil.

Drama, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift 1 -2001: Forskning, praksis og refleksjon.

Mads Hermansen et al.: Læringslandskaber. Artikler om læring og fagdidaktik. Forskningstidsskrift fra DLH, nr. 5, 4.årg., februar 2000.

Procesorienteret mundtlighedspædagogik? Arbejdspapirer nr. 26. Skolefag, Læring og Dannelse. DLH 1999.

Anmeldelse

Signe Holm-Larsen, Marianne Ledstrup
og Lise Stampe Rasmussen

Udblik og Indblik. Internationalisering i folkeskolen
Kroghs Forlag 2002

Udblik og Indblik handler om en type læringsrum hvor det internationale og tværnationale står i centrum. Bogen fokuserer på hvordan man praktisk kan arbejde med det som man i almindelighed kalder 'den internationale dimension' i den danske folkeskole. Der er tale om en mindre, overskuelig håndbog på 99 sider, plus bilag og lister over litteratur og webadresser.

Forfatterne står for et helhedssyn på den internationale dimension: „Vi ser ethvert undervisningstiltag, der sigter mod at tilgodese den enkelte elevs udvikling af interkulturel kompetence som et led i skolens arbejde med den internationale dimension. Denne brede fortolkning af begrebet medfører, at skolens praktiske arbejde med den internationale dimension kommer til at spænde over et vidt spektrum af aktiviteter, der rækker lige fra faglige og tværfaglige undervisningsforløb til udvekslingsrejser“ (s. 13).

Bogen starter med et kapitel om hvorfor det er vigtigt at udvikle folkeskolens internationalisering, og hvilke barrierer der er for internationalisering. Forfatterne understreger at den internationale dimension er en mulighed i nærmest alle

fagene, og de fremhæver fremmedsprogene, samfundsfag og natur/teknik. Dernæst kommer et kapitel om hvilke instanser der har ansvaret for at opgaven tages op, og hvad lærere, ledere og kommuner kan gøre. Det fremhæves at det er vigtigt at internationaliseringen opfattes som et fælles projekt for hele den pågældende skole. Denne del munder ud i en genistreg: et kapitel der rummer et konkret forslag til formål, CKF (Centrale Kundsks- og Færdighedsområder) og læseplan for den internationale dimension i den danske folkeskole.

Herefter er der et kapitel om hvordan man kan udforme, igangsætte og gennemføre tværnationale projekter med udenlandske samarbejdspartnere, f.eks. som led i et Comenius-samarbejde. Der er flere eksempler på enkeltfaglige og tværfaglige projektorganiserede forløb. Dernæst er der et kapitel om hvordan man kan udnytte tosprogede elevers kulturelle ressourcer i den internationale dimension, herunder bruge billeder og film som kulturformidlere. Så følger kapitler om inddragelse af forskellige former for gæstelærere fra udlandet og om udnyttelse af venskabsbykontakter.

I sidste del er der et kapitel om evalueringsformer: projekt- og procesevaluering, portfolioevaluering, samt mere overordnet evaluering af det tværnationale samarbejde, på institutions- og/eller kommuneniveau. Endelig er der et afsluttende kapitel med gode råd til hvordan man kommer igang lokalt.

Da bogen har et praktisk sigte, er der ikke lagt vægt på en teoretisk diskussion af centrale begreber såsom interkulturel kompetence, kultur og internationalisering. Begrebet 'den internationale dimension' rummer ideen om det nationale, og det er da også gennemgående at bogen handler om nationalkulturelle forskelle, jvf. følgende passus: „arbejdet med den internationale dimension i folkeskolen er en opgave, der af de involverede voksne ikke alene kræver vilje til at overvinde barrierer i det etablerede skolesystem, men også overbevisning om betydningen af, at vore elever bruger deres viden om internationale forhold til at tackle udfordringer i respekt for værdier og normer forbundet med forskelle i national identitet“ (s. 20). Dog kommer der også andre typer af kulturelle forhold på bordet rundt omkring i bogen, især i kapitlet om tosprogede elever: kultur og etnicitet, kultur og kunst, kultur og religion m.v.

