TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK
nummer 54 · maj 2012

It NU

SPROG forum

»Med web 2.0-praksisformerne har vi fået brugbare redskaber, der kan nytænke moderne kommunikativ sprogundervisning, hvor it kan være en aktiv medspiller i arbejdet med udviklingen af både mundtlige og skriftlige færdigheder.«

Mette Hermann

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 54 · maj 2012

SPROG forum

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR
Kronik: Ja tak til bæredygtig sprogudvikling 7

METTE HERMANN
Web 2.0 i sprogundervisningen 12

BENTE MEYER
Læring på spil i engelskundervisningen 21

ANETTE BLOCH JENSEN OG SABINE LAM
»Der Blick aus meinem Fenster« – om brug af Voicethread i folkeskolens tyskundervisning 29

KEIKO TAKANABE
Elektroniske undervisningspakker på Japanstudier 38

THOMAS K. HANSEN OG MADS BO-KRISTENSEN
»Jagten på Arnestedet« – 3D sprog- og kulturlæring gennem computerspil og talegenkendelse 45

KIRSTEN BARBA
Dansk som fremmedsprog via Skype 52

SUSANNE HVIDTFELDT
Sprogskyen – om cloudbaseret undervisning, web 2.0 og connectivismen som mulig ny læringsteori 62

JOHAN PEDERSEN
Brug af internetbaseret sprogkorpus på sprogstudiet 69

BRYNHILDUR ANNA RAGNARSDÓTTIR
Lærernetværk og professionel udvikling – den virtuelle sprogplatform »Tungumálatorg« 75

ULLA PRIEN
»Valg og demokrati i Ægypten« – internet i undervisning og eksamen i arabisk 81

KAREN MARGRETE PEDERSEN
Åbne sider: Nabosprog i Europas børnehaver 89

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 95

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

It NU

Sprogforum årg. 18, nummer 54, maj 2012
Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
© 2012 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner
Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temaredaktionen for dette nummer:
Bente Meyer, Annegret Friedrichsen, Ulla Prien og Merete Vonsbæk
– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter
for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek:
http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:
Karen Lund (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir og Karen Sonne Jakobsen
– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter
for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek:
http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/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, Mads Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir,
Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen,
Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Iben Stampe Sletten, Lars Stenius Stæhr,
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
Langelandsgade 177
8200 Aarhus N
E: unipress@au.dk
www.unipress.dk
T: 8715 3963
F: 8715 3875

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl
Ebogsproduktion: Narayana Press
Oplag: 900

ISSN 0909-9328
ISBN 978-87-7124-291-1

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 Danmarks Pædagogiske Bibliotek
og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@dpu.dk
Artikler fra nr. 1-35 kan ses på http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/
Sprogforum nr. 36-54 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk
eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum
også købes som e-bog.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Forord

Siden Sprogforum sidst udgav et temanummer om it i sprogundervisningen (nummer 38), er der sket meget på dette felt. Selv om man også for 5-6 år siden kunne se konturerne af den udvikling vi ser i dag, er der alligevel slående forskelle. Det handler ikke bare om adgang til ny it-teknologi i skoler og i elevers og studerendes hverdag, men først og fremmest om en ny *brug* af teknologien: internettet i 2.0-udgaven. Vi er ikke længere blot forbrugere af information og af underholdning på nettet, som Mette Hermann skriver i sit bidrag i dette nummer, vi er også producenter: Vi bruger nettet til at producere, videndele og kommunikere. Vi har set hvilken betydning de nye sociale medier kan have for demokratiske processer; Ulla Prien beretter i sit bidrag om hvordan danske studerende diskuterer valg og demokrati i Ægypten i direkte kontakt med ægyptere.

Set med sprog- og kulturpædagogiske briller er denne udvikling på mange måder et ønskescenarie. De nye sociale medier tilhører eleverne og de studerende; de bruger dem og tager en aktiv rolle hvor de producerer sprog, både mundtligt og skriftligt, som de deler med andre. De behøver ikke at nøjes med ét medium, skriften eller lyden; de har adgang til både tekst, billede og lyd på samme tid. De nye multimodale medier giver adgang til sprog i rige kontekster til gavn for læringen. Elevers og studerendes sans for og lyst til æstetiske udtryk er oplagt at trække ind i undervisningen, og klassen kan blive en ramme om sprogværksteder hvor elever samarbejder om det bedst mulige udtryk for det de har at sige. Der er grund til at tro at de nye medier ændrer betingelserne og rammerne for sprog- og kulturlæring i en positiv retning; når elever lærer sprog ved at bruge sprog i transnationale netværker, som Anne Bloch Jensen og Sabine Lam er inde på, så stiller spørgsmålet om motivation for sproglæring sig anderledes end tidligere. Sproganvendelse er ikke udskudt til et andet sted uden for klassen og en anden tid ude i fremtiden, men sker her og nu.

Artiklerne i dette nummer illustrerer de mange nye muligheder til gavn for sprogundervisningen og trækker samtidig problemer og udfordringer frem som denne udvikling også medfører. Et af dem er den globale spilindustri som producerer spil med stor fascinationskraft, som også anvendes i undervisningen, men hvor hverken

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

læringsmål eller pædagogik indgår i konceptet. Et andet er dominansen af engelsksprogede spil som udkonkurrerer sprog med mindre udbredelse. Et tredje er at fascinationen af de nye tekniske muligheder kan skygge for de pædagogiske formål og gøre den kritiske sans og selvstændige stillingtagen hjemløs. Den største pædagogiske udfordring er måske at opøvelsen til analyse, kritik og refleksion, som er knyttet til de langsomme medier, læsning og skrivning, også skal dyrkes i forhold til de nye medier, hvor der ikke er mindre brug for den. Det er derfor med god grund at flere af bidragene efterlyser en sprogpædagogik der tager udfordringen fra de nye medier op, og indtænker dem i undervisningens formål og metoder.

Artiklerne i dette nummer dækker en bred vifte af it-anvendelse i sprogundervisning på alle niveauer af uddannelsessystemet, fra folkeskole til universitet og voksenuddannelse. Flere af bidragene giver ideer til nytænkning af sprogpædagogikken og forslag til hvad lærerens opgave og rolle i undervisning med de nye medier kan være.

Ja tak til bæredygtig sprogudvikling er titlen på kronikken af *Bergthóra Kristjánsdóttir.* Inspireret af UNESCO's programerklæring om fremtidige uddannelser, tanker om sproglig diversitet i et økologisk perspektiv samt vilkår for at sprog bør stå til rådighed for sprogbrugere, diskuterer forfatteren hvorfor det er relevant at tænke sprog og sprogkompetence i lyset af bæredygtighed, og hvad en bæredygtig sprogudvikling indebærer.

Mette Hermann: Web 2.0 i sprogundervisningen. Hvor brugen af internettet for bare ti år siden var præget af informationssøgning og sproglige øvelser, kan elever i dag producere, videndele og kommunikere ved hjælp af de nye medier. Forfatteren viser hvilke potentialer de internetbaserede medier har til at nytænke kommunikativ sprogundervisning, og hun argumenterer for at der er brug for en ny fagdidaktisk tilgang til it. Med konkrete eksempler fra tyskundervisning i 1.g. demonstrerer hun hvordan 2.0-værktøjer skaber et »ekstra rum« for mundtlig kommunikation hvor elevernes arbejde synliggøres, og de får bedre mulighed for at blive hørt.

Bente Meyer: Læring på spil i engelskundervisningen – erfaringer fra et forskningsprojekt. Artiklen handler om *serious games,* dvs. digitale spil som er komplekse og problemorienterede, og som byder på flere læringsmuligheder end de enkle indlæringsspil. Temaet er hvordan de globalt udbredte *serious games* anvendes i sprogundervisningen i forskellige lande, og forfatteren sætter spørgsmålstegn ved den perifere rolle læreren tildeles i spillene. Den centrale udfordring for brugen af *serious games* i sprogundervisningen er derfor at udvikle læringsmål og en fagligt aktiv lærerrolle.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Anette Bloch Jensen og Sabine Lam: »Der Blick aus meinem Fenster« – om brug af Voicethread i folkeskolens tyskundervisning. Denne artikel handler om brug af en bestemt software, *Voicethread*. Forfatterne tager udgangspunkt i den kommunikative sprogundervisnings klassiske udfordring: Hvordan kan man få 25 elever til at tale på en gang? De viser hvordan elever kan lære at tale frit i virtuelle fællesskaber ved at føre en tidsforskudt, asynkron samtale med elever i andre lande, og hvordan værktøjet samtidig giver eleverne tid og rum til at formulere sig og reflektere over deres sprog.

Keiko Takanabe: Elektroniske undervisningspakker på Japanstudier. På japanstudier på Københavns Universitet har man udviklet elektroniske undervisningspakker med det formål at de studerende vedligeholder deres sprogkundskaber i ugerne mellem semestrene. Forfatteren præsenterer undervisningspakkernes indhold og resultater af evalueringen af den første pakke. Konklusionen er at pakkerne repræsenterer nye og unikke undervisningsformer og derfor bør indgå som en integreret del af undervisningen.

Thomas K. Hansen og Mads Bo-Kristensen: »Jagten på Arnestedet« – 3D sprog- og kulturlæring gennem computerspil og talegenkendelse. Forfatterne introducerer til et *serious game*-miljø der er udviklet til undervisning på Lærdansk-sprogcentre, og til den teknologiske og pædagogiske baggrund for projektet. Formålet er at skabe en sprog- og kulturlæringsplatform hvor kursisten både kan øve udtale og dialog i realistiske omgivelser og opbygge en bedre forståelse af dansk kultur. Forfatterne vurderer at denne teknologi har et stort potentiale både med hensyn til motivation, fleksibilitet og økonomi.

Kirsten Barba: Dansk som fremmedsprog via Skype. Fremmedsproglig litteratur i fjernundervisningen og konkrete handlinger. Kan jeg benytte mig af min sædvanlige undervisningsteknik og de hidtil anvendte undervisningsmidler? Det spørgsmål stillede forfatteren sig selv da hun gik i gang med at undervise voksne elever i dansk via Skype. I artiklen redegør forfatteren for behovet for undervisning via Skype og fortæller om sine erfaringer med tilpasning af metoder og materialer til denne undervisningsform uden at give køb på kreativitet og effektivitet.

Susanne Hvidtfeldt: Sprogskyen – om cloudbaseret undervisning, web 2.0 og connectivismen som mulig ny læringsteori. »Jeg lagrer min viden i mine venner.« Dette citat illustrerer en grundtanke i connectivismen, som fremstår som den digitale tidsalders læringsteori. Forfatteren diskuterer rækkevidden af tesen om at viden ikke længere tilegnes af individer, men ligger fordelt i netværk som individet trækker på og kombinerer. Artiklen giver eksempler på lærerens ændrede rolle og hvad det vil sige at arbejde connectivistisk i sprogundervisningen.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Johan Pedersen: Brug af internetbaseret sprogkorpus på sprogstudiet. At arbejde med sprogkorpus, dvs. en samling af tekster der bruges til sproglige og litterære undersøgelser, betragtes traditionelt som en sag for specialister. I dag er mange sprogkorpora frit og let tilgængelige på internettet. På spanskstudiet på Københavns Universitet har man indført et nyt fagelement, Sprog og it, som introducerer de studerende til korpusanalyser allerede i første semester. Forfatteren beretter om erfaringer med undervisningen, som åbner en ny, næsten magisk verden for de sprogstuderende.

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir: Lærernetværk og professionel udvikling – den virtuelle sprogplatform »Tungumálatorg«. Tungumálatorg/Sprogtorvet er en platform på nettet for sprogundervisning og den multikulturelle skole i Island. Tungumálatorg skal være en vidensbank og et virtuelt mødested for lærere, ledere mv. med henblik på at skabe netværk og professionel udvikling for sproglærere, uanset hvor de befinder sig. Artiklen handler om baggrunden for platformen i et land med spredt bosættelse og visionen om at alle elever får den kvalificerede undervisning i sprog, som de har lovfæstet ret til.

Ulla Prien: »Valg og demokrati i Ægypten« – internet i undervisning og eksamen i arabisk. »Valg og demokrati i Ægypten« er temaet for et undervisningsforløb i arabisk på Københavns Universitet. Et vigtigt element i undervisningen er at de studerende via Facebook, Skype m.m. får kontakt med ægyptere med forskellige baggrunde som er interesseret i at drøfte kursets emne, og som giver de studerende erfaringer med brug af ægyptisk dialekt. Artiklen beretter om en ny eksamensform der inddrager kommunikation via nettet, og som lægger op til at de studerende fastholder kontakten.

På *Åbne sider* bringer vi en artikel af *Karen Margrethe Pedersen* om *Nabosprog i Europas børnehaver*. Artiklen handler om nabosprogspædagogik for de 3-6-årige, som efter murens fald er indført i flere europæiske grænseområder. Forfatteren beskriver forskellige former for nabosprogspædagogik og argumenterer for at tidlig undervisning i nabosprog fører til en sprogpluralistisk holdning hvor en mangfoldighed af sprog, dialekter og regionalsprog betragtes som lige værdige.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker: Godt Nyt med udvalgt ny litteratur og online-ressourcer om it i sprogundervisningen, Andet Godt Nyt samt en liste over guides og introduktioner til it-værktøjer og it-termer.

God læselyst!
Redaktionen

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

KRONIKKEN

Ja tak til bæredygtig sprogudvikling

I denne kronik vil jeg diskutere, hvorfor det er relevant at tænke sprog og sprogkompetence i lyset af bæredygtighed. Med bæredygtighed eller bæredygtig udvikling menes stræben efter at imødekomme samtidens behov, uden at det går ud over og begrænser kommende generationers muligheder for at imødekomme deres behov i en ukendt fremtid. Begrebet er ofte anvendt i forbindelse med udnyttelse af naturressourcer og miljøhensyn; men hvordan kan man knytte bæredygtighed an til sprog og sprogkompetence? UNESCO bruger begrebet i forhold til fremtidige uddannelser, men har ikke mig bekendt konkrete bud på, hvad bæredygtighed kan betyde i forhold til sprogudvikling. Bæredygtighed knyttes an til det centrale begreb i sprogtilegnelsen, nemlig »affordance«, der sætter fokus på, hvordan sprog står til rådighed for mennesker, fx gennem uddannelser. Endelig kan man knytte bæredygtighed an til økologi og diversitet, hvor det ses som en værdi at bevare sprog og tilknyttede kulturer for dermed at modvirke sprogdød eller sprogdrab, om man vil.

