

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 58 · maj 2014

Begynder- sprog

»Den tidlige sprogstart stiller høje krav til læreren, og den skal tilrettelægges med stor omhu, hvis den skal have en positiv effekt.«

Daryai-Hansen, Gregersen og Søgaard

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 58 · maj 2014

LONE KROGSGAARD SVARSTAD

Kronik: Tidlig sprogstart – en mulighed for styrkelse
af den interkulturelle dimension? 7

MADS JAKOB KIRKEBÆK OG KAREN LUND

Syv myter om begyndersprog 12

PETRA DARYAI-HANSEN, ANNETTE SØNDERGAARD

GREGERSEN OG KAROLINE SØGAARD

Tidligere sprogstart: begrundelser og
praksisanbefalinger 19

ELEONORA DUARTE

Tysk fra 5. – Hvordan? 26

LOUISE HOLST TOLLAN OG CHRISTIE BECKMANN

TESS – Tidlig Engelsk Sprog Start

på Brøndby Strand Skole 34

DANIÈLE MOORE

Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke
sproglæring fra den tidlige barndom 41

PETER VILLADS VEDEL

Hvad skal læreren kunne? 49

MADS JAKOB KIRKEBÆK OG XIANGYUN DU

Brug af tasks i begynderundervisning i kinesisk 53

PETRA DARYAI-HANSEN, ANNETTE

SØNDERGAARD GREGERSEN, SUSANNE DUPONT

LUNDH OG SELMA MESIC

Tidlig fransk og tysk 60

KAROLINE SØGAARD OG NICOLAI ANDERSEN

Evaluering af tidlig engelskundervisning i

Danmark 68

ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD

Åbne sider: »Brug dine egne ord!« 74

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 81

SPROGFORUM

Begyndersprog

Sprogforum årg. 20, nummer 58, maj 2014

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2014 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Karen Lund, Petra Daryai-Hansen, Annette Søndergaard Gregersen, Mads Jakob Kirkebæk og Peter Villads Vedel

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen og Karen Risager

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter

for Fremmedsprogspædagogik på AU Library, Campus Emdrup (DPB):

<http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen,

Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen,

Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Henrik Jensen, Mads Jakob Kirkebæk,

Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt,

Michael Svendsen Pedersen, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Lars Stenius Stæhr,

Lone Krogsgaard Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Institut for Uddannelse og

Pædagogik (DPU)

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langlandsvej 177

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk

www.unipress.dk

T: 8715 3963

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl

E-bogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-778-7

Abonnement

Fra 2012 udkommer Sprogforum med to numre årligt

Pris for to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Campus Emdrup (DPB)

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@dpu.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på [http://library.au.dk/betjeningssteder/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/)

[campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/)

Sprogforum nr. 36-57 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum

også købes som e-bog.

Forord

Der ser ud til at være momentum for begyndersprog i Danmark – ikke mindst foranlediget af den nye skolereform som indebærer at eleverne i folkeskolen fra august skal starte tidligere med både engelsk, tysk og fransk. Det betyder at man får yngre elever og nye sammenhænge i både social, kognitiv og emotionel forstand, og hermed vil der komme nye udfordringer i læreruddannelserne og i forhold til de kvalifikationer lærerne skal have.

Det drejer sig især om nye sproglige og pædagogiske udfordringer. Og måske også udfordringer af den gode slags, for med yngre børn er man nødt til at tænke kreativt og arbejde ud fra kommunikative principper; grammatik vil som udgangspunkt ikke være en farbar vej for at lære det nye sprog. Lærerne må tage sprogligt afsæt i det børnene interesserer sig for, det de ved noget om, og det de synes er sjovt, så de opretholder glæden ved at lære sprog. Tekster vil heller ikke være farbare som vej til at lære det nye sprog for de yngste elever i 1. klasse – de kan nemlig ikke læse. Så også på det punkt skal der tænkes nyt, for lærerne skal nu vænne sig til at teksterne må vente, og at de må hellige deres undervisning de mundtlige kommunikative kompetencer. Også for de lidt ældre begyndere vil det sikkert være en rigtig god idé at lægge hovedfokus på de mundtlige kompetencer. Skriftsproget har en tendens til at erobre al pladsen, hvilket fx i fransk har betydet at mange har haft svære vilkår for at få opbygget mundtlige kompetencer de har kunnet gøre sig forståelige med.

Det bliver rigtig spændende at følge om eleverne får opbygget et stabilt mundtligt basissprog til at danne det nødvendige grundlag for at de kan bevæge sig videre i udviklingen med at udbygge, nuancere og præcisere deres nye sprog.

Begyndersprog italesættes nogle gange som om det bare er noget der skal overstås, eller som noget der går over af sig selv. Det er som om begyndersprog og begynderundervisningen ikke altid tillægges helt samme værdi som undervisning i fortsættersprog. Som om begyndersprog er det man sætter assistenten til, før man selv – eksperthen – tager over og lærer eleverne det der virkelig betyder noget. Som om undervisningen i begyndersprog bare er en introduktion, en slags brugsanvisning og ikke andet. Dette syn på begyndersprog

deler forfatterne til dette nummer af Sprogforum ikke. Undervisning i begyndersprog er vigtig, og det understreges i flere artikler hvor vigtigt det er at lærerne ikke mindst i begynderundervisningen har rigtig gode sprogkompetencer så de kan fungere som gode sproglige forbilleder for eleverne i deres sproglæring.

Hvorfor er undervisning i begyndersprog så vigtig? Det er det bl.a. fordi det første møde med et nyt sprog giver – hvis det går godt – appetit på mere. Det vækker sprogsulten, nærer kærligheden til sprog og sætter ord på kærligheden: »Jeg elsker italiensk! Han hedder Giorgio!« Men et forfejlet møde, en mislykket date, et forkert tidspunkt eller en uheldig kontekst kan lige så let føre til modstand eller decideret afsmag for sprog: »Jeg hader sprog; sprog er ikke noget for mig; jeg har haft russisk i syv år og jeg kan ikke sige et ord!« Møder med begyndersprog kan gå begge veje. Blandt andet derfor er det så vigtigt at komme godt fra start. Mødet med det ene begynder-sprog har betydning for mødet med de næste. Går det godt, tager man imod flere med åbne arme; går det skidt, lukker man munden i. Blandt andet derfor fortjener undervisning i begyndersprog al den opmærksomhed det kan få, inklusive sit eget nummer af Sprogforum. Nummeret indeholder en række artikler som fra forskellige vinkler illustrerer, eksemplificerer, belyser, beskriver og analyserer arbejdet med begyndersprog fra folkeskolens yngste elever til studerende på universitetet. Spørgsmålene som tages op, er mange: Hvornår skal begyndersprog begynde? I 1., 3. eller 5. klasse? Hvordan skal vi undervise i begyndersprog? Hvilke materialer skal vi bruge, og hvilken rolle spiller læreren, eleven, sproget og konteksten? Bidragene i dette nummer af Sprogforum er meget forskellige, men udspringer alle af en fælles interesse for begyndersprog, pædagogik og sproglæring.

I kronikken: *Tidlig sprogstart – en mulighed for styrkelse af den interkulturelle dimension?* har Lone Krogsgaard Svarstad fokus på hvordan tidlig sprogstart i engelsk kan åbne mulighed for at den interkulturelle dimension tildeles en mere prominent placering i undervisningen, og det vil så kunne bidrage til at skabe sammenhæng og rød tråd i en ellers fragmenteret skoledag. Hun opfordrer på den baggrund til at man ser nærmere på, hvordan vi kan undervise i kritisk kulturforståelse og interkulturel refleksion, og på hvilke kriterier vi bruger som afsæt for vores valg af tekster og medier i engelskundervisningen.

I den første artikel, *Syv myter om begyndersprog*, sætter Mads Jakob Kirkebak og Karen Lund fokus på syv sejlivede myter om begynder-sprog som man ikke kan undgå at støde (sig) på som lærer. Hvordan bliver man opmærksom på og i stand til at forholde sig kritisk til myterne? Artikkels svar på det spørgsmål er en »myte-detektor«, det

vil sige fire enkle spørgsmål man som lærer bør stille sig selv når man konfronteres med holdninger og synspunkter man fornemmer, kan være bygget på myter.

I *Tidligere sprogstart: begrundelser og praksisanbefalinger* opsummerer Petra Daryai-Hansen, Annette Søndergaard Gregersen og Karoline Søgaard resultater fra tre store europæiske forskningsprojekter samt et norsk projekt om tidligere fremmedsprogsundervisning. Disse projekter bidrager til diskussionen om tidligere sprogstart og udgør et centralt grundlag for at udvikle pædagogiske praksisser i en dansk kontekst. De viser at eleverne generelt er glade for den tidlige sprogstart, men at den skal tilrettelægges omhyggeligt hvis den skal have en positiv effekt.

I *Tysk fra 5. – hvordan?* opsamler Eleonora Duarte erfaringer med begynderundervisning i tysk med 10-12-årige elever. Undervisningen bygger på en handlingsorienteret tilgang: For at børn skal kunne lære sprog, er det vigtigt at det gøres på en legende måde hvor sanser og kropslige aktiviteter indgår som en integreret del af elevernes sproganvendelse. Forfatteren diskuterer sproganvendelsen i klasserummet og giver eksempler på forskellige opgavetyper der erfaringsmæssigt egner sig til aldersgruppen.

Louise Holst Tollan og Christie Beckmann gør rede for erfaringer med teamteaching i 1. klasser i engelsk i artiklen *TESS – Tidlig Engelsk Sprog Start på Brøndby Strand Skole*. Undervisningen er integreret med fagene billedkunst og musik. Forfatterne konkluderer blandt andet at det tyder på at der er bedre læring i engelsk i TESS-klasserne svarende til ca. et klassetrin, og understreger at det er vigtigt at de lærere der underviser i de små klasser, har et højt sprogligt niveau.

Danièle Moore viser i sin artikel, *Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom*, hvordan eleverne gennem sproglig opmærksomhed kan blive bedre både til at lære nye sprog og til at forstå deres eget sprog. Bevidst refleksion over andre sprogsystemer som for eksempel kinesisk sammenlignet med sprog eleverne kender, vil fremme at man anlægger et vurderende og analyserende blik på det sprog man er ved at lære. Når man giver eleverne mulighed for at observere, opdage og manipulere med forskellige sproglige fænomener, retter de bevidst opmærksomheden mod sproget og opnår herved optimale muligheder for læring.

Den grundlæggende litteracitet er et begreb som Nordisk Alfaråd anbefaler skal erstatte den såkaldte alfabetiseringsundervisning. De nye anbefalinger er beskrevet inden for seks kompetenceområder som lærere skal besidde for at forestå undervisningen i den grundlæggende litteracitet. Peter Villads Vedel der er koordinator for Nordisk Alfaråd, præsenterer anbefalingerne i artiklen: *Hvad skal læreren*

kunne? – *Ny nordisk kompetencebeskrivelse for lærere sætter fokus på undervisningen i den grundlæggende litteracitet for tosprogede voksne.*

Mads Jakob Kirkebæk og Xiangyun Du: Brug af tasks i begynderundervisning i kinesisk. Med udgangspunkt i indsamlede audio- og video-data fra begynderundervisning i kinesisk beskriver, analyserer og diskuterer artiklen, hvordan tasks kan bruges til at sætte de studerende i centrum af læreprocessen og motivere dem til at involvere sig og deltage aktivt i undervisningen på måder som sprogtilgængelsesforskere anser for vigtige for sprogtilgængelsen.

I artiklen *Tidlig fransk og tysk – hvordan kan forskningsanbefalinger for den tidligere sprogsprogstart omsættes til undervisningspraksis?* er Petra Daryai-Hansen og Annette Søndergaard Gregersen gået sammen med Susanne Dupont Lundh og Selma Mesic om at besvare det spørgsmål de stiller i titlen. De peger på de muligheder der ligger i Den Europæiske Sprogportfolio i kombination med faseindeltd progression mod eksplícitte læringsmål.

Evaluering af tidlig engelskundervisning i Danmark af Karoline Søgaard og Nicolai Andersen er en opsummering af resultater fra tre evalueringsprojekter af tidlig engelsk sprogsprogstart i Danmark som tilsammen giver et aktuelt billede af nogle af de erfaringer som er gjort. Forfatterne konkluderer at selv om mange elever får et omfangsrigt engelsk input uden for skolen og generelt er motiveret for at lære engelsk, er det stadig gennem velkvalificeret og engageret undervisning at udviklingen af fremmedsprogskompetencer for alle elever skal sikres.

»*Brug dine egne ord!*« – *hvordan gør man sig legitim som DSA-elev i historieundervisningen?* er overskriften på Anna-Vera Meidell Sigsgaards artikel på Åbne sider, hvori hun problematiserer den umiddelbare selvfølgelighed med hvilken lærere beder deres elever om at bruge deres egne ord, som om det er nemt. Forfatteren advokerer for at det faglige indhold prioriteres, og at de sproglige ressourcer bliver tydeliggjort i praksis i skolen.

Derudover indeholder dette nummer *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur fra AU Library, Campus Emdrup (Danmarks Pædagogiske Bibliotek) til temanummeret samt *Andet Godt Nyt* og *Kalender*.

God læselyst!

Redaktionen

Tidlig sprogstart

– en mulighed for styrkelse af den interkulturelle dimension?

I august 2014 vil landets skolebørn møde engelsk allerede fra 1. klasse og fransk og tysk fra 5. klasse. Rundt omkring i landet arbejdes der hårdt på at finde på idéer til, hvordan der kan arbejdes med tidlig sprogstart. Bibliotekarer har travlt med at bestille spændende engelsksprogede billedbøger hjem, og lærere tager til Ikea for at købe børnekøkkener, for at eleverne kan få så autentiske sprogoplevelser som muligt og finde glæden ved at lære sprog. I Brøndby Kommune har man siden 2004 kørt et forsøg med tidlig sprogstart, TESS, hvor eleverne er blevet undervist i engelsk fra 1. kl. Eleverne fra forsøget går nu i de store klasser, og de lærere, der underviser TESS eleverne, giver udtryk for, at eleverne er dygtigere til engelsk end de klasser på skolen, der ikke er startet med engelsk fra 1. klasse. Faktisk er de så dygtige, at lærerne kan blive i tvivl om, hvor de skal sætte ind for ikke blot at undervise i mere af det samme, men for fortsat at kunne udfordre eleverne såvel sprogligt som kulturelt. Når engelskfaget med tidlig sprogstart ændrer volumen i hele landet, bliver der således skabt mulighed for, at den interkulturelle dimension tildeles en mere prominent placering i undervisningen.

Det åbner for en række problemstillinger, vi som sproglærere bør forholde os til og diskutere: Er det tid til at udfordre indholdsdimensionen i den kommunikative fremmedsprogsdidaktik? Bør vi se nærmere på, hvordan vi kan undervise i kritisk kulturforståelse og interkulturel refleksion? Og i så fald, hvilke kriterier for valg af tekster og medier skal vi arbejde med for at udfordre indholdsdimensionen og stimulere til kritisk refleksion?



LONE KROSGAARD SVARSTAD

Ph.d.-stipendiat, Aarhus Universitet and Professionshøjskolen Metropol
losv@phmetropol.dk

Det kommunikative læringssyn – indholdet og den røde tråd

Jeg har observeret en del engelskundervisning i skolen, og jeg kan genkende det mønster, som en EVA-rapport pegede på allerede i 2005, nemlig at engelskundervisningen er delt op i korte sekvenser, og at eleverne ikke får erfaringer med sproglige sammenhænge, der går på tværs af og integrerer de forskellige aktiviteter. Tekstbøger er typisk organiseret i korte temaer, som de forskellige tekster belyser. Lærere går ofte på hugst i tekstbøgerne, da mange skoler ikke har økonomi til at købe dyre classesæt. Det kan være en udfordring at skabe en rød tråd og dybdeforståelse i et fragmenteret undervisningsmateriale, og i en i øvrigt travl skolehverdag. I undervisningsvejledningen til faget engelsk fra 2009 opfordres der til at arbejde med elevernes kulturelle bevidsthed, herunder viden, holdninger og færdigheder; begreber, der er genkendelige fra Michael Byrams model for interkulturel kompetence, der som bekendt har kritisk kulturel bevidsthed som omdrejningspunkt i fremmedsprogsundervisningen (Byram 2008). Men hænger undervisning i kritisk kulturel bevidsthed sammen med mange aktivitetsskift, der ikke nødvendigvis integrerer indholdet i de forskellige aktiviteter?

Fra det beskrivende til det komplekse kulturbegreb – også i 8. klasse?

Elevernes sproglige kompetencer må forventes at blive højere, dels pga. tidlig sprogstart og dels pga. den rolle, engelsk spiller uden for skolen via de sociale medier, computerspil, Skype, rejser m.m. På tværs af sociale skel og bopæl tilegner eleverne sig således ofte mange fælles referencer til verden omkring sig via engelsk. Disse fælles referencer kan engelskundervisningen inddrage og hjælpe eleverne med at forholde sig undersøgende og kritisk til. Den amerikanske barnestjerne Miley Cyrus fra tv-serien Hannah Montana er et godt eksempel på et fænomen, som de fleste unge kender til, og som man derfor kan inddrage i undervisningen. Hendes forvandling fra barnestjerne til sexsymbol har vakt stor debat i medierne ikke mindst på de sociale medier – tænk blot på sangerinden Sinead O’Connors åbne brev på Facebook, hvor hun skriver en moderlig hilsen til Miley Cyrus: »The message that you keep sending is that it is somehow cool to be prostituted. It’s so not cool Miley...its dangerous. Women are to be valued for so much more than their sexuality«. Miley Cyrus har forinden provokeret Sinead O’Connor ved i et inter-

view i Rolling Stones at udtale, at hun er en rollemodel for Miley Cyrus, og at hendes kontroversielle musikvideo til sangen »Wrecking Ball« er inspireret af Sinead O’Connors megahit »Nothing Compares 2U« fra 1990. Mange elever i udskolingen følger med i Miley Cyrus’ karriere, og her kan engelskundervisningen således tilbyde tekstanalytiske færdigheder til at afkode tegn, symboler og diskurser om bl.a. køn og populærkultur. Diskursanalyse fokuserer på modstillinger, som de fx kommer til udtryk her i positioneringer om køn, berømttheder og populærkultur, som det kan være frugtbart for elever at få blik for. Eksemplet med Miley Cyrus viser også en undervisning, der arbejder med et komplekst kulturbegreb. Det komplekse kulturbegreb, hvor kultur er noget, man gør, og som skabes i social praksis, kan være en udfordring at håndtere i undervisningen. At bevæge sig fra at undervise i et beskrivende essentialistisk kultursyn, hvor kulturer er noget, man er, til at undervise i kultur som noget, der skabes i en social kontekst kræver en anden didaktik.

I gymnasiet står tekstanalysen helt centralt, men i folkeskolen har der ikke været krav om tekstanalytiske færdigheder. Eftersom det ikke er alle elever, der skal videre i gymnasiet, må vi derfor udvikle en kulturdidaktik til udskolingen, som kan lette overgangen til gymnasiet, men samtidig også en didaktik, som er meningsfuld for de elever, der fx skal på erhvervsuddannelser.

Spørgsmålet er, hvad en lærer behøver af viden om kulturforståelse og kulturdidaktik for at løfte opgaven. Måske kan der hentes inspiration indenfor *critical literacy*-feltet. Her er der en lang række bud på konkrete didaktiske tiltag, som man kan lade sig inspirere af. Det er også en mulighed at trække på viden fra feltet *cultural studies*, hvor indsigt i køn, etnicitet, medier, musik m.v. kan bidrage til en indsigt i emner, som ikke nødvendigvis er nationalt forankret, men tværtimod kan inspirere til at undervise i emner, som går på tværs af nationer, og som ikke blot åbner op for et komplekst kulturbegreb, men også for et transnationalt. I den sammenhæng kan det tekstanalytiske arbejde med Miley Cyrus perspektiveres til f.eks. en Bollywoodstjerne og til den italienske udgave af Voice, hvor dommerens reaktion på, at det er en nonne, der synger Alicia Keys’ hit No One, er en diskussion værd. På denne måde kan undervisningen understøtte en forståelse af diskurser om køn, religion og berømttheder i et transnationalt perspektiv.

Interkulturel kompetence og mødet med »det andet« kan man også finde inspiration til i Council of Europe’s *Autobiography of Intercultural Encounters* og *Autobiography of Visual Intercultural Encounters*, som er kommet i en hel ny udgave her i efteråret 2013. Her finder man logbøger til eleverne, som har en række spørgsmål til kulturmøder,

der sætter gang i refleksioner hos eleverne. Hjemmesiden har en ganske glimrende *self-study*-guide til lærere, som ønsker indføring i, hvordan man kan arbejde med andethed og interkulturel forståelse. Og man behøver ikke vente til udskolingen – der er materiale til undervisningsidéer fra 1. klasse til gymnasieniveau.

Den interkulturelle dimension – kriterier for valg af tekster og medier

Hvis ønsket med undervisningen er, at den skal blive mere sammenhængende og analytisk, bør vi se på kriterier for valg af tekster og medier. Hvad skal de indeholde, og hvordan skal vi kunne arbejde med dem i undervisningen? Vi skal bevæge os fra at stille spørgsmål om *hvad* til også at stille spørgsmål om *hvorfor* og *hvordan*. Liddicoat og Scarino (2013) opstiller en række kriterier som *active construction*, *making connections*, *social interactions*, *reflection and responsibility* som bud på, hvad tekster og medier skal kunne åbne op for i en interkulturel tilgang til fremmedsprogsundervisningen. Den interkulturelle dimension er ikke en metode, men en tilgang til undervisningen, som understøtter kritisk refleksion i mødet med »det andet« – hvad enten det er et fysisk møde eller et kulturmøde – igennem tekst eller medier. Netop fordi mange elever bliver dygtigere til engelsk, vil de være i stand til at kommunikere og indgå i refleksionsarbejde, hvor de trækker på viden uden for skolen og ser betydningen af at følge med i, hvad der sker i verden.

Målsætning – en nøgle til større fokus på indhold?

Afslutningsvis vil jeg pege på, at arbejdet med synlig læring og John Hattie-bølgen, der skyller ind over skoleverdenen for øjeblikket (Hattie 2012), har nogle fine bud på, hvordan vi kan sætte mål og give feedback, således at læringsmål bliver synlige for lærere såvel som for elever – også læringsmål i den interkulturelle dimension. Målsætningsarbejdet kan være en nøgle til at forbinde de forskellige sekvenser i undervisningen og den nøgle, der kan skabe en sammenhængende fremmedsprogsundervisning med større fokus på indhold, så eleverne i det nye og større engelskfag kan udfordres såvel sprogligt som kulturelt på en måde, hvor skolefaget bidrager til interkulturel kompetence.

Litteratur

- Barker, C. & Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis. A Dialogue on Language and Identity*. London: SAGE.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe: *Autobiography of Intercultural Encounters*. <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default-en.asp>
- EVA (2005). *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*. Danmarks Evalueringsinstitut. (PDF)
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking*. Portsmouth: Heinemann.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Abingdon: Routledge.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ryan, M. (2010). *Cultural Studies. A Practical Introduction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Undervisningsministeriet (2009). *Fælles Mål 2009 – Engelsk*. (Faghæfte). Kbh.: Undervisningsministeriet.

Syv myter om begyndersprog

Der findes mange myter om begyndersprog. Dem de fleste griner af, og dem mange tror på, fordi de ikke gør sig klart at der er tale om – ja – myter. Én definition på en myte er »En (op)digtet fortælling, der helt eller delvis mangler virkelighedsgrundlag« (Ordbog over det danske sprog). Denne let negative definition til trods, er der meget godt at sige om myter. De hjælper med at forklare det uforklarlige, bringe orden i kaos og give ro i sjælen. Nogle myter lever længe og andre kort fordi ny viden og indsigt enten bekræfter myterne eller får dem til at miste deres relevans og betydning. Det er nok som det skal være. Et problem med myter – i hvert fald inden for undervisning i begyndersprog – er imidlertid at myter ofte fremstilles som indiskutable sandheder der ikke kan sættes spørgsmålstegn ved. De svæver som meta-meninger over det der kan diskuteres. De sætter dagsordner uden selv at blive sat på dagsordenen. Det er uheldigt. En vigtig forudsætning for at undervisning i begyndersprog kan udvikle sig, er nemlig at teorier, diskurser, holdninger, praksisser og »det man plejer«, hele tiden bliver udfordret og prøvet af. Derfor har vi – som indledning til dette nummer om begyndersprog – udvalgt syv sejlivede myter om begyndersprog som vi vil diskutere, forsøge at mane i jorden eller i hvert fald gøre opmærksom på, så man som lærer kan forholde sig til dem som det de er: myter!