Udblik og Indblik har sin force på det praktiske plan, og dér er den et meget velkomment redskab til internationalisering i praksis, skrevet af folk med erfaring på området. Den retter sig mod alle potentielle initiativtagere i skole og kommune, ikke mod enkelte fag som f.eks. sprogfagene. Derfor er der heller ikke nogen særlig fremhævelse af sprogfagene, men blot en påpegning af vigtigheden af fremmedsprogskundskaber i den internationale kommunikation. Som generel håndbog i internationalisering er *Udblik og Indblik* uundværlig på enhver skole.

Karen Risager



Godt nyt Læringsrum

Adult ESL: politics, pedagogy, and participation in classroom and community programs. Ed. by Trudy Smoke. Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 337 s.

DPB-emneord: indvandrer; voksenuddannelse; USA; engelsk sprog; fremmedsprog; internet

Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Gabriele Blell & Karlheinz Hellwig. Frankfurt am Main; Peter Lang, 1996. 126 s. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert; Bd.1)

DPB-emneord: fremmedsprog; kunst; musik; billede; tværkulturel undervisning; didaktik

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

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

Classroom Decision-making. Negotiation and Process Syllabuses in Practice. Ed. by Michael P. Breen & Andrew Littlejohn. Cambridge; Cambridge University Press, 2000. 310 s. (Cambridge Language Teaching Library).

DPB-emneord: fremmedsprog; læseplan; beslutningstagning; klasseværelse; pædagogisk innovation; kommunikativ kompetence

Computer Assisted Language Learning (CALL): Media Design and Applications. Introduced and ed. by Keith Cameron.

Lisse; Swets & Zeitlinger, 1999. 321 s.

DPB-emneord: computer og undervisning; medieteknologi; sprogindlæring; fremmedsprog; forskning; state of the art review

Ehrman, Madeline E. & Zoltán Dörnyei: Interpersonal Dynamics in Second Language Education: the Visible and Invisible Classroom. Thousand Oaks, Calif.; Sage Publications, 1998. 329 s.

Indhold: Basic concepts and approaches; Within the individual: intrapersonal processes; Between individuals: interpersonal processes; Among people: the group; Group development : general features and group formation; Group development: transition, performing, and dissolution; Group leadership; Lessons from the world of psychotherapy; Lessons for the teacher; Cooperative learning.

DPB-emneord: gruppedynamik; interpersonelle forhold; affektivitet; fremmedsprog; lærerrolle; autonomi; kommunikativ kompetence

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

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

Kasper, Loretta F. et. al.: Content-based college ESL instruction. Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum Associates, 2000. 227 s.
DPB-emneord: højere uddannelse; undergraduate studerende; computer og undervisning; engelsk sprog; fremmedsprog; andetsprog; indholdsbareret undervisning; internet

Network-based Language Teaching. Concepts and practice. Ed. by Mark Warschauer & Richard Kern. Cambridge; Cambridge University Press, 2000. 240 s. (Cambridge Applied Linguistics Series)
DPB-emneord: fremmedsprog; computer og undervisning; computernetværk; empirisk forskning; multimediemetode; skriftligt arbejde

New Ways of Classroom Assessment. Ed. by James Dean Brown. Alexandria, VA; Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1998. 384 s. (New Ways in TESOL Series II/ Teachers of English to Speakers of Other Languages)
DPB-emneord: fremmedsprog; engelsk sprog; vurdering; selv-vurdering; dialog; feedback; gruppearbejde; voksen; dag-bog; portfolio