Hvilke sprog børn og unge uddannes på og til, er et centralt spørgsmål, hvis der skal udvikles bæredygtige uddannelser. For eksempel har finanskollapset i Island i 2008 blandt andet givet anledning til at nytænke en uddannelsespolitik, hvor bæredygtighed er et af nøglebegreberne i kombination med literacy, ligestilling, demokrati, innovation samt sundhed og velfærd (Menntamálaráðuneytið 2011).

Når der med bæredygtig udvikling menes, at menneskers behov i samtiden ikke må begrænse kommende generationers muligheder

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR
Adjunkt, Institut for Uddannelse
og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
bekr@dpu.dk

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

for at få deres behov opfyldt i en ukendt fremtid, må bæredygtig udvikling, når det handler om staters sprogpolitik, forholde sig til de sprog, der faktuelt tales af de mennesker, der bor i det pågældende land. Status i dagens Danmark er, at der tales over 120 sprog. Hvis det var udgangspunktet for den danske stats sprogpolitik, kunne den fx se ud som følger i min udlægning:

> Den danske stats sprogpolitik skal som mål for uddannelserne tilgodese borgernes muligheder for at udvikle og kommunikere på de sprog, som står til rådighed for det enkelte individ og grupper. Sprogpolitikken skal tillige styrke kommende generationers muligheder for at udvikle og anvende de sprog, de har brug for i relevante kommunikationssituationer.

Sprog og sprogkompetence i regeringsgrundlaget i 2001

Sprog og sprogkompetence er et centralt uddannelsespolitisk anliggende. For at belyse hvordan det aktuelt i Danmark ser ud for børn og unges muligheder for at anvende den sprogkompetence, som står til rådighed for dem her og nu og ud i fremtiden, kan man derfor undersøge, hvad skiftende regeringer har skrevet om sprog og sprogkompetence i de forskellige regeringsgrundlag, eksempelvis dem fra indeværende årtusinde.

I det første regeringsgrundlag i Anders Fogh Rasmussens regering »Vækst, velfærd – fornyelse« fra 2001 stod der under overskriften »Ny udlændingepolitik«: »Indsatsen for at forbedre udlændinges danskkundskaber forstærkes. Den obligatoriske modersmålsundervisning afskaffes« (Statsministeriet 2001). Målsætningen er klar. Dansk i stedet for modersmål. De tidligere udgifter til undervisning i minoritetsmodersmål skulle anvendes til intensiveret indsats i dansk for småbørn. Småbørn i daginstitutioner blev *sprog*stimuleret, hvor *sprog* var ensbetydende med dansk. Retorikken var hård i forhold til, at småbørn så tidligt som muligt skulle lære dansk i stedet for deres modersmål. Det blev endda udtalt, at det var omsorgssvigt, hvis forældre ikke talte dansk med deres børn (Skuttnabb-Kangas & Phillipson 2009). I de regeringsgrundlag, der fulgte frem til 2011, blev denne uddannelsespolitik effektueret i praksis.

I folkeskolen var sprogsynet også karakteriseret ved at eleverne, når de startede i skole, skulle lære dansk *i stedet for* eventuelle andre sprog, de benyttede i deres hverdag. Derudover blev engelsk som fremmedsprog prioriteret frem for andre fremmedsprog blandt

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

andet ved en tidligere indsats. Billedet er det samme i ungdomsuddannelserne, hvor kun de gængse fremmedsprog som for eksempel engelsk og tysk blev accepteret ved siden af dansk. I danskuddannelsesprogrammerne for voksne var der ambitiøse mål for danskkompetence, men også her blev den sprogkompetence, som de voksne vitterlig havde med sig i mødet med det danske samfund, negligeret.

Som regeringsgrundlaget lagde op til, var sprogpolitikken ikke i nærheden af at kunne karakteriseres som bæredygtig i den tiårige periode fra 2001 til 2011, hvor Venstre og Det Konservative Folkeparti dannede regering med Dansk Folkeparti som støtte. Tværtimod blev der gjort en ihærdig indsats for at forstærke en etsprogspolitik, hvor indsatsen var rettet mod borgere, der ikke havde dansk som deres modersmål. Og der blev handlet hurtigt: Valget fandt sted i slutningen af november 2001, og allerede i februar 2002 var den bekendtgørelse klar til høring, som for grundskolen skulle begrænse undervisning i diverse modersmål til kun at omfatte børn fra EU og Norden (Undervisningsministeriet 2002).

Sprog og sprogkompetence i regeringsgrundlaget i 2011

På nogenlunde samme tidspunkt ti år senere kom der en ny, socialdemokratisk ledet regering og som følge heraf et nyt regeringsgrundlag (Statsministeriet 2011). Mens sprog og sprogkompetence blev nævnt under overskriften »Ny udlændingepolitik« i 2001-grundlaget, kan man i det nuværende regeringsgrundlag fra 2011 finde sprog og sprogkompetence omtalt under overskriften »Uddannelse«. Her fremgår det, at »Regeringen vil prioritere modersmålsundervisning« (Ibid.:18). Udsagnet fremstår indlysende og klart. Det kan umiddelbart kun læses som en tilkendegivelse af, at forskellige minoritetsmodersmål af den nye regering er at betragte som en ressource i nutidens samfund, der repræsenterer sproglig mangfoldighed som aldrig tidligere i Danmarkshistorien. Hvis vi ser det i lyset af bæredygtighed, kan man fortolke udsagnet i retning af, at regeringen ikke mener, at de aktuelle bestemmelser fra den tidligere regeringsperiode, hvor brugen af forskellige modersmål blev reduceret, skal gælde for kommende generationer, der helt givet vil have endnu større behov for mangesprogede kompetencer, end tilfældet er i dag.

Imidlertid bliver klarheden i udsagnet om modersmålsundervisning sløret af den måde, hvorpå udsagnet indgår i teksten. Mens de andre uddannelsespolitiske mål er opstillet på en række med

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

bullets, står dette udsagn for sig selv uden logisk forbindelse med det, der står foran, eller det, der kommer efter. Og budskabet er ikke blevet mindre sløret i det år, der næsten er gået, siden den nye regering trådte til. Den nye regering har nemlig ikke udvist den samme driftighed med at realisere målet om at genindføre modersmålsundervisning, som den tidligere regering fremviste, da den afskaffede modersmålsundervisningen i 2001.

De tegn, der har været på handlinger i den nye regering, har ikke haft karakter af sprogpolitisk bæredygtig udvikling. Et eksempel: I foråret 2012 søgte Københavns Private Gymnasium om lov til som forsøgsordning at indføre tyrkisk som valgfag. Begrundelsen for ansøgningen var, at mange af eleverne har kompetence i tyrkisk, som de gennem en gymnasial uddannelse kunne få muligheder for at videreudvikle. Det ministerielle svar på ansøgningen var et nej, men at muligheden skulle undersøges nærmere. Et andet eksempel: I den netop afsluttede reform af læreruddannelsen blev 'Dansk som andetsprog' afskaffet som sprogfag i læreruddannelsen. Dansk som andetsprog havde på det tidspunkt været en del af læreruddannelsen i næsten ti år (Høyrup 2010). Først som forsøgsordning fra 2001 og som en permanent ordning fra 2004 som en del af læreruddannelsen. Det var et eksempel på en udvikling, der forholdt sig til udviklingen i samfundet, hvor en voksende del af befolkningen og dermed en større del af eleverne i grundskolen havde dansk som andetsprog og derfor behov for at blive undervist af lærere med viden om dansk som andetsprog og tilegnelse af tosprogethed. Med den nye regerings reform af læreruddannelsen er der tale om en sproglig *af*vikling i stedet for sproglig *ud*vikling, hvilket ikke kan betegnes som bæredygtig sprogpolitik.

Menneskesyn forhindrer bæredygtig sprogpolitik

Bæredygtig sprogudvikling uddanner til verdensborgerskab. I temanummeret Verdensborger (nr. 55) skriver Karen Risager: »Når vi lærer nye sprog og får kendskab til nye kulturer og nye samfund, uddanner vi os til verdensborgere. Det sker også, når vi som udlændinge lærer dansk og får kendskab til kultur- og samfundsforhold i Danmark« (Risager 2012). De kommende generationer i Danmark vil få brug for sprogkompetence. Derfor er det decideret økonomisk ufordelagtigt, indskrænket og dumt, at sprogpolitiske målsætninger og implementering i praksis i vores samtid begrænser kommende generationer i at udvikle en mangesproget og flerkulturel kompetence i en ukendt sprogfremtid.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Trods udsagnet om at prioritere modersmålsundervisning er det som om, den nuværende regering har de samme begrænsninger som den forrige, når det gælder andre sprog end dansk og de gængse fremmedsprog i Danmark. Måske savner Christine Antorini et snarrådigt embedsværk, der kan vejlede hende i den ændrede position på sprogområdet, der blev signaleret i regeringsgrundlaget? Eller måske er det slet ikke sprogene, regeringerne finder er et problem? Måske er det snarere de familier, der ikke har sproget dansk som deres eneste modersmål, de har svært ved at forholde sig bæredygtigt til. Et begrænset menneskesyn avler et begrænset sprogsyn. I et bæredygtigt udviklingsperspektiv er konsekvensen, at kommende generationer bliver begrænset i deres sprogudvikling.

Litteratur

Høyrup, Fie (2010). »Dansk som andetsprog i læreruddannelsen«. *Sprog og Integration*, nr. 1. Professionshøjskolen UCC.

Menntamálaráðuneytið (2011). Ný menntastefna – útgáfa aðalnámskrár. http://www.menntamalaraduneyti.is/frettir/Frettatilkynningar/nr/6004. Hentet den 12.7.2012.

Risager, Karen (2012). Verdensborgeren i sprog- og kulturpædagogikken. *Sprogforum, nr. 55.* Aarhus Universitetsforlag. (Under udgivelse).

Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (2009). »Danmark er sunket til barbari«. En kronik i *Politiken* den 7.2. http://politiken.dk/debat/kroniker/ECE643717/danmark-er-sunket-til-barbari/. Hentet den 12.7.2012.

Statsministeriet (2001.) *Vækst, velværd – fornyelse.* http://www.stm.dk/publikationer/regeringsgrundlag/reggrund01.htm. Hentet den 12.7.2012.

Statsministeriet (2011). *Et Danmark der står sammen*. http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf. Hentet den 12.7.2012.

Undervisningsministeriet (2002). *Bekendtgørelse om folkeskolens modersmålsundervisning af børn fra medlemsstater i Den Europæiske Union, fra lande, som er omfattet af aftalen om Det Europæiske Økonomiske Samarbejdsområde, samt fra Færøerne og Grønland.* Hentet den 15.8.2012.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Web 2.0 i sprogundervisningen

IT anno 2012

Arbejdet med at integrere it i sprogundervisningen i de gymnasiale uddannelser har fundet sted i mange år. Går vi ti år tilbage, var vi blandt andet i gang med at udvikle webquests eller lave egne hjemmesider med undervisningsmateriale, grammatikøvelser og forløb. Brugen af internettet i undervisningen var i høj grad præget af informationssøgning og færdighedstræning i form af grammatik- og gloseøvelser.

Nu 10 år senere er virkeligheden anderledes. De fleste elever medbringer bærbare computere, mobiltelefoner eller tablets, og de fleste undervisere er blevet udstyret med en computer af deres arbejdsgiver. Dertil kommer de elektroniske tavler, e-bøger og elektroniske administrations- og kommunikationssystemer, som fx Lectio eller Fronter, der i høj grad også har været medvirkende til at integrere computeren som et uundværligt redskab i klasselokalet.

Men anvendelse af it i undervisningen handler ikke længere blot om informationssøgning eller om at anvende computeren som et noteapparat. Med web 2.0 har vi fået adgang til en lang række it-værkøjer, der med lethed kan tænkes ind i undervisningen som læringsredskaber.

Ved web 2.0 forstås gratis internetbaserede medier, hvor man som bruger fungerer som producent af informationer, der enten skabes alene eller i samarbejde med andre, og som produceres med det formål at dele produktet med andre uden kommercielle formål eller rettigheder til det. Der er således tale om en ændret brug af internettet, hvor vi er gået fra at være forbrugere til at være producenter. Vi anvender ikke længere kun nettet til at søge og indsamle information,

METTE HERMANN
Lektor, cand.mag. i tysk og engelsk, Nørre Gymnasium
mettehermann@hotmail.com

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

men vi bruger nu også nettet til at producere, videndele og kommunikere (Gynther 2010). Med web 2.0-praksisformerne har vi dermed fået brugbare redskaber, der kan nytænke moderne kommunikativ sprogundervisning, hvor it kan være en aktiv medspiller i arbejdet med udviklingen af både mundtlige og skriftlige færdigheder.

Nye læreplaner

I de nye læreplaner for sprogfagene i gymnasiet (stx) fra august 2010 har anvendelsen af it og elektroniske medier fået en mere fremtrædende rolle end tidligere, og der lægges nu vægt på de læringsmæssige potentialer, der er forbundet med implementeringen af it som en integreret og naturlig del af sprogundervisningen.[1]

Der er dog behov for at arbejde kritisk og metodisk med denne implementering, så it ikke bare anvendes for it'ens skyld eller som en måde blot at variere undervisningen på. Det er vigtigt, at vi kommer i gang med at indtænke it didaktisk og pædagogisk i vores undervisningspraksis og bliver mere bevidste om, hvad it kan bidrage med i et læringsmæssigt perspektiv.

Web 2.0 – en katalysator for nytænkning

Med web 2.0 har vi fået adgang til et slaraffenland af nye medier og værktøjer. Fælles for disse er, at de er nemme at anvende, både for elever og undervisere. Der er tale om cloud-based teaching, hvor programmerne anvendes direkte på nettet og ikke skal installeres. Produkterne ligger »i skyen« og gemmes altså ikke på computeren.

At implementere it i undervisningen bør ske med to overordnede formål: 1) at øge elevernes læringsproces og læringsresultat og 2) at anvende it som en katalysator for den nytænkning af sprogfagene, som 2. fremmedsprog i høj grad har brug for.[2]

Derudover kan man nævne en række andre begrundelser for anvendelsen af it i undervisningen, herunder blandt andet computeren som pædagogisk værktøj, som stadig er et stærkt motiverende redskab, der hjælper eleverne til at fastholde interesse og fokus. At indtænke it i undervisningen bevirker også, at organisationen af undervisningen nytænkes, idet anvendelsen af computeren i høj grad understøtter elevcentrerede, kooperative og kollaborative arbejdsformer[3], hvor elevernes læring og ansvar herfor er i centrum. Herved udfordres desuden de traditionelle lærer- og elevroller. Endelig bør det sociale aspekt ved web 2.0 fremhæves, idet værktøjerne i høj grad lægger op til samarbejde og dermed et læringssyn baseret på en social tilgang.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Med web 2.0 har vi fået nogle muligheder for at forny arbejdet med de mundtlige kompetencer, som supplerer eksisterende læremidler og læringsredskaber, og udfordringen for os som undervisere består i at indtænke web 2.0 som læremiddel i vores etablerede undervisningspraksis. Der er behov for en ny fagdidaktisk tilgang til it, hvor udgangspunktet for anvendelsen af it bør være realiseringen af de faglige mål. Som underviser bør man tænke i didaktiske designs og tage udgangspunkt i sin fagdidaktiske og pædagogiske ekspertise, når it tænkes ind i undervisningen.