MADS JAKOB KIRKEBÆK

Lektor, ph.d. i kinesisk, Institut for Læring og Filosofi og the Confucius Institute for Innovation & Learning, Aalborg Universitet
mjk@learning.aau.dk



KAREN LUND

Professor i dansk som andetsprog, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
karlund@edu.au.dk

Myten om nødvendigheden af at mestre systemet for at kunne tale sproget

En myte om begyndersprog er at eleverne¹ er nødt til først at lære *systemet* – det vil sige målsprogets grammatik, udtale og (basale) ordforråd – før de kan få lov til at begynde at kommunikere på målsproget. Ellers er frygten at eleverne vil automatisere sprogfejl som efterfølgende bliver meget svære at rette. Forskningen i sprogtilegnelse viser imidlertid at stort set ingen elever i begyndersprog vil kunne profitere af en systematisk gennemgang af hele »systemet« – målsprogets strukturelle, grammatiske og udtalemæssige karakteristika – og en sådan tilgang vil under ingen omstændigheder bidrage til at opbygge elevernes kommunikative kompetencer. Det er simpelthen ikke sådan sprog læres. Målet for undervisningen i begyndersprog bør derfor i stedet være at eleverne fra begyndelsen får opbygget et lille, velfungerende kommunikativt basissprog som de kan bruge til autentiske formål og gradvist gøre mere komplekst og nuanceret. (se fx Hopper 1998; Larsen-Freeman & Cameron 2008; Lund 2009).

Myten om begrænset plads på harddisken

En anden myte om begyndersprog er at lørnere har begrænset kapacitet til at lære sprog, og at kapacitet der bruges til at lære ét sprog, derfor nødvendigvis må gå fra et andet. Ud fra den optik må lørnere der fx er i gang med at lære dansk som andetsprog, vælge – eller nogen vælge for dem – hvilket sprog de skal bruge, når de skal lære. Ofte falder valget på dansk, og fravalget på modersmålet eller andre fremmedsprog som de har til rådighed, fx engelsk, tysk, spansk eller fransk. Ekstra sprog ses i denne optik ikke som en berigelse, men som en (unødvendig) belastning. Myten, som har sit udspring i dele af sprogtilegnelsesforskningen, bygger på en overordnet hypotese om at hjernen er en lukket beholder, at hvert sprog har sin placering i hjernen, og at de forskellige sprog kæmper om den samme begrænsede plads. Sprog læres derfor bedst når modersmålet ikke er til stede som forstyrrende element (se fx Pallier m.fl. 2003). Nyere forskning har imidlertid påvist at sprogene er integrerede i hinanden, og at sprogene uundgåeligt påvirker hinanden og anvendes som ressourcer i læringsprocesserne (se fx Cook 2003; Bylund, Abrahamsson & Hyltenstam 2012). Flersprogede lørnere er – ifølge denne forskning – multikompetente personer som besidder særlige kompetencer der bevirker at de ikke blot har lettere ved at lære nye sprog, de har også generelt lettere ved at lære og at problemløse i andre faglige sammenhænge.

Myten om den eneste ene

En tredje myte om begyndersprog er at der findes én undervisningsmetode som kan klare alle klasseværelsets udfordringer. Det begynder typisk med en bog på engelsk som oversættes til dansk. Derefter kommer forfatteren eller en af hans disciple på foredrags- og *promotion tour*, og så kender og/eller taler alle vi i undervisningsbranchen pludselig om et nyt akronym: fx TBLT, CLIL eller CL (*Task-Based Language Teaching, Content and Language Integrated Learning, Cooperative Learning*). I reklamefoldere og på hjemmesider introduceres metoden med variationer over sætningen: »Ønsker du elever, der er ... (her indsættes tidens ideal), så kig nærmere på ... (her indsættes metodens navn)«. Det der gør metoden, som det nye akronym står for, populær, er at den hævder at kunne levere løsningen på det vi undervise på et givent tidspunkt anser for at være et stort problem: fx at få eleverne til at deltage mere aktivt i timerne, at udnytte undervisningstiden mere effektivt ved at undervise i matematik gennem engelsk, at håndtere inklusion eller at tilbageerobre kontrollen i klasseværelset. Hver metode har sit fokus og sine fortrin, men også omkostninger og svage sider. Det sidste glemmes eller overses imidlertid ofte i øjeblikkets eufori over tilsyneladende at have fået svar på de spørgsmål man længe har gået og tumlet med. Efter et stykke tid viser det sig at den nye metode er god, men (heller) ikke har svaret på alle ens udfordringer i klasseværelset. Men det er så gerne omkring det tidspunkt en ny bog er ved at blive oversat.

Myten om »Det har vi prøvet før!«

En fjerde myte om begyndersprog, som delvis er en følge af den tredje, er, at (ethvert) forslag om forandring og fornyelse af (begynder) undervisningen i sprog slet ikke er nyt, men har været prøvet før, med et rigtigt dårligt resultat! Der kan være mange gode grunde til at lærere reagerer negativt på forslag om forandring af deres undervisningspraksis. Den mest indlysende er selvfølgelig at de *har prøvet* noget før, som de ikke mener virker. En anden måske ikke helt sjældne årsag er at lærere føler sig udbrændte eller »brugt op« og ikke orker flere forandringer, reformer, omstruktureringer, »nytænkninger« m.m. De vil bare gerne have lov til at undervise i begyndersprog på den måde de har erfaring for virker. Endelig kan læreres modstand mod nye forslag og krav om ændring af undervisningsmetoder ses som modstand mod kommercialiseringen af (begynder)undervisningen i sprog. I en stadig mere intens jagt på hurtig profit markedsføres undervisningsteknikker og -praksisser som rettelig må

betegnes som »gammel vin på nye flasker«. Der kan derfor være god grund til at være kritisk når svar på lærerens presserende problemer *flashes* og markedsføres som epokegørende nye.

Problemet med det-har-vi-prøvet-før-lærernes holdning er imidlertid at det ikke *altid* er sådan. Det sker nemlig heldigvis stadigvæk at nogen får en god ide ingen har fået før, og det sker også at nogen kommer i tanke om en god idé som virker, men som uretfærdigt er gået i glemmebogen. Og effektive fornyelser er der jo bestemt ikke noget galt i! Endelig er det rigtig vigtigt at huske på at vi aldrig finder svaret på alt i én metode. Både sprog og sproglæring er en kompleks affære, og der skal mange forskellige greb til at skabe de bedste sproglæringsrammer. Det fordrer at mange teknikker skal i spil – teknikker som sjældent alle er repræsenterede i én såkaldt metode. Man kunne derfor godt prøve at undersøge om det man HAR prøvet før, måske alligevel kunne tilbyde noget nyt og berigende, så elever, kursister, studerende kunne få endnu bedre muligheder for at sproglære.

Myten om ét folk og én undervisningsmetode

En femte myte om begyndersprog er at der er undervisningsmetoder og -tilgange som nogle folk, fx danskere, kan profitere af, mens andre folk ikke kan. Lad os bruge den task-baserede tilgang til begyndersprog som eksempel. Sprogtasks fungerer godt i danske klasseværelser. En væsentlig årsag til successen er at formålet med sprogtasks – at få eleverne til at interagere, opstille og afprøve hypoteser og tage selvstændig stilling til løsning af praktiske kommunikative problemer – stemmer overens med kerneværdierne i dansk børneopdragelse: uafhængighed, evne til at samarbejde og kritisk, selvstændig stillingtagen. Gode erfaringer med tasks i Danmark fører imidlertid let til den fejlslutning at tasks også *automatisk* vil fungere alle andre steder. Sådan er det ikke. Der findes en del empiriske studier der viser at det er svært at få task-baseret undervisning til at fungere i lande som Japan, Thailand, Kina og Hong Kong (Burrows 2008; Carless 2007; McDonough & Chaikitmongkol 2007). Det fører så nemt til fejlslutning nummer to: at asiater ikke kan lære sprog vha. tasks. Det er en kulturalistisk forklaring der bygger på en essentialistisk forståelse af at vi skulle være prædisponerede eller særligt godt eller dårligt rustede til at modtage undervisning efter de principper taskpædagogik bygger på. Årsagen til at tasks måske fungerer dårligere i fx Japan end i Danmark, er snarere at japanske elever i modsætning til danske elever ikke er socialiseret til at kunne lide tasks – hverken i deres opdragelse eller i den undervisning

de har modtaget. De mestrer ikke »task-sproget« og forstår ikke »task-ideologien«. Dette betyder naturligvis ikke at japanske elever ikke kan have glæde af at arbejde med tasks med de åbenbare sprog-læringsfordele der ligger i taskarbejdsformerne. Det betyder bare at de skal introduceres grundigere til disse arbejdsformer end danske elever.

Myten om lette og svære sprog

En sjette myte om begyndersprog er at nogle sprog er »lette«, mens andre er »vanskelige« at tilegne sig. Engelsk og tysk er klassiske eksempler på sprog som i Danmark opfattes som henholdsvis »lette« og »svære«. Ud fra en rent sprogvidenskabelig betragtning burde det være omvendt. Både med hensyn til ordforråd, udtale og grammatik har dansk og tysk mere til fælles end dansk og engelsk. Alligevel opfattes engelsk som »lettere«. Hvorfor? En forklaring har sikkert at gøre med den større regelbundne kasusmorfologi og ditto syntaks på tysk. En anden forklaring har uden tvivl med de to sprogs placering i det sproglige hierarki at gøre. Engelsk troner alene på toppen, og tysk befinder sig nogle etager længere nede. Engelsk er det mest populære fremmedsprog i Danmark, og populariteten giver tilsyneladende så stor lyst og motivation til at lære at de faktiske vanskeligheder ved engelsk bagatelliseres og opfattes som mindre end de måske i virkeligheden er. Omvendt med tysk. En tredje årsag til at engelsk opfattes som let, kan være at eleverne møder engelsk hver eneste dag, fx i forbindelse med deres brug af engelsksprogede medier, internetshopping m.m. De »udsættes« i langt højere grad for engelsk end for tysk, og læreren behøver derfor ikke overbevise eleverne om at de har brug for engelsk. Det er anderledes med tysk. Selvom Tyskland er en af Danmarks største handelspartnere, så mærker eleverne det ikke i deres hverdag her og nu. Spørgsmål som »Hvad skal jeg bruge det til?« og »Er det ikke godt nok med engelsk?« påvirker lysten til at lære. Det der er interessant i forbindelse med undervisning i begyndersprog, er at det tilsyneladende ikke er objektive sprogvidenskabelige kriterier der afgør om et begyndersprog opfattes som let eller svært. Det er i lige så høj grad sprogets popularitet og de muligheder eleverne har for at møde sproget uden for klasseværelset, der afgør om sproget opfattes som let eller svært. Derudover synes lærerens introduktion af begyndersproget naturligt nok, men alligevel ofte overset, at have stor betydning for elevernes syn på målsproget. Hvis læreren fx fortæller eleverne, at tysk grammatik er meget vanskelig, så vil eleverne formentlig opfatte den som sådan. Fokuserer læreren derimod på de

relativt mange ligheder mellem dansk og tysk, så vil eleverne højst sandsynligt opfatte tysk som nemt at gå til.

Myten om den kompetenceløse elev og den værdiløse fortid

En syvende myte og i denne omgang den sidste myte om begynder-sprog er at (nogle) elever kommer til undervisningen helt uden kompetencer i rygsækken. De medbringer ingenting til mødet med læren, faget og de andre elever som kan bidrage til undervisningen. Det er forunderligt hvor stærk denne myte er, når man tænker på hvor svagt den er funderet. Det forholder sig nemlig sådan at alle mennesker der taler et sprog, har kompetencer til at lære flere, og det er spild af resurser ikke at aktivere disse kompetencer og bringe dem i spil i undervisningen. Problemet bag denne myte er måske ikke kun at man anser eleven for kompetenceløs, men også at vi værdisætter de kompetencer eleven har med sig, som negative. En tankegang som tager udgangspunkt i elevernes manglende og »forkerte« kompetencer fremfor i deres resurser, påvirker naturligt nok deres motivation i negativ retning. Ikke mindst i mødet med voksne i begynderundervisningen er det vigtigt at bygge på deres sproglige og kulturelle erfaringer. Når man mærker at ens fortid og den sproglige og kulturelle bagage man har med sig, betragtes som værdiløs, så kommer man nemt til at føle sig underlegen og mindreværdig. Den manglende anerkendelse giver eleven en oplevelse af ikke at slå til og forstærker et i forvejen ulige magtforhold mellem lærer og elev, som er kontraproduktivt i forhold til det at lære sprog. For at skabe grundlag for ny læring er det afgørende vigtigt at man tager udgangspunkt i det eleverne allerede ved noget om. Hvis ikke, udsætter man dem for den meget kedelige cocktail at skulle lære noget nyt ved hjælp af noget andet som de heller ikke ved noget om. At lære nyt fordrer at man har noget andet der kan hjælpe til at løfte til det nye. (Dewey 1903).

Afrunding: en myte-detektor

I denne artikel har vi synliggjort, diskuteret og forhåbentlig taget kraften ud af syv udvalgte myter inden for begynder-sprogsundervisningen. Og der findes flere. Spørgsmålet er derfor hvordan man som lærer i begynder-sprog får øje på myterne, så man kan forholde sig kritisk til dem, imødegå dem og forhåbentlig mane dem i jorden, før de påvirker ens undervisningspraksis negativt. Vores svar på det spørgsmål er en »myte-detektor«, det vil sige fire enkle spørgsmål

man som lærer skal stille sig selv når man konfronteres med holdninger og synspunkter som man fornemmer, kan være bygget på myter. Nemlig:

1. Hvor ved vi det fra?
2. Hvad bygger det på?
3. Hvilket lærings-, sprog- og kultursyn ligger bag?
4. Hvem (får noget ud af at) sige(r) det?

Note

1 Termen »elev« dækker i denne artikel både elever, kursister og studerende – børn som voksne.

Litteratur

- Barrows, C. (2008). An evaluation of task-based learning (TBT) in the Japanese classroom. *English Today*, 24 (04), 11-16.
- Bylund, E., Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2012). Does L1 maintenance hamper L2 nativelikeness? A study of L2 ultimate attainment in early bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 215-241.
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35 (4), 595-608.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1903). *Studies in Logical Theory*. University of Chicago.
- Hopper, P. (1998). Emergent Grammar. I M. Tomasello (ed.). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Study*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Lund, K. (2009). »Fokus på sprog« (kap. 3) og »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisning« (kap. 4). I Byram, Gregersen, Henriksen, Holmen, Lund, Olsen and Stæhr. *Sprogfag i Forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 85-166.
- McDonough, K. & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and students' reactions to a task-based EFL course in Thailand. *Tesol Quarterly*, 41 (1), 107-132.
- Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., et al. (2003). Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first? *Cerebral Cortex*, 13, 155-161.

Tidligere sprogstart: begrundelser og praksis- anbefalinger

*I have been learning languages for long years
but I haven't got anywhere (Nikolov 2001).*

I de fleste europæiske lande lærer eleverne deres første obligatoriske fremmedsprog i en stadig tidligere alder. En del lande indfører derudover elevernes andet fremmedsprog tidligere (Key Data 2012; Nikolov & Djigunović 2011). Danmarks nyeste sprogpolitiske tiltag skriver sig således, ligesom de for nyligt gennemførte norske forsøg med undervisning i andet fremmedsprog, “inn i en større europeisk trend« (Vold & Doetjes 2010).

Men: Hvorfor tilbydes der tidligere fremmedsprogsundervisning? Og: Hvordan skal/kan det gøres? Artiklen opsummerer resultater fra tre store europæiske forskningsprojekter samt det nævnte norske projekt. Disse undersøgelser kan bidrage til diskus-



PETRA DARYAI-HANSEN

Adjunkt i tysk, Institut for Kultur og Identitet,
Roskilde Universitet
pdh@ruc.dk



ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

Lektor, Professionshøjskolen UCC,
Læreruddannelsen på Zahle
asgr@ucc.dk



KAROLINE SØGAARD

Adjunkt, Professionshøjskolen UCC,
Læreruddannelsen på Zahle
kars@ucc.dk

sionen om tidligere sprogstart og udgør et centralt grundlag for at udvikle pædagogiske praksisser i en dansk kontekst. Undersøgelserne viser, at eleverne generelt er glade for den tidlige sprogstart, men at den skal tilrettelægges omhyggeligt, hvis den skal have en positiv effekt.

Hvorfor skal fremmedsprog tilbydes tidligere?

I rapporten fra Europarådet *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy* fra 2002 opsummeres begrundelser for en tidligere sprogstart med afsæt i en bred palet af europæiske forskningsprojekter.

På baggrund af denne forskningsopsamling skelner rapporten mellem tre aldersgrupper: Elever fra seks til ni år, som kendetegnes ved at have en legende tilgang til læring; elever fra niårsalderen, der karakteriseres som mere skolelæringstænkende, og elever fra 11-årsalderen, som i højere grad er bevidste om deres styrker og svagheder, og som i gode læringsforløb udvikler redskaber til at håndtere deres svagheder. Rapporten påpeger, at der ikke er forskningsmæssige belæg for at hævde, at elever fra 11-årsalderen har vanskeligere ved at tilegne sig sprog end yngre elever. Elever fra 11-årsalderen har fordel af at være mere vidende (en kognitiv fordel) samt at have en viden om, hvordan de inddrager og anvender denne viden i deres sprogtilegnelsesforløb (en læringsmæssig fordel). Hvis læringsforløbene er gode, har yngre elever dog, primært i forhold til fonetiske og morfologisk/syntaksiske færdigheder, i det lange løb en fordel. En tidlig start kan derudover give eleverne fordele ved at inddrage meget unge elevers naturlige og indlejrede sproglæringsmekanismer. Eleverne i indskolingsfasen er oftest aktivt deltagende i mundtlige sprogaktiviteter, hvorfor de hurtigere tilegner sig gode receptive og produktive mundtlige færdigheder. Den tidlige start kan give dem overskud til at fokusere på tilegnelsen af sproglige og interkulturelle erfaringer, som giver dem gode muligheder for kognitiv, social, kulturel og personlig udvikling. Derudover viser undersøgelserne, at den tidligere sprogstart kan være med til at fremme elevernes læsefærdighed og sprogbevidsthed.

Alder er ifølge rapporten en væsentlig faktor for læring, men den står ikke alene. Også tidsfaktoren spiller en central rolle: Jo mere tid, jo flere lektioner og jo mere intensiv undervisning, desto bedre sprogtilegnelse. En væsentlig pointe i Europarådsrapporten er det flersprogede perspektiv: Det påpeges, at det centrale argument for

tidlig sprogstart i det første fremmedsprog er, at eleverne derigennem får bedre mulighed for at tilegne sig flere sprog i deres grundskoleforløb.

Sammenhængen mellem eleven, læring og eksterne faktorer: ELLiE-projektet

Den europæiske længeundersøgelse 'The Early Language Learning in Europe Project« (ELLiE 2011) evaluerer tidlig sprogstart bredt med fokus på eleven, dennes læring og eksterne faktorer som politiske rammebetingelser og elevernes hjem. Projektet inddrager resultater fra seks til otte skoler i syv europæiske lande (Kroatien, Storbritannien, Italien, Holland, Polen, Spanien og Sverige).

Projektet viser, at de fleste elever starter deres første fremmedsprog med en generelt positiv holdning, dog er der store forskelle på elevernes indstillinger til fremmedsprog og deres motivation for at lære fremmedsprog.

Undersøgelsen peger på en række eksterne faktorer, som har indflydelse på, om den tidlige sprogstart bliver en succes eller ej, og kommer med en række forslag til at styrke effekten af den tidlige start. Nogle af de mest relevante skal nævnes her: at der på skolen er en velvilje over for fremmedsprog, at det prioriteres højt ikke at aflyse timer, at lærerne sendes på efteruddannelse, at deltagelse i internationale projekter og udveksling styrkes for at give elever og lærere mulighed for at bruge fremmedsproget uden for skolen og for at øge den interkulturelle kompetence, at der skabes sammenhæng fra klassetrin til klassetrin og mellem de forskellige læringsfaser samt god information mellem lærere i overgangsfaserne, og at hjemmet inddrages for at sikre, at eleven også møder fremmedsproget uden for skolen.

Projektet belyser derudover det politiske perspektiv og dokumenterer, at det har stor betydning, at politikere er villige til at investere i lærernes grund- og efteruddannelse, at der stilles krav til lærernes faglige kompetencer, at lærerne har et meget højt sprogligt niveau (helst på C2-niveau) og kendskab til alderssvarende metodik. Med henblik på lærernes kvalifikationer understreges det, at 'den gode sproglærer' kendetegnes ved, at han/hun kan lide at undervise i fremmedsproget og tror på, at det er godt at starte tidligt. Derudover kan han/hun skabe en positiv, tryk atmosfære og sikre, at eleverne har succesoplevelser med fremmedsproget ved at holde dem fokuserede på deres læring og læringsforløb.

Praksisanbefalinger

Europa-Kommissionens internetside *Early language learning* præsenterer en opsamling af forskellige større europæiske undersøgelser for at afdække, hvordan tidlig sprogstart skal/kan etableres. Siden bygger bl.a. på en omfattende rapport, som Europa-Kommissionen udgav i 2006, *Languages for the children of Europe*. Rapporten, som ligger i forlængelse af en undersøgelse af Blondin et al. (1998), definerer de vigtigste pædagogiske principper i den tidlige sprogundervisning. Ifølge rapporten afhænger succesen af den tidlige sprogstart af understøttende omgivelser.

Europa-Kommissionens undersøgelse understreger, at læreren er nøglepersonen i elevens læringsproces. Læreren bør derfor være specialist i denne aldersgruppes læring, have viden og færdigheder i forhold til de input og materialer, der introduceres og anvendes, samt kunne sætte sig ind i sine elevers læringsbehov og læringsmuligheder. Der peges på centrale veje til barnets læring. Rapporten understreger, at imitation i den tidlige sproglæringsfase er en meget effektiv metode, fx gennem udenadslære af sange, rim og remser. Derudover nævnes:

- erkendelse af, at børn i deres spontane leg viser en tendens til at lægge mærke til, spille med og øve funktioner i sproglig form og betydning;
- betydningen af, at narrativer i form af historiefortælling spiller en væsentlig rolle i børn og yngre elevers sproglæring, fordi historier giver eleverne en god ramme for interaktiv læring og bidrager til at udvikle lytte- og talefærdigheder. Historier taler endvidere til elevernes fantasi og lægger op til en kontekstbåren og -skabende videredigtning.

Det understreges, at motivation ikke kun skabes gennem leg, men også gennem intellektuel udfordring og glæden ved personlige læringsresultater; det anbefales derfor, at sproglige aktiviteter, som skaber selvtilid, suppleres med aktiviteter, der har fokus på *fluency* og *accuracy* (se også Blondin 1998). Der peges på værdien af at indføre læsning og skrivning på et tidligt tidspunkt snarere end udelukkende at koncentrere sig om at lytte og tale samt også at fokusere på elevernes implicite metasproglige viden.