Tema: Didaktisk refleksion: I æstetiske og humanistiske fag. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1999. 174 s. (Forsknings-tidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole; 3. årg., nr. 4)
DPB-emneord: humaniora; kunst; musik; historie; fremmed-sprog; litteratur; fag i læseplan; førskoleopdragelse; ud-dannelse på primært niveau; klassetrin syv til ti

Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes / Conseil de l'Europe. [Paris]: Didier ; Centre Régional de Docu-mentation Pédagogique de Basse-Normandie, 2001. 36 s. plus bilag

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogfærdighed; voksenuddan-nelse; unge; portfolio

Scalone, Janis G. & Ann Arbor: Distant Thunder: an Integrated Skills Approach to Learning Language through Literature. Mich.; University of Michigan Press, 1999. 141 s. (Pitt Series in English as a Second Language)
DPB-emneord: litteratur; engelsk sprog; fremmedsprog; vok-senuddannelse; indvandr

Warschauer, Mark: Electronic Literacies: language, culture, and power in online education. Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum, 1999. 220 s.
DPB-emneord: fremmedsprog; engelsk sprog; skriftligt arbejde; flersprogethed; tosprogethed; indvandr; undergraduate studerende; person med højere uddannelse; højere uddan-nelse; informationsteknologi; internet

Wicke, Rainer E.: Grenzüberschreitungen: der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremd-sprache-Unterricht in Schule und Fort-bildung. München; Iudicium, 2000. 204 s.
DPB-emneord: tysk sprog; fremmedsprog; musik; kunst; foto-grafering; sprogundervisning

Unterrichten mit Internet & Co.: Methodenhandbuch für die Sekundarstufe I und II. Hrsg. Hartmut Koch & Hartmut Neckel; mit einem Geleitwort von Jan Michael Czermak. Berlin : Cornelsen Scriptor, 2001. 256 s. (1 cd-rom i lomme)
DPB-emneord: didaktik; undervisningsmetode; klassetrin syv til ti; klassetrin elleve til tretten; tværfaglig fremgangs-måde; fremmedsprog

Andet godt nyt

Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. Ed. by Dolly Jesusita Young. San Francisco; McGraw-Hill, 1999. 273 s. (The McGraw-Hill Second Language Professional Series/ Directions in Second Language Learning)

DPB-emneord: angst; affektivitet; emotion; aktionsforskning; fremmedsprog; sprogundervisning

Brumfit, Christopher: Individual Freedom in Language Teaching: helping learners to develop a dialect of their own. Oxford: Oxford University Press, 2001. 207 s. (Oxford Applied Linguistics)

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogindlæring; kommunikativ kompetence; litteratur; sprogpolitik; engelsk sprog

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

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogundervisning; kommunikativ kompetence; vurdering; Europarådet; reference-materiale

La **diversité** linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe: vers un document-cadre pour des

politiques linguistiques éducatives: actes de la conférence, Innsbruck (Autriche) 10-12 mai 1999. Ed. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'Éducation. Strasbourg; Éditions du Conseil de l'Europe, 2000. 185 s. (Division des langues vivantes)

DPB-emneord: fremmedsprog; sprogpolitik; konference; Europarådet

Hennig, Mathilde & Carsten Hennig: Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikenführer für Deutsch als Fremdsprache. München; Iudicium, 2001. 216 s.

DPB-emneord: tysk sprog; grammatik; fremmedsprog; annoteret bibliografi

Striving for the Third Place: intercultural competence through language Education. Ed. by Joseph Lo Bianco & Anthony J. Liddicoat & Chantal Crozet. Melbourne; Language Australia, 1999. 188 s. (The National Languages and Literacy Institute of Australia)

DPB-emneord: fremmedsprog; kultur; identitet; interkulturel kompetence

Les **textes** littéraires en classe de langue. Ed. Marie-Claude Albert & Marc Souchon. Paris; Hachette, 2000. 190 s. (Cocoection F Autoformation)

DPB-emneord: litteratur; fremmedsprog; sprogundervisning