Sammenfattende kan man sige, at web 2.0 kan bidrage med følgende til sprogundervisningen:

- Kreativitet og variation
- Produktion og synliggørelse af elevernes arbejde
- Kommunikation og videndeling
- Kooperation og kollaboration
- Nytænkning og revitalisering.

I det følgende gives der konkrete eksempler på hvordan man med tre web 2.0-værktøjer kan arbejde med mundtlig sprogfærdighed i tyskundervisningen i en 1.g-klasse.

Web 2.0 og mundtlighed

Værktøjerne Audioboo, MailVU og Screencast-O-Matic er tre gode bud på, hvordan man kan få mere mundtlighed ind i sprogundervisningen. Det er programmer, der alle kan optage lyd, og som dermed kan anvendes til at træne mundtlig sprogfærdighed og elevernes mundtlige præsentationskompetence.

1. Audioboo

Audioboo er et simpelt podcastprogram, som kun kan anvendes til at optage lyd. Programmet kan også hentes som app til smartphones. Optagelserne kan vare fem minutter. Laver man længere optagelser, må man lave flere optagelser. Optagelserne gemmes ude »i skyen« og kan sendes videre ved at aflevere optagelsens URL. Der er her tale om et meget simpelt program, hvor man eksempelvis ikke kan redigere i lydfilen eller tilføje lydeffekter. Til gengæld er det et lettilgængeligt program, der med fordel kan anvendes til kortere optagelser.

Nedenfor følger to eksempler på, hvordan Audioboo er anvendt i en 1.g-klasse. Eleverne arbejder med tysk musik som emne og skal i de to afleveringsopgaver træne både mundtlig præsentation, udtale og skriftlighed, da præsentationerne er baseret på et manu-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

skript. I den første Audioboo-optagelse har eleverne dog kun arbejdet med udtale. Formålet med at give eleverne en så simpel opgave i forbindelse med den første optagelse er at give dem tid til at lære værktøjet at kende.

Opgave: Coole deutsche Musik I

1. Vælg en tysk gruppe eller kunstner, som du synes godt om. Mangler du ideer, kan du få inspiration her: http://www.goethe.de/ins/us/saf/prj/sig/mus/gch/enindex.htm
2. Find derefter en video på YouTube og teksten til sangen.
3. Indtal en oplæsning af sangteksten i Audioboo, som er et gratis program til at lave simple lydoptagelser med.

   Programmet kan du finde her: www.audioboo.fm

   Vejledning til anvendelse af programmet: http://www.youtube.com/watch?v=y-_HPYue4b8
4. Når I er færdige med jeres optagelse, modtager I et link. Dette link skal sendes til mig i Lectio sammen med link til både video og sangtekst.

BEMÆRK:

Lektien er desuden en aflevering, som I får to elevtimer til at lave. I får en karakter for jeres arbejde, hvor I vil blive bedømt på jeres udtale, så sørg for at bruge tid på at øve jeres oplæsning, inden I laver jeres endelig optagelse.

Har du brug for hjælp til at høre, hvordan ord skal udtales, så kan du få hjælp her, hvor du kan høre, hvordan ord udtales: http://dict.leo.org/

Opgave: Coole deutsche Musik II

I 2. del af projektet om »Coole deutsche Musik« skal I arbejde videre med den tekst, som I har valgt at arbejde med.

I 2. del skal I lave en lydoptagelse i Audioboo, der er baseret på et skriftligt manuskript. Jeres lydoptagelse skal vare minimum to minutter.

I skal aflevere både lydoptagelse og manuskript.

Jeres lydoptagelse skal indeholde følgende:

1. En præsentation af den kunstner eller gruppe, som synger sangen.
2. En præsentation af sangen, fx hvad handler den om, hvad er tekstens budskab, hvilken genre osv.
3. Hvad du synes om sangen. Brug ordforråd og sætningsstrukturer fra øvelsen »Die eigene Meinung ausdrücken«.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

I får en samlet karakter for jeres arbejde, som vil blive bedømt på indhold, sproglig korrekthed og udtale.
Hav særligt fokus på verbernes bøjning og ordstilling.

Programmet kan du finde her: www.audioboo.fm

Vejledning til anvendelse af programmet:
http://www.youtube.com/watch?v=y-_HPYue4b8

---

2. MailVU

MailVU minder en hel del om Audioboo, hvad angår brugervenlighed og anvendelsesmuligheder. Som antydet i titlen på værktøjet er der her dog ikke kun tale om en lydoptagelse, da eleverne via deres Web-camera også optager sig selv. Det tilføjer en yderligere dimension til lydoptagelsen. Det egner sig derfor særdeles godt til at træne mundtlig fremlæggelse og til at simulere den mundtlige eksamen. MailVU kan desuden hentes som App til Iphones og Ipads.

Følgende opgave er brugt som en opstart på et nyt forløb om eventyr, hvor eleverne i par har lavet mundtlige præsentationer af genren. Eleverne har modtaget denne opgavebeskrivelse:

Opgave: Was sind Märchen?

Som introduktion til emnet »Grimms Märchen« skal I udarbejde en præsentation af eventyrgenren. Præsentationen skal indeholde et skriftligt og et mundtligt produkt. Begge dele skal afleveres og fungerer som en skriftlig aflevering.

I skal arbejde i par og lave følgende opgaver:

1. Læs teksten »Spielregeln aus dem Märchenland«, som handler om, hvad eventyr er.
2. Find i teksten mindst 25 ord, der definerer eventyrgenren.
3. Lav en wordle (ordsky) med de valgte ord og gem den i en word-fil. Dette gøres nemmest ved at lave et skærmklip af jeres wordle.
4. Lav en mundtlig præsentation af eventyrgenren, hvor der tages udgangspunkt i jeres wordle. Alle ord skal bruges mindst én gang.
5. Den mundtlige præsentation skal optages i MailVU.
6. Både wordle og MailVU-optagelsen indgår i afleveringen og skal sendes til mig som en besked i Lectio.

Jeres aflevering vil blive bedømt på indhold, sproglig korrekthed og udtale, og I får en samlet karakter for jeres arbejde. Grammatisk skal I især have fokus på verbernes bøjning og ordstilling.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

IT-VÆRKTØJER

Wordle: www.wordle.net
Hvad er en Wordle: http://www.wordle.net/gallery
MailVU: http://mailvu.com/
Hvad er MailVU: http://www.youtube.com/watch?v=rjcaRe1bS9E
Hvordan laver man skærmklip: http://take-a-screenshot.org/

Eleverne starter altså med at læse en tysk tekst om eventyrgenren. I teksten identificerer de ca. 25 gloser til at definere eventyrgenren med. Disse gloser visualiseres i en wordle, som man også kalder en ordsky. Følgende er et eksempel på en sådan wordle:

Med udgangspunkt i denne wordle skal eleverne lave deres mundtlige præsentation, som i et vist omfang skal være baseret på et manuskript, hvilket primært skyldes, at der i denne sammenhæng er tale om elever i 1.g. Ved ældre elever ville man sagtens kunne bruge en sådan wordle som et egentligt talepapir. En optagelse i MailVU mailes direkte til modtageren, dvs. til læreren.

3. Screencast-O-Matic

Med værktøjet Screencast-O-Matic kan man optage lyd og billede af computerskærmen. Det vil sige, at man kan lægge lyd på skærmen og kommentere, hvad man ser. Som underviser kan man for eksempel anvende programmet til at lave instruktionsvideoer, eller eleverne kan lave mundtlige præsentationer, hvor de kommenterer indholdet på en hjemmeside, laver billedanalyser eller eksempelvis præsenterer en PowerPoint via en Screencast-O-Matic-optagelse. Et screencast kan gemmes som en videofil i mp4-format eller kan uploades direkte på YouTube, hvis man har en YouTube-konto.

Den følgende opgave er planlagt til en 1.g-klasse, der skal lave mundtlige præsentationer af forskelle uddrag af et filmmanuskript. Opgaveformuleringen ser således ud:

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Opgave: Das Wunder von Bern

I skal i modulet i dag og på torsdag arbejde i nedenstående grupper med uddrag af manuskriptet til filmen »Das Wunder von Bern«. I skal læse scenerne grundigt og udarbejde en PP, som skal danne udgangspunkt for en mundtlig præsentation af de læste scener.

Præsentationen skal indeholde følgende:

1. Et kort referat af scenerne og en indplacering af dem i forhold til hele filmen.
2. En karakteristik af de personer, som vi møder i de læste scener.
3. En vurdering af scenens betydning i forhold til hele filmens forløb.
4. En redegørelse for filmens temaer og budskab.
5. Jeres egen mening om filmen.

PP'en skal desuden indeholde billeder og gerne filmklip fra YouTube.

Den mundtlige præsentation af PP'en skal optages i programmet Screencast-O-Matic, som I finder her:
http://www.screencast-o-matic.com/

Præsentation af programmet:
http://www.screencast-o-matic.com/watch/cXhbbqb9C

Sammenfatning

Ovenstående opgaver er ikke kun eksempler på, hvordan man via udvalgte web 2.0-værktøjer kan arbejde med mundtlig sprogfærdighed i sprogundervisningen. Det er også konkrete eksempler på, hvordan man kreativt og varieret kan arbejde med den mundtlige dimension i faget. Derudover handler denne tilgang til undervisningen i høj grad også om at synliggøre elevernes arbejde og at give dem en stemme hver især og en bedre mulighed for at blive hørt. Med 30 eller flere elever på sprogholdene er man nødt til at nytænke organisationsformer og aktivitetstyper, hvis sprogfagene også fortsat skal have en mundtlig dimension.

Læringsmæssigt kan man sige, at denne form for anvendelse af it styrker indlæringen, fordi eleverne får et ekstra rum at tale i, som særligt de mere tilbageholdende elever drager nytte af. En anden vigtig faktor er, at eleverne både taler og lytter mere, og desuden øver sig langt mere i forhold til deres udtale. Arbejder elever sammen om produktionen af et produkt, vil der ideelt set ske en gensidig stilladsering, hvor eleverne retter hinanden og ved fælles hjælp får produceret et sprogligt produkt.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

En anden forudsætning for at reel sprogtilegnelse finder sted i forbindelse med produktion af podcasts og vodcasts, er dog også underviserens stilladsering, hvilket blandt andet kan ske ved at indtænke førfaser, hvor man eksempelvis arbejder med tematisk ordforråd eller sproglige strukturer i form af faste ordforbindelser eller grammatikområder. Derved støtter man ikke kun eleverne i deres arbejde med medieproduktet, men man opnår også en kobling mellem sprogfagets discipliner, som er gavnlig for indlæringen. Derudover er input stadig en forudsætning for output, og uden fokus på form vil der heller ikke ske nogen sproglig udvikling i forhold til at forfine og perfektionere sproget.

Men web 2.0 i sprogundervisningen er meget andet end mundtlig sprogfærdighed. Inden for skriftlighed, arbejdet med ordforrådstilegnelse og i det hele taget kollaborative tilgange i undervisningen findes der et hav af værktøjer og programmer, der med fordel kan indtænkes i sprogundervisningen. Web 2.0 er et slaraffenland af muligheder og potentialer, der blot venter på at blive afprøvet og implementeret.

Noter

1 Jf. § 3.3 i læreplanen for tysk fortsættersprog B, august 2010.
2 Jf. blandt andet »Sprogkernen – en undersøgelse af undervisningen i det almene gymnasium«, maj 2011.
3 Ved kooperation forstås, at flere samarbejder om et fælles produkt ved at bidrage med forskellige dele. Et eksempel kunne være wiki-skrivning, hvor eleverne bidrager med individuelle indlæg og herved i fællesskab producerer en fælles wiki. Ved kollaboration forstås derimod, at flere samarbejder om produktionen af det samme produkt, fx udarbejdelsen af et manuskript til en podcast.

IT-værktøjer

Audioboo: www.audioboo.fm
Præsentation af Audioboo: http://www.youtube.com/watch?v=y-_HPYue4b8
MailVU: http://mailvu.com/
Præsentation af MailVU: http://www.youtube.com/watch?v=rjcaRe1bS9E
Wordle: www.wordle.net
Screencast-O-Matic: www.screencast-o-matic.com
Præsentation af Screencast-O-Matic: http://www.screencast-o-matic.com/watch/cXhbbqb9C

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Litteratur

Dohn, Nina Bonderup og Johnsen, Lars (2010). E-læring på Web 2.0. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Elf, Nikolaj Frydensberg og Paulsen, Michael (2011). Brug af it i gymnasiet – muligheder og umuligheder, under udgivelse i Erik Damberg, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev og Peter Kaspersen (red.): Gymnasiepædagogik, 2. udg. Hans Reitzels Forlag. (2. udgave under udgivelse).

Gynther, Karsten (red.) (2010). Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation. København: Akademisk Forlag.

Læreplanen for tysk fortsættersprog B, august 2010. http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/Studieretninger-og-fag/Studentereksamen-(stx)/~/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF10/Vejledninger%20til%20laereplaner/Stx/100813_vejl_tysk_B_forts_stx.ashx

Sprogkernen – en undersøgelse af undervisningen i det almene gymnasium, maj 2011. http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/8320/Sprogkernen.pdf?sequence=1

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Læring på spil i engelsk-undervisningen

– erfaringer fra et forskningsprojekt

I den igangværende digitalisering af læremidler til bl.a. sprogundervisning er der kommet øget fokus på hvordan spil og spilbaserede platforme kan understøtte sproglæring. Det er ikke i sig selv nyt i sprogundervisningen at anvende spil, spilbaseret sprogundervisning har for så vidt været en del af kommunikativ sprogundervisning i årtier, ikke mindst på begyndertrinnet (Wagner 1990; Brick-Hansen & Mortensen 2004). Men digitaliseringen har sat skub i udviklingen af spilbaserede læremidler, bl.a. fordi spil er en aktivitet som mange børn er engagerede i og som bidrager til at de producerer sprog, også uden for rammerne af den formelle fremmedsprogsundervisning.