God praksis i tidlig sprogstart har ifølge Europa-Kommissionens opsamling endvidere fokus på:

- at der tages højde for progression og overgangsproblematikker fra et skoletrin til det næste;
- at sprog­læringen for eleverne opleves som en proces med fokus på læringsrutiner gennem faste strukturer i timernes aktiviteter samt progression og kontinuitet mellem de forskellige skoletrin;
- at forældrene inddrages og præsenteres for de klare mål, der er for elevernes læring i undervisningen;
- at der vedvarende arbejdes med feedback og læringsstrategier, fx gennem brug af portfolioer til dokumentation af og refleksion over elevens læringsprocesser i et fællesskab med de andre elever;
- at eleven får mulighed for at komme så meget i berøring med målsproget som overhovedet muligt gennem en varieret brug af fx sange, dvd'er, begrebskort og andre ressourcer;
- at den interkulturelle dimension samt elevernes førstesprog og de sprog, som eleverne har adgang til i deres lokalområde, inddrages for at give dem mulighed for at tilegne sig god sproglig og kulturel bevidsthed;
- at der støttes op om de elever, som har mindre gode forudsætninger for en tidlig sprogstart.

Evalueringen av forsøk med fremmedspråk som felles fag på 6.-7. trinn

I Norge gennemføres i disse år større forskningsbaserede forløb (71 tilknyttede skoler og 124 lærere), hvor andet fremmedsprog udbydes på et tidligere klassetrin end syvende/ottende (jf. Siri et al. 2013). Begrundelsen er den samme som fremlagt i den danske rapport *Sprog er nøglen til verden*, nemlig den, at puberteten er et uheldigt starttidspunkt for læring af et nyt sprogfag samt den u hensigtsmæssigt store læringsafstand mellem første og andet fremmedsprog.

De væsentligste resultater af den norske undersøgelse bekræfter resultaterne fra de europæiske undersøgelser: Både lærere og elever er meget glade for tidligere sprogstart i andet fremmedsprog. Lærerne har et ønske om at fortsætte med tiltaget, og eleverne beskrives som særligt læringsvillige og motiverede. Den norske evalueringsrapport udpeger som kritiske succesfaktorer, at tidligere sprogundervisning skal gøres obligatorisk, og at den skal støttes og følges op på gennem skoleledelsen samt regionale eller nationale netværk.

Derudover fremhæves kontinuitet og en klar progression mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne som særlig vigtig, eftersom undersøgelsen viser, at en god opfølgning har stor betydning for den fortsatte positive udvikling.

Vold og Doetjes (2010) understreger, at undervisningen skal være rettet mod praksis, og at fremmedsproget skal tages i brug i meningsfulde sprogbrugssituationer, som eleven kan genkende sig selv i:

»For å kunne tilby god fremmedspråkundervisning er det avgjørende at lærerne selv har gode språkkunnskaper, at de er flinke å ta språket i bruk i språklærings-situasjonene, og at de har didaktisk kompetanse tilpasset aldersgruppen« (ibid.).

Konklusioner og perspektivering

Alle undersøgelser fremhæver, at eleverne generelt er glade og motiverede for at lære deres første og andet fremmedsprog tidligere. Samtidig peger undersøgelserne på, at den tidlige sprogstart stiller høje krav til lærerne, og at den skal tilrettelægges med stor omhu, hvis den skal have en positiv effekt. Praksisanbefalinger for den tidlige sprogstart kan opsummeres som følgende:

- Sæt tilstrækkelig tid af til den tidlige sprogstart. En time om ugen vurderes ikke at være tilstrækkeligt.
- Formuler klare læringsmål samt en klar progression og tag højde for overgangsproblematikker fra et skoletrin til det næste.
- Sørg for, at eleverne får succesoplevelser.
- Arbejd med elevernes samlede sproglige og kulturelle forkundskaber, giv feedback og tematiser sproglæringsstrategier, fx ved at bruge portfolioer.
- Byg på emner, der interesserer eleverne, brug målsproget i undervisningen og skab meningsfulde sprogbrugssituationer, bl.a. gennem internationale projekter.
- Fokuser på mundtlig interaktion og lytteforståelse, men arbejd fra start af med alle færdigheder samt *fluency* og korrekthed.
- Byg på barnets veje til læring: imitation, leg og narration.
- Vær bevidst om, at det kræver velfunderede sproglige, kulturelle og didaktiske kompetencer at undervise denne aldersgruppe.
- Invester i didaktisk, sproglig og kulturel grund- og efteruddannelse.

Litteratur

- Blondin, C. et al. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. CILT: London.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006). *Languages for the children of Europe*. Published Research, Good Practice & Main Principles, Strasbourg: Europa-Kommissionen.
- ELLiE (2011). *ELLiE – Early Language Learning in Europe*, edited by Janet Enever, British Council 2011. <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>
- Europa-Kommissionen/ European Commission (2013). *Early Language Learning*. <http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/early-language-learning-en.htm>
- Johnstone, R. M. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.
- Key Data (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key-data-series/143en.pdf>
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2011). *Sprog er nøglen til verden*. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog. København. <http://ufm.dk/filer/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden/index.htm>
- Nikolov, M. (2001). A study of unsuccessful language learners. I: Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 149-170). Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nikolov, M. & Mihaljević Djigunović, J. (2011). *All Shades of Every Color: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages*. Annual Review of Applied Linguistics, Vol. 31, 95-116.
- Siri, Mordal et al. (2013). *To år med fremmedspråk – erfaringer og betraktninger*. Helse: SINTEF.
- Vold, E. T. & Doetjes, G. (2010). *Fremmedspråk på barnetrinnet – teoretisk grunnlag*. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen – Notat 3/2010.

Tysk fra 5.

– Hvordan?

Det nye skoleår står for døren og dermed undervisning i 2. fremmedsprog allerede i 5. og 6. klasse. Det betyder, at landets skoler skal tilbyde undervisning i tysk to år tidligere end hidtil. På baggrund af mange års erfaring med at undervise i tysk fra 6., og senest også tysk i 5. klasse, vil jeg i denne artikel opsummere de idéer og erfaringer, jeg har samlet op i arbejdet med de 10-12-årige.

»Tysk er svært« – det hører man ofte, når man møder mennesker, der er i gang med at lære tysk. Dertil har man lyst at svare »Übung macht den Meister«. Da det nu bliver muligt at øve mere, kan man håbe, at den tidligere sprogstart bliver til gavn i hele skoleforløbet, og at dens fordele vil mærkes på elevsproget ved afslutningen af folkeskolen. Nøglen til dette ligger i læring gennem handlen.

Hvorfor læring gennem handlen?

Eleverne opnår optimale muligheder for at lære at bruge sproget aktivt, når de er i stand til at overvinde de barrierer, der står i vejen for at vove sig de første skridt.

Hvis vi samtidig fraviger det gængse krav om, at eleverne ikke må lave fejl, samt udnytter deres unge alder til at hygge os med dem på sproget, og til at have det sjovt og til at grine sammen, så kan disse barrierer hurtigt overvindes. Samtidig med de første succesoplevelser stiger selvtilliden til frit at kunne bevæge sig i det nye sprog, og dermed stiger også den indre motivation, der er uundværlig for videre læring.



ELEONORA DUARTE
Cand.pæd., Rygaards Skole
Eledua13@gmail.com

Børn nærmer sig sproget bedst, hvis de er bekendt med konteksten, især hvis de kan se, at det sprog, de skal anvende, skal bruges til noget, og at der er en hensigt med, at man kommunikerer med hinanden. Sådan lærer barnet sit modersmål, som tilegnes i samspil med dets ageren i hverdagssituationerne (Grotjahn, Schlack & Berndt 2010).

Da fremmedsproglige læreprocesser ikke råder over samme tid og ikke bliver fremmet af de samme aktuelle behov som tilegnelsen af ens modersmål, er vi nødt til at integrere hverdagssituationer og simulere hverdagen i klasseværelset.

I begynderundervisningen er det derfor væsentligt, at eleverne er aktive både i sprog og handling, at der er tryghed og tillid i klassen, og at læreren anerkender, at eleverne lærer forskelligt. Når der er skabt konkrete handlingssituationer, og de 10-11-årige føler sig frie til at kommunikere på deres endnu ufuldkomne sprog, vil de ikke opleve de samme blokeringer og frustrationer som de pubertetsprægede 7.-8. klasses elever. For at børn skal kunne lære sprog, er det vigtigt, at det gøres på en legende måde, hvor sanser og kropslige aktiviteter indgår som en integreret del af elevernes sproganvendelse. Derved får hjernens affektive side bedre muligheder for at blive stimuleret, og eleverne oplever undervisningen som involverende. Hverdagens autentiske situationer tilskynder i langt højere grad børn til læring end undervisningsmaterialer, CD'er og software, der p.t. får stor opmærksomhed i undervisningsverdenen generelt og derfor også mere plads i skolehverdagen (<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/I-fokus/Oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen>).

Læreren

Indgangsporten til de første succesoplevelser er fortrolighed med det sprog, læreren anvender, et sprog, der vil blive mere og mere komplekst i takt med, at eleverne udvikler deres kompetencer. Eleverne vænner sig hurtigt til, at læreren anvender klasseværelsessprog, som de må reagere på. I hver time hilses der på tysk, der siges og skrives ugedag og dagens dato, målene og emnet står tydeligt for eleverne på tysk. Der er intet til hinder for, at opgaveformuleringerne fra starten får en enkel, tysk ordlyd. Samtidig tilegner eleverne sig uge for uge nye ord og udtryk, de skal bruge, når de fx har spørgsmål om ordenes betydning, datoen og sidetallet, og når de vil have tilladelse til at gå på toilet, åbne vinduet, låne en blyant osv.

Resultater af en række fokusgruppeinterview (*Muusmann-rapporten*, 2006, www.uvm.dk) viser en klar tendens til, at den tidligere

begynderundervisning for 2. fremmedsprog stiller andre krav til lærernes forberedelse. Undervisningen skal være handlingsorienteret og indeholde et stort omfang af praktisk-musiske elementer, og aktiviteterne skal i endnu højere grad lægge vægt på det mundtligt kommunikative og i mindre grad være tekstbaserede.

For at være i stand til at skabe anskuelige situationer må man som lærer beherske sproget flydende og autentisk. Det er min overbevisning, at det kun er den linjefagsuddannede og sprogkompetente lærer, der kan give sine elever rig lejlighed til selv at tale om emner, der interesserer dem.

Takket være den sproglige nærhed, der er mellem dansk og tysk, er det dog oplagt fra start at udsætte eleverne for små tekststykker, der animerer til gæt. At få øje på det, man forstår, og i første omgang abstrahere fra det svære, er nøglen til at omgås fremmedsproglige tekster overhovedet, og den skal plejes helt fra start. Samtidig kan sådanne læseprocesser være kilden til store succesoplevelser for de unge begyndere. Til de allerførste timer kan man eksempelvis bruge Lesebaum-serien, der er rettet mod 4. klasse, eller simple udgaver af Grimms eventyr, børnene kender på forhånd, som fx *Der Hase und der Igel* i Huebers Leseclub-serie.

Leg, imitationer og simulationer

De mest egnede autentiske situationer er dem, der giver plads til at handle. Hvis der tillige indgår et konkurrenceaspekt, stiger interessen og det sproglige engagement yderligere. Allerede fra start er det oplagt at bruge nogle Cooperative Learning-strukturer (Kagan & Stenlev 2006), fx quiz & byt. Denne CL-struktur kan bruges til at imitere og indlære eller repetere de første sætninger på tysk. Alle elever får et kort med spørgsmål og svar og går rundt mellem hinanden. Man finder en partner, og begge stiller hinanden spørgsmålet fra kortet. Når begge elever har svaret, bytter de kort og går videre til næste klassekammerat. I nogle tilfælde kan læreren evt. vælge at forsyne kortene med nogle svarmuligheder, og eleven vil således kunne få hjælp til sit svar.

Med tiden vil også CL-strukturen *Find én, som ...* være en taknemlig og engagerende øvelse, der tilmed er med til at skabe en populær konkurrence om at blive først færdig med spørgsmålene. Denne opgave kan tilpasses det aktuelle læringsområde. Efter forudgående træning i at formulere spørgsmål, kan arket fx se sådan ud:

Finde einen, der ...

1. ..., der 11 Jahre alt ist.

FREDERIK

2. ..., der keine Geschwister hat.

_____ ? _____

3. ..., der zwei Brüder hat.

_____ ? _____

4. ..., der einen Hund hat.

_____ ? _____

5. ..., der in ... wohnt.

_____ ? _____

Eleverne går rundt og udspørger, indtil de har fået et positivt svar. Vinderen er den, der hurtigst har samlet svar på alle spørgsmål.

En lærer kan direkte forføre børn til at handle på fremmedsproget ved at simulere en anden virkelighed i klasseværelset. Helt fra start kan en indkøbt eller selvfremstillet hånddukke følge hver undervisningstime og blive integreret i eksisterende klasseritualer. Den kan således anvendes til at imitere nye scenarier, fx som lærerens og med tiden også elevernes dialogpartner.

En god måde at engagere eleverne på er at forære dem en ny identitet og skabe situationer, hvori de, med deres nye identitet, kan handle sprogligt. Også for disse aktiviteter er det karakteristisk, at de i høj grad involverer krop og bevægelse i rummet.

En leg med bevægelse kan opstå, når eleverne ved hjælp af direkte spørgsmål skal finde ud af deres nye identitet og finde frem til de personoplysninger, der er klistret på deres rygge, fx *Bin ich 11 Jahre alt? Bin ich Lehrer? Habe ich blonde Haare?*

En leg opstår også, når alle klassens elever bliver medlemmer af forskellige familier og ved hjælp af spørgsmål skal finde ud af, hvor de hører til. Der udleveres små sedler med kortfattede oplysninger om forældre, alder, søskende, adresse, med tiden måske også beskæftigelse osv. I fortsættelse heraf kan familierne bygge deres huse af pap med ruminddeling og møbler m.m.

Nysgerrighed og engagement bliver vækket, når klassen får til opgave at gætte en VIP på et imaginært kendisparty. Eleverne bliver bedt om at stille spørgsmål ved at bruge den høflige form, evt. i form af 20 spørgsmål til kendissen. De, der glemmer, at de ikke må bruge *du*, får ikke spørgsmålet besvaret eller må »dø«.

En taknemlig og givende aktivitet, som nok ikke skal placeres for tidligt i forløbet, er arbejdet med fremstilling af en dukke i barne-størrelse. Læreren medbringer skabeloner til kropsdele i pap og forskelligartede materialer, såsom lim, tråd, nåle, garnrester, aflagt dukketøj. Eleverne fremstiller dukkerne efter anvisning, samtidig med at de lærer det ordforråd, der hører til. Dukkerne får en identitet, som eleverne skal beskrive. Beskrivelserne kan dreje sig om udseende, menneskelige egenskaber, familie, boligforhold, interesser osv. Dukkerne placeres på vægge i klasseværelset og integreres også løbende i fremtidige aktiviteter. Til at begynde med kan hver elev præsentere sin dukke ved hjælp af det sprog, hun på det tidspunkt er i stand til at håndtere. Efterfølgende kan dukken animere til mere sprog ved at indgå i samtaler med de andre dukker, og der kan skabes familier, interessefællesskaber osv. Mon ikke klassen kan bibeholde dukkerne og fortsætte arbejdet med dem i de efterfølgende år, hvor eleverne vil være i stand til at inddrage nye aspekter, nye ideer og meget mere nuanceret ordforråd?

Ordindlæring og udtaletræning

Når det handler om ordforrådsindlæring, skal det gøres på måder, der tager højde for elevernes motivation. Eleven skal sættes ind i en situation, hvor hun bliver nysgerrig og således også opmærksom. Det er derfor meget mere taknemligt at bruge billeder i stedet for tekstinput. Visualisering sætter ordet i en kontekst, og beskæftigelsen med fx skoleting, farver, årstider bliver autentisk for eleverne. Fx kan eleverne blive præsenteret for et billede i ca. 30 sekunder, hvorefter:

1. de skal prøve at huske så mange substantiver (tingord/ord om dyr/ord om mennesker) som muligt,
2. de skal tilføje adjektiver (fortælle hvordan tingene/dyrene/menneskene er, og hvordan de ser ud),
3. de danner sætninger (fortælle noget om tingene/dyrene/menneskene), og der kan arbejdes videre med historierne.

Allerede den første opgave kræver øjeblikkelig koncentration og opmærksomhed på detaljerne, og hvis man indlægger et konkurrenceaspekt, øger det motivationen. Senere hen kan der fx arbejdes med

illustrationer til Grimms eventyr og inddrages forløb med små tekster, som skal passe til billederne, eller som der laves små rollespil med.

Via You Tube kan der hentes historier som *Die kleine Raupe Nimmersatt*, en tysk adaptation af *The Very Hungry Caterpillar* af Eric Carle. Eleverne har ingen problemer med at følge med i handlingen. De stifter hurtigt bekendtskab med ordforrådet og understøttes i at huske de nye ord, ved at filmen vises uden lyd.

Sådanne aktiviteter er med til at skabe den så afgørende nysgerighed over for endnu ukendte måder at bruge sproget på, og de giver også anledning til opmærksomhed på intonation og udtale. Når eleverne ydermere fra start er vant til at vove sprog med rim og remser samt tungevidere, og når der leges med enkle digte og sange med efterfølgende parallel egenproduktion, så forsvinder deres generthed, og der bliver hurtigt banet vej for opfølgende aktiviteter med fokus på sproglige områder.

Fx finder vi i *Du bist dran. Fang an* (Jessing & Smidt Jørgensen 2004) følgende lille digt med en underliggende, hurtigt lært melodi:

Was möchtest du denn machen, lesen oder turnen?

Was möchtest du denn machen, lesen oder turnen?

Lesen, lesen, turnen, turnen, lesen, turnen, lesen turnen?

Ja, ja, ja – lesen macht mir Spaß//Nein, nein, nein, ich habe keine Lust.

Den egner sig fortrinligt til ordforrådsudvidelse, og eleverne er hurtigt i stand til at arbejde kreativt ved at bruge andre aktiviteter end de foreslåede. Senere, når der arbejdes med mad og drikke, kan *machen* erstattes af *essen* eller *trinken*, mad- og drikkevarer kobles på, og det sidste vers bliver til *Kuchen schmeckt mir gut/ Kuchen ess' ich gern*, eller *Cola trink' ich nicht*.

Grammatikalisering af sproget – en gradvis proces

Elevernes sprog kan specielt i den tidlige undervisning kun langsomt og gradvist udvikles til mere kompleks tale. 10-12-årige vil til at begynde med først og fremmest anvende betydningsbærende ord. De brugte ord vil ofte optræde uden grammatikalisering, dvs. uden bøjning, og i såkaldte *chunks*, dvs. i fraser, der huskes som helhed. Kun langsomt lærer eleverne at kategorisere deres ord og at identificere ordklasser. Det er først, når brugen af chunks er automatiseret, at eleverne begynder at være opmærksomme på og kan tilegne kongruens og inversion.

Derfor er det vigtigt at understrege, at grammatikken bør øves og tilegnes i naturlige, funktionelle sammenhænge. De efterhånden mere korrekte ordgrupper bliver husket som færdige strukturer, som genoptages senere i forløbet, når sproglig opmærksomhed på form bliver aktuel under den mere direkte grammatiktræning.

Evaluerings

Hvad angår måder at evaluere udbyttet af undervisningen på, så har alle de omtalte handlingsorienterede opgaver i sig selv evaluerende karakter. Ved at formulere tydelige mål for undervisningen bør man knytte evalueringsmåder til de emner, man arbejder med. Når eleverne fx får til opgave at præsentere sig selv eller deres familier ved hjælp af stamtræer og billeder, eller gennemføre en samtale om en skoledag ved at bruge ugedage og klokken, bliver deres sproglige produkter konkrete udtryk for deres læring. Ved juletid vil de måske fremstille ønskesedler og skrive julekort, som også sendes til en partnerklasse i udlandet, og den vellykkede kommunikation med modtageren kan danne udgangspunkt for en feedback, uanset om det er en penneven eller en klassekammerater, der giver den.

Udførelse af sådanne holistiske opgaver kræver forudgående tilegnelse af ord, sproglige strukturer og strategier. De placeres i emneområdet afslutningsfase og bliver således et godt grundlag for formativt at evaluere udbyttet af undervisningen og dermed et godt afsæt for den videre planlægning.

Efter sommerferien starter alle danske skoler med at tilbyde 2. fremmedsprog for elever i 5. klasse, men de har desværre ikke fået meget tid at gøre godt med. Man kan derfor frygte, at der vil fremkomme uheldige løsninger i form af tilfældige lærerdækninger. Det er en stor misforståelse, at én enkelt time om ugen kan undervises af alle med lidt kendskab til tysk. Det er derfor mit håb, at man rundt om i landet vil kæmpe for:

- at varetagelse af begynderundervisningen forbeholdes kvalificerede og sprogkompetente lærere,
- at der rettes fokus på handlen i undervisningen frem for på bogmaterialer,
- at der skabes optimale muligheder for at simulere situationer, fx ved at indrette faglokaler, og for at muliggøre visualisering i undervisningen.

Litteratur

- Grotjahn, Rüdiger, Schlack, Torsten & Berndt, Annette (2010). »Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt«. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrgang 15, Nummer 1, (April 2010).
- Jessing, Tanja & Smidt Jørgensen, Annette (2004). *Du bist dran – fang an!* København: Alinea.
- Kagan, Spencer & Stenlev, Jette (2006). *Cooperative Learning*. Albertslund: Mallings Beck.
- Küppers, Almut, Schmidt, Torben & Walter, Maik (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen – Formen – Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg.
- Schmelter, Lars (2010). »(K)eine Frage des Alters – Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe.« I *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 1, 26-41. At finde under <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Schmelter.pdf>.
- Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik (2011). Temanummer: *Cooperative Learning* (Nr. 53/2011). Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2006). *Kvalitativ undersøgelse af erfaringer med tidligere start på 2. fremmedsprog tysk/fransk fra 6. Klasse*. (Muusmann-rapport). København: Undervisningsministeriet.
- Widlok, Beate (2013). »Mit Puppen auf Reisen – wie alles begann und wie es gewachsen ist.« I *Frühes Deutsch*, Heft 30, Dezember 2013.

TESS – Tidlig Engelsk Sprog Start på Brøndby Strand Skole

TESS, som står for Tidlig Engelsk Sprog Start, blev indført på Søholt-skolen i Brøndby i 2004, hvor én af skolens to børnehaveklasser startede engelskundervisningen allerede i 0. klasse. Der lå både pædagogiske og strategiske overvejelser bag beslutningen. Engelsk fra 0. klasse skulle dels hjælpe skolen med at opfylde kravet om en international dimension i undervisningen, dels være med til at tiltrække nye elever fra lokalområdet. I 2010 blev Søholtskolen og to andre skoler lagt sammen til Brøndby Strand Skole, og ledelsen på den nye skole tog udgangspunkt i de gode erfaringer fra de tre gamle skoler, da den skulle tage beslutning om Brøndby Strand Skoles pædagogiske fokusområder.

Eftersom erfaringerne med engelsk i de små klasser på Søholtskolen var meget positive, besluttede ledelsen på Brøndby Strand Skole at fortsætte med TESS, dog med den ændring, at alle elever skulle undervises i tidlig engelsk, men først fra 1. klasse.

Brøndby Strand Skole har ca. 1.200 elever, og alle 1. klasser undervises i TESS. Eleverne har engelsk tre lektioner om ugen integreret i fagene musik og billedkunst, således at der undervises i fagene på engelsk af et lærerteam på to. Skolebestyrelsen har vedtaget en sær-



LOUISE HOLST TOLLAN
Lærer, Brøndby Strand Skole



CHRISTIE BECKMANN
Lærer, Brøndby Strand Skole
Mailcb73@gmail.com

lig læseplan for TESS på 1. og 2. klassetrin, som dækker alle tre fag. På 3. klassetrin er timetallet i engelsk udvidet fra to til tre lektioner. Til gengæld er der kun én lærer. Derudover har kommunen siden 1. august 2010 udbudt en ekstra ugentlig lektion i engelsk i 4.-9. klasse på alle kommunens tre skoler for at støtte op om kommunens internationale læseplan.