En af udfordringerne ved at bruge digitale spil i sprogundervisningen kan være at det kan være svært for læreren at finde en rolle i spillene, fordi spil ofte opfattes som elevernes medie og redskab og fordi mange spil ikke medtænker læreren som aktør i spillet. En anden udfordring er generelt at få adgang til de medieplatforme, hvor spillene findes – det er f.eks. ikke en forudsætning på alle skoler at eleverne umiddelbart kan komme på nettet i forbindelse med undervisningen. Endelig opfattes digitale spil ofte som 'useriøse', som del af en underholdningskultur som ikke hører skolen til. Måske derfor er spil stadig ikke et læremiddel som bruges ofte i sprogundervisningen i dag, på trods af at forskning viser at spil har et stort potentiale for læring – ikke mindst i forhold til sprog.

BENTE MEYER
Lektor, Institut for Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet, København
bm@learning.aau.dk

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Det følgende er en beretning fra et fireårigt forskningsprojekt, *Serious Games on a Global Market Place* (2007-11)[1], hvor der bl.a. var fokus på hvordan spil kan designes til og bruges i sprogundervisningen. Begrebet *serious games* blev i projektet brugt til at betegne spil som har et læringsformål og hvor læringsdimensionen er mere integreret end i de *edutainment*-produkter, som ofte markedsføres til førskoleniveauet (f.eks. Pixeline). Man kan skelne mellem de to begreber ved at fremhæve at edutainment er et begreb der kobler *education* med *entertainment*, og som hovedsageligt udvikles og sælges til brug uden for skolen. *Serious games* derimod retter sig i højere grad mod brug i skolen i relation til skolens læringsmål og fagligheder. Projektets fokus var hovedsageligt på indskolings- og mellemtrinsniveauet og på engelskundervisning, men projektets resultater har også relevans for andre sprog og niveauer.

Hvorfor spil i sprogundervisningen?

Selv om forskning i spilbaseret læring er et relativt nyt område, findes der en del forskning som peger på at spil kan understøtte flere mål i sprogundervisningen (se f.eks. Ang & Zaphiris 2006; Macedonia 2005; Johannesen 2006). Helt overordnet forbindes spilbaseret læring ofte med kommunikativ sprogundervisning, dvs. med at eleverne får mulighed for at handle sprogligt inden for en meningsfuld ramme (f.eks. en spilverden, en fortælling). Spil er ofte netop handlingsorienterede og kan understøtte at eleverne arbejder aktivt og engageret med sproget, bl.a. fordi regler, (konkurrence) mål og indlejrede fortællinger kan tilskynde sprogproduktion, deltagelse og interaktion. Dette ses ikke mindst tydeligt i mange børns brug af spil uden for skolen, hvor engelsk er dominerende som det anvendte sprog og medvirkende til at udvikle børnenes sproglige opmærksomhed, viden og kompetencer. Engelsk har dermed – som i så mange andre sammenhænge – en særstatus i spilverdenen, hvilket dog ikke behøver at forhindre at spil bruges i andre sprogfag. Her kan det være vigtigt at skelne mellem om de spil der bruges i undervisningen er kommercielle spil eller spil der specifikt er udviklet til undervisning (se f.eks. European Schoolnet 2009).

Her skal det selvfølgelig påpeges at spil ikke er en ting, men en række forskellige rammer og muligheder for at arbejde med sproget. Spilgenrer der typisk indgår i sprogundervisningen kan eksempelvis være små indlæringsspil som vendekort og kryds og tværser og mere udvidede rollespil, hvor eleverne skal agere sprogligt i en fiktiv eller simuleret verden. De relativt simple indlæringsspil vil

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

ofte understøtte færdighedstræning (f.eks. ordforrådstilegnelse og stavning) og rolle- og problemløsningsspil mere komplekse sproglige strategier affødt af rolleindlevelse og interaktion (Wagner 1990). Rollespil kan give eleven en oplevelse af autenticitet, af at sproget bruges i en virkelighedstro kontekst, og at han/hun må vælge mellem forskellige sproglige udtryk og handlinger for at kunne agere i denne kontekst. I projektet *Serious Games on a Global Market Place* arbejdede vi med spilplatforme af begge typer, f.eks. Mingoville.com, som fokuserer på bl.a. ordforrådstilegnelse via kendte spilformater som eksempelvis Memory og Pacman. Mingoville indeholder to spilverdener: Mingoville School, som har et stort antal lytte- og ordforrådsøvelser organiseret i en række temaer kaldet 'Missions', samt Mingoville Virtual World, en virtuel verden hvor eleverne kan kommunikere og spille med andre på engelsk, i skolen eller i deres fritid.

Et andet spil vi arbejdede med i projektet er Global Conflicts (http://www.globalconflicts.eu/), som er udviklet til historie- og samfundsfagsundervisning og baseret på at eleven skal sætte sig ind i og agere i rollen som journalist i et konfliktområde (f.eks. Mellemøsten) og efterfølgende skrive artikler baseret på denne rolle. Global Conflicts er udviklet til historieundervisning, og ikke til sprogundervisning, men vil kunne bruges på udskolingsniveauet til f.eks. engelsk- eller tyskundervisning, da spillet fungerer såvel på dansk som på disse sprog. I projektet har vi også arbejdet med Moviestarplanet.com, en platform der giver eleverne mulighed for at lave små animationsfilm sammen på engelsk, og hvor spilelementet bl.a. ligger i at børnene kan konkurrere om at lave den bedste film. Moviestarplanet.com har vist sig at være et meget populært spilkoncept, som børnene især anvender i fritiden – muligvis fordi platformen understøtter børnenes egne produktioner – en web 2.0-tilgang som passer godt ind i mange børns fritidskultur. Til gengæld kan en af udfordringerne ved denne platform være at børnene fastholdes i at bruge engelsk – og ikke kun deres eget sprog.

Globale perspektiver på spil i sprogundervisningen

Et af de interessante aspekter ved nogle af de digitale læremidler der p.t. produceres til sprogundervisning, herunder spil, er, at de markedsføres og anvendes globalt. Det betyder bl.a at de som læremidler ikke alene er knyttet til nationale mål for uddannelse og læring, men skal kunne anvendes i en bred kulturel ramme for sproglæring. I projektet har vi derfor undersøgt de nævnte spil[2] i en række klas-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

seværelses- og hjemmelæringssituationer i forskellige lande, dvs. Danmark, Norge, Finland, Portugal og Storbritannien. Derudover har vi undersøgt hvilke læringsmål og uddannelsesstrategier der eventuelt understøtter spilbaseret læring i lande som de nævnte og derudover Vietnam, Hong Kong og Singapore. Dette for at få et bredt indtryk af hvordan sprogundervisning tænkes globalt, især på indskolingsniveauet, og hvordan spil kan få en rolle heri.

Der er ikke et entydigt forhold mellem uddannelsespolitiske strategier for skolen og det der foregår i klasseværelset. Men undersøgelser af uddannelsesstrategier på skoleområdet har givet os indblik i hvorfor og hvordan man satser på sprogundervisning i forskellige lande, og hvilke didaktiske muligheder man forbinder med it og med legende og problemorienterede tilgange som spil. På den ene side viser vores undersøgelser at spil kan bruges på flere forskellige måder, og f.eks. både være et supplement til undervisningen og en central aktivitet i klassen. På den anden side har man i mange lande relativt enslydende forestillinger om hvad undervisning i sprog på indskolingsniveauet bør indeholde (Meyer, Sørensen, Hanghøj & Andreasen 2011). Spil og legende tilgange er ofte en del af begynderundervisningen; dog opererer de færreste uddannelsesdokumenter med en forestilling om at digitale spil har en central rolle at spille i undervisningen. Det sidste skyldes måske bl.a. at skolerne ofte endnu ikke har den fornødne infrastruktur (netforbindelse og tilgængelig teknologi) til at understøtte digitale platforme, og fordi digitale spil som nævnt ofte forbindes med underholdningskulturer – ikke med læringskulturer. Derudover ses det tydeligt i tænkningen omkring sprogundervisning på indskolingsniveauet at mange lande har fokus på engelsk som en central kompetence i informationssamfundet og at tidlig læring i engelsk derfor er et vigtigt fokuspunkt i mange landes uddannelsespolitik. Færdigheder i engelsk opfattes i de fleste lande som en grundlæggende kapital i informationssamfundet, både i forhold til den enkelte elevs fremtid og nationens muligheder og status i uddannelseskapløbet. Her kan et læringsspil som Mingoville der kombinerer engelskundervisning med spil og leg, have en rolle at udfylde som læremiddel.

Læringsspil: hvilken rolle i sprogundervisningen?

Et andet aspekt af spilbaseret sproglæring er som nævnt at spil kan have en række differentierede roller i undervisningen, herunder som supplement, som dominerende aktivitet og som en del af det at lave hjemmearbejde. Eksempelvis så vi at Global Conflicts-spillet ofte

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

blev brugt som den primære aktivitet i klasseværelset over en kortere periode, hvor Mingoville, ifølge vores data i højere grad blev brugt som et supplement til et bredere læringstema eller forløb og som et aspekt af lektielæsning og repetition. Dette hænger muligvis bl.a. sammen med spillenes didaktiske design, hvor Global Conflicts arbejder med en fortællemæssig ramme som eleven skal agere i over tid, og Mingoville i højere grad arbejder med mere afgrænsede øvelsesforløb. Som eksempel på det sidste så vi i Finland hvordan en lærer undervisningsdifferentierede i engelsk ved at dele eleverne op i grupper som i tidsintervaller af ca. 15-20 minutter henholdsvis blev undervist i klassen af læreren og lærte og repeterede selvstændigt i computerlokalet via Mingoville[3]. Denne organisering af undervisningen med et digitalt læremiddel gav læreren mulighed for at koncentrere sig om mindre grupper af elever som hun udvalgte med fokus på bl.a. fagligt niveau. I både Danmark og Finland har vi set at en platform som Mingoville giver muligheder i forhold til f.eks. lektielæsning og repetition fordi de relativt afgrænsede opgaver og spilelementerne understøtter og motiverer elevernes eget arbejde med sproget. Til gengæld betyder dette at spillene ofte bliver udgrænset i forhold til den egentlige klasseundervisning – denne udgrænsning skyldes ofte også den måde skolerne rumligt har organiseret sig på, dvs. at eleverne kun kan komme på nettet ved at bevæge sig ud af klasseværelset og hen i et computerlokale eller lignende.

Lærerens rolle i spilbaseret undervisning og læring

I *Serious Games*-projektet så vi, som nævnt ovenfor, at spil ofte fik en relativt beskeden rolle i sprogundervisningen af mange grunde. Mange lærere følte sig usikre ved at bruge spil; de følte at spillene var tidskrævende, at spillene var en udfordring i forhold til deres forståelse af hvad en læringsaktivitet og et læremiddel er. Derudover opfattede nogle lærere det sådan at spil i høj grad er elevens medie, og at læreren dermed må have en mere perifer rolle i spilaktiviteten. Forskning viser dog at elever efterspørger lærerens faglige tilstedeværelse i læreprocesser der involverer spil (Egenfeldt-Nielsen 2007). Det har altså – ikke overraskende – betydning for elevens læreproces hvordan læreren gives plads til at være faglig medspiller i læringsspillet.

I *Serious Games*-projektet har vi lavet en række analyser af spillene for at vurdere hvordan forskellige spilformater indtænker lærerens rolle i spillene. Derudover har vi observeret hvordan forskelli-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

ge lærere arbejder med spil i deres undervisning, herunder hvordan de er fagligt og pædagogisk til stede i forbindelse med spilaktiviteterne. Analyserne viste bl.a. at et spil som Global Conflicts i f.eks. lærervejledningen rammesætter lærerens rolle som en der primært er tiltænkt en rolle før og efter elevens arbejde med selve spilaktiviteten, dvs. som en der formidler viden, samler op og igangsætter refleksion. I Mingoville er læreren på samme måde tiltænkt forskellige roller, dog i højere grad som en evaluator og tilrettelægger af elevens arbejde. Mingoville-platformen giver således mulighed for at læreren sammensætter bestemte opgavetyper og -forløb for eleven/erne og at læreren dermed løbende kan tilse hvordan og om eleverne løser de planlagte opgaver. I Mingoville School optræder der derudover en form for 'læreravatar', dvs. en lærerfigur (en Mingo, flamingofigur) i spillet, som giver feedback på elevens sproglige aktiviteter i form af anerkendende og hjælpende kommentarer. Læreravataren optræder dermed som en form for støttelærer for eleven i spillet, dog med en begrænset faglig funktion og tilstedeværelse.

Lærerens rolle er dermed i de to spilkoncepter i høj grad spilekstern, dvs. at spilaktiviteten gennemgående ses som en elevaktivitet og lærerens rolle som organiserende, evaluerende, informerende og faciliterende i forhold til spillet. Sørensen, Audon og Levinsen (2010) påpeger at læreren i forbindelse med it-baserede læringsforløb, herunder spil, ofte er den tilstedeværende fagligt fraværende lærer, dvs. at læreren er fysisk til stede, men fagligt fraværende, eftersom læreren ikke indgår aktivt og intervenerende i elevernes faglige aktiviteter. Lærerens rolle er dog i praksis mere kompleks; f.eks. så vi at forskellige lærere indtog forskellige positioner i de spilbaserede læringsforløb, og i den forbindelse også at nogle lærere deltog aktivt i elevens arbejde med spillene/opgaverne i Mingoville ved at være sproglige og tekniske hjælpere for eleverne. En af de færdigheder som spillene ofte har vanskeligt ved at understøtte, er mundtlighed; her kan læreren have en rolle som samtalepartner med udvalgte elever, eller hun/han kan sætte eleverne sammen og udvælge opgaver med henblik på træning af den mundtlige sprogfærdighed. Her får læreren en mere tydelig faglig rolle end 'hjælperen'. Brund og Hanghøj (2010) foreslår at læreren i forbindelse med spilbaserede forløb kan være både formidler, playmaker, vejleder og udforsker i forhold til facilitering af forskellige spilbaserede forløb. Disse roller vil være interessante at udforske i fremtiden, ikke mindst i forhold til lærerens rolle i spilbaseret sprogundervisning.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Fremtidige perspektiver

Sprogundervisningen, herunder engelskundervisningen, vil i de kommende år løbende skulle udnytte stadigt flere forskellige læremidler, herunder digitale læremidler, bl.a. fordi nye udfordringer som f.eks. tidlig fremmedsprogsundervisning kræver nye didaktiske redskaber. I sprogundervisningen har der været en lang tradition for at anvende spilbaseret læring til bl.a. begynderundervisning, men brugen af digitale spil, som kunne videreføre denne tradition, byder på en række udfordringer som kan være hæmmende for brug af læringsspil i sprogundervisningen. Nogle af de centrale udfordringer for lærerne i forhold til brug af læringsspil i sprogundervisningen kan, som beskrevet ovenfor, være adgangen til internettet og dermed internetbaserede læremidler, lærerens egen rolle i spillene eller skolekulturens opfattelse af spil som en underholdningskultur snarere end en læringskultur. Der er derfor brug for mere praktisk og forskningsbaseret viden om hvordan spil kan indgå i sprogundervisningen, hvad forskellige spil kan tilbyde forskellige elever (og lærere), og ikke mindst hvilke læringsmål der kan støttes via hvilke spilscenarier.

Noter

1 Finansieret af Det Strategiske Forskningsråd. Se projektets hjemmeside her http://www.dpu.dk/serious-games/

2 Dog ikke Moviestarplanet.com

3 I computerlokalet deltog også en hjælpelærer som ikke var læreruddannet, men kunne hjælpe eleverne med grundlæggende tekniske og faglige spørgsmål.

Litteratur

Ang, C.S. & Zaphiris, P. (2006). »Developing Enjoyable Second Language Learning Software Tools: A Computer Game Paradigm«. I Zaphiris, P. (ed.), *User-Centered Computer Aided Language Learning*. Information Science Publishing.

Brick-Hansen, Aa. & Mortensen, P.O. (2004). *Engelsk i 3. klasse – hvorfor og hvordan?* Vejle: Kroghs Forlag.

Brund, C.E., & Hanghøj, T. (2010). Spildidaktik – om at bruge spil i undervisningen. *KvaN* 86.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). Overview of research on the educational use of video games. Digital kompetense. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Oslo University Press.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

European Schoolnet (2009). How are digital games used in schools? http://games.eun.org/upload/gis-synthesis_report_en.pdf

Hanghøj, T., Hansbøl, M, Sørensen, B.H., & Meyer, B. (2010). Læringsspil, Lærerroller og didaktisk design. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift,* 58, 4.

Johannesen, J. (2006). Mingoville.dk – et eksempel på sproglige muligheder inden for it. *Sprogforum,* nr. 38.

Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for Learning.* 20, 3.

Meyer, B., Sørensen, B.H., Hanghøj, T., & Andreasen, L.B. (2011). Making connections – global and local issues in researching the policy of serious games in education. I: Egenfeldt-Nielsen, S., Meyer, B. & Sørensen, B.H. (eds.). *Serious Games in Education. A global perspective*. Aarhus University Press.

Sørensen, B.H., Audon, L., & Levinsen, K. (2010). *Skole 2.0*. Århus: Forlaget Klim.

Wagner, J. (1990). *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen*. Horsens: Åløkke.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

»Der Blick aus meinem Fenster«

– om brug af Voicethread i folkeskolens tyskundervisning

Hvordan kan man få 25 elever i tale i tyskundervisningen på en gang? Artiklen stiller skarpt på, hvordan softwaren Voicethread[1] i tyskundervisningen kan understøtte eleverne i at tale tysk og give dem et rum til at kunne reflektere over deres brug af talesprog.

Konceptet er enkelt: Eleverne kan uploade et billede og indtale en mundtlig kommentar. Billede og kommentar deles via et link, hvorefter andre elever kan kommentere begge dele. Softwarens interface er overskuelig: Eleverne logger på med et profilbillede, og når de har indtalt en kommentar, kan man se deres profilbillede ved siden af det billede, de har kommenteret. Voicethread er en software, der er tilgængelig på internettet og er en del af it-værktøjerne på Skoletube[2].

At arbejde med lyd

Eleverne på Trongårdsskolen er vant til at arbejde med lydoptagelser i tyskundervisningen. Helt fra 7. klasse har de optaget lyd med

ANETTE BLOCH JENSEN
Folkeskolelærer
Trongårdsskolen, Kgs. Lyngby
anette.bloch.jensen@skolekom.dk

SABINE LAM
Folkeskolelærer
PD i Billedkunst og æstetik, Master i fremmedsprogspædagogik
Lektor i tysk, Læreruddannelsen UCC
SKL@ucc.dk

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

forskellige medier. Nogle gange er der blevet arbejdet med manuskript forud for optagelserne, andre gange er eleverne blevet kastet ud i at tale frit. Opgaverne har haft forskellige målsætninger. Når eleverne arbejder med manuskript, kan de overveje, hvad de vil sige, og de kan formulere sætninger på skrift for derefter at øve sig, indtil de er tilfredse med resultatet. Når eleverne arbejder med den frie tale, øver de spontant det at kunne udtrykke sig og får mulighed for at opleve at blive forstået, selv om de ikke nødvendigvis udtrykker sig grammatisk korrekt. For at kunne tale frit, har eleverne brug for et lager af sproglige byggesten, såsom ordforbindelser og sætningsmønstre, som de kan trække på. Sprogforskere anbefaler derfor, at elever ikke kun lærer at konstruere sprog efter regler, men også arbejder med sproglige byggesten, som bliver automatiserede, og som eleverne kan anvende spontant (Boeckmann 2008:11; Aguado 2008:55-56).

At kunne tale frit

Det er blevet spået, at nye medier kan revolutionere sprogundervisningen, fordi de giver eleverne adgang til virtuelle fællesskaber, hvor eleverne hurtigt kan anvende sproget og derved lære det, mens de bruger det (Warschauer & Kern 2000:15).

I denne artikel tager vi udgangspunkt i to tyskhold på Trongårdsskolen, en 8. og en 9. klasse. Deres arbejde med Voicethread er del af eTwinningsprojekter[3], hvor eleverne deltager i virtuelle fællesskaber med elever i Holland og Letland. Ved at dele udsigten fra deres værelse med elever i andre lande indgår eleverne i en interkulturel kommunikation, hvor de vil få konkret indblik i andre sociokulturelle virkeligheder. Et aspekt, der opleves som motiverende af eleverne, og som er konteksten for det projekt, der er beskrevet i artiklen.

I arbejdet med Voicethread ville vi især gøre brug af den funktion, at deltagernes bidrag organiseredes i en tråd, som gjorde det muligt at lytte til de enkelte bidrag i den rækkefølge, de var blevet indtalt. Vi formodede, at denne funktion ville give eleverne lejlighed til at føre en tidsforskudt, asynkron samtale, hvor de kunne lytte til en optagelse fra en anden elev og indtale et svar.

At føre en samtale er en meget kompleks færdighed, fordi eleverne skal lytte og forstå budskabet, samtidig med at de skal formulere et svar både indholdsmæssigt og sprogligt (Dusemund-Brackhahn 2008:146-147). I en synkron samtale foregår disse processer så hurtigt, at det er umuligt at planlægge og kontrollere dem (Fritz 2010: 316). Vi kunne se en mulighed for at kunne aflaste denne komplek-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

sitet ved at lade eleverne tale sammen asynkront og derved få rum og tid til at kunne lytte, reflektere, formulere og tale.

Mein Blick aus dem Fenster – At tale uden manuskript

Eleverne medbringer et billede af udsigten fra deres værelse, hjemme hvor de bor. Billedet skal uploades til Voicethread, og eleverne skal indtale kommentarer til både deres egen og de andres udsigter. De får at vide, at de ikke må skrive et manuskript, men at de må slå op til fem ord op inden optagelsen. Mangler de flere ord, må de omskrive og udtrykke sig på anden måde. Eleverne får at vide, at de skal kunne tåle at lave fejl og skal øve den frie samtale for at lære at kunne ytre sig frit og spontant. De må gerne lytte til deres egen optagelse og optage på ny, hvis de er utilfredse. Det gælder dog stadig, at eleverne skal tale frit uden brug af manuskript.

Kravet om, at eleverne ikke må bruge manuskript, begrunder vi med, at de skal tale frit for at lære at tale frit. Der er en tendens til, at mundtlighed i sprogundervisning ofte tilrettelægges på baggrund af skriftligt materiale. Dette er relevant i mange sammenhænge, men betyder, at der arbejdes med mundtlighed på skriftlighedens betingelser. Hvis målet i undervisningen er, at eleverne skal kunne udtrykke sig spontant og kunne begå sig i uforudsete kommunikationssituationer, er det vigtigt at øve mundtlighed på mundtlighedens præmisser (McCarthy & O' Keefee 2004:29; Fiehler 2008:262).

En sekundær begrundelse er den mundtlige prøve, som indgår i Folkeskolens Afgangsprøve (FSA) i tysk. I første del af prøven skal eleverne føre en samtale på baggrund af en disposition, som de har skrevet og forberedt, måske endda lært udenad. I anden del skal eleverne føre en fri samtale på baggrund af et lodtrukket spørgsmål; en disciplin, som af de fleste elever opleves som den sværeste del af prøven (Rørvig 2010:18). Dette får os til at stille skarpt på, hvordan eleverne kan udfordres i undervisningen, så alle trods varierende sproglige forudsætninger kan udvikle evnen til at kunne føre en samtale på tysk.

Bevidstgørelse af eleverne: »Man går mere op i det og får mere fokus«

I klassen tales der om forskel mellem skriftsprog og talesprog, og eleverne bliver bevidste om, at den frie tale ikke er helt så sammenhængende som en tekst, de læser op eller har lært udenad: Så snart

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

de taler frit, vil der være pauser, fyldord, gentagelser og ufuldstændige sætninger (Dusemund-Brackhahn 2008:142-43). Det kan være, at de får brug for nogle af de ord, de øver hver uge som ugens ord, og som de skal sige, hver gang de møder deres tysklærer på gangen eller i skolegården. Det kan være adverbier, fx *manchmal* (nogle gange), *vielleicht* (måske) eller gambitter som *also* eller *na ja*, som kan hjælpe dem med at få talen til at glide. For at kunne lære at tale frit skal eleverne nemlig ikke kun øve den frie tale, de skal også blive bevidste om talesprogets kendetegn, såsom netop gambitter eller andre særlige mundtlige konstruktioner (Fiehler 2008:273; Henriksen 2009:211-214).

Eleverne introduceres til programmet og går i gang med optagelserne. Nogle forsøger alligevel at skrive noget ned, men bliver presset af læreren til ikke at gøre det. Da alle er i gang, taler de i munden på hinanden, mens de optager. En faktor, som af både lærer og elever opleves som positiv. Læreren fornemmer, at der bliver talt mere, når alle taler, og en elev forklarer efter forløbet: »Alle indtaler samtidig, og alle taler i munden på hinanden, man føler sig mindre presset, for man skal ikke tale for hele klassen på en gang, medens alle lytter til det, man siger. Man føler sig tryg.«

Differentiering af opgaven – »Das ist der Blick aus meinem Fenster«

Forud for optagelsen må eleverne slå fem ord op. Antal af ord er et skøn, og inde i forløbet begrænses tallet for 9. klasse til to ord, som eleverne må slå op, inden de begynder at indtale deres kommentar. Der er rigtig mange elever, som har udsigt til en snedækket havetrampolin, hvorfor det helt uventet er en udfordring at kunne sige noget forskelligt om billederne. Begge klasser slår hovedsageligt navneord op: Ord som vindueskarm, trampolin, græsplæne, solnedgang osv. Billederne tømmes for ord, og eleverne i 8. klasse begynder at tale i korte hovedsætninger ud fra de ord, de kan huske. Eleverne i 9. klasse indtaler i gennemsnit længere bidrag end 8. klasse og viser et større og mere varieret ordforråd. I deres bidrag tager de ikke kun stilling til den udsigt, de kommenterer, men begrunder også deres synspunkter, sammenligner sig med hinanden og associerer. I alle optagelserne findes der tegn på, at eleverne har talt frit. De bruger pauser, fyldord og gentagelser i bestræbelserne på at få deres budskab frem.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Den asynkrone samtale – »Musst du nicht aufräumen?«

Et svagt punkt i opgaveformuleringen er, at eleverne godt kan indtale en kommentar til et billede i en Voicethread uden først at have lyttet til de andres udsagn, som allerede er indtalt til billedet. Det viser sig heldigvis hurtigt, at de fleste elever alligevel lytter til tidligere kommentarer, inden de selv går i gang med at optage. Det fører til, at der i flere Voicethreads opstår samtaler: Fx spørger en elev i 9. klasse til genstandene i vindueskarmen, som man kan se på billedet, og som ejeren har fortalt om: *'(...) ich mag deinen Ampelmann... ich möchte auch so einen Ampelmann haben (...).* 'En anden pige har lagt mærke til, at man på samme billede har udsigt til nabohuset og spørger til naboerne: *'(...) kennst du deine Nachbarn?(...).* 'Den næste elev svarer ved at fortælle, at hun kender naboerne: '(...) w*ir kennen deinen Nachbarn...ah....ehm...wir findet, sie ist sehr süß' (...)'.*

I 8. klasse opstår i en Voicethread en samtale om selve opgaven: En elev spørger ejeren af billedet, om der ikke skal ryddes op i haven? '*Hallo A. Musst du nicht aufräumen?'* Hvorefter A svarer: *'Hallo H. Ich muss nicht aufräumen!'* Samme elev har ellers været meget kort for hovedet, idet han i starten af opgaven nøjedes med at indtale: '*Das ist der Blick aus meinem Fensteeeer!*', uden at beskrive udsigten nærmere. Det blev bemærket af de andre elever, som spørger, hvorfor han ikke taler mere? '*Warum sprechen du nicht? Eh?'*

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Ordforråd – »Deine Aussicht ist schön!«

En af de første ting, vi har lagt mærke til, er, hvordan eleverne arbejder med ordforråd, mens de arbejder med Voicethread.