Ledelse og lærere har haft mange organisatoriske og pædagogiske overvejelser og udfordringer i forbindelse med indførelsen af TESS på Søholtskolen og videreudviklingen af undervisningen i tidlig engelsk på Brøndby Strand Skole. Ledelsens overvejelser har meget handlet om lærerressourcer og -kompetencer. Hvad skal der til, for at lærerne kan løfte opgaven med tidlig engelskstart pædagogisk og didaktisk? De foreløbige erfaringer viser, at det for det første er nødvendigt, at lærerne har et højt sprogligt niveau for at undervise i de små klasser. Det skal derfor være lærere med engelsk som linjefag, der underviser, da undervisningen ligesom på de øvrige klassetrin skal foregå på engelsk. En anden begrundelse for, at det skal være engelsklærere med engelsk som linjefag, er, at det er vigtigt, at eleverne får en god sproglig rollemodel, de kan imitere. Men da én rollemodel ikke gør det, fordi eleverne så ikke oplever naturlig kommunikation og dialog i klasseværelset, har det været meget væsentligt for projektets succes, at der blev afsat ressourcer til to lærere. De involverede lærere ser *team teaching* som en oplagt mulighed for at skabe dette sproglige rum. En anden fordel ved *team teaching* er muligheden for at skabe enkelt, men stadig meningsfyldt sprog og give eleverne tryghed. Ved at være to lærere i undervisningen er der nemlig mulighed for, at den ene agerer elev, sidder blandt eleverne og støtter, så alle oplever, at de sagtens kan være med. På den måde bliver sproget endnu mere nærværende. I dag foregår al undervisningen på 1. og 2. klassetrin som *team teaching* på Brøndby Strand Skole. Derudover er efteruddannelse i England for lærere, der underviser i TESS, blevet prioriteret højt på både den tidligere Søholtskole og den sammenlagte Brøndby Strand Skole.

Lærernes didaktiske overvejelser og metoder

Lærere, der skal undervise i 1. klasse, skal være parate til at gå kreativt ind med undervisning i engelsk på et alderstrin, hvor børnene som udgangspunkt hverken kan læse, skrive eller sidde stille, hvilket er den store forskel fra engelskstart i 3. klasse. Der skal synges, leges og danses, og læreren skal kunne finde sin indre klovn frem. Kropssprog er meget vigtigt, idet det kan være med til at nedbryde den barriere, som et fremmedsprog kan skabe. Når eleverne forstår

et nyt ord, kan man eksempelvis lave *high five* eller danse en jubeldans, i stedet for bare at sige *well done* eller *good job*. Da TESS blev indført, var der ikke særligt tildelte timer til engelsk, men lærerne havde fra begyndelsen en idé om, at engelsk kunne integreres i andre fag. For lærerne var det oplagte valg at integrere tidlig engelsk i fagene billedkunst og musik. I disse fag kunne man imødekomme kravene i Fælles Mål med engelsk som kommunikationssprog.

En anden fordel ved at integrere engelsk i fagene er, at eleverne på samme tid bliver undervist i faget og sproget. Man kan relativt let lave aktiviteter, der understøtter begge fag. For eksempel er farvelære i billedkunst og det at bruge *nursery rhymes* i musik oplagt og alderssvarende.

Hvilke udfordringer skaber den tidlige engelskstart i praksis? Hvis målet er, at eleverne skal lære engelsk på lignende måde, som de tilegner sig deres modersmål, nemlig primært ved at lytte til sproget, være i sproget og afprøve sproget gennem aktiviteter, sange, lege og kreative opgaver, er det en forudsætning, at der er gode rollemodeller for elevernes sprogtilnærmelse. Eleverne skal opleve det, man kalder *immersion*, hvilket betyder at blive badet i sproget, og som kun sker, hvis al kommunikation sker på målsproget. Det er derfor vigtigt, at man ikke laver ord-til-ord oversættelse, men at børnene hører sproget i en sammenhæng.

Lærerne er meget opmærksomme på, at nogle elever skal tilbringe lang tid med at lytte til sproget og opleve sproget, før de begynder at tale sproget. De skal have retten til ikke at sige noget. For nogle elever er denne periode længere end for andre. Fra starten af 1. klasse forventer vi af alle eleverne, at de deltager aktivt i fællesaktiviteter og i gruppesammenhænge. De fleste elever vil kunne interagere selvstændigt ved at svare på og gentage alt, hvad der bliver sagt. Fra midten af 2. klasse forventes det, at alle elever udtrykker sig selvstændigt, med støtte om nødvendigt. Ved det første forældremøde er det derfor vigtigt at fortælle forældrene, at deres barn efter to måneder med engelsk ikke kan sige en hel masse.

Engelsklærerne på skolen oplever en stor forskel mellem det at undervise 3. klasses elever og 1. klasses elever. Ved sprogstart i 3. klasse vil eleverne selvfølgelig gerne lære engelsk, og de er også motiverede, men lærerne oplevede tidligere, at når eleverne kom tilbage efter juleferien, var de allerede meget bevidste om sig selv, og hvad de kunne og ikke kunne. Det betød, at de ofte var mere hæmmede i at udtrykke sig på engelsk, da de helst ville være helt sikre på det, de skulle sige. I første klasse derimod sker der en større grad af indirekte indlæring af sproget. Med det menes, at eleverne fanger

ord, nuancer og grammatiske strukturer uden at være klar over, at de tilegner sig et nyt sprog. Lærerne oplever også, at de små nemmere tilegner sig lydene i sproget, hvilket de bærer med sig til de ældre klasser. Eleverne i 1. klasse er mere umiddelbare og parate til sang, dans og leg og ikke så forhåbende på at kunne forstå alt, hvad læreren siger. De opretholder lettere begejstringen og er det, man kalder risikotagere. De har heller ikke noget imod at imitere lærerne, men gentager gladelig mange gange og synes, det er sjovt at være »papegøjer«.

I planlægningen af undervisningen bliver der lagt stor vægt på lege. Eleverne nyder at lege med sproget og få afprøvet en masse hypoteser omkring sproget. Legene favner også de fagligt svage elever, fordi de oplever at kunne deltage på lige fod med de andre. Det, at eleverne er så glade for at lege, gør det let at bevare deres motivation. Lærerne oplever, at lege, der er baseret på *Total Physical Response* (TPR) (Asher 2006), virker godt i undervisningen, fordi der er korte og præcise instruktioner, og fordi eleverne udfører opgaven sammen med læreren. Læreren siger fx »Please find a pencil!« og tager samtidig selv en blyant frem. Kommandoen gentages, og samtidig med at eleven skal udføre handlingen, finder man selv igen en blyant frem. Når man planlægger undervisning for så små elever, er det vigtigt at huske på, at opgaverne skal være simple, så eleverne forstår, hvad der forventes af dem.

En måde at fastholde de små elever i læringssituationen på er at benytte mange forskellige undervisningsteknikker og -metoder. På Brøndby Strand Skole er lærerne blandt andet inspireret af *Cooperative Learning* (CL). CL bygger på en række aktivitetstyper, som er bygget op på en sådan måde, at alle elever er aktive, eksempelvis i opgaver som Quiz og byt, Walk and Talk og Flash Cards. For at undervisningen kan lykkes, er det dog en forudsætning, at CL i forvejen bruges af klassens lærerteam. I Quiz og byt øver eleverne sig i at huske og forklare deres viden. Eleven har et kort med fx en farve på den ene side og navnet på farven på den anden. Eleven finder en makker, som også har et farvekort. De hilser på hinanden. Elev 1 siger sin farve, og elev 2 siger sin farve. Eleverne bytter kort, siger farvel til hinanden og går ud og finder en anden makker. Øvelsen gentages flere gange.

I Brøndby Strand Skoles klasselokaler er der endvidere *active boards*, og dette redskab understøtter meget fint det visuelle element i undervisningen. Lærerne kan meget hurtigt bringe autentisk sprog ind i klassen ved at udnytte de digitale muligheder, som *active boards* giver.

Undervisningsmaterialer: overvejelser og udfordringer

Engelsk i 0.-3. klasse er stadigvæk forholdsvis nyt i Danmark, og forlagene er først nu i gang med at udvikle undervisningsmaterialer til målgruppen. Lærerne har derfor købt undervisningsmaterialer i England, men problemet er, at en del af materialerne ikke er alderssvarende eller brugbare i en dansk metodisk kontekst. Omvendt er andre materialer, som før har virket for barnlige til 3. klassestrin, fx *nursery rhymes*, nu blevet mere relevante at bruge. Der er også helt særlige materialemæssige udfordringer, når eleverne forlader indskoling og skal have engelsk på mellemtrinnet. Problemet her er, at de danske materialer, der er lavet til 4. klasse, ikke er udfordrende nok for de elever, der allerede har modtaget undervisning i engelsk i tre år. Også her har det været nødvendigt at indkøbe materialer i England, som bedre matcher elevernes niveau.

Foreløbige erfaringer med TESS

I 2011 udarbejdede vi i samarbejde med kommunens evalueringskonsulent en evalueringsrapport om TESS-projektet fra 2004 til 2011. Selvom rapporten ikke er en egentlig videnskabelig undersøgelse af tidlig engelsk sprogstart, så giver den brede vifte af erfaringer og vurderinger af projektet, som rapporten indeholder, alligevel et godt indtryk af projektets resultater og bæredygtighed. Selve undersøgelsen består af en tilfredshedsundersøgelse blandt involverede forældre og lærere fra alle 1.-3. klasser samt TESS-klasser på 4.-6. klassestrin. Tilfredshedsundersøgelsen havde to hovedkomponenter: en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, hvor respondenterne også havde mulighed for at skrive fritekst, samt kvalitative interviews med seks lærere (fire fra indskoling og to fra mellemtrin) til uddybning og perspektivering af spørgeskemaundersøgelsens resultater. Derudover blev der gennemført en række test af elever i 4.-6. klasse, der dækker centrale kundskabs- og færdighedsområder for faget. De tre til fire test på hvert klassestrin er enkle og dækker ikke fuldt ud alle fagets trinmål, men giver et detaljeret – og efter vores overbevisning – retvisende billede af de enkelte elevers standpunkt på testtidspunktet. De tre test omfatter færdigheder i lytteforståelse, læseforståelse og skrivning. Desuden er der foretaget en test i det talte sprog i 4. og i 6. klasse. Udover TESS-klasserne har der i alle test deltaget klasser, som ikke har modtaget tidlig engelskundervisning. Disse klasser har fungeret som kontrolgrupper. Der er ikke gennem-

ført test af engelsk i 1. og 2. klasse, da alle 1. og 2. klasser nu har tidlig engelsk sprogstart, og der derfor ikke har været andre klasser at sammenligne med på skolen.

De væsentligste konklusioner

- Det er en entydig holdning hos forældre og lærere, at TESS skal fortsætte.
- De forskellige test og vurderinger i 4.-6. klasse tyder på en bedre læring af engelsk i TESS-klasserne svarende til ca. et klassetrin.
- TESS-elevernes forståelse er betydeligt større end hos elever uden tidlig sprogstart.
- Den øgede sprogforståelse giver TESS-eleverne større sikkerhed og gåpåmod i faget engelsk, og det vil sandsynligvis følge dem i et videre uddannelsesforløb.
- TESS giver mulighed for et fremmedsprogsmiljø blandt engelsklærerne også i indskolingen – ikke mindst på Brøndby Strand Skole, hvor indskolingen ligger på en selvstændig matrikel.
- Det er en udfordring at integrere engelsk i andre fag som musik eller billedkunst og samtidig tilgodese målene i begge fag.

TESS og tosprogede elever

Da TESS blev indført, var ledelse og lærere i tvivl om, hvorvidt de tosprogede elever magtede at lære et tredje sprog i så tidlig en alder. Tidligere sprogkonsulent i Brøndby kommune Aase Brick-Hansen har imidlertid på baggrund af observationer vist, at de tosprogede elever fra deres tilegnelse af dansk har lært sig nogle gode sprogstrategier, som de også benytter, når de lærer engelsk (Brick-Hansen & Mortensen 2004). De tosprogede elever er vant til at gætte ud fra helheder for at kunne forstå en sammenhæng. Aase Brick-Hansens observationer er en af grundene til, at vi ikke er bekymrede for at starte engelsk tidligt. Tanken er, at engelsk skal gå fra at være et sprog, eleverne kender og lytter til, men ikke kan bruge aktivt, til netop at blive et sprog, der kan bruges til noget. På den måde bliver den tidlige sprogstart en fordel for alle elever. Engelsk er på Brøndby Strand Skole det sprog, som eleverne uanset etnisk baggrund tilegner sig sammen, og vi kan se, at engelsk allerede i de lidt større klasser bruges som et aktivt kommunikationsmiddel mellem eleverne.

Perspektivering: TESS-projektets fremtid og betydning for andre sprogfag

Som mange andre skoler er Brøndby Strand Skole først nu ved at gå i gang med at se på, hvordan folkeskolereformen vil påvirke fremmedsprogene, men Brøndby Strand Skole er sikker på, at vi kan og vil bruge de erfaringer, vi har fra TESS, i både engelsk-, tysk- og franskundervisningen. Brøndby Kommune har haft temadag med inviterede lærere, pædagoger, forældre og andre interessenter. Her blev den tidligere sprogstart i alle tre fremmedsprog debatteret og sammenholdt med erfaringerne fra TESS på Brøndby Strand Skole. Alle var enige om, at tidlig start i sprogfagene er godt. Anbefalingen var derfor, at kommunen fortsat skulle prioritere sprog som en meget vigtig kompetence og anerkende, at det kræver øvelse og tid og derfor ressourcer at lære et nyt sprog. Blandt deltagerne på temadagen var der også bred enighed om, at tysk- og franskfaget vil kunne få stort udbytte af tidlig sprogstart. Lærerne på Brøndby Strand Skole håber, at *team teaching* med to lærere også vil blive en reel mulighed for de lærere, der skal i gang med tysk og fransk på 5. og 6. klassetrin, eftersom de vil stå med de samme udfordringer, som engelsklærerne stod overfor ved opstarten af TESS-projektet. På Brøndby Strand Skole er det blevet besluttet at fortsætte TESS-projektet med tre egentlige lektioner, hvoraf én lektion bliver en ren engelsklektion med to lærere. Derudover satser skolen også på at få mulighed for at starte undervisning i tidlig tysk og fransk med inspiration fra TESS, så der vil være to lærere på de første to år med mulighed for *team teaching* som hjælp i den første, primært mundtlige indlæring.

Litteratur

- Asher, J. (2006). *Learning Another Language through Actions*. 6th edition. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Phillips, S. (1993): *Young Learners*. Oxford University Press.
- Brick-Hansen, Aa. & Mortensen, P.O. (2004). *Engelsk i 3.klasse – hvorfor og hvordan*. Vejle: Kroghs forlag.
- TESS – *Tidlig Engelsk Sprog Start. Evalueringsrapport af et udviklingsprojekt på Brøndby Strand Skole 2004-2011*.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011): *Techniques & Principles in Language Teaching*. Third edition. Oxford University Press.

Sproglig opmærksomhed

– en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom

Oversat og forkortet af Susanne Dupont Lundh og
Petra Daryai-Hansen¹

Der findes en særlig vej til sproglæring som bedst kendes under navnet »Language Awareness« (på fransk: »Eveil aux langues« og på dansk: »Sproglig opmærksomhed«). Denne tilgang har i de sidste årtier vakt interesse såvel i europæiske undervisningskredse som i USA og Asien. Tilgangen, som er inspireret af Hawkins' banebrydende arbejder (1987), sætter elevernes sproglæringsprocesser i gang og styrker dem ved at lade eleverne reflektere over sprog, kommunikation, sproglig mangfoldighed og sammenhængen mellem sprog og kultur. I flersprogsdidaktikken er sproglig opmærksomhed en af fire centrale tilgange til sprog og kulturer² (Coste, Moore & Zarate 1997/2009; Candelier et al. 2012; for en dansk beskrivelse se: Daryai-Hansen 2012).

Grundprincipper og læringsmål

Sproglig opmærksomhed lægger op til at der reflekteres over sprog og sproglæring ved hjælp af aktiviteter der skal få eleven til at opdage sproglige fænomener i kendte og ukendte sprog, at der dannes hypoteser om hvordan sprog fungerer, og at eleverne anvender deres sproglige viden på tværs af sprogene. Moore & Castellotti understreger at disse »færdigheder er grundlæggende både for at fremme



DANIÈLE MOORE

Professor, Simon Fraser University, Vancouver, Canada
dmoore@sfu.ca

sprogtilægnelsen, til at beherske modersmålet bedst muligt og til at tilegne sig andre sprogsystemer« (2001: 152).

Undervisningsmaterialet og måden man bruger det på, varierer meget inden for forskellige undervisningssammenhænge, men de vigtigste læringsmål kan samles i seks hovedpunkter som eleverne kan fokusere på:

- Det særlige ved menneskers sprog og kommunikation undersøges for eksempel ved at udforske dyrs kommunikation og menneskelig nonverbal kommunikation
- Sprogenes system og deres rolle, hvilket eleven kan undersøge i bekendte og ikke-bekendte sprogs systemer
- Den sociale brug af sproget, hvilket vil øge elevens opmærksomhed og fornemmelse for sprogbrug i de sociale kontekster han eller hun indgår i
- Funktionelle forskelle i brugen af tale- og skriftsprog
- Sproglig mangfoldighed Refleksion over sproglæring, hvor eleven undersøger ligheder og forskelle mellem det at lære sprog derhjemme, lære undervisningssproget og lære fremmedsprog som man måske ikke eller kun i ringe omfang har haft forudgående kontakt med.

Ligesom de tre andre pluralistiske tilgange til sprog og kulturer giver en tilgang der har fokus på sproglig opmærksomhed, mulighed for at eleverne udvikler viden (*savoirs*), holdninger (*savoir-être*) og færdigheder (*savoir faire*) med det mål at fremme deres flersprogede og interkulturelle kompetencer (Coste, Moore & Zarate 1997/2009; Candelier et al. 2012).

At lære at reflektere over sproget?

I begrebet sproglig opmærksomhed ligger at eleverne skal reflektere over sproglige fænomener og deres brug. Sproget bliver gjort til genstand for overvejelser og refleksion, samtidig med at sproget er det værktøj som bruges til at udtrykke overvejelserne og refleksionerne.

For at tilegne sig et metasprog (dvs. et sprog man bruger til at tale om sprog med) skal man være i stand til at lægge afstand til sproget for på den måde at kunne studere sproget som en genstand (et objekt). Sproget undersøges ved at eleven iagttager dets ejendommeligheder, betragter sproget intuitivt og på den baggrund danner hypoteser om sproget og opnår viden. Det er nødvendigt at eleven flytter opmærksomheden fra indholdet af budskabet, dvs. det der siges, over til den måde det siges på.

To træk er kendetegnende for udviklingen af den metasproglige bevidsthed: evnen til at blive opmærksom på sprogets former og evnen til at lege med sprogets former.

Det følgende eksempel viser hvordan man med målrettede aktiviteter kan få børn i alderen seks til otte år til at beskæftige sig med forskellige skriftsystemer. Eleverne opmuntres til at genkende kinesiske skrifttegn (et ukendt sprog for dem), fx tegnet for bjerg (山). Bagefter er de i stand til at finde symbolske former i andre skrifttegn såsom hest (馬), fugl (鳥) og fisk (魚) (se eksempler på fugl og fisk nedenfor). I samtalen som ledsager aktiviteten, forklarer eleven tegnene. Uddraget viser at selv meget unge børn er i stand til at udtrække tegnets grafiske etymologi, mens de forsøger at forklare hvad piktogrammet viser. Eleverne genkender kombinationen af og forholdet mellem tegnets elementer: hestens manke kan sammenlignes med fiskens bobler og fuglens fjer.



Uddrag af en samtale mellem en lærer (L) og en otteårig elev (E)

- L: ja, og det der, hvad er så det ? [viser sinogram for hest]
E: hår
L: det er manken
E: når du ser på tegningerne, minder det om boblerne [peger på skrifttegnet for fisk]. Det hele er noget som ikke rigtig er der; hvis du fjerner manken, har du stadigvæk EN RIGTIG HEST, det er stadigvæk et ord, det er stadigvæk et dyr

- L: og hvis du fjerner det du kalder for bobler, altså menneskene?
- E: det er som hvis du fjerner fire fjer fra en fugl, det er STADIGVÆK en fugl hvis jeg fjerner fjerene, så er det stadigvæk ...
- L: og hvad er så forskellen mellem en hest skrevet sådan her og en hest skrevet på fransk?
- E: altså det er ikke særlig ... alle kinesiske skrifttegn, de er forskellige fra de franske bogstaver ... ordene er kun bogstaver på en linje, men de kinesiske ord er et BILLEDE, det der står for sig og boblerne, det er BILLEDET AF EN FISK, lavet på en anden måde.

Aktiviteten er også motiverende for endnu yngre børn, i og med de får mulighed for at bruge deres fantasi. Selv uden at kunne læse genkender børn på fem år disse sinogrammer som kinesiske tegn. De er i stand til at bruge deres forestillingsevne i de strategier de bruger til at give tegnet en betydning; de anvender deres fantasi og forestiller sig at det er regndråber, et vindue, et slot, en omvendt mikrofon ved tegnet for fisk eller tændte stearinlys i det tegn som betyder bjerg (山), (vist nedenfor).



Et argument imod den tilgang kunne være at man tror at beskæftigelsen med andre sprog forhæler indlæringen af det egentlige målsprog (hvad enten det drejer sig om skolens sprog, elevens førstesprog, et fremmedsprog eller en kombination af disse). Det viser sig imidlertid at bevidst refleksion over og analyse af andre sprogsystemer sammenlignet med sprog eleverne kender, fremmer at man anlægger et vurderende, analyserende blik på målsproget, og derved opnår bedre læringsmuligheder. Når man giver eleverne mulighed for at observere, opdage og manipulere med forskellige sproglige fænomener, retter de bevidst opmærksomheden mod sproget (*«alerte à la langue»*) og opnår herved optimale læringsmuligheder.

Hvis vi fortsætter med sådanne aktiviteter sammen med ældre elever, kan iagttagelsen af ukendte skriftsystemer fremme en forståelse af læse- og skriveprocesserne. For elever i slutningen af mel-

lemtrinnet og starten af udskolingen foreslår Haas at man inddrager de japanske skrifttegn; japansk bruger to former for grafiske tegn der adskiller sig visuelt fra hinanden, nemlig *kanji* som viser betydningen, og stavelsessystemet *kana* som transskriberer udtalen (Haas 1995).

De to japanske systemer bruges til at gøre eleverne bevidste om at de grafiske tegn har dobbelt betydning; det er et forhold der ofte går hen over hovedet på læsere som er vant til alfabetiske sprog: det franske skriftsprogs semiografiske principper er nemlig ikke altid åbenlyst genkendelige; på fransk manifesterer betydningsforskellen mellem fx *pomme* (*et åble*) og *pommes* (*abler*) sig ikke gennem udtalen, da -s i *pommes* ikke udtales. Den alfabetiske skriftlighed gør det derfor vanskeligt for eleverne at forstå grafemernes todelte funktion (Haas 1995). For andre undervisningsaktiviteter med japansk kalligrafi, se <http://combat.ecml.at/TrainingKit/DidacticUnits/JapaneseCalligraphy/tabid/2483/language/en-GB/Default.aspx>.

Et andet eksempel kunne være at eleverne skal skrive en avisartikel og forud overvejer og undersøger hvordan man disponerer en avisartikel. Her kan en analyse af en avisartikel på inuit (se billede) indledningsvis vise sig at være en meget effektiv hjælp til at gøre både yngre og ældre læsere og skribenter opmærksomme på hvilken betydning det har, hvordan en side opbygges. De opdager at de allerede ved en hel del om hvordan man disponerer en tekst i forhold til genren, billedsiden, skrifttyper, informationen osv. Det samme kan man fx gøre med en reklametekst.

The image shows a page from an Inuit newspaper. At the top, there are several lines of Inuktitut text in syllabics. Below this, there are four columns of text in Inuktitut syllabics. On the right side of the page, there is a large black and white photograph of a young boy standing in a body of water, possibly a lake or a large pond. The boy is wearing a dark shirt and light-colored pants. The background of the photo shows a rocky shoreline and some trees. Below the photograph, there is a caption in English: "This youngster wasn't the only one who bared his legs to wade in the water on the weekend. Many others enjoyed the warm weather." The caption is written in a simple, sans-serif font.