Vi finder det interessant, at eleverne i den asynkrone samtale præciserer begreber: Fx peger en elev på et træ i haven, som af den næste taler præciseres som grantræ: *'Hallo M, ich liebe der Tanne, und ich liebe der blaue Himmel...ja, wunderbar...ok, tschüss!'.*

I en anden Voicethread diskuterer eleverne betydningen af ordet: *Wald* (skov). S. fortæller om sin have og udpeger en skov ved at tegne på billedet: *'Hallo, ich hei e S. und er ist meine Garten...ehm..... er ist eine Wald....ehm und wiet* (weit) *da unten ist eine Reiteschule. Tschüss!'* Men de andre elever stiller spørgsmål ved, om et par enkeltstående træer kan betegnes som skov? *'Das ist nicht eine Wald! (...)'* reagerer den næste elev og tegner en krusedulle lige der, hvor S. lige har udpeget skoven. Den næste taler, en pige, har taget denne bemærkning til sig. Hun markerer alle træer enkeltvis og siger: *'Hej S. ...mmmh. Ich.... liebe der Aussicht und ich finde der viele Baum viel schön.... Ja, tschüss!'* Den sidste taler bakker S. op ved at tegne og redegøre: *'Ah P. das ist nicht eine Wald, aber das ist eine Wald und das ist eine Wald!'*

Kort tid inde i forløbet i 8. klasse kommer læreren med endnu et krav. Hun har lagt mærke til, at de fleste elever anvender ordet *'schön'*, når de kommenterer hinandens udsigt. Derfor må de ikke længere bruge det ord. De skal finde alternativer og anvender fremover ord som: *fantastisch, prachtvoll, sehr gut, flott, geil, wunderbar, über-fantastisch, sehr toll, hübsch.* Det kan høres i optagelserne, hvor meget eleverne går op i at finde så mange forskellige ord som muligt; næsten uden undtagelse udtales de stærk betonet.

Feedback og stilladsering

Læreren vejleder eleverne i processen og sætter ind med hjælp og forklaringer, hvor der er brug for det. Hun deltager i optagelserne og er med til at indtale kommentarer til elevernes billeder, hvilket giver hende mulighed for at understøtte eleverne ved fx at bekræfte deres udsagn, tilføje begreber, som de har manglet, eller hjælpe dem, som har svært ved at komme i gang. Det gør hun fx ved at stille spørgsmål til billedet, hvorefter eleven kan svare på lærerens spørgsmål og bruge hendes formuleringer som støtte.

Andre elever får uddybende spørgsmål til deres kommentarer og bliver bedt om at begrunde, hvorfor de fx synes, at en udsigt er kedelig?

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Det er tydeligt, at eleverne også hjælper hinanden. Nogle gange direkte ved at forberede sig sammen, ved at optage sammen eller ved at sidde ved siden af til en optagelse og hjælpe med ord, som mangler, eller også ved at overtage gloser fra hinanden. Det viser sig ved, at samme udtryk ofte går igen i samme thread. Eleverne lader sig også inspirere på tværs af optagelserne, fx omtales et æbletræ uden æbler i to forskellige threads: *'rechts sieht man eine Apfelbaum ohne Äpfel'*.

I selve softwaren findes der en funktion, som enkelte elever anvender som hjælpefunktion til at understøtte eller forstærke deres udsagn: Man kan tegne på billedet og udpege, hvad man gerne vil vise. Fx siger L, som mangler det tyske ord for 'fugleklat: '*Das ist ein schön..mmmh eine schön ... Auf... Aussicht und... ich... finde der* (tegner ring om fugleklatten) *viel schön. Tschüß!'*

I andre optagelser bruges funktionen til at understrege det, eleven gerne vil sige: *'Das ist ein schnell Auto* (tegner en hurtig pil, som viser bilens fart) *wow*!!!'

Understøtter Voicethread mundtligheden i tyskundervisningen?

Eleverne på Trongårdsskolen tog værktøjet til sig. Klasserne har allerede besluttet, at deres næste samtaler med Voicethread skal handle om deres værelser. For at der er noget at tale om, må eleverne ikke rydde op, inden de tager et billede.

Der er tegn på, at værktøjet har givet eleverne rum og tid til at kunne formulere sig og reflektere over deres talesprog. Den asynkrone samtale gav eleverne tid og rum til at kunne arbejde i deres eget tempo, lytte til deres egne optagelser og øve talesprog på mundtlighedens præmisser. Vores iagttagelser understøttes af elevernes evalueringer: »Det er sådan, at når man snakker tysk så koncentrerer man sig rigtigt meget om at tale. Men når man så afspiller det i Voicethread, har man mere overskud, og man kan høre sine egne fejl, fx et Umlaut man har glemt, og så kan man rette sig selv og indtale igen.«

Da eleverne i fællesskab lyttede til optagelserne, var de opmærksomme på det anvendte ordforråd og diskuterede blandt andet variationerne af begrebet '*schön*', som de har arbejdet med. Eleverne giver også udtryk for, at de har oplevet det som udfordrende at skulle tale frit: »Man bliver også presset lidt, fordi man kun må slå 2-5 ord op (...)«.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

I det beskrevne forløb viste det sig, at eleverne kunne arbejde differentieret med værktøjet og med opgaven. Usikre elever lyttede en del, før de begyndte at indtale korte kommentarer til andres billeder. Elever med sprogligt overskud brugte længere tid på fyldige redegørelser og nåede derfor ikke at kommentere lige så mange billeder. Læreren kunne undervise eleverne individuelt, når de havde brug for sproglig viden for at kunne komme videre med optagelsen.

Det overordnede mål var, at eleverne skulle opleve, at de bliver forstået, når de taler frit og dermed udvikler sproglig selvtillid. Det bliver uden tvivl spændende for dem at erfare, om eleverne i udlandet kan forstå deres optagelser, og hvordan de vil svare på dem. Det er her, optagelserne skal stå deres prøve.

Noter

1 www.voicethread.com
2 www.skoletube.dk
3 http://www.etwinning.net/da/pub/index.htm
eTwinning er et EU program, som forbinder skoleelever i hele Europa med hinanden. 'e' står for *elektronisk* og 'Twinning' står for *partnerskab*: Elektroniske partnerskaber. Programmet har en platform på Internettet, hvor klasser kan finde partnere og aftale projekter i stort set alle skolens fag. På platformen kan eleverne møde hinanden virtuelt og arbejde sammen i et lukket, beskyttet rum, det såkaldte 'Twinspace'. Her kan elever og lærere uploade billeder, lyd og film og arbejde med blogs, wikis og chat. Vejledning til eTwinning på EMU: http://www.emu.dk/internationalt/etwinning/index.html

Litteratur

Aguado, Karin (2008). »Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung?« *Fremdsprache Deutsch*. München: Hueber Verlag, Heft 38/2008.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008). »Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan«. *Fremdsprache Deutsch*. München: Hueber Verlag, Heft 38/2008.

Dusemund-Brackhahn. »Sprechen im DaZ-Unterricht«. I: Kaufmann, Susan m.fl. (red.) (2008), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Ismaning: Hueber.

Fiehler, Reinhard (2008). »Gesprochene Sprache – ein 'sperriger' Gegenstand«. I: Chlosta, Christoph, Leder, G., & Krischer, B. (red.) (2008), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagesband der 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2007*. Göttingen: Universitätsverlag.

Fritz, Thomas (2010). »Sprechen, das«. I: Barkowski, H. & Krumm, H. J. (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Franck Verlag.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Henriksen, Birgit: »Det oversete ordforråd?« I: Gregersen, Annette Søndergaard (red.) (2009), *Sprogfag i forandring.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

McCarthy, Michael, & O' Keefee, Anne (2004). »Research in the teaching of speaking.« I: *Annual review of Applied Linguistic*. (Årbog 2004) New York, N.Y.: Cambridge University Press, Rowley, Mass.: Newbury House.

Rørvig, Lore (2010). *Prøver – Evaluering – Undervisning Tysk.* København: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen. Kontor for Afgangsprøver, Test og Evalueringer. www.uvm.dk

Warschauer, Mark & Kern, Richard (2000). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice.* (Cambridge Applied Linguistics Series). Cambridge: Cambridge University Press.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Elektroniske undervisnings-pakker på Japanstudier

Undervisningsforløbene på Japanstudier på Københavns Universitetet varer to gange 14 uger om året, fordelt på forårs- og efterårssemester. De studerende har således mange undervisningsfri uger mellem semestrene. De kan tilbringe de mange uger væk fra universitetet på forskellig vis, men hvis ikke de beskæftiger sig med japansk, bliver deres sprogkundskaber ikke blot *ikke* vedligeholdt; de kommer decideret til at glemme det, de har lært. Det gælder i særdeleshed et så anderledes sprog som japansk.

I foråret 2011 diskuterede vi dette problem på Japanstudier, og vi fandt frem til, at vi ville søge midler fra Københavns Universitetet under projektet »DEN GODE UDDANNELSE« til at udforme elektroniske undervisningspakker i form af et færdigt sæt opgaver, som de studerende kunne arbejde med i løbet af de undervisningsfri perioder. Disse undervisningspakker ligger nu tilgængelige på universitetets elektroniske system, Absalon, og de studerende kan downloade dem og arbejde med dem hvor som helst, blot der er netforbindelse.

Vi fik midler til at udvikle fire undervisningspakker: to vinterpakker, der bruges i vinterperioden efter henholdsvis det første og tredje semester (vinterpakke 01 og 02), og to sommerpakker, der bruges i sommerperioden (sommerpakke 01 og 02) efter det andet og fjerde semester.

KEIKO TAKANABE
Studieadjunkt, Japanstudier, Københavns Universitet
keikot@hum.ku.dk

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Opbygning af undervisningspakkerne

Formålet med alle pakkerne er vedligeholdelse af sprogkundskaber og forberedelse til det kommende semesters fag. Derudover opfordrer undervisningspakkerne de studerende til at dyrke egne interesser.

Pakkernes omfang er beregnet ud fra det faktum, at der er ca. 14 undervisningsfri uger om sommeren og seks uger om vinteren. Herfra trækkes normale feriedage, hvilket giver behov for sommerpakker til en periode på otte uger (samt 1-2 ugers projektarbejde) og vinterpakker af fire ugers varighed.

Pakkernes fokus er forskellig afhængigt af anvendelsestidspunktet. I de første pakker, der bruges efter henholdsvis det første og det andet semester, lægges der mest vægt på sprogindlæringen med ens typer opgaver for alle. Senere kræves der mere fagligt og individuelt arbejde og mindre sprogindlæring. Sprogdelen bliver også mere af rådgivningskarakter, og der præsenteres forskellige indlæringsmuligheder. De studerende har her mulighed for selv at sammensætte et indlæringsforløb.

Sommerpakke 01, som er den første pakke, der blev udviklet, er beregnet til at blive anvendt efter andet semester, og derfor består en stor del af den af sprogindlæringsopgaver. Pakken indeholder dog også en selvudviklingsdel i form af individuelt arbejde samt projektarbejde.

1. **Sprogindlæring**

   Sprogdelen er delt op i otte dele, en del pr. uge. Hver del indeholder opgaver, der kan gennemføres på ca. fire timer pr. dag over fire dage pr. uge. En anden fordeling ville dog også være mulig.

   Opgaverne består af 1) Dagbog, 2) Øvelse i kanji (kinesiske tegn), 3) Øvelser i sætningsformer, 4) Stiløvelser og 5) Lytte- og taleøvelser. Derudover er der forslag til ekstra øvelser eller spil og til sidst nyttige og sjove links vedr. Japan og landets kultur mv. Opgaverne er overvejende gentagelser af undervisningsstof, dvs., der gennemgås ikke noget nyt stof. Der er således øvelser i kinesiske tegn såvel som sætningsformer, som de studerende har gennemgået i det foregående semester. Dagbog og stilskrivning er tænkt som konsolidering af det lærte sprog. Lytte- og taleøvelser nedprioriteres ofte i selve undervisningen pga. tidsmangel. Lytte- og taleøvelser i undervisningspakken giver derfor mulighed for at praktisere sproget i det omfang, som hver enkelt har behov for.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Opgavernes form og rækkefølge er bestemt ud fra følgende overvejelser: Dagbogen er tænkt som opvarmning til dagens arbejde. Her kan de studerende frit skrive en meget kort beretning. Det er valgfrit, om de vil skrive i hånden eller på computer, men de bliver opfordret til at skrive i hånden.

Øvelser i kinesiske tegn foregår ved hver dag at skrive det krævede antal tegn i hånden, indtil disse kan huskes. Det kan være den tungeste del af arbejdet, og det kræver koncentration; det er derfor, denne opgave ligger i forlængelse af dagbogsskrivningen. Øvelser i sætningsformer udføres ved hjælp af en øvebog, der følger den tekstbog, de studerende har brugt i det foregående semester. Derefter er der stiløvelser, hvor de studerende skriver en stil, som indeholder de sætningsformer, som de netop har gennemgået. Når stilen er skrevet, kan det tænkes, at de studerende trænger til noget helt andet, som kræver andre former for aktivitet. Og her kommer lytte- og taleøvelserne ind i billedet. Undervisningspakken indeholder links til både lytte- og taleøvelser. Som sidste del i dagens opgaver er der lagt forskellige links ind, som ikke blot byder på nyttige informationer, men også fornøjelige stunder. Det kan være sang, fortællinger eller spil.

Der foreslås en arbejdstidsfordeling på ca. 15 minutter til dagbogen, 45 min. til skriftøvelser, 1½time til øvelser i sætningsformer, en halv time til stil og en time til lytte- og taleøvelser. I alt ca. fire timer. Det er op til de studerende, hvordan de vil tilrettelægge deres arbejdsdag og prioritere øvelsesopdelingen.

2. Selvudvikling

Selvudvikling er beregnet til én dags arbejde pr. uge; det kan fx være den 5. arbejdsdag i ugen efter fire dage med sprogøvelser, altså om fredagen. De studerende tilrettelægger selv dagen. De kan fx bruge dagen til indlæring af sproget på en anden måde, f.eks. ved at se japanske film, tale med japanere og/eller læse en let bog. Dagen kan også bruges til læsning af relevante fagbøger, til at søge informationer og lign. Listen over den litteratur, som bruges i det følgende semester, bliver lagt ind i undervisningspakkerne. De studerende kan således få overblik over emnerne i forvejen og vælge at bruge selvudviklingsdagen til at arbejde sig ind i dem.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Selvudviklingsdelen er fleksibel og en dags særskilt arbejde. De studerende kan tage på biblioteket, mødes til gruppearbejde og andet. Hvis de studerende har brug for endnu mere sprogindlæring, kan de også bruge dagen på det. Studerende med særlig interesse for et bestemt emne kan også kombinere dagen med deres projektarbejde.

3. Projekt

De studerende opfordres til at udføre deres eget projekt på en til to uger. Det kan som nævnt også kombineres med selvudviklingsdelen. Under projektet kan de studerende undersøge et bestemt emne, oversætte en let bog eller resumere en længere tekst.

Underviserne på Japanstudier lægger en liste ud med forskellige projektforslag, som de studerende frit kan vælge imellem. Hvis de selv finder et projekt, skal det godkendes af en af underviserne. I begge tilfælde skal de skrive 2-3 sider om det valgte emne og aflevere det til deres underviser. De får en kort feedback i starten af det følgende semester.