I mødet med teksten opdager eleven at han er i stand til at danne sig forskellige hypoteser om tekstens indhold, selvom han har at gøre med et sprog som er helt ukendt for ham. Det mærkelige og fremmede bliver afmystificeret, og han lærer at blive bevidst om de kompetencer han allerede har, og at overføre dem fra en kontekst til en anden. Kort sagt bliver man bedre til at lære nye sprog og bedre til at forstå sit eget sprog!

Metasproget gør læringen nemmere

Arbejdsprocessen består således i at gå fra den intuitive og funktionelle viden man har om sproget (sin *epilingvistiske viden*), til at opnå en bevidst viden om sprog, dvs. opnå en *metalingvistisk viden* om sprog. I den arbejdsproces er det nødvendigt at anvende undervisningsaktiviteter i klassen som fremmer elevens forståelse og begrebsdannelse af en viden som de fleste elever allerede har som tavs viden. Gennem undervisningsaktiviteter med fokus på sproglig opmærksomhed bliver elevernes tavs viden gjort til genstand for overvejelser og refleksioner, således at eleverne bliver i stand til at anvende metasproget når de beskæftiger sig med sproglige fænomener. Alle sproglige niveauer kan gøres til genstand for refleksion: sproget som sådan (det metasproglige niveau), tekster (det metatekstuelle niveau), diskurserne (det metadiskursive niveau) og den kontekst den sproglige handling udformer sig i (det metapragmatiske niveau). Derudover vil eleverne også udvikle andre kompetencer som kompetencen *at lære at lære* og i særdeleshed kompetencen *at lære et andet sprog*.

Målet er ikke i sig selv at udvikle metasproglige kundskaber, men at udvikle metasproglige kundskaber der gør det nemmere for eleven at overføre viden fra et sprog til et andet sprog. Når eleven lærer sit eget sprog bedre at kende, kan hun bedre tilegne sig andre sprog. Det er ikke absolut nødvendigt at disponere over et meget sofistikeret metasprog for at opnå disse mål. Det er muligt at tale om sprogene på et hverdagssprog. Det nødvendige ordforråd der er brug for, er selvfølgelig ikke uden betydning, men det er frem for alt elevernes udvikling af færdigheder (*savoir-faire*) som afspejler en læringsprogression.

Det er meget vigtigt at overveje nøjagtigt hvilke undervisningsaktiviteter man gennemfører, så eleven kan forankre sin baggrundsviden og udvikle tværsproglige kompetencer. Kompetencerne skal styrkes ved at eleverne betragter sprogene på afstand og sammenligner forskellige sprog. Det drejer sig om at bruge aktiviteter som

giver eleverne mulighed for at sætte ord på deres iagttagelser og hjælpe dem på vej ved at finde passende måder at organisere og strukturere deres læring på samt at gennemtænke en metode til at evaluere læringsprocesserne (sitografien som er vedhæftet litteraturlisten, giver eksempler). Aktiviteter med fokus på sproglig opmærksomhed bidrager generelt til udviklingen af sociokulturelle kompetencer i og med de opmuntrer eleverne til at være fleksible og åbne over for sprog og kultur i samfundet (Balsinger et al. 2012).

Det er frem for alt nødvendigt at holde op med at betragte det at lære sprog som en sum af målbar sproglig kunnen hvor man måler antallet af lærte ord og syntaktiske konstruktioner på en skala, og hvor kompetencer svarende til imaginære modersmålstalende er normen og målet, og at man i stedet tillader at lade sproglæring være noget barnet lærer for at kunne lære og for at finde ud af hvem det selv er, og for at åbne sig for den verden der omgiver det.

Teksten er oversat og forkortet af Susanne Dupont Lundh og Petra Daryai-Hansen. Uddrag af teksten er gengivet i *Babylonia*, 2(95), Fondazione Lingue e Culture, Comano, under titlen « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues » (s. 26-31). Forfatteren takker udgiverne for tilladelsen til at måtte bruge uddrag af teksten i denne sammenhæng.

Note

1 Uddrag af teksten er gengivet i *Babylonia*, 2(95), Fondazione Lingue e Culture, Comano, under titlen »Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues« (s. 26-31). *Sprogforum* takker forfatteren og udgiverne for tilladelse til at måtte bruge uddrag af teksten i denne sammenhæng.

2 De fire tilgange til sprog- og kulturpædagogik er: integreret sprogdidaktik der bygger bro mellem de sprog der undervises i; gensidig sprogforståelse mellem beslægtede sprog; sproglig opmærksomhed og interkulturel pædagogik.

Litteratur

- Balsinger, C., Köhler, D. B., de Pietro, J.-F., Perregaux, C. (2012). *Eveil aux langues et approches plurielles: De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: l'Harmattan.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A. & Shröder-Sura, A. [avec M. Molinié] (2012). CARAP/FREPA. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles, Compétences et ressources*. Graz: Council of Europe Publishing/Centre européen pour l'enseignement des langues. On-line: <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. I M. Molinié (ed.). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. (Pp. 45-85). Paris: CRTF-Encrages, Belles Lettres.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997/2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe, Strasbourg. Available at: www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications-en.asp?toPrint=yes& – 40.
- Daryai-Hansen, P. (2012). REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere. *Sprogforum*, Vol. 18, Nr. 55, 2012, s. 46-52.
- Haas, G. (1995). Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond. *Notions en Questions, Rencontres en didactique* numéro 1: *L'éveil au langage*, coordonné par D. Moore. Paris: Crédif-Lidilem; Didier-Erudition.
- Hawkins, E. (1987): *Awareness of language, an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. I V. Castellotti (ed.) *D'une langue à d'autres* (Pp. 151-190). Rouen: Collection Dyalang, Presses Universitaires de Rouen.

Sitografi

- REPT (*Referencerammen for pluralistiske tilgange til sprog og kulturer*): <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx>
- Edilic : <http://www.edilic.org/gb/gb-index.php>
- Elodil : <http://www.elodil.com/historique-veil.html>
- Eole : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech-eole.html>
- Jaling : <http://jaling.ecml.at/>

Hvad skal læreren kunne?

– Ny nordisk kompetencebeskrivelse for lærere sætter fokus på undervisningen i den grundlæggende litteracitet for tosprogede voksne

Gruppen af voksne kursister i undervisningen i grundlæggende litteracitet udgør 7-8 % af kursisterne i den kommunale danskundervisning for voksne udlændinge.

I de fleste nordiske lande er der kun meget få formelle krav til lærerkompetencer og meget få bekendtgørelser, vejledninger og studieplaner for læreruddannelser, der er rettet mod undervisningen i den grundlæggende litteracitet for voksne. Det har også vist sig, at der i flere nordiske lande kun i begrænset omfang kræves særlige, formelle kvalifikationer for at undervise i andetsprogsundervisningen for voksne. Dette er påvist i undersøgelser af Nordisk Alfaråd, som er et ekspertnetværk under Nordisk Netværk for Voksnes Læring (NVL) og Nordisk Ministerråd (Alfarådet 2007, 2009, 2012). På denne baggrund har Alfarådet igangsat et udviklingsarbejde med at beskrive de specifikke lærerkompetencer, som kræves for at løfte denne ofte komplicerede undervisningsopgave. Udkastet til kompetencebeskrivelsen har været drøftet med områdets lærere, blandt andet på en nordisk konference i Sandefjord i Norge i 2012. Den færdige kompetencebeskrivelse er udsendt på engelsk og svensk i 2013.

Kompetencebeskrivelsen begynder med et stilfærdigt opgør med selve den almindeligt anvendte lærerkategori »alfabetiseringslærere«, som Alfarådet anser for alt for begrænset, eftersom det professi-



PETER VILLADS VEDEL

Pædagogisk konsulent

Undervisningsministeriet, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, koordinator af Nordisk Alfaråd

Peter.Villads.Vedel@ktst.dk

onelle indholdsområde, som skal beherskes, er mere omfattende end at undervise på det første litteracitetsniveau i færdighederne i læsning og skrivning. Derfor bør betegnelsen ændres til lærere i grundlæggende litteracitet for voksne med andre modersmål end majoritetsmodersmålene i Norden. Alfarådet lægger af de samme grunde også distance til betegnelsen »alfabetiseringsundervisning« og foreslår betegnelsen »undervisning i den grundlæggende litteracitet«.

Synet på deltagere og undervisningen

Et større arntag bliver taget med hele synet på kursisterne. Det skyldes, at de fleste officielle betegnelser for målgruppen er »kursister med ingen eller meget mangelfuld skolegang«, som måske kan resultere i et mangelsyn i sprogbrugen om kursisterne, som derudover også beskrives som »ægte eller latinske analfabeter fra ikke-vestlige lande«. Det understreges derfor i kompetencebeskrivelsen, at de voksne deltagere, som lærerne skal møde i denne type begynderundervisning, alle direkte eller indirekte har erfaringer med skriftrelateret praksis. Det er derfor oplagt, at undervisningen tager udgangspunkt i de ressourcer, deltagerne allerede har tilegnet sig, og bygger videre på deres livserfaringer. Samtidig er det også vigtigt, at lærerne integrerer hverdagens og arbejdslivets domæner, når man forbereder deltagerne på at møde de nye sproglige og kommunikative udfordringer. Kompetencebeskrivelsen betoner et næsten værdibaseret syn på undervisningen gennem principper som 1) Gensidig respekt mellem lærer/undervisning og kursist, 2) Meningsfuldhed og anvendelighed og 3) Kursisternes deltagelse og eget ansvar for læreprocessen. Den gensidige respekt mellem lærer/underviser og kursisten kan bl.a. vise sig ved at støtte anvendelsen og udviklingen af den lærendes samlede sproglige ressourcer, herunder kursistens modersmål i læse- og skriveudviklingen. Meningsfuldheden og anvendeligheden gælder både undervisningens indhold og udformning og valg af undervisningsmaterialer, så det påvirker og påvirkes af deltagerens aktuelle og ønskede livssituation. Kursisternes deltagelse og ansvar i læreprocessen øger den lærendes motivation engagement og forstærker selvfølelsen som voksenstuderende.

De seks kompetenceområder

Alfarådet har beskrevet seks kompetenceområder, der skal opfattes som nødvendige og specialiserede for underviseren i den grundlæggende litteracitet. De beskrevne kompetencer forudsætter en pædagogisk/didaktisk grundkompetence og grundlæggende kundskaber

i andetsprogsindlæring og andetsprogs pædagogik. De seks kompetenceområder er:

1. Litteracitet i et globalt og individuelt perspektiv
2. Voksnes formelle læring i et kreativt og kritisk læringsmiljø
3. Materialer for voksne kursister
4. Undervisning i mundtlig kommunikativ kompetence uden skriftstøtte
5. Grundlæggende læse- og skrivekompetence
6. Grundlæggende hverdagsmatematik.

I kompetencebeskrivelsen består lærerkompetencerne af både viden og færdigheder/handlinger, og beskrivelsen skelner mellem, hvad læreren skal vide om noget, og hvad læreren skal kunne omsætte til praksis.

F.eks. indeholder lærerkompetencen »Voksnes formelle læring i et kreativt og kritisk læringsmiljø« en beskrivelse af viden om voksnes læring og deltagernes sociale, kulturelle og sproglige baggrund. Der bliver også nævnt kendskab til kursisternes møde med tekster i hverdagen, og kundskaber og viden om hvordan man analyserer kursisternes litteracitetsudvikling og udarbejder tilpassede undervisningsmål i samarbejde med kursisterne.

Disse kundskaber skal læreren kunne omsætte til praktiske færdigheder og handlinger. Læreren skal kunne skabe et voksenpædagogisk undervisningsmiljø og anvende voksenpædagogiske undervisningsmetoder. Læreren skal kunne samarbejde med tolk, modersmåls lærere og andre med kursistens modersmål for at understøtte læreprocessen, og læreren skal støtte kursisten i at anvende færdigheder på sit modersmål som støtte for indlæringen af det nye sprog. Desuden skal læreren kunne omsætte kursisternes behov og ønsker til undervisningsmål og gøre undervisningens mål konkrete og forståelige for kursisterne. Endvidere skal læreren anvende metoder, der gør det muligt for kursisterne at tage aktivt del i undervisningen og bidrage med deres personlige erfaringer. Endelig skal læreren kunne opbygge et fælles metasprog med kursisterne for at kunne drøfte undervisning og læring med kursisterne, og læreren skal kunne evaluere sin egen undervisning, metode og materialer og kursisternes udbytte.

Behov for ny efter-og videreuddannelse

Alfarådets beskrivelse af lærerkompetencer skal anvendes i kommende efter- og videreuddannelse af lærere i den grundlæggende litteracitetsundervisning i de nordiske lande og vil i Danmark også indgå

i ministeriets efteruddannelsesstilbud i 2014 for undervisere ved danskuddannelserne for voksne udlændinge. Behovet for en egentlig efter- og videreuddannelse bliver også synliggjort gennem nye rapporter fra 2013. I en ny undersøgelse af lærernes efteruddannelse i danskuddannelserne for voksne udlændinge, som Danmarks Evalueringsinstitut EVA har gennemført, nævnes efteruddannelse i »alfabetisering« som det mest efterlyste efteruddannelsesønske, kun overgået af udtaleundervisning, der også opleves som stadigt udfordrende for lærerne.

Også fra en helt anden kant bliver der peget på området. I den nyeste PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competence) (2013), som er en OECD-undersøgelse af voksnes færdigheder inden for læsning, regning og problemløsning i it, påpeges det, at i Danmark – og i de øvrige nordiske lande – er færdighederne i læsning klart lavere blandt ikke-vestlige indvandrere end blandt indvandrere med europæisk baggrund og personer med f.eks. dansk oprindelse. PIAAC begrundet færdighederne i denne gruppe med svag skolebaggrund og dårlige læsekompetencer.

Som det fremgår, er der således vigtige grunde til at igangsætte nye og fremadrettede indsatser inden for undervisningen i den grundlæggende litteracitet inden for dansk – og de andre nordiske sprog – for voksne.

Litteratur

- Alfarådet. *Kortlægning af alfabetiseringsundervisning i Norden 2007 og 2009*. <http://www.nordvux.net/page/id/756/title/kartlegningavalfabetiseringinorden>
- Alfarådet. *Kortlægning af alfabetiseringsundervisning 2012*. <http://old.nordvux.net/page/1505/nordiskkonferens-2012tabeller.htm>
- Christensen, L. og Franker, Q. (2013). *Kompetensbeskrivning av lärare i grundläggande litteracitet för vuxna med andre modersmål än de nordiska*. <http://www.nordvux.net/content/id/1232/kompetensbeskrivning-av-larare-i-grundlaggande-litteracitet-for-vuxna-med-andra-modersmal-an-de-nordiska>
Udgivet af Det Nordiske Alfaråd og NVL, Nordisk nätverk för vuxnas lärande.
- EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Evaluering af efteruddannelsesprogrammet for lærere ved danskuddannelserne*.
- PIAAC: <http://uvm.dk/Uddannelser/Uddannelser-til-voksne/>
Internationale-aktiviteter-inden-for-voksenuddannelserne/PIAAC
- Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., og Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i Danmark*. SFI. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Brug af tasks i begynderundervisning i kinesisk

Artiklen beskriver, analyserer og diskuterer, hvordan brug af tasks i begynderundervisning i kinesisk kan afhjælpe problemer med studerendes manglende motivation og involvering, fordi tasks sætter de studerende i centrum af læreprocessen og motiverer dem til at involvere sig og deltage aktivt i undervisningen på måder, som sprogtilegnelsesforskere anser for vigtige for sprogtilegnelsen.

Introduktion

Da vi begyndte at undervise i kinesisk i Ålborg, i folkeskolen, på gymnasier, Folkeuniversitetet og på tilvalgsfaget Kinesiske Områdestudier på Aalborg Universitet, kunne den undervisningsmetode, vi benyttede, beskrives med tre ord: *present, practise, produce* (PPP). Resultaterne var nedslående. Selvom vi gjorde vores bedste for at *præsente*re dagens lektie både levende og interessant, lod de studerende *praktisere* (øve/drille) det, vi troede, vi havde lært dem, og nogle gange – når tiden tillod det – også lod dem *producere* sprog mere frit, så havde vi fra begyndelsen problemer med at motivere de studerende og få dem til at involvere sig og huske det, de blev undervist i. Formålet med denne artikel er at beskrive, analysere og diskutere, hvad vi har gjort for at motivere de studerende og få dem til at blive mere aktive, involvere sig og forhåbentlig også lære noget mere.



MADS JAKOB KIRKEBÆK

Lektor, ph.d. i kinesisk, Institut for Læring og Filosofi og the Confucius Institute for Innovation & Learning, Aalborg Universitet
mjk@learning.aau.dk



XIANGYUN DU

Professor med særlige opgaver, Institut for Læring og Filosofi og the Confucius Institute for Innovation & Learning, Aalborg Universitet
xiangyun@learning.aau.dk

Hypoteser om sprogtilegnelse: hvad kan vi lære af dem?

Det første, vi gjorde for at finde ud af, hvad problemet var, og hvordan vi eventuelt kunne løse det, var at undersøge, hvad sprogtilegnelsesforskningen har fundet frem til. Vi fandt inspiration i en række hypoteser om sprogtilegnelse, som kort vil blive introduceret i det følgende.

I *output-hypotesen* hævder Merrill Swain (1995), at de studerendes mulighed for selv at producere sprog er afgørende for sprogtilegnelsen. Det er, når de studerende har mulighed for at opstille og i praksis afprøve hypoteser om, hvordan målsproget fungerer, at de bliver i stand til at '*notice the gap*' (blive opmærksomme på hullet i deres eget intersprog), formulere problemet og sammen med deres samtalepartner(e) begynde at arbejde på at løse det. Når *output* er vigtigt, er det ifølge Swain også, fordi det i højere grad end *input* tvinger de studerende til at fokusere på og reflektere over sprogets form, eftersom de selv skal producere sproget. Det er, når den studerende, for at få kommunikationen til at lykkes, må presse sine sproglige kompetencer til det yderste (*pushed output*), at der ifølge Swain er de bedste muligheder for sprogtilegnelse.

I *interaktionshypotesen* hævder Michael Long (1983), at der er størst sandsynlighed for sprogtilegnelse, når to eller flere sprogbrugere har mulighed for at 'forhandle om betydning' (*negotiation of meaning*). Forhandling om betydning er ifølge Long det, der foregår, når én sprogbruger viser en anden, at et budskab ikke er blevet forstået. Den sproglige forhandling giver sprogbrugerne tid og mulighed for at bearbejde de sproglige *input* og revidere deres sproglige *output*. Forhandlingen åbner også mulighed for sproglig stilladsering (*scaffolding*). Det vil sige, at en mere kompetent sprogbruger med alternative ord eller formuleringer hjælper en mindre kompetent sprogbruger med at udtrykke det, han/hun gerne vil. Den sproglige forhandling kan også tage udgangspunkt i negativ feedback (*recasts*), som giver den mindre kompetente sprogbruger mulighed for at omformulere fejlagtige ytringer. Det er vigtigt at nævne, at sproglig forhandling ikke kun handler om betydning. Den kan lige så vel handle om målsprogets form. I denne artikel bruger vi udtrykkene 'forhandling om betydning' og 'forhandling om form' lidt anderledes, end Long oprindeligt lagde op til. Udtrykkene bruges til at beskrive det, der foregår, når to eller flere studerende diskuterer og samarbejder om at forstå mundtlige ytringer eller skriftlige tekster på målsproget.

Swains og Longs hypoteser om *sproglig opmærksomhed og fokus på form* er blevet bekræftet af andre sprogtilegnelsesforskere. Richard

Schmidt (1990) og Susan Gass (1997) har i en række studier påvist betydningen af, at de studerende retter deres opmærksomhed mod målsproget (*attention*) og lægger mærke til dele af inputtet (*noticing*). Ifølge Schmidt og Gass er det først, når det sker, at sprogtilegnelse kan finde sted. Det er derfor afgørende, at de studerende får mulighed for at arbejde aktivt med at danne og afprøve hypoteser om det sprog, der skal tilegnes.

At de studerendes *aktive deltagelse og involvering* i sprogundervisningen har stor betydning for deres sprogtilegnelse er også blevet bekræftet af Laufer og Hulstijns forskning (2001a; 2001b). På baggrund af deres forskningsresultater hævder de i involveringshypotesen, at jo mere den studerende er involveret i sprogundervisningen, desto større er sandsynligheden for, at den studerende tilegner sig sprog. Laufer og Hulstijn vurderer involveringsgraden ud fra det, de kalder den studerendes 'behov', 'søgning' og 'evaluering'. En ordforrådsopgave fx, som den studerende føler et stort behov for at løse (er meget motiveret for), hvor der skal arbejdes aktivt for at finde mulige svar og bruges energi på at vurdere og vælge de rigtige ord, vil således ifølge Laufer og Hulstijn øge sandsynligheden for, at den studerende tilegner sig ordene.

Sammenfattende kan man sige, at sprogundervisning, som kræver, at de studerende samarbejder, er aktivt involverede, tager stilling og løser virkelige kommunikationsproblemer, ifølge de ovenfor nævnte hypoteser, med større sandsynlighed vil føre til sprogtilegnelse. Efter at være nået til den erkendelse var spørgsmålet, vi stillede os selv, hvordan hypoteserne om sprogtilegnelse kunne omsættes til praktisk undervisning i klasseværelset. Vores tentative svar var en række tasks, som vi udviklede til begynderundervisningen i kinesisk (Du & Kirkebæk 2012).

Definition på en task

Der findes flere, mere eller mindre overlappende, definitioner på en task, men blandt forskere og praktikere, som arbejder med begrebet, er der stor enighed om, at en sproglig læringsaktivitet skal opfylde fire kriterier for at kunne kaldes en task (Ellis 2009: 223 – frit oversat af forfatterne):

1. Aktiviteten skal primært fokusere på betydning (de studerende skal primært beskæftige sig med den pragmatiske og semantiske betydning af de ytringer, der indgår i aktiviteten).

2. Der skal være en eller anden form for informationskløft (det vil sige et behov for at give eller få information, udtrykke en holdning eller gætte betydning).
3. De studerende skal hovedsageligt bruge deres egne resurser og kompetencer (sproglige og ikke-sproglige) til at løse opgaver, som indgår i den sproglige aktivitet.
4. Der skal være et klart defineret formål med den sproglige aktivitet, som ikke kun er at bruge målsproget (det vil sige, at målsproget skal bruges for at nå et bestemt sprogligt eller ikke-sprogligt resultat, ikke blot for at bruge sproget).

Vi udviklede derfor tasks, som levede op til disse fire kriterier. Derudover lagde vi særlig vægt på problemløsningsaspektet. Hver task indeholdt et eller flere konkrete kommunikative problemer, som skulle løses, og som direkte eller indirekte havde forbindelse til verden uden for klasseværelset. På den måde forsøgte vi at kombinere en task-baseret tilgang til undervisning i fremmedsprog med den problembaserede tilgang til undervisning og læring, som er blevet anvendt på Aalborg Universitet i en årrække med gode resultater.

Hvad kan tasks bidrage med til begynder-undervisning i kinesisk?

I efterårssemestret 2013 indsamlede vi data for at finde ud af, hvad de tasks, vi havde udviklet, bidrog med til undervisningen i kinesisk. Vi var især interesserede i at finde ud af, om arbejdet med tasks motiverede de studerende og fik dem til at involvere sig og samarbejde på måder, som de omtalte sprogtileningsforskere anser for vigtige for sprogtilenelsen. Data består af audio- og videooptagelser fra otte ud af de ti undervisningsgange, et semester på Aalborg Universitet består af. Efterfølgende er udvalgte lydfiler blevet transkriberet og analyseret sammen med videooptagelser af de studerendes arbejde med at løse forskellige typer tasks. De første resultater af dataanalysen vil – med en konkret task som eksempel – blive diskuteret og analyseret i det følgende.