Introduktion til undervisningspakkerne

I introduktionen til hver af undervisningspakkerne bliver det beskrevet, hvad målet med forløbet er. Introduktionen indeholder også en vejledning i, hvordan arbejdet med undervisningspakkerne skal gennemføres, og der opfordres ikke mindst til en nøje planlægning af arbejdet i en længere periode. Der gives også en teknisk vejledning.

Nogle af opgaverne, såsom stilskrivning og oversættelser, kræver aflevering. De studerende skal lægge disse opgaver ind under »aflevering« i Absalon, som kan ses af både underviseren og de deltagende studerende. Underviseren har her mulighed for at rette og tilføje kommentarer, og de studerende kan stille spørgsmål til underviseren. Afleveringer, inklusive rettelser, er tilgængelige for alle som inspiration.

I undervisningspakkerne er der også indbygget en logbog, der skal hentes og gemmes på de studerendes egen PC. Logbogen er opdelt i tid og efter opgaver, hvor de studerende løbende skal krydse af, når opgaverne er lavet. De skal også beskrive i logbogen, hvad de har lavet på selvudviklingsdagene og i projektet. Når pakken er færdigudført, skal filen med logbogen overføres til Absalon. Underviseren kan herefter give sin vurdering, fx »tilfredsstillende«.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Efterbearbejdelsen af sommerpakken 01 og vinterpakken 01

Rent fagligt kan man sige, at resultaterne af sommerpakken var klassiske: De, der udførte pakken, fik et forspring i forhold til dem, der ikke gjorde. Og jo længere de kom i gennemførelsen af pakken, jo mere vedligeholdt og udviklede de deres sprog. Undervisningspakkens effekt er tydelig, men når pakkerne ikke bliver brugt, er intet vundet. Udfordringen består altså i at få flest mulig studerende til at udføre dem. Efter sommerpakke 01 vurderede de studerende, at deres største udfordring var selvdisciplin. Det kan være svært at gøre noget ved selvdisciplinen, men underviserens største udfordring ser ud til at ligge i at motivere de studerende til at starte på pakken og gennemføre den. En af de afgørende faktorer i denne forbindelse er, at undervisningspakkerne bliver en naturlig del af undervisningen, således at de studerende ikke opfatter pakken som supplement eller ekstraopgave, men som en del af pensum.

Dette syn på undervisningspakkerne skal dyrkes fra starten. Da det nye hold startede i 2012, var sommerpakke 01 afprøvet, og vinterpakke 01 var noget, som de studerende allerede fra starten vidste fandtes. Der blev også talt om det i løbet af semestret, og der var også tid til en grundig introduktion til undervisningspakkerne i undervisningstimerne. Det kan være, at det hjalp, eftersom antallet af studerende, der gennemførte vinterpakke 01, var langt større end ved sommerpakken. Der var kun ganske få studerende, der slet ikke åbnede pakken, og hen imod 85 % af de studerende gennemførte pakken. De resterende studerende gennemførte pakken halvt.

En af nøglerne til det gode resultat var også, at de studerende forstod at tage vinterpakken både alvorligt og afslappet. De udførte således sprogindlæringsdelen som deres daglige arbejde, og når det gjaldt selvudviklingen, afprøvede de deres sprog på en fornøjelig måde. På modstående side ses en kopi af deres logbog.

Det var ganske interessant at læse deres logbøger og få et indtryk af, hvad de på forskellig vis brugte deres selvudviklingsdage på. De studerende læste både de fagbøger, som de skulle læse i deres næste semester, men også andre relevante bøger. Derudover havde de forskellige aktiviteter. Her ses et udvalg (listen fortsættes s. 44):

Jeg har set tre film af Akira Kurosawa.
Var til foredrag om Murakami Haruki af Mette Holm.
Set den japanske film »Departures«.
Forsøgt at læse noget af Shuntaro Tanikawa's digtsamling 'Besat af Æbler'.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

	1 (dag)	2 (dag)	3 (dag)	4 (dag)	5
1	Kanji lek. 1-4	Kanji lek. 5/6 Repetitionstest 1	Kanji lek. 7/8	Kanji lek. 9/10	Selvud- viklings- dag
	Sætningsformer Bog 1 Masu-form	Sætningsformer Bog 1 Te-kei	Sætningsformer Bog 1 Te-kei	Sætningsformer Bog 1 Nai-kei	
	Stil Bog 1 Masu-form	Stil Bog 1 Te-kei	Stil Bog 1 Te-kei	Stil Bog 1 Nai-kei	
	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	
2	Kanji lek. 11/12 Repetitionstest 2	Kanji lek. 13/14	Kanji lek. 15/16	Kanji lek. 17/18 Repetitionstest 3	Selvud- viklings- dag
	Sætningsformer Bog 1 Ordbogsform	Sætningsformer Bog 1 Ta-form	Sætningsformer Bog 1 Alm. form	Sætningsformer Bog 1 Alm. form	
	Stil Bog 1 Ordbogsform	Stil Bog 1 Ta-form	Stil Bog 1 Alm. form	Stil Bog 1 Alm. form	
	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	
3	Kanji lek. 19/20	Kanji lek. 19/20	Kanji lek. 21/22	Kanji lek. 21/22	Selvud- viklings- dag
	Sætningsformer Bog 2 Masu/Te form	Sætningsformer Bog 2 Te/Nai form	Sætningsformer Bog 2 Ta/Ikô form	Sætningsformer Bog 2 Jisho/Nai/ Ta	
	Stil Bog 2 Masu/Te form	Stil Bog 2 Te/Nai form	Stil Bog 2 Ta/Ikô form	Stil Bog 2 Jisho/Nai/ Ta	
	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	
4	Kanji lek. 23/24	Kanji. lek. 23/24	Kanji lek. 25	Kanji lek. 25	Selvud- viklings- dag
	Sætningsformer (Almindelig form)	Sætningsformer (Grammatik)	Oversættelse (Topic lek. 22)	Oversættelse (Topic lek. 23)	
	Stil (Almindelig form)	Stil (Dagbog)	Stil (Dagbog)	Stil (Dagbog)	
	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	Lytte og tale Online øvelser	

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Spillet Final Fantasy XIII-2 på japansk.
Sunget med på japanske sange, mens jeg læste tekst.
Skrevet med japansk ven på interpals.net.
Undervist 7.-8. klasser tre timer i japansk sprog og kultur.
Forberedt udvekslingsophold.
Fik snakket en smule.

Undervisningspakkernes potentialer

Undervisningspakkerne er ikke blot en ny mulighed for de studerende for at vedligeholde og udvikle deres sprogkundskaber; det samme gælder for underviseren. I pakkerne kan underviseren uddybe sit materiale i skriftlig form, anvende det brugte materiale på ny i repetitionsøjemed og henvise til nyt materiale. Undervisningspakkerne kan således både bruges som opsamling på og supplement til det foregående semester.

Underviseren kan også benytte muligheden for interaktiv kommunikation i undervisningspakkerne. Undervisningspakkerne er en form for fjernundervisning, men pga. den kommunikationsmulighed, der ligger i det elektroniske system, Absalon, kan der opnås tættere kontakt til de enkelte studerende, da underviseren som administrator har adgang til at se de studerendes 'færden' i systemet. Systemet giver også underviseren mulighed for at kommunikere med de enkelte studerende gennem »brevet« eller »svar med citat« og kommentere deres opgaver.

Konklusion

Undervisningspakkernes funktion er ikke blot at fylde de lange undervisningsfri perioder med opgaver, men også at byde på noget, som almindelig undervisning ikke kan tilbyde. Undervisningspakkerne er således unikke og en uundværlig del af undervisningen.

Udarbejdelsen af undervisningspakkerne er et stort arbejde. Det er dog meningen at genbruge de pakker, der *er* lavet, i efterfølgende perioder. Man skal dog være opmærksom på, at undervisningspakkerne kræver vedligeholdelse og opdatering, og det kræver et stort arbejde af underviseren.

I afrapporteringen efter afslutningen af projektet har Japanstudiet svaret, at projektet i høj grad opfylder vores mål om at undgå fald i læringskurven i de undervisningsfri perioder, og at mange sprogfag ville kunne drage stor nytte af lignende undervisningspakker.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

»Jagten på Arnestedet«

– 3D sprog- og kulturlæring gennem computerspil og talegenkendelse

»Jagten på Arnestedet« – et læringsspil

> Du er Bob Johnson. En journalist fra Hawaii, netop ankommet til Vejle, udsendt af din arbejdsgiver, forlaget Hele. Du har fået til opgave at skrive en rejseguide om Danmark. Du skal finde Danmarks dåbsattest, Jellingstenen. Undervejs på din færd lærer du (om) dansk sprog og kultur ved at bevæge dig rundt i Vejle by og tale med indbyggerne, løse forskellige opgaver såsom at møde museumsdirektøren Rasmus, besøge Spinderihallerne og ikke mindst Jelling. I Jelling møder du en gammel dansk konge der har helt specielle hensigter med dig og dit besøg. Kan du klare hans test?[1]

»Jagten på Arnestedet« er en interaktiv, browserbaseret 3D sprog- og kulturtræningsplatform, der giver kursisten mulighed for hurtigt at tilegne sig kommunikative og kulturelle færdigheder inden for dansk. Den integrerer læringsspilsteknologi (*Serious Games*) og talegenkendelse samt kunstig dialogisk intelligens. Kursisten vandrer

THOMAS K. HANSEN
Udviklingskonsulent/Projektleder
Videnscenter for Integration, Vejle
thkha@vejle.dk

MADS BO-KRISTENSEN
Chefkonsulent
Uddannelse & Læring, Vejle Kommune
madbo@vejle.dk

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Vil du se mere? Besøg www.youtube.com og søg på www.dansksimulatoren.dk

mellem interaktive lektioner hvor formålet er at lære dansk sprog og kultur. Derudover indeholder platformen en 3D-computerspilsverden med en mission i baghånden, hvor kursisten skal anvende de tilegnede færdigheder i realistiske omgivelser.

Platformen hjælper kursisten med at forbedre og træne sin udtale samt lader vedkommende indgå i simulerede, men realistiske dialoger med Vejles indbyggere. Platformen er et såkaldt *Serious Games*-miljø, der ofte defineres som et spil, computerbaseret eller andet, hvis primære formål ikke udelukkende er underholdning. *Serious Games*-miljøer og simulatorer er nok mest kendt fra uddannelse af piloter eller operationspersonale inden for sundhedssektoren og militæret. *Serious Games* forsøger med andre ord at genskabe den virkelighed, man møder ude på gaden eller andre steder på computeren. *Serious Games* understøtter et kommunikativt sprogsyn og støtter sprogtilegnelsen i en task-baseret ramme hvor brugeren udfordres på sine sproglige og kulturelle hypotesedannelser og -afprøvninger.

Vi har tidligere set it-programmer og -platforme med vægt på *tasks* (bl.a. Se det er dansk og dansk.nu). Disse er rige på tekst, lyd, billeder og video. *Tasks* har været båret af muligheden for at interagere med og via disse medier. Men disse medier og interaktionen med dem udvikler sig jo hele tiden. I simulationen er kursisten via en avatar en integreret del af det miljø hvor interaktionen foregår, og talegenkendelsen bidrager markant til oplevelsen af tilstedeværelse.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Baggrund

Serious Games har som digital genre nogle år på bagen. Eksempelvis er Microsofts »Flight Simulator« et af de ældste. Det blev oprindeligt udviklet udelukkende som spil, men senere indlemmet i *Serious Games*-genren pga. realismen i spillet. Et af de ældste dansk producerede læringsspil er Global Conflicts Palestine, fra firmaet Serious Games Interactive.

Dansksimulatoren er et projekt under den tidligere ABT-fond (nu Fonden for Velfærdsteknologi) og har været under udvikling siden 1. oktober 2010 med forventet afslutning af testperioden 31/03 2012. Projektet er et samarbejde mellem Videnscenter for Integration i Vejle og ingeniør Troels Myram, og det er baseret på allerede anvendt amerikansk teknologi ved hjælp af hvilken mere end 50.000 amerikanske soldater har brugt lignende programmer til at lære arabisk og afghanske sprog[2].

Formålet med Dansksimulatoren er at skabe en sprog- og kulturindlæringsplatform hvor kursisten kan øve udtale og dialog i realistiske miljøer, men også opbygge en bedre forståelse af kulturelle forhold. Den er indledningsvis tænkt som et supplement til den almindelige undervisning der specifikt fokuserer på udtale og dialog, som måske er det sværeste aspekt at nå omkring i en standardundervisningssituation. Derudover er den tænkt som et altid tilgængeligt værktøj der kan bruges når som helst og hvor som helst, kursisten har tid, lyst og lejlighed til at træne og modtage instruktion.

For at fremme realismen i interaktionen er der konstrueret en 3D-model af Vejle by som du som kursist bevæger dig rundt i for at løse specifikke opgaver. Løsning af opgaverne kræver dialogisk interaktion mellem kursisten og de lokale indbyggere; som kursist taler man rent faktisk til de lokale via spillet, og såfremt de forstår dig, svarer de dig og sætter dig i stand til at fortsætte din færd. Samtidig skal du som kursist tage stilling til om du vil give hånd, give et knus eller benytte andre hilsemåder når du møder en person.

Dansksimulatoren (DS)

Dansksimulatoren består af tre separate, men gensidigt supplerende områder, nemlig 1) Udtaletræneren, 2) Færdighedsområdet eller *skill builderen* og 3) 3D-spilverdenen.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Udtaletræneren

Udtaletræneren med Harald Blåtand

Udtaletræneren i DS giver kursisten mulighed for at træne udtale af ca. 500 ord, enten baseret på niveau af sværhedsgrad i forhold til mængden af fonemer, i forhold til kategori, eksempelvis Restaurant og Fødevarer, eller baseret på forekomsten af specifikke lyde såsom blødt d, varianter af a-lyde eller andet.

Kursistens udtale vurderes af den indbyggede talegenkender med hensyn til om den er forståelig, og samtidig indsamles der information om hvilke specifikke lyde kursisten lader til at have problemer med. Udtaletræneren kommer derefter med forslag til en række ord som kursisten med fordel kan træne, og som har specifik fokus på den eller de lyde der volder problemer.

Udtaletræneren i DS er en videreudbygning af applikationen Den Digitale Udtaletræner som tidligere er afprøvet på en række sprogcentre i Danmark, og som modtog EU's sprogpris i 2008.[3]

Færdighedsområdet

I færdighedsområdet lærer kursisten udtale af ord såvel som sætninger og får et indblik i dansk historie, kultur og hverdag. Færdighedsområdet er opbygget efter samme pensum som der undervises i på

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

danske sprogcentre, og er opdelt i specifikke lektioner med hver deres fokus. Eksempelvis har lektion1 fokus på at sige goddag og farvel.