Et uddrag af to studerendes arbejde med at løse en leksikalsk gætte-task

Nedenfor analyseres og diskuteres et uddrag af to studerendes arbejde med at løse en leksikalsk gætte-task. Uddraget er valgt, fordi det illustrerer, hvordan de studerende typisk arbejder med tasks, og hvordan tasks har bidraget til at løse de problemer, vi tidligere stod

overfor i undervisningen. Tasken består i at oversætte en tekst på kinesisk, som indeholder en række skrifttegn, de studerende aldrig har mødt før. Ud fra deres fælles viden og kompetencer, konteksten m.m. skal de studerende slutte, udlede og ræsonnere sig frem til betydningen af de ukendte skrifttegn. Det pædagogiske argument for at give de studerende leksikalske gætte-tasks er, at de træner de studerende i en færdighed, som de får brug for i arbejdet med skriftlig kinesisk både i og udenfor klasseværelset: at kunne gætte kvalificeret på betydningen af ord, de ikke kender. Som før-task har læreren bedt de studerende om at diskutere forskellige strategier til at slutte sig til betydningen af ukendte ord i en tekst (Brudholm 2011). De foreslåede strategier er blevet skrevet op på tavlen. Derefter er de studerende gået i gang med at løse task'en.

Analyse og diskussion af datauddrag

I uddraget nedenfor er de to studerende i gang med at oversætte sætningen 我是王家的弟弟 (Ordret: jeg er Wang familiens lillebror). Skrifttegnet, de kæmper med oversættelsen af, er 的 *de*, som markerer genitiv-s på kinesisk.

Uddrag

A: Det vil sige »jeg er ...«

B: Ja

A: Hvad var den her ... familien Wang

B: Det var Wang og så familie og så den der, som vi ikke kan finde ud af, hvad fa'en er, som vi også har heroppe (A og B kigger på skrifttegnet 的 *de*)

A: Ja, det er rigtigt

B: lillebror ... er det øhm ... er det ligesom de bruger den der *de* – apostrof-s – familien Wang's lillebror

A: Tror du det? »Storebrors return« (A læser overskriften på oversættelsen højt på dansk-engelsk)

B: Storebrors ...

A: Ja, det giver god mening ... Familien Wang's lillebror. Det er apostrof-s det der.

B: Det er det, der hedder *de* ...

A: Det er det

B: på kinesisk.

Uddraget viser, at den leksikalske gætte-task både giver de studerende mulighed for opstilling og afprøvning af hypoteser om målsproget kinesisk og »forhandling om betydning«, som Swain (1995) og

Long (1983) anser for afgørende for sprogtilegnelsen. I uddraget er det ikke læreren, men de to studerendes forhandling om betydningen af skrifttegnet 的 *de*, der bringer dem frem til svaret. Task'en sætter de studerende i centrum af læreprocessen og lader dem så vidt muligt bruge deres egne resurser og kompetencer til at finde svar på de spørgsmål, de bliver stillet. Det ser i høj grad ud til at motivere de studerende, som fra begyndelsen er meget aktive og involverede i opgaveløsningen.

Uddraget viser også, at gætte-task'en får de studerende til at rette deres opmærksomhed mod dele af målsproget og dermed aktivere kognitive processer, som ifølge Schmidt (1990), Gass (1997) og Hulstijn og Laufer (2001a; 2001b) har stor betydning for, om de studerendes *uptake* bliver til *intake*. Det vil sige om det, de studerede lærer, bliver lagret i langtidshukommelsen. Hulstijn og Laufer argumenterer som nævnt for, at ordforrådsopgaver, som de studerende føler et stort behov for at løse, og som kræver, at de arbejder aktivt og involverer sig, øger sandsynligheden for, at de studerende tilegner sig ordene. Den leksikalske gætte-task, som uddraget er taget fra, lever fint op til disse krav.

Endelig viser uddraget, at leksikalske gætte/problemløsnings?-tasks giver de studerende gode muligheder for at konstruere betydning ud fra viden, de allerede har. De to studerende kender genitivfunktionen og forventer, at den bliver brugt i den sætning, de er i gang med at oversætte. Det gør deres opgave meget lettere. Det eneste skrifttegn, de ikke kender, er 的, og de slutter sig derfor til, at det må være det, der svarer til genitiv-s. De får deres hypotese bekræftet ved at kigge på overskriften i det tekststykke, de er ved at oversætte. De har oversættelsen – »Storebrors hjemkomst« – og får herigennem bekræftet, at 的 *de* også oversættes som genitiv-s i den sætning. Uddraget viser tydeligt, at de studerende kommer til undervisningen i begynderkinesisk med en viden om sprog, som tasks kan bruges til at sætte i spil. De studerende er ikke »tomme kar« eller *tabula rasa*, som det alene er lærerens ansvar at fylde op eller skrive på, og de studerendes tilegnelse af kinesisk er ikke kun et resultat af lærerens undervisning, men også af de studerendes aktive involvering og bidrag. Disse antagelser, som brugen af tasks i klasseværelset bygger på, bliver begge bekræftet i vores data.

Konklusion

Formålet med denne artikel har været at beskrive, analysere og diskutere, hvordan problemer med studerendes mangelfulde deltagelse og begrænsede varige udbytte (*intake*) af begynderundervisning

i kinesisk er blevet forsøgt løst. Med udgangspunkt i udvalgte hypoteser om sprogtilegnelse blev det besluttet at afprøve, om brug af tasks kunne være med til at afhjælpe problemerne, og en foreløbig analyse af audio- og videodata, som blev indsamlet i efteråret 2013, viser, at brugen af tasks kan bidrage til undervisningen på flere måder, som sprogtilegnelsesforskere anser for vigtige for sprogtilegnelsen. Tasks sætter de studerende i centrum af læreprocessen og motiverer dem på den måde til at involvere sig og deltage aktivt i undervisningsaktiviteterne. Tasks giver også de studerende mulighed for at opstille og afprøve hypoteser om målsproget kinesisk og får dem til at rette opmærksomheden imod (dele af) målsproget og forhandle om såvel målprogets betydning som form. Endelig tyder analysen af de første data på, at tasks er gode til at anerkende og sætte viden, færdigheder og kompetencer, som de studerende allerede besidder, i spil. Efter at vi er begyndt at bruge tasks i begynderundervisningen i kinesisk, er det vores helt klare oplevelse – og det er også det, de foreløbige analyser af data tyder på – at tasks styrker de studerendes motivation, gør dem mere aktive, sætter deres færdigheder og kompetencer i spil og dermed sandsynligvis også er med til at sikre, at de studerende får et større varigt udbytte af begynderundervisningen i kinesisk.

Litteratur

- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.
- Du, X. Y. & Kirkebæk, M. J. (2012). *Exploring Task-Based PBL in Chinese Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings«. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 19, No. 3. 221-246.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hulstijn, J. H. & Laufer, B. (2001b). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language learning* 51:3. 539-558.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001a). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22. 1-26.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2). 126-141.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: G. Cook & B. Seidlhofer (red.). *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.

Dataudrag

C4.10.02.13. 00:26:58 – 00:27:47

Tidlig fransk og tysk

– hvordan kan forskningsanbefalinger for den tidlige sprogstart omsættes til undervisningspraksis?

I denne artikel tager vi afsæt i skolens praksiserfaringer med tidlig sprogstart i fransk og tysk og præsenterer idéer fra et forskningsbaseret udviklingsprojekt, som er igangsat i et samarbejde mellem Randersgades Skole, Roskilde Universitet og Læreruddannelsen Zahle.

Udviklingsarbejdet sigter mod at give et svar på, hvordan forskningsanbefalingerne for den tidlige sprogstart (se Daryai-Hansen, Gregersen og Søgaard i dette Sprogforum nummer) kan omsættes



PETRA DARYAI-HANSEN

Adjunkt i tysk, Institut for Kultur og Identitet,
Roskilde Universitet
pdh@ruc.dk



ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

Lektor, Professionshøjskolen UCC,
Læreruddannelsen på Zahle
asgr@ucc.dk



SUSANNE DUPONT LUNDH

Folkeskolelærer, Randersgades Skole
emmering@post.tele.dk



SELMA MESIC

Folkeskolelærer, Randersgades Skole
mesic23@gmail.com

til undervisningspraksis. For at leve op til anbefalingerne foreslår vi at bruge en sprogportfolio som undervisningens samlepunkt, og at man kombinerer portfolioen med en tre-fase-model for at sikre en god læringsprogression.

Tidlig tysk og fransk på den Internationale Sprogprofilskole

Randersgades Skole har siden 2009 været Københavns Kommunes Internationale Sprogprofilskole. Et væsentligt tiltag på den Internationale Sprogprofilskole har været at indføre fransk og tysk som obligatoriske fag fra 5. klasse. Siden skoleåret 2010/2011 har alle elever haft en ugentlig lektion i begge sprogfag på såvel 5. som 6. klassetrin. I 7. klasse vælger de enten tysk eller fransk.

På Randersgades Skole er tilgangen til tidlig sprogundervisning og -læring i tysk og fransk legende med vægt på de mundtlige kommunikative færdigheder samt begyndende skriftlighed. Undervisningen introducerer også til tysk og fransk kultur, bl.a. ved at inddrage it, og der arbejdes hovedsageligt med nære og genkendelige emner, fx »Mig og min familie«, »Mad«, »Tøj« (Daryai-Hansen et al. 2012). Vi har i samarbejde med skolens sproglærere Susanne Dupont Lundh og Selma Mesic videreudviklet skolens praksis på baggrund af forskningsanbefalingerne. Lærerne oplever det primært som en stor udfordring at skabe sammenhæng og progression for elevernes læring, eftersom der er mangel på egnede lærebøger og undervisningsmaterialer.

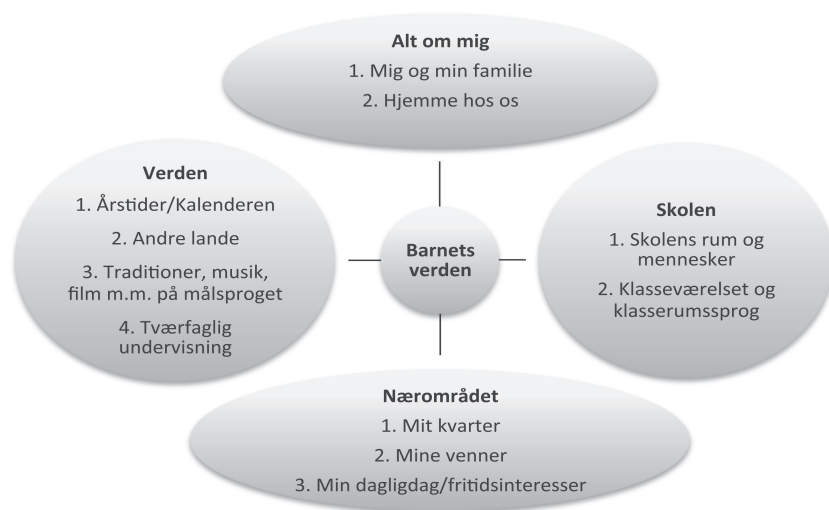
Udviklingsarbejdet går primært ud på at skabe klar sammenhæng og progression, at relatere undervisningen mere systematisk til elevernes verden, at tage højde for elevernes sproglige og kulturelle forkundskaber, at arbejde med alle sproglige færdigheder, *fluency*, sproglig præcision og korrekthed samt at sætte fokus på elevernes sproglæringsstrategier.

Indholdsbaseret undervisning – med fokus på sprogportfolio og tre-fase-modellen

Vi foreslår, at undervisningen i tidlig fransk og tysk fokuserer tematisk på barnets verden, dvs. den helhed, som barnet indgår i i sit daglige liv, og de sociale rum, der er omkring barnet: barnet i sin privat sfære, barnet som elev i sin skoleverden, barnet i nørområdet og barnet i verden (jf. Saunders Semonsky & Spielberg 2004).

Ved at udfordre forståelsen af det nære og genkendelige som et lukket mikrokosmos og ved at definere barnet som et individ, der rummer verden og bevæger sig ud i verden, kan undervisningen i tysk og fransk bruges til at styrke elevernes internationale og interkulturelle kompetencer.

Vi bringer her forslag til et emnekatalog for 5. og 6. klasse, som den enkelte lærer eller fagteamet kan udbygge sammen med eleverne.



For at skabe en tydelig sammenhæng og progression for elevernes læring uden lærebøger og for at inkludere sproglæringsstrategier, elevernes sproglige og kulturelle forkundskaber samt alle delfærdigheder i undervisningen har vi i vores udviklingsarbejde valgt at arbejde med *Den Europæiske Sprogportfolio*, en task-baseret tilgang (se fx Pedersen 2009) og værkstedsundervisning (se fx Laursen og Bjerregaard 2009). Vi illustrerer og begrundet vores valg i det følgende.

Sprogportfolioen som undervisningens samlingspunkt

Vi foreslår, at undervisningsmateriale for tysk og fransk i 5. og 6. klasse bygges op med afsæt i *Den Europæiske Sprogportfolio*, der er udarbejdet af Europarådet (jf. Little 2004; Thomsen 2009). Portfolioen består af en elektronisk eller fysisk samlemappe for hver elev og dokumenterer elevernes sproglig-kulturelle kompetencer og erfaringer. Samlemappen har tre dele:

Min Sprogportfolio

1. Min Sprogbiografi

Portfolioens første del bruges i starten af 5. klasse. Her arbejder eleverne med deres egne sprogbiografier. De besvarer fx spørgsmål som: *Hvilke sprog/kulturer har jeg kendskab til? Hvorfor vil jeg lære fransk/tysk? Hvad ved jeg om fransk-/tysksprogede lande? Hvad kan jeg allerede sige/forstå/skrive på fransk/tysk? Hvordan har jeg lært andre sprog? Hvad vil jeg gøre for bedre at komme til at lære fransk/tysk? Hvordan kan jeg bruge de andre sprog, jeg har kendskab til, til at lære tysk/fransk?* Arbejdet med sprogbiografien er i høj grad med til at støtte eleverne i at opnå indsigt i deres flersprogede og interkulturelle kompetencer.

2. Mit Sprogpas

Portfolioens anden del er et sprogpas. I *Den Europæiske Sprogportfolio* er sprogpasset et evalueringsværktøj, der med jævne mellemrum opsamler, hvilke kommunikative kompetencer eleven selv vurderer, at han/hun har. Der skelnes mellem delfærdighederne at læse, lytte, skrive, redegøre og samtale. Vi foreslår at udvide sprogpassets koncept. I vores udviklingsarbejde strukturerer vi sprogpasset tematisk og skelner mellem de 11 emner, som vi har præsenteret i vores emnekatalog. Hvert emne bygges op omkring en række lektioner. Alt undervisningsmateriale og alle elevprodukter samles under de respektive emner i sprogpasset.

3. Mit Dossier

Portfolioens tredje del er et *dossier*. I dossieret kan eleven samle souvenirs og produkter, som ikke er relateret til undervisningens tematiske enheder (fx en dansk reklame, eleven har fundet, hvor franske/tyske ord bruges, et postkort eller en fransk/tysk sang, eleven kan lide).

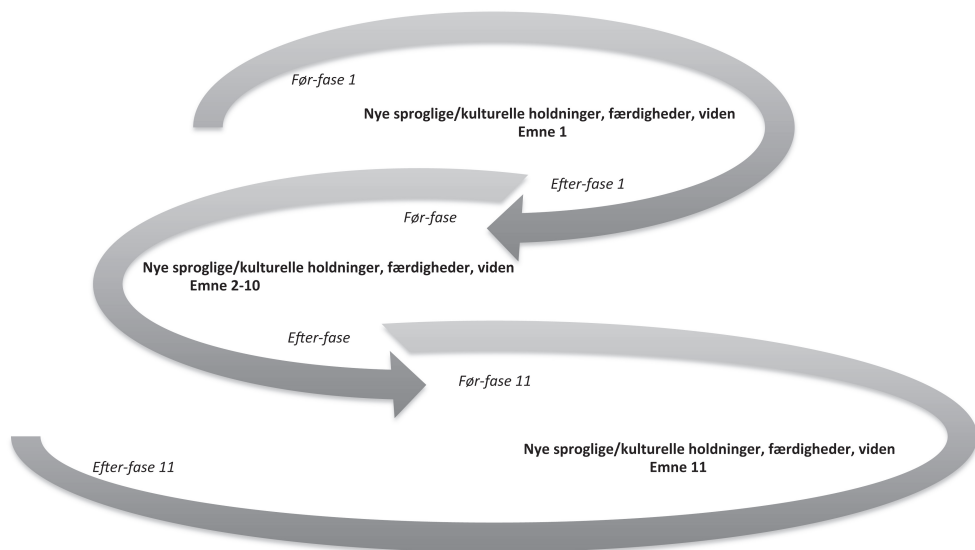
Gennem sin opbygning lægger sprogportfolioen op til en indholds-baseret, kommunikativ undervisning, der tager højde for alle sproglige delfærdigheder: at lytte, at læse, at samtale, at redegøre, at skrive. Den tydeliggør elevernes sproglige og kulturelle forkundskaber samt undervisningens progression, og den giver en ramme for (selv) evaluering og drøftelse af læringsstrategier.

Tre-fase-modellen

Vi vil i det følgende vise, hvordan sprogpasset er bygget op med afsæt i emnet »Hjemme hos os« i franskundervisningen. Når vi har valgt at kalde emnet 'Hjemme hos os', er det for at åbne op for en vidensdeling eleverne imellem samt mellem elever og lærer. Idet den enkelte elevs baggrund indgår som et væsentligt bidrag til mangfoldigheden i hverdagslivet og hverdagsoplevelserne, lægger man i klassens læringsrum op til en additiv, anerkendende og komparativ tilgang.

Inden for hvert emne skelner vi mellem tre faser: en før-fase, som forbereder eleverne til emnet, ved at deres sproglige og kulturelle ressourcer reaktiveres, og læringsmålene formuleres, en under-fase, hvor aktiviteterne gennemføres, og en efter-fase (tre-fase-modellen beskrives bl.a. af Storch 2009: 159).

Ved at lektionernes læringsindhold opsamles i efter-fasen, og ved at der i hver før-fase tages afsæt derfra, hvor eleverne er kommet til, bygger undervisningen på en spiralformet progression omkring indhold og emner, hvor leg og it samt en anvendelsesorienteret grammatikundervisning kan integreres:



I vores udviklingsarbejde danner sprogportfolioen og tre-fase-modellen rammen omkring undervisningen. Tre-fase-modellen kan kombineres med forskellige metoder, fx med Cooperative Learning (CL), storyline eller en tværfaglig sprogdidaktik, der alle er velegnede i den tidlige sprogstart. CL-strukturer kan fx bruges både i før- og efter-fasen eller kan sættes i lektionens centrum.

Vi foreslår i det følgende en task-baseret undervisning, der i før-fasen foregår som en værkstedsundervisning. Denne tilrettelæggelse har den fordel, at task-baserede – eller problembaserede – opgaver passer til både børn og voksne. De er kommunikative og indholds-baserede og aktiverer alle elever. Gennem kombinationen med værkstedsundervisningen inddrages alle delfærdigheder, *fluency*, sproglig præcision og korrekthed.

I vores eksempel arbejder eleverne med en informationskløfts-task, hvor de skal kommunikere om, hvordan deres og en anden elevs ønskeværelse ser ud, og hvad det siger om dem. Eleverne arbejder med forestillinger om deres eget ønskeværelse helt uden begrænsninger ift. størrelse, placering og indretning.

Før-task-fasen: læringsmål, forforståelse, genaktivering, værkstedsundervisning

For at kunne udforme opgaven samt sætte task'en ind i en større kontekst (en lejlighed og elevernes lejligheder) og synliggøre læringsmålene arbejdes i den første lektion med en introduktion/vidensdeling: En præcisering af læringsmålene, en opsamling af elevernes forforståelser samt en genaktiveringsfase med fokus på kendte gloser/konstruktioner/sætninger (fx farver: *rouge, bleu*, tal: *1-20*, størrelsesadjektiver: *grand, petit*, udsagnsord: *j'aime, tu aimes*, konstruktioner og sætninger: *il y a, c'est*).

I de følgende lektioner forberedes eleverne til task'en gennem værkstedsundervisning. Stationerne er udformet således, at de bygger på delkompetencerne fra *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog* (CEFR): tale, læse, skrive og lytte i et samspil med interkulturel læring og en flersprogethedsdidaktik (jf. Daryai-Hansen 2012). Øvelsesformerne tager afsæt i oplæg fra lærerside med forslag til gloser, konstruktioner og sætninger. Arbejdsstationerne skal tilpasses det enkelte klassetrin samt klassen og dennes fysiske rammer, fx kan der udformes færre værksteder, der kan skelnes mellem obligatoriske værksteder og valgværksteder for at lægge op til en undervisnings-differentiering, og der kan tilføjes værksteder, der inddrager fx leg, it eller bevægelse.

Task-fasen

Derefter gennemføres task-arbejdet. Forløbet ser således ud:

1. Hver elev laver en tegning af sit ønskeværelse med betegnelser.
2. Læreren fordeler tegningerne, så han ved, hvilke elever der danner par.
3. Hver elev laver en gætteliste i relation til tegningen, fx *La chambre d'une fille / d'un garçon. Il/elle aime les poissons.*
4. Så skal de finde den elev, der har lavet tegningen, ved at gå rundt til de andre og beskrive, hvad der er på tegningen, fx *Il y a un aquarium.*
5. Når de har fundet hinanden, sætter parret sig sammen og tjekker, hvor mange rigtige de har på gættelisten: *Tu aimes les poissons?* osv.
6. Til sidst skal de sammenligne deres tegninger og tale sammen om ligheder og forskelle mellem deres værelser og lave en liste med fem forskelle og fem ligheder, som fremlægges for klassen.

Efter-task-fasen

I efter-task-fasen organiserer læreren en systematisk sproglig, en indholdsmæssig og en læringsmæssig efterbearbejdning samt en transfer (se nedenfor) med baggrund i de kommunikative handlinger og erfaringer, som eleverne har gjort sig i før-task-fasen og task-fasen. Emnet »Hjemme hos os« afsluttes derfor med aktiviteter, der giver eleverne mulighed for at bruge deres nye sproglige og kulturelle ressourcer (fx ved at sende en kort tekst om deres ønskeværelse til deres samarbejdspartnere i et internationalt projekt) samt en opsamling af det tilegnede stof, herunder nye glosser/vendinger/sætninger og grammatiske strukturer, der blev anvendt i undervisningen, samt nye kulturelle forståelser. Denne opsamling vedlægges sprogpasset. Der lægges særlig vægt på systematisk at bearbejde sproglige problemstillinger, som manifesterede sig i forbindelse med den kommunikative brug af sproget og dermed at styrke elevernes sproglige opmærksomhed (Pedersen 2009). Derudover anbefaler vi, at sprogpasset indeholder den enkelte elevs refleksioner over såvel proces som produkt, herunder egen rolle og funktion i samarbejdet med de andre elever, og endelig en selvevaluering med fokus på 'hvad har jeg lært, som jeg ikke kunne før?' og 'hvad kan jeg anvende disse nye kompetencer til fremadrettet i såvel en sprogspecifik som en mere generel skolesammenhæng?'. Eleverne kan anvende denne opsam-

ling til deres selvevaluering efter endt forløb i forhold til fx træning af gloser/konstruktioner/sætninger – altså en form for summativ evaluering, men den kan også anvendes fremadrettet i en formativ tilgang, idet de næste emner tager afsæt i de tidligere emner. Derigennem genaktiveres forforståelsen, gloser/konstruktioner/sætninger repeteres, og kulturelle oplevelser og koder genanvendes i en udvidelse af nye perspektiver for indholdet i sprogundervisningen.