Skill builderen – hvordan går det?

Kursisten har her mulighed for at lytte til en modeludtale samt selv at udtale ordet eller sætningen. Ligeledes præsenteres kursisten for opgaver undervejs der enten tester lytteforståelse, kulturforståelse, ordforråd eller beder kursisten om at anvende en nylig lært sætning i en konkret sammenhæng, eksempelvis i en dialog med en tutor i spillet.

3D-verdenen

Formålet med 3D-verdenen er at give kursisten et realistisk miljø at benytte det tilegnede sprog i. Til det formål er der skabt virkelighedstro 3D-modeller af specifikke områder i Vejle som kursisten bevæger sig rundt i, mens han/hun på sin vej interagerer med folk.

Her bevæger kursisten sig fra Vejle centrum til Spinderihallerne, videre til et dansk hjem med samtale om grillede ørreder og videre til Jelling og møde med Harald Blåtand.

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Til venstre Spinderihallerne i 3D, til højre Spinderihallerne i virkeligheden

Pædagogiske overvejelser

Selvom platformen kommer med en anbefalet fremgangsmåde, kan kursister gå på jagt som de lyster. De kan gå direkte til spillet eller vælge at arbejde med *skill-builderen* eller måske udtaletræneren forinden. Andre vil vælge at forholde sig mere »interaktivt« til sprogsimulatorens tre områder, dvs. bevæge sig frit mellem områderne.

Sprog- og tilegnelsessynet i Dansksimulatoren er ikke nyt. Undervisningen i dansk som andetsprog har de seneste 20-25 år opereret med et kommunikativt sprogsyn, dvs. forestillingen om at sprogs indhold, form og formål bør iagttages kommunikativt (bl.a. Lund 1997). I dansk som andetsprog har der været bud på kombinationer af både et kommunikativt sprogsyn og sprogtilegnelsessyn i undervisningens multimediedidaktik (Bo-Kristensen 2004).

Det nye i Dansksimulatoren er kombinationen af et kommunikativt sprogsyn og (delvis) et kommunikativt tilegnelsessyn med teknologiens allernyeste muligheder, nemlig en digitalt simuleret og legende tilgang til sprog- og kulturtilegnelse.

Kursister og sprogcentre kan anvende Dansksimulatoren på forskellig vis. Platformen kan anvendes til selvstudium eller indgå i et *blended learning*-miljø hvor den anvendes som del af undervisningen. Materialet kan fungere som tilbud eller supplement til fremmødeundervisning. Stadigt flere sprogcentre tilbyder online-undervisning hvor Dansksimulatoren vil kunne indgå som en del af centrets online-platform. Simulatoren kan indgå som en del af online-aktiviteterne enten som åbent læringsrum eller som en del af tilrettelagte forløb, hvor der skabes sammenhæng mellem simulatoren og andre online-aktiviteter.

Serious Games er endnu nyt land i dansk som andetsprog. Der er tidligere lavet enkelte scenarier, hvor kursisten skulle agere *task-*

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

baseret i et realistisk miljø. I DanskABC skal kursisten styre en persons handlinger i spillet i forhold til løsning af opgaver på arbejdspladser. Dansksimulatoren går skridtet videre og indfører mere komplekse scenarier med spillets engagerende narrativer.

Den stigende interesse for den generelle brug af it, de faldende udviklingsomkostninger samt de løbende positive effektivitets- og motivationsstudier af *Serious Games*[4] ser ud til at tegne et billede af en undervisningsteknologi med et stort potentiale såvel nu som i de kommende år. Dette både hvad angår motivation af kursister, men også muligheden for økonomiske besparelser samt fleksibiliteten i undervisningen mht. tid og sted.

Besøg Dansksimulatorens hjemmeside på www.dansksimulatoren.dk, eller kontakt Thomas K. Hansen, hvis du vil vide mere.

Noter

1 Dansksimulatoren afprøves i skrivende stund i undervisningen på Lærdansk sprogcentre i hhv. Odense, Sønderborg og Aarhus. Testperioden varer frem til 31/3 2012 hvorefter projektet evalueres af UNI-C. Platformen vil derfor i løbet af kort tid være alment tilgængelig og klar til større præsentation fra april måned.

2 www.alelo.com

3 http://www.sdu.dk/nyheder/nyhedsarkiv/navne/navneo8/november/haedret+med+eus+sprogpris

4 – http://www.alelo.com/success.html#testimonials – Juli 2012 forefindes der endelig evaluering af testforløbet på Lærdansk-centrene, udarbejdet af UNI-C.

Litteratur

Bo-Kristensen, M. (2004). *Multimediedidaktik i dansk som andetsprog for voksne: Bidrag til andetsprogsdidaktisk forandring af undervisningens multimediedidaktik*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Lund, K. (1997). *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog.* Herning: Specialpædagogisk forlag.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Dansk som fremmedsprog via Skype

Fremmedsproglig litteratur i fjernundervisningen og konkrete handlinger

> [...] så jeg håber, du har det godt i Eckernförde eller Palermo, vi havde et godt dansk-kursus, ikke? Din elev Matthias.

Citatet er hentet fra et brev, som jeg fik fra min voksne elev Matthias efter tre måneders intensiv sprogundervisning i dansk på begynderniveau.

Vi holdt undervisning tidligt om morgenen eller sent om aftenen – på en helt almindelig hverdag eller i weekenden. Jeg sad enten i min sprogskole i Sydslesvig eller i mit hjem på Sicilien, mens min elev befandt sig et sted i det sydlige Tyskland.

Takket være mediet Skype kunne jeg bevæge mig mere frit mellem mine to vidt forskellige verdener og undervise uafhængigt af, hvor jeg lige var. Dette var én af grundene til, at jeg vovede mig ud i den form for sprogundervisning.

Visheden om, at det meget personlige forhold, som jeg havde til mine elever i min egen lille sprogskole i Sydslesvig, ikke ville lide skade, gjorde, at jeg efter en lang prøvefase udvidede fjernundervisningen mere og mere.

I dag udgør undervisningen via mediet Skype hovedparten af mit daglige arbejde.

Matthias var den første elev, som jeg fjernunderviste i dansk som fremmedsprog via Skype.

KIRSTEN BARBA
Translatør, sproglærer
Kirsten.barba@googlemail.com

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Skype er som bekendt et computerprogram, der giver mulighed for videosamtaler over internettet. Programmet kan downloades gratis og forudsætter, at brugerens pc har webcam og højtalere.

Den store fordel er, at eleven og sproglæreren ser og hører hinanden, mens de taler. Skype-programmet byder ligeledes på en chat, som man skriver i, og som i undervisningen fungerer som en slags tavle.

Jeg havde de tekniske forudsætninger og var bekendt med funktionerne, da jeg blev spurgt af et skandinavisk sproginstitut i Tyskland om mine muligheder for at undervise i dansk som fremmedsprog via Skype.

På det tidpunkt havde jeg allerede i mange år undervist voksne i dansk, italiensk og tysk sprog både som gruppe- og enkeltundervisning, hvor vi alle var fysisk til stede i ét klasseværelse.

Det var en ny, udfordrende tanke at skulle sidde foran en skærm og udforme en sprogundervisning, som skulle være lige så effektiv og give de samme optimale resultater for eleven som den form for undervisning, jeg var vant til at udøve.

Kunne jeg i det hele taget benytte mig af min sædvanlige undervisningsteknik og de hidtil anvendte undervisningsmidler?

Det næste spørgsmål, der dukkede op, var, hvem det er, der bestemmer sig for denne form for sprogundervisning, og hvilken motivation der ligger bag deres valg.

Arbejdsplads Europa

Det viser sig, at en stor del af de voksne elever vælger sprogundervisning i dansk via Skype, fordi de vil (eller skal) forberede sig til et arbejdsophold i Danmark og bor i områder i Tyskland, der ikke byder på muligheden for at deltage i et almindeligt kursus på en aftenskole (f.eks. den tyske *Volkshochschule*).

Nogle elever arbejder for danske virksomheder med datterselskaber i Tyskland, hvis ledelse lægger vægt på, at deres medarbejdere har færdigheder og kundskaber inden for dansk sprog og kultur, ikke mindst på grund af en mulig udstationering i Danmark.

Det skal også nævnes, at netop den fysiske afstand og en vis anonymitet *kan* spille en rolle for elevens valg af denne form for undervisning. Usikkerheden ved at tale frit på et nyt fremmedsprog bortfalder for det meste, når kun lærer og elev er til stede, og når der oven i købet kun er tale om en online-tilstedeværelse på fysisk distance.

Fleksibiliteten, som Skype-undervisningen byder på med hensyn til individuelt valg af tid og sted (middagspausen på arbejds-

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

pladsen, på hotel under en forretningsrejse, hjemme før eller efter arbejde osv.), gør denne undervisningsform attraktiv for mennesker, som ikke råder over megen eller regelmæssig fritid.

For Matthias' vedkommende havde jeg fået følgende forhåndsoplysninger samt det ønskede mål, som skulle opnås i løbet af ganske kort tid:

Det drejede sig om en ung tysk læge, som havde fået et arbejdstilbud i Danmark, og som i løbet af tre måneder skulle opnå solide færdigheder og kundskaber, ikke udelukkende inden for det danske sprog, men også inden for dansk kultur og levemåde.

Eleven skulle forberedes på en ny hverdag med et nyt sprog og i en ny kultur. I Matthias' tilfælde betød det, at der ville blive stillet krav til ham om samme høje arbejdsmæssige ansvar og niveau som i hjemlandet (dog på et andet sprog) samt mødet med mennesker af en anden kultur og et andet sprog. Desuden var der tale om mennesker i en særligt udsat situation som patienter.

»Hvad siger danske patienter, når de skal snakke om noget følsomt og om sygdom, og mener de det på samme måde som tyske patienter«, lød spørgsmålet til mig.

Sammen med Matthias udarbejdede jeg et »spørgekatalog«, hvor de vigtigste punkter mht. den nye danske hverdag blev dokumenteret. Vi prøvede på at få svar på spørgsmålene ved hjælp af korte fiktive og autentiske tekster og – som en efterfølgende konkret handling – improviserede rollespil.

EKSEMPEL:
I forbindelse med indøvelse af vendingerne: *Hvordan går det med dig? Hvad er der i vejen? Det går ikke så godt. Jeg er syg …* osv., arbejdede vi meget med rollespil (læge – patient). Efter elevens ønske tog vi hensyn til »forskellige patienters« alder, baggrund, karakterer, sygdom. Som grundlag arbejdede vi med kapitel 18 i lærebogen *Vi snakkes ved* af Angela Pude »Du må hellere gå til lægen«.

Sideløbende fik Matthias tilsendt opgaver, som omfattede grammatik, oversættelser, stil samt læsning af korte fiktive tekster.

Interkulturel kompetence og fremmedsproglig litteratur

Den fremmedsproglige litteratur som element i undervisningen har en vigtig funktion, når det drejer sig om en bedre forståelse af en anden kultur og dens traditioner. Eleven bliver konfronteret med

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

nye problemer, holdninger og følsomme områder, samtidig med at ordforrådet øges.

Sprogfærdighed og interkulturel kompetence går altså hånd i hånd og indebærer til en vis grad også beredvilligheden til at udfordre sit eget kulturelle ståsted. Denne proces kan litteraturen fremme, især når læsningen efterfølges af konkrete handlinger, hvor eleven skal beskæftige sig med emnet ud fra en anden kulturs synsvinkel.

I mine gruppekurser havde jeg benyttet mig meget af fremmedsproglig litteratur, i bevidstheden om at denne på en differentieret og underfundig måde giver et optimalt billede af den nye kultur og dens sprog.

Den sætter læserens (elevens) fantasi i gang, samtidig med at den bidrager til refleksion over ligheder og forskelle mellem de to kulturer.

Mine voksne elever blev fra den første time konfronteret med danske børnesange, børnerim og enkelte letforståelige sætninger fra både dansk børne- og voksenlitteratur, som passede til lektionens tema og grammatik.

Inden jeg begyndte at undervise på Skype, var det vores ritual at begynde og slutte hver time med en dansk børnesang, hvorefter eleverne blev opfordret til at vælge »dagens ord«, et »sjovt ord«, et ord, som de syntes var svært at udtale for dem, og et ord, der fik dem til at tænke på et ord, som de kendte fra tysk eller måske fra et helt tredje sprog.

Ordene blev derefter samlet, skrevet på store ark og hængt på snor i klasseværelset. Vi legede med de nye ord, diskuterede – også på tysk – hvorfor de havde valgt netop disse ord. Familieord blev skrevet på tavlen. Der fulgte altid opgaver med i forbindelse med sangen eller læsestykket, som opfordrede dem til konkrete handlinger. Det kunne være ens egen lille historie, eller også en tegning, hvor dagens ord stod i fokus.

Vi brugte »billedvisen« (»en kort, en lang«) som gætteleg (tegning af ord på tavlen, som skulle rime med hinanden).

I takt med elevernes sproglige udvikling præsenterede jeg dem for stadigt længere fiktive tekster på et stadigt højere niveau.

Sang, leg og tegning kan ikke indgå på samme måde i Skypeundervisningen. Her drejer det sig normalt om enkeltundervisning, som i forvejen er meget mere kompakt end gruppeundervisning.

Det er ikke muligt »at holde pause« i form af stillearbejde, sang, musik, man kan ikke rejse sig eller bevæge sig i rummet.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Dette er også grunden til, at en Skype-time kun varer 45 minutter, i enkelte tilfælde højst 60 minutter.
Eksempel på undervisningsforløbet:

- Der aftales tid, som regel via mail.
- Eleven ringer til læreren på Skype på det aftalte tidspunkt.
- Eleven og læreren ser og hører hinanden.
- Der arbejdes med en lærebog og evt. supplerende materiale (lyttefil, musik, video, supplerende tekster).
- Chatbilledet, som hører med til Skype-programmet, fungerer som »tavle«.

Det sker, at jeg bliver bedt om at undervise to elever samtidigt på Skype. Vi ser og hører hinanden ligesom i en videokonference. Chatbilledet fungerer på samme måde som i en enkeltundervisning. Læreren skal dog meget tydeligt gøre opmærksom på, hvem af de to personer han/hun taler til.

Materiale til Skype-undervisningen

Hvor det er vanskeligt at få fat i lærematerialе til enkeltundervisning, søger man forgæves efter specielle