Konklusion og perspektivering

Kombinationen af sprogportfolioen og tre-fase-modellen kan skabe en ramme for fransk- og tyskundervisningen med fokus på forskellige emner i 5. og 6. klasse, der gør det muligt at imødekomme forskningsanbefalingerne. Før/under/efter-modellen kan bruges som ramme omkring mange metoder, der er velegnede i 5. og 6. klasse. Vi foreslår at bruge en task-basering og værkstedsundervisning for at lægge op til en sammenhængende, kommunikativ, indholdsbaseret sprogundervisning med en klar progression for elevernes læring. Vores undervisningsforslag er stadig i procesfasen, hvor vi udvikler, afprøver, evaluerer og videreudvikler forløb og materialer.

Litteratur

- Daryai-Hansen, P. (2012). REPT: Et værktøj til at uddanne verdensborgere. I: *Sprogforum*, 55 (2012), s. 46-52.
- Daryai-Hansen, P., Lundh, S. & Mesic, S. (2012). Tidlig fremmedsprogsundervisning på den Internationale Profilskole i København. *Sproglæreren*, 2 (2012), s.17-18.
- Den Europæiske Sprogportfolio. <http://www.dfs.dk/media-arkiv/27269/den%20europaiske%20sprogportofolio.pdf>
- Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-udlaendinge/Danskuddannelse-til-voksne-udlaendinge/> /media/UVM/Filer/Udd/Voksne/Bibliotek%20voksne%20udlaendinge/111221%20den-faelles-europaiske-referenceramme.ashx
- Laursen, P. F. & Bjerresgaard, H. (2009). Værkstedsundervisning. I: Laursen, P. F. & Bjerresgaard, H. (2009). *Praktisk pædagogik. Metodik i folkeskolen*. (Gyldendals lærerbibliotek). København: Gyldendal.
- Little, D. (2004). Den Europæiske Sprogportfolio. *Sprogforum*, 31 (2004), s. 7-10.
- Pedersen, M. S. (2009). Kommunikative problemløsningsopgaver. Hvad kan en task (ikke)? I: Henriksen, C., Molade, J. de & Hjorth Nielsen, M. (red.) (2009). *Sproglærer – lær at lære fra dig!* Institut for Kultur og Identitet, RUC.
- Saunders, Carol M. S. & Spielberger, M. A. (2004). *Early language learning: A model for success*. (Contemporary Language Education). Information Age Pub.
- Storch, G. (1999/2009). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: UTB.
- Thomsen, H. (2009). Min første Sprogportfolio II. *Reflex*, 1 (2009), s. 22 f.

Evaluering af tidlig engelsk-undervisning i Danmark

Tidlig engelskundervisning er et varmt politisk emne, og i debatten om folkeskolereformen har dette emne haft en fremtrædende rolle. I 2011 anbefalede rapporten 'Sprog er nøglen til verden' (FIVU 2011), at engelsk blev fremrykket til 1. klasse. Man har fra tid til anden kunnet høre begejstrede udsagn om selvfølgeligheden af at indføre tidlig engelsk, fordi børn i dag har et omfattende udbud af engelsksprogede underholdningsprodukter, og fordi engelskkundskaber er vigtige i en globaliseret tidsalder. Denne argumentation er udtrykt i aftaleteksten mellem regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti vedr. folkeskolereformen: »Når man skal begå sig i en global verden, er det i stigende grad vigtigt at kunne beherske engelsk. Langt de fleste børn møder allerede engelsk i en tidlig alder og er motiverede for at lære sproget.« (UVM 2013).

Man har desuden hørt det argument for en tidlig start, at yngre nødvendigvis må være bedre, for jo tidligere man starter på noget, jo bedre bliver man til det. Forskningsmæssigt er der dog ikke klare beviser på, at alder ved påbegyndelsen af fremmedsprogstilegnelse i en undervisningskontekst er en afgørende faktor for, hvor god man bliver til fremmedsproget (Johnstone 2002; Muñoz 2007; Muñoz og Singleton 2011).

Følgende artikel er en opsummering af resultater fra tre evalueringsprojekter af tidlig engelsk sprogstart i Danmark. De er alle tre



KAROLINE SØGAARD

Adjunkt, Professionshøjskolen UCC,
Læreruddannelsen på Zahle
kars@ucc.dk

NICOLAI ANDERSEN

Lektor, læreruddannelsen UCC
nisa@ucc.dk

relativt aktuelle og vil forhåbentlig tilsammen give et billede af nogle af de erfaringer, som er gjort med tidlig engelsk sprogstart. En bredere indføring i international forskning indenfor området giver Daryai-Hansen, Gregersen og Søgaard i dette nummer.

Undervisningsministeriet 2006: Læreres erfaringer med engelsk i 3. klasse

I 2004 blev engelsk flyttet som fag fra 4. til 3. klassetrin. Undervisningsministeriet foretog i 2006 en evaluering af den tidligere start på engelskundervisningen. Evalueringen bygger på en internet-baseret spørgeskemaundersøgelse blandt lærere på de danske folkeskoler, der havde erfaring med den tidligere start på fremmedsprogsundervisningen (UVM 2006). Samtlige danske folkeskoler blev inviteret til at deltage i undersøgelsen. 71 % af de inviterede skoler deltog. Evalueringen undersøger ikke elevernes udbytte af undervisningen, men redegør for lærernes baggrund samt deres erfaringer med den tidlige sprogstart. Evalueringen viser først og fremmest, at de fleste lærere vurderer den tidlige sprogstart positivt. Når man sammenholder resultaterne af evalueringen med ELLiE-rapportens resultater¹ (British Council, 2011), kan man dog se, at nogle af de faktorer, som rapporten nævner som vigtige for en succesfuld tidligere start, ikke var til stede, da engelsk blev flyttet fra 4. til 3. klassetrin. Bl.a. var kun 2/3 af lærerne linjefagsuddannede, og kun 6/10 havde modtaget efteruddannelse i begyndermetodik. Lærerne vurderede selv, at et kendskab til både fremmedsprogstilegnelse og begynderundervisning var afgørende 'for ikke at skabe tabere'. Mange lærere udtrykte også ønske om at forbedre deres eget niveau i engelsk. Dette harmonerer med ELLiE-rapportens anbefalinger om, at lærerne har et højt niveau på fremmedsproget (fluency svarende til C2 i 'Den europæiske referenceramme for sprog'). Lærerne vurderede endvidere, at elevernes motivation for faget var høj, ligesom der generelt var stor forældrestøtte. Interessant nok giver en stor andel af lærerne udtryk for, at de mangler tid, da undervisningen hos de yngste elever opleves som særligt tidskrævende, eftersom gentagelser er essentielle, ikke mindst for de elever, som har sværest ved fremmedsprogstilegnelsen. Denne vurdering kunne måske åbne op for overvejelser om fordeling af timer i den tidlige start – måske ville f.eks. to lektioner om ugen efter jul være mere udbytterigt i første klasse?

Alt i alt peger resultaterne af evalueringen i retning af, at der er behov for politiske tiltag og støtte fra skolelederne, som sikrer, at begynderundervisningen varetages af linjefagsuddannede

engelsklærere, som modtager efteruddannelse i begynderundervisning for at opnå det rette kendskab til den metodik, de materialer og det sprog, som får engelskundervisningen til at lykkes med de yngste elever.

Helsingør Kommune, 2013: Evaluering af engelsk i 2. klasse

En evaluering af engelsk i 2. klasse fra Helsingør Kommune fra 2013 er udført af Annemarie Schæffer baseret på observationer og interviews med lærerne på dette klassetrin. Rapporten beskriver, hvad der er vigtigt, når man beskæftiger sig med tidlig engelsk. Et af de punkter, som fremhæves, er struktur på timen og god klasseledelse. Dette kan bl.a. skabes ved at indlede timen med en tydelig plan på tavlen, bruge tid på at træne ordforråd, som skal bruges i en given aktivitet, bruge CL-strukturer, som eleverne kan genkende fra andre fag, have faste rutiner og et tilpasset klasserumssprog og ved at have en positiv relation til eleverne. I undervisningen sættes fokus på det receptive, og det er hensigtsmæssigt at give eleverne god støtte i form af billeder, lyd og bevægelse. Som eksempler på aktiviteter, som kan laves i begynderundervisningen, nævnes rim og remser, bevægelses-sange, højtlesning, arbejde med billedkort og at tegne et billede efter instruktion. Det er selvfølgelig vigtigt, at undervisningen netop er undervisning med fokus på læring og ikke bare leg. Det er lærerens ansvar at sikre dette ved at lave planer med tydelige mål og klar progression, og det er vigtigt at evaluere, om målene for undervisningen nås. Ingen af engelsklærerne i Helsingør kommune benyttede systembøger, men brugte mange forskellige materialer og ressourcer som f.eks. engelske børnebøger, konkrete materialer, sokkedukker og spil. Logbøger, engelskhæfter eller en samlemappe giver det mening at bruge, når de anvendes regelmæssigt og med et tydeligt formål. Det påpeges, at engelsk ikke i høj nok grad anvendes som klasserumssprog. På dette område er der iflg. rapporten fra Helsingør brug for en fokuseret indsats. Rapporten konkluderer, at eleverne har en høj grad af motivation for faget. De møder engelsk i deres dagligdag, bl.a. gennem deres mediebrug, og har glæde af at kunne benytte det på rejser. At inddrage hjemmet i arbejdet med engelsk og herigennem øge elevernes sproglige opmærksomhed er også en fordel. I ELLiE-rapporten problematiseres det imidlertid, eftersom der herved kan skabes stor forskel på elever, som får støtte i hjemmet i tilegnelsen af fremmedsproget, og elever, som ikke gør. Denne observation gøres også af lærerne i UVM's evaluering, og

bekymringen findes også blandt lærerne i Helsingør kommune. Der skal altså arbejdes målrettet på at sikre alle elevers fremmedsproglige udvikling.

Københavns Kommune: En undersøgelse af engelsk i 1. klasse

Projektet om tidlig engelsk i Københavns Kommune blev igangsat ved, at Borgerrepræsentationen i 2012 gav Randersgades skole, Dyvekeskole og Vibenshus Skole mulighed for at fremrykke folkeskolens starttidspunkt for engelskundervisningen til første klasse². Dispensationen har været betinget af, at den tidligere sprogstart evalueres, og Københavns Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning har udpeget tre evalueringsformer:

1. En mundtlig testning i efteråret 2013 og foråret 2014. Den foreliggende evaluering afprøves på en mindre gruppe børn og justeres efterfølgende.
2. Interviews efterår 2013 og forår 2014 med grupper af elever på hver af de tre skoler om trivsel med faget. Anvendes til intern evaluering.
3. Interviews med lærerne om deres uddannelsesmæssige baggrund, sprogsyn og praktiske erfaringer med tidlig engelsk, herunder arbejdet med at udvikle en læseplan.

På baggrund af den fastsatte evalueringsramme har Petra Daryai-Hansen og Kamilla Kraft, RUC, og adjunkterne Robert Lee Revier og Karoline Søgaard fra læreruddannelsen Zahle udviklet et evalueringsdesign, som danner udgangspunkt for interviews og testning i 2013 og 2014. Derudover udarbejder faggruppen engelsk UCC en metode til evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Denne metode skal siden kunne anvendes af alle lærere i tidlig engelsk i indskoling i kommunen. Desuden skal det undersøges, hvorvidt lærerne har anvendt den kommunale læseplan, og, hvis dette bekræftes, hvordan den fungerer i praksis.

Evalueringsdelen, der fokuserer på elevernes udbytte af undervisningen, er opdelt i fire dele: (1) en opvarmning, som fokuserer på elevernes lytteforståelse, (2) en del, som undersøger elevernes ordkendelse og ordforråd, (3) en kort samtale på engelsk med eleverne og (4) elevernes selvevaluering og spørgsmål om trivsel med faget.

Da denne undersøgelse er i sin første fase, er der endnu ingen endelige resultater. Dog er det allerede nu muligt at pege på nogle tendenser:

- Eleverne i 1. og 2. klasse er generelt nemme at motivere for engelskundervisning, og deres lærere oplever, at også langt de fleste forældre bakker op om tiltaget.
- Eleverne udviser generelt stor lærelyst og nysgerrighed, og deres risikovillighed i forhold til at afprøve sproget samt lyst til at deltage aktivt i undervisningen er høj. Begge disse to første punkter stemmer godt overens med resultaterne fra andre evalueringer.
- Det tyder ikke på, at eleverne i denne undersøgelse generelt kommer i skole med et stort, aktivt engelsk ordforråd, opsamlet fra TV, computerspil mv. Nogle af børnene har et stort domænespecifikt ordforråd og kender f.eks. ord som 'goalie', 'goal' og 'player', hvis de spiller et fodboldspil som FIFA 14. Det er dog stadig vores antagelse, at elevernes ordforråd og kendskab til sproget primært udvikles i forbindelse med undervisningen i skolen, og at deres viden om og brug af engelsk i høj grad skal bygges op gennem undervisningsaktiviteter. Elevernes ordforråd ved engelskundervisningens påbegyndelse er dog ikke en del af denne evaluering, og der er ikke udviklet evalueringsredskaber, der sigter mod at undersøge dette.
- Lærerne skal selv i vid udstrækning finde nye veje i forhold til at udvikle en ny didaktisk praksis, finde materialer m.m. De deltagende lærere i undersøgelsen er alle meget positive overfor at undervise i tidlig engelsk, men de må også bruge megen tid og energi på at finde egnede materialer og udvikle nye arbejdsformer.

Baseret på resultater og erfaringer fra rapporter og evalueringer, samt vores egne foreløbige vurderinger, kan vi konkludere, at undervisningens rolle i udviklingen af engelsk som fremmedsprog ikke bør undervurderes. Det er utvivlsomt korrekt, at mange børn i Danmark får ganske omfangsrigt engelsk input via massemedier og underholdningsprodukter, og selv om den sproglindæringsmæssige effekt af dette input kan være svær at vurdere, er det et godt afsæt for at lære videre. Dog kræver det stadig målrettet øvelse for børn at tilegne sig et aktivt ordforråd og at tilegne sig et fremmedsprog generelt. Ligeledes er det korrekt, at danske børn, generelt set, er motiverede for at lære engelsk, men denne motivation skal plejes og understøttes. Der skal arbejdes på måder, som sikrer, at elevernes motivation for faget opretholdes, samtidig med at der er fokus på deres læring. Til det formål kræves velkvalificerede og engagerede lærere, som har mulighed for og opbakning til at udvikle praksis indenfor engelskfagets nyeste udfordring.

Noter

1 ELLiE-rapporten er en rapport udført af British Council, som sammenfatter undersøgelser af tidlig start med fremmedsprog i en række europæiske lande. Det er relevant at sammenligne resultaterne fra danske undersøgelser med denne rapport, da rapportens

mål er at undersøge hvilke faktorer, der har indflydelse på, om den tidlige fremmedsprogstart lykkes eller ej.

2 Resultaterne om tidlig engelsk i Københavns Kommune vil blive samlet i en rapport medio 2014.

Litteratur

- CEFR (2001). *Den fælles europæiske referenceramme for sprog*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-udlaendinge/Danskuddannelse-til-voksne-udlaendinge/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/Bibliotek%20voksne%20udlaendinge/111221%20den-faelles-europaeiske-referenceramme.ashx>
- ELLiE (2011). *ELLiE – Early Language Learning in Europe*, edited by Janet Enever, British Council, 2011. <http://www.britishcouncil.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>
- FIVU. Ministeriet for forskning, innovation og videregående uddannelser (2011). *Sprog er nøglen til verden*. <http://fivu.dk/publikationer/2011/filer-2011/sprog-er-noeglen-til-verden.pdf>
- Johnstone, R. M. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.
- Muñoz, C. (2007). 'On how Age Affects Foreign Language Learning'. Plenary paper, 14th International Conference of Applied Linguistics, Greek Applied Linguistics Association, School of English Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, Greece [online] <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf> (11.12.13).
- Muñoz, C. & Singleton, D. (2011). 'A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment'. *Language Teaching*, vol 44, iss. 1, p. 1-35. Cambridge University Press. Published online. <http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F3160-89CBF4176453CF6A4E65D6C2068E8050-journals-LTA-LTA44-01-S0261444810000327a.pdf&cover=Y&code=547fbc656b059406215d621ee092fd38> page1 (11.12.13).
- Schæffer, A. (2013). *Evaluering – engelsk 2. klasse*. Uddannelseshuset, Helsingørskommune.
- Søgaard, K. & Andersen, N.: *Evaluering af tidlig engelsk sprogstart på profilskoler i Københavns Kommune* (endnu ikke udkommet).
- Undervisningsministeriet (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx>
- Undervisningsministeriet (2006). *Evaluering af tidligere start på fremmedsprogundervisningen*. København. <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVMDK/Content/News/Udd/Folke/2002/Nov/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF08/ESIB/060301-tidligere-fremmedsprogstart-engelsk.ashx>

»Brug dine egne ord!«

– hvordan gør man sig legitim som DSA-elev i historieundervisningen?

I de seneste år har der været meget fokus på, hvordan skolen kan og skal skabe bedre resultater for tosprogede elever. Og selv om der er udviklet nye undervisningsmaterialer og uddannet lærere i faget dansk som andetsprog (DSA), så klarer mange tosprogede børn sig stadigvæk dårligere i skolen end deres medelever (Egelund *et al.* 2009). Med den nye folkeskolereform kommer øgede forventninger til inklusion af alle elever i den almene undervisning (Undervisningsministeriet 2014), også af de tosprogede elever. Denne artikel fokuserer på, hvilke sproglige udfordringer der ligger i den almene pædagogiske praksis, og eksemplificerer, hvordan opmærksomhed herpå kan være med til at kvalificere undervisningen især for de tosprogede elever.

I det følgende tager jeg udgangspunkt i min ph.d.-afhandling, hvor jeg undersøgte udfordringer ved at indarbejde DSA som dimension i historieundervisningen (Sigsgaard 2013b). Her dokumenteres det gennem lingvistiske og sociologiske analyser af lærer-elev-interaktioner, hvordan de tosprogede elever typisk har svært ved at udtrykke deres viden i timerne. Konklusionerne rejser spørgsmål om, hvordan sprog, læring og viden hænger sammen med de faglige mål, samt spørgsmål om, hvad lærerne egentlig forventer, at en elev skal kunne for at få udbytte af undervisningen.



ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD

Ekstern lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
avm@edu.au.dk

Legitimation Code Theory (LCT)

Afhandlingens teoretiske ståsted bygger på den systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen 2004; Martin & Rose 2008), en sociokulturel læringsteori med udgangspunkt i tænkere som fx Vygotsky, Mercer og Bruner samt et uddannelsessociologisk perspektiv på skolen, viden og magt (Bernstein 2000; Bourdieu 1991; Maton 2014). I denne artikel sættes fokus på den del af det uddannelsessociologiske perspektiv, der har at gøre med, hvordan elever gør sig legitime i klassen vha. Legitimation Code Theory (Maton 2014), fremover LCT.

LCT bygger på Bourdieus teorier om skolen som en samfundsinstitution, der afspejler og reproducerer samfundets magtrelationer, og som udvider Bernsteins kodeteori til at rumme ikke blot, hvilken viden der værdsættes i en pædagogisk sammenhæng (Bernstein 2000; 2001), men også hvordan såkaldte *knowers* gør sig legitime i det pædagogiske felt (Maton 2014). LCT antager, at det ikke kun er, hvad der vides, men også *hvordan* dette vides (sprogligt), der spiller en rolle for, om en person bliver betragtet som legitim i en specifik (pædagogisk) kontekst – altså hvilken knower man er.

For at være en legitim knower skal en elev kunne begå sig i et fællesskab på en bestemt måde: altså kunne benytte sig af de legitime koder, der gør sig gældende i en skole- og fagkontekst (Maton 2014). Man skal m.a.o. vide ting på den rigtige måde for at være en legitim elev. Det kræver, at eleven dels kan forstå de kulturelle og sociale normer (i Danmark undersøgt bl.a. af Ahrenkiel 2004; Gilliam 2007; Gitz-Johansen 2006) og dels kan gøre brug af den rette konventionsbundne måde at udtale sig på i forhold til normerne i det pædagogiske rum (Martin & Rose 2008). Det betyder bl.a., at eleverne skal kunne forstå de begreber, der bliver præsenteret i et undervisningsmateriale, de skal kunne pakke dem ud til en mere hverdagsagtig forståelse ved at relatere dem til fx klassens kontekst eller deres eget liv, og derefter skal de kunne vise, hvad de har lært (Sigsgaard 2013b).

Hvad skal en elev kunne præstere sprogligt for at være en legitim elev?

For at være en legitim elev skal man kunne benytte sig af undervisningens legitime koder¹ (Maton 2014). Det kræver en forståelse af sproglige og kulturelle normer, og det kan være svært for elever, der på den ene eller anden måde afviger fra det ideal, som undervisningen retter sig mod (Bernstein 2000). Det ser ud til også at gøre sig gældende for tosprogede elever i Danmark, hvor den pædago-

giske praksis på trods af gode intentioner ser ud til at spænde ben for eleverne (Sigsgaard 2013b). Der stilles høje krav til elevernes sproglige og kognitive evner fra både lærerne og det anvendte undervisningsmateriale, og i undervisningen skal elever kunne give udtryk for, hvad de har lært på en bestemt måde, bl.a. ved at omformulere den viden, de har opnået undervejs. For at være en legitim elev i den undervisning, jeg observerede, var det bl.a. nødvendigt for elever at kunne bruge deres 'egne ord'.

Fattiggård – er det ikke bare en fattig gård?

I det forløb, jeg observerede, arbejdede lærerne og eleverne i en 5. klasse med et online multimediebaseret undervisningsmateriale *Sat ud* (Alinea 2007), der bruger et maleri af Erik Henningsen som omdrejningspunkt. Materialet lægger op til, at eleverne stifter bekendtskab med Danmarkshistorien omkring 1900 og bl.a. lærer om arbejderklassens liv, fagforeningers tilblivelse og om demokratiseringen af den danske stat. Eleverne arbejdede hovedsageligt i par med en bærbar computer, hvor de lyttede til materialet og besvarede de tilhørende opgaver. Opgaverne i *Sat ud* er ofte forståelsesprægede som fx »skriv en sætning på et stykke papir, hvor du bruger et eller flere af ordene« (Alinea 2007, opgave 7), hvor ordene er hørt forud i teksten – her bl.a. ordet *fattiggård*.

Når lærerne i efterfølgende interviews bliver spurgt om elevernes besværligheder med opgaverne, svarer de, at deres elever har svært ved at reflektere selvstændigt. De henviser til, at eleverne ofte beder om at få bekræftet, at det, de har skrevet, er rigtigt, frem for selv at prøve at udlede de rigtige svar fra teksten. Min hypotese er, at eleverne har svært ved at vise deres forståelse i disse typer af opgaver, fordi de forventes at kunne 'sige det med deres egne ord'.

For at kunne bruge sine egne ord på en måde, der gør, at elevernes svar anerkendes (og eleverne ses som legitime), tyder mine analyser af samtalerne og opgaverne på, at elever skal kunne tænke sig gennem fire trin:

1. Først skal eleven kunne forstå kontekstafhængige begreber (her *fattiggården*), som bliver præsenteret i en kontekst, som på forhånd er ukendt for eleven. Dette skal hun gøre gennem materialet og i samtaler med læreren, der præsenterer forskellige typer af informationer, der har at gøre med begrebet: fx bliver *fattiggården* i materialet nævnt som et sted, hvor man kan sove², men i en samtale med eleven

lægger læreren vægt på, at det ikke var et ønskværdigt sted at bo, da det betød, at man mistede sine rettigheder og måtte arbejde hårdt.

2. Nu skal eleven så vælge, hvilke af disse informationer hun vil fokusere på, når hun selv svarer: er det fx mere rigtigt at svare, at man kan sove på en fattiggård, eller at det ikke var et rart sted at bo, fordi man arbejdede hårdt?
3. Herefter skal eleven kunne sætte den information, hun vælger som den vigtigste, ind i en ny kontekst og på den måde vise, at hun har forstået, hvad *fattiggård* betyder: et svar kunne fx være, at en fattiggård ligner et fængsel, da man ingen rettigheder har.
4. Til sidst skal eleven med sine egne ord konstruere (evt. skrive) en grammatisk korrekt sætning, der så viser, at hun har forstået, hvad *fattiggård* betyder: fx *'Man ville ikke bo på fattiggården, fordi man skulle arbejde hårdt, og man havde ingen rettigheder'*. At svare, *'ligesom et fængsel'* ville ikke ses som helt så godt.

Det kræver således både store kognitive og *sproglige* ressourcer at omformulere den viden, man opnår receptivt, til aktivt at kunne reformulere den med 'egne ord'. Min hypotese er, at de elever, som er bedst til selv at navigere gennem de fire trin, i højere grad ses som legitime elever, mens de elever, som ikke formår at gøre dette tydeligt for lærerne, ikke får samme anerkendelse.

Hvordan kommer man fra 'frikvarteret' til 'demokrati'?

Den sidste undervisningsgang brugte lærerne meget af undervisningen på opsamling og diskussion af elevernes forståelse af demokratibegrebet. Nogle elevers svar ses som 'gode' og andre ikke. På lærerens spørgsmål om, hvornår vi har demokrati her i Danmark, svarer Samyra »i frikvartererne«. Med dette svar formår hun dog ikke at tydeliggøre, hvilke forhold ved demokrati det er, hun henviser til fra den tidligere samtale med læreren, så svaret giver ikke mening for læreren.

Jonathans svar derimod anerkendes, når han svarer, at man har demokrati, når »eleverne stemmer på, om de skal være indenfor eller udenfor i frikvarteret«. Som Samyra vælger han frikvarteret som eksempel, men han viser også, hvilket aspekt ved demokrati han fokuserer på. Til forskel fra Samyra viser han, at han trækker på et tidligere nævnt aspekt ved demokrati, nemlig det at stemme for at

gennemføre en beslutning. Hans svar viser, at han har gennemgået trin 2. Herefter kan han så sætte det ind i en ny, men kendt kontekst (beslutninger i klassens hverdag), og dermed viser han i sit svar også trin 3. Hans svar er en hel og forståelig sætning, og dermed har han også gennemført trin 4. Læreren godkender Jonathans svar med: »Jeps. Det var et godt eksempel! Og elevrådet var et godt eksempel«, men svaret fungerer mere som anerkendelse af Jonathans svar og ikke som en hjælp for elever som Samyra. Hertil kræves en tydeligere feedback.

Kan man stilladsere 'demokrati'?

Min påstand er, at øget bevidsthed fra lærernes side om, hvad det kræver for elever at kunne 'bruge deres egne ord', når elever skal vise, at de har forstået et stof, vil gøre det nemmere at stilladsere elever som Samyra til at komme fra det punkt, hvor hun er, og hen til, hvad der forventes i undervisningen. I Samyras svar har hun både fat i en relevant kontekst (skolen) samt et aspekt af demokrati, som er relevant: her oplevelsen af, at i frikvarteret har man frihed til selv at bestemme. Men for at Samyra skal kunne give udtryk for sin viden på en måde, som anses for legitim i skolekonteksten, har hun brug for tanke-mæssig og sproglig støtte.

For at få en stilladsring til at lykkes skal læreren først og fremmest forstå relevansen i Samyras svar (at man laver, hvad man selv vil, i frikvarteret). Det kræver, at læreren på forhånd er forberedt på de aspekter af demokrati, der skal fremhæves i opsamlingen (fx flertal, medbestemmelse, frihed). På den måde kan læreren hjælpe eleverne med trin 2 – at vælge relevant information – når de fx kommer med mindre relevante bud. Derefter skal læreren kunne gribe de elevsvar, som ikke nødvendigvis er tydelige nok (at 'lave hvad man vil' kan fx være en måde at opleve frihed/indflydelse på), og omformulere dem, så de bliver mere legitime i skolens sprog (fx 'ja, I har medbestemmelse i frikvarteret'). Dermed hjælpes eleverne også igennem trinnene 3 (ny kontekst) og 4 (konstruere en sætning).

En stilladsring kræver dog samtidig en tydelig forklaring fra læreren på, hvordan hendes omformulering gør svaret legitimt, så eleverne også får redskaber til at gøre ligeså, fx i form af følgende (opdigtede) svar: *'ja, man kan sige, at når I laver, hvad I selv vil, så har I indflydelse. Det var en af de ting, vi sagde, er vigtig for demokrati – at man er med til at bestemme, hvad der sker – at man har medbestemmelse. Du kan sige, at du har medbestemmelse i frikvarteret, når du selv kan vælge, om du vil være inde eller ude, så er det et eksempel på demokrati, fordi I har stemt om det. Ligesom vi voksne har medbestemmelse, når vi stemmer om, hvad lovene*

i landet skal være.' Sådan en forklaring er med til at bygge bro fra elevens første bud ved at gøre nogle sproglige ressourcer tilgængelige – både i form af nye ord og i form af formuleringer. Herigennem understøttes elevens kognitive udvikling (Bruner 1991; Mercer 1995; Vygotsky 1978) og hendes beherskelse af de legitime koder (Bernstein 2003; Maton 2014; Sigsgaard 2013b). Et sådant svar kan vise både Samyra og resten af klassens elever, hvordan man kan svare på lærerens spørgsmål på en legitim måde. En tæt sprogligt stilladserende tilgang, hvor de sproglige ressourcer bliver tydeliggjort til andet-sprogsundervisningen, vil således både være anerkendende og udviklende samtidig med, at det faglige indhold prioriteres.

Noter

1 De kan være forskellige fra fag til fag, i forskellige skoler og afhængige af det pædagogiske rum.

2 I materialet præsenteres alle begreber om et spøgelse, som forestiller den lille pige fra maleriet *Sat ud*, der fortæller om sit liv. *Fattiggården*

bruges i en samtale mellem pigens far og en politimand, der siger, »I kan prøve at gå hen i fattiggården. De kan måske sørge for, at din datter og svigermor kan få lidt at spise og sove et varmt sted« (Alinea, 2007).

Litteratur

- Ahrenkiel, A. (2004). *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer: Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en »usynlig« pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Frederiksberg: Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetsforlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2001). *Basil Bernstein – Pædagogik, diskurs og magt*. (L. Chouliraki & M. Bayer, Eds.). København: Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Egelund, N., Pohl Nielsen, C., & Schindler Rangvid, B. (2009). *PISA Etnisk – Etniske og danske unges resultater i PISA 2009*. København: Anvendt Kommunal-forskning (AKF).
- Gilliam, L. (2007). Identitet, Ballade og Muslimske Fællesskaber blandt etniske minoritetselever. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2007 (4), 60–69.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge.

- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. New York: Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners*. Frankfurt Lodge, UK: Multilingual Matters, Ltd.
- Sigsgaard, A.-V. M. (2013a). Fælles konstruktion – stilladserende tale i skriveundervisningen. I S. Madsbjerg & K. Friis (Eds.). *Skrivelyst i fagene* (pp. 173–194). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Sigsgaard, A.-V. M. (2013b). *Who Knows What? The teaching of knowledge and knowers in a fifth grade Danish as a second language classroom*. Ph.d. afhandling fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Undervisningsministeriet (2014). *Inklusion og undervisningsdifferentiering*.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I *Mind in Society* (pp. 79–91).

Godt Nyt

Begyndersprog

Udvalgt litteratur til temanummeret med fokus på tidlig fremmed- og andetsprogsundervisning fra 1993 til 2013

- Barnes, J. D. (2006). *Early trilingualism: A focus on questions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baur, R. S. & Hufeisen, B. (2011). »Vieles ist sehr ähnlich«: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blondin, C. (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas: Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Berlin: Cornelsen.
- Blondin, C. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education. Context and outcomes: A review of recent research within the European Union. Report for DG22, European Commission, Brussels*. (Centre for Information on Language Teaching and Research). London: CILT, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Brick-Hansen, A. & Mortensen, P. O. (2004). *Engelsk i 3. klasse – hvorfor og hvordan?* Vejle: Kroghs Forlag.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. (Cambridge language teaching library). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Cavanagh, R. F. & Waugh, R. (2011). *Applications of Rasch measurement in learning environments research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cok, L. (1995). *Language learning for European citizenship: "New-style« international workshops for language teaching and teacher training. Report on workshop 5B: "Learning and teaching languages in pre-school and primary bilingual contexts (age 3/4-12/13)«*. Portoroz, Slovenia/Slovénie, 4-9 June/juin 1995. (Council of Europe. Modern Languages Project. Language Learning for European Citizenship & Council for Cultural Co-operation). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Cook, V. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (1997). »*Language learning for a new Europe«: Report of the final conference of the project »Language learning for European citizenship«*, Strasbourg, 15-18 april 1997. (Modern Languages Project. Language Learning for European Citizenship & Council for Cultural Co-operation). Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee.
- De Silva, J. & Satchwell, P. (2004). *A flying start! Introducing early language learning*. London: CILT, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Delaney, C. & Kaspin, D. (2011). *Investigating culture*. (2nd ed.). Chichester: Wiley-Blackwell.

- Donato, R. & Tucker, G. R. (2010). *A tale of two schools: Developing sustainable early foreign language programs*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Doyé, P. (1999). *The intercultural dimension: Foreign language education in the primary school*. Berlin: Cornelsen.
- Doyé, P. & Hurrell, A. (1997). *Foreign language learning in primary schools: (age 5/6 to 10/11)*. (Council of Europe: Council for Cultural Co-operation, Education Committee). S.l.: Council of Europe Publishing.
- Driscoll, P. & Frost, D. (1999). *The teaching of modern foreign languages in the primary school*. London: Routledge.
- Edelenbos, P. & Bliesener, U. (1998). *Früher Fremdsprachenunterricht: Begründungen und Praxis*. Leipzig: Klett-Grundschulverlag.
- Edelenbos, P. & Johnstone, R. (1996). *Researching languages at primary schools: Some European perspectives*. (Centre for Information on Language Teaching and Research & Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research). London: CILT.
- Felberbauer, M. & Heindler, D. (1995). *Language learning for European citizenship: "New-style« international workshops for language teaching and teacher training. Report on workshop 8B: Foreign language education in primary schools (age 5/6-10/11): 7-13 may, 1995, Velm bei Himberg, Austria*. (Council of Europe. Modern Languages Project. Language Learning for European Citizenship & Council for Cultural Co-operation). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.
- Gabrielsen, G. (1991). *Tidligere engelskundervisning? Evaluering af udviklingsarbejder til afprøvning af en tidligere påbegyndelse af engelskundervisningen*. (Gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd af Danmarks Lærerhøjskole). 2 bind. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Gompf, G., Meyer E., & Helfrich, H. (1999). *Zehn Jahre Kinder lernen Europäische Sprachen e.V.: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. (Kinder Lernen Europäische Sprachen). Leipzig: Klett Grundschulverlag.
- Gompf, G. & Meyer, E. (1996). *Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle*. (Kinder Lernen Europäische Sprachen). Leipzig: Klett Grundschulverlag.
- Graf, P. & Tellmann, H. (1997). *Vom frühen Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen: Schulen auf dem Weg nach Europa*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Isenberg, J. P. & Jalongo, M. R. (2010). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade*. (5. ed.). Upper Saddle, N.J.: Merrill.
- Jaffke, C. & Maier, M. (1997). *Fremdsprachen für alle Kinder: Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*. Leipzig: Klett Grundschulverlag.
- Jones, J. & McLachlan, A. (2009). *Primary languages in practice: A guide to teaching and learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Kahl, P. W. & Knebler, U. (1996). *Englisch in der Grundschule- und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs English ab Klasse 3*. Berlin : Cornelsen.
- Klein, S. S. (2007). *Handbook for achieving gender equity through education*. (Second ed.). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuperberg, A. (1994). *Apprentissage des langues et citoyenneté Européenne : Ateliers internationaux »nouveau style« pour l'enseignement des langues et la formation des enseignants : Rapport de l'atelier 4B : »apprentissage et enseignement des langues vivantes à l'école primaire« : Sèvres, France, 12-17 décembre 1993*. (Council of Europe. Council for Cultural Co-operation). S.l.: Conseil de la Coopération Culturelle.

- Lenzing, A. (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition: The multiple constraints hypothesis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Low, L. [et al.] (1995). *Foreign languages in primary schools. Evaluation of the Scottish pilot projects 1993-1995: final report*. Stirling: Scottish CILT.
- McGee, L. M. & Richgels, D. J. (2014). *Designing early literacy programs: Differentiated instruction in preschool and kindergarten*. (Second ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Met, M. (1998). *Critical issues in early second language learning: Building for our children's future*. Glenview, Ill.: Scott Foresman-Addison Wesley.
- Muñoz, C. (ed.) (2006c). *Age and the rate of foreign language learning*. (Second language acquisition; 19). Clevedon, England; Buffalo: Multilingual Matters.
- Nikolov, M. (2009). *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nikolov, M. & Curtain, H. (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. (European Centre for Modern Languages). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to young learners*. Anaheim, California: Anaheim University Press.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier/CRÉDIF.
- Peltzer-Karpp, A. & Zangl, R. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Phillips, D., Dunford, H., & Burwood, S. (1999). *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Porcher, L. & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Raasch, A. (1999). *Frühbeginn Französisch. Beispiel Saarland: Erfahrungen, Reflexionen, Vorschläge, Forderungen*. (Fachverband Moderne Fremdsprachen & Frühbeginn Französisch (Projektgruppe)). Saarbrücken: Universität des Saarlandes, Romantisches Institut.
- Reilly, V. & Ward, S. M. (1997). *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Rixon, S. & British Council. (1999). *Young learners of English: Some research perspectives*. Harlow: Longman.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2004). *Contemporary perspectives on language policy and literacy instruction in early childhood education*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Saunders Semonsky, C. M. & Spielberger, M. A. (2004). *Early language learning: A model for success*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Seebauer, R. (1997). *Fremdsprachen in der Grundschule: schulpädagogische und psychologische Überlegungen*. (Pädagogische Reihe). Wien : Mandelbaum, 1997. (Disputats).
- Schiewe, J., Lipczuk, R., & Westphal, W. (2006). *Kommunikation für Europa: Interkulturelle Kommunikation als Schlüsselqualifikation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schiffrin, D., De Fina, A., & Nylund, A. (2010). *Telling stories: Language, narrative, and social life*. (Georgetown University Round Table On Languages and Linguistics, 2008, & GURT). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities and classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Thorup, A., Bai, E., & Schouby, H. (1993). *Let's play english: Engelsk for 1.klasse på Mårslet skole*. Århus: Århus skolevæsen.

- Trim, J. L. M. (1997). *Language learning for European Citizenship: Final report of the project group (1989-96)*. (Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Trofimovich, P. & McDonough, K. (2011). *Applying priming methods to L2 learning, teaching and research: Insights from psycholinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Willems, G. M. (1996). *Issues in cross-cultural communication: The European dimension in language teaching*. Nijmegen: Hogeschool Gelderland Press.
- Zangl, R. & Peltzer-Karpf, A. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr.

Onlinepublikationer (udvalg)

- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles*. Strasbourg: Europa-Kommissionen. <http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young-en.pdf>
- ELLiE (2011). *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. Janet Enever (ed.). British Council. <http://www.british-council.org/spain/sites/default/files/publications/early-language-learning-in-europe-2011.pdf>
- Europa-Kommissionen/ European Commission (2013). *Early Language Learning*. <http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/early-language-learning-en.htm>
- EVA (2005). *Engelsk i det danske uddannelsessystem – overgange og sammenhænge*. Danmarks Evalueringsinstitut. (EVA.dk, PDF)
- Johnstone, R. M. (2002). *Addressing 'the age factor': some implications for languages policy*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/johnstoneen.pdf>
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2011). *Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog*. København. <http://ufm.dk/filer/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden/index.htm>
- TESS – Tidlig Engelsk Sprog Start. *Evalueringsrapport af et udviklingsprojekt på Brøndby Strand Skole 2004 – 2011*. (Lokaliseret på Brøndby Strand Skole, PDF).
- Undervisningsministeriet (2006). *Evaluering af tidligere start på fremmedsprogundervisningen. Kvalitativ undersøgelse af erfaringer med tidligere start på 2. fremmedsprog tysk/fransk fra 6. klasse*. København: Undervisningsministeriet, (marts 2006). <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDFo8/ESIB/o6o3o1-tidligere-fremmedsprogstart-tysk-fransk.ashx>
- Undervisningsministeriet (2006). *Evaluering af tidligere start på fremmedsprogundervisningen*. København: Undervisningsministeriet. <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVMDK/Content/News/Udd/Folke/2002/Nov/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDFo8/ESIB/o6o3o1-tidligere-fremmedsprogstart-engelsk.ashx>

Andet Godt Nyt

- Bjørke, C., Myklevold, G., & Dypedahl, M. (2014). *Fremmedspråksdidaktikk* (1. udg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Byram, M. & Hu, A. (2013). *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning* (2. ed.). Abingdon: Routledge.
- Du, X. (2012). *Text memorisation in Chinese foreign language education*. Bern: P. Lang.
- Du, X. & Kirkebæk, M. (2012). *Exploring task-based PBL in Chinese teaching and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub.
- González Rey, I. (2013). *Phraseodidactic studies on German as a foreign language*. Hamburg: Kovac.
- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Houghton, S. & Yamada, E. (2012). *Developing criticality in practice through foreign language education*. Oxford: Lang.
- Jørgensen, M. & Fibiger, J. (2014). *Tæt på sprog: Håndbog i dansk sprog og sprogdidaktik* (1. udgave). Kbh: Hans Reitzel.
- Kirilova, M. (2013). *All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of danish*. Ph.D dissertation. København: University of Copenhagen, Scandinavian Studies and Linguistics.
- Kirkebæk, M. J., Du, X., & Aarup Jensen, A. (2013). *Teaching and learning culture: Negotiating the context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kümmerling-Meibauer & Gawlitzek-Maiwald, I. (2013). *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (1. Aufl.). Stuttgart: Fillibach.
- McDonough, K. & Mackey, A. (2013). *Second language interaction in diverse educational contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mehlhorn, G. & Heyer, C. (2011). *Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa*. Tübingen: Stauffenburg.
- Muller, T. (2012). *Innovating EFL teaching in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Neumann, A. (2013). *Wortschatzarbeit unter Bedingungen von Heterogenität: Theoretische Überlegungen und praktische Beispiele im Kontext mehrsprachiger Ausbildung*. Hamburg: Kovac.
- Robinson, P. (2013). *The Routledge Encyclopedia of second language acquisition*. New York: Routledge.
- Siemund, P., Gogolin, I., Schulz, M., & Davydova, J. (2013). *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam: John Benjamins.

Godt Nyt og Andet Godt Nyt er udarbejdet af INFODOK – Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik:

<http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/>

Kalender

Oplev Sprogpædagogik på kryds og tværs

ECML Kontaktpunkt Danmarks årlige sprogkonference tegner et alsidigt billede af nye tendenser inden for sprogpædagogisk forskning og udvikling. Gennem oplæg fra forskere og praktikere og gennem deltagelse i tematiske workshops er det målet med konferencen, at deltagerne vil få ny viden og nye tilgange med hjem til berigelse af egen praksis nu og på sigt. Konferencen henvender sig til alle niveauer af undervisningssystemet, uafhængigt af sprogfag.

Som indledende keynote speaker kommer den internationalt kendte foredragsholder ph.d. Simon Borg fra University of Leeds, UK. Han efterfølges af kolleger fra igangværende og nyligt afsluttede forsknings- og udviklingsprojekter, der i korte indlæg formidler de vigtigste indsigter herfra.

Eftermiddagens tematiske workshops, som deltagerne tilmelder sig ud fra interesse, tager udgangspunkt i korte oplæg fra workshopordstyrerne. Der arbejdes her målrettet ud fra forelagte spørgsmål med henblik på at nå frem til brugbare konklusioner, der kan om sættes i deltagerens daglige undervisningspraksis.

Dagen afsluttes med networking-aktiviteter over et glas vin og en let anretning.

HVORNÅR: Fredag den 26. september 2014 kl. 10.00-16.00.

HVOR: Festsalen, Aarhus Universitet, Campus Emdrup, Tuborgvej 164, 2400 København NV.

Yderligere oplysninger på <http://ecml.dk> med tilmeldingslink til sprogkonferencen.

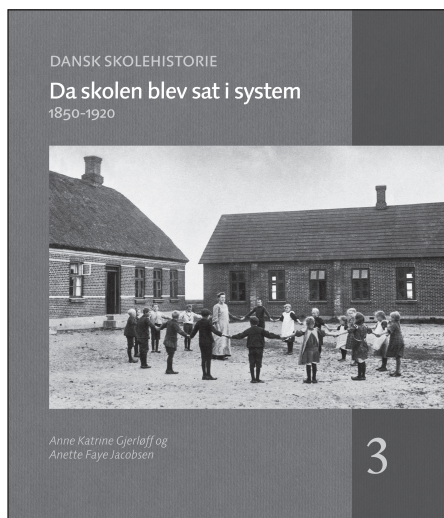


DANSK SKOLEHISTORIE 3

Da skolen blev sat i system

1850-1920

Af Anne Katrine Gjerløff & Anette Faye Jacobsen



Da skolen blev sat i system. 1850-1920 handler om en brydningstid, hvor der gradvist kom mere statslig kontrol med skolerne, men hvor det nye demokrati samtidig gav lokale beslutningstagere større indflydelse. Med den kraftige befolkningstilvækst skulle der skaffes undervisning til stadig flere børn, især i byerne, og det gav kvinderne nye muligheder for at få

fodfæste som lærerinder, alt imens nye skolebygninger blev opført, og årgangsdelte klasser blev almindelige. På landet var forandringerne mindre synlige, men herfra udgik stærke bevægelser, der også kom til at præge skolen. Kristen og national vækkelse gik hånd i hånd, nye friskoler blev oprettet, og dansk blev et rigtigt skolefag. Nypædagogiske strømninger, som ville sætte barnet i centrum, spirede frem, og nye eksperter var med til at sætte fokus på skolebarnets krop og hygiejne. Ved periodens slutning var der fortsat forskellige skoleformer, men ideen om en fælles folkeskole havde fået stigende betydning. Grundskolen var blevet en uomgængelig del af ethvert barns liv og en af demokratiets og nationalstatens bærende søjler.

Udg. 2014

448 sider · Pris: 399,95 + porto · ISBN 978 87 7124 068 9

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:
www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 8715 3963

Kommende udgivelser af Sprogforum

59 Læremidler – oktober 2014

60 »De vises sten« (arbejdstitel). Om valg af metoder/Alternative metoder transformeret til kritisk sprogpædagogik – maj 2015

61 Sprog og kultur – oktober 2015

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

1 Kulturforståelse (udsolgt)

2 Didaktiske tilløb (udsolgt)

3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)

5 Mellem bog og internet (udsolgt)

6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)

8 Projektarbejde (få eksemplarer)

9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

10 Sprogtilegnelse (udsolgt)

11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)

12 Sprog og fag

1999

13 Internationalisering

14 Mundtlighed (udsolgt)

15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

16 Sprog på skrift (udsolgt)

17 Brobygning i sprogfagene

18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

19 Det mangesprogede Danmark

20 Task (udsolgt)

21 Litteratur og film

2002

22 Lytteforståelse (udsolgt)

23 Evaluering

24 Sprog for begyndere

2003

25 Læringsrum

26 Udtale

27 Kompetencer i gymnasiet

28 Æstetik og it

2004

29 Nordens sprog i Norden

30 Sproglig opmærksomhed

31 Den fælles europæiske referenceramme

32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

33 H.C. Andersen

34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

36 Sociolingvistik (udsolgt)

37 Almen sprogforståelse

38 E-læring og m-læring

2007

39 Åbne sider

40 Børnelitteratur i sprogundervisningen

41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

42 Profession sproglærer

43 Førstesproget som ressource

44 I tale og skrift

2009

45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009

46 Sprog på universitetet

47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

48 Curriculum

49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem

2011

51 Første-, andet- og tredjesprog

52 Test!

53 Cooperative Learning

2012

54 It NU

55 Verdensborger

2013

56 Indholdsbasert sprogundervisning

57 Subjektivitet og flersprogethed

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet og Aarhus Universitetsforlag.

Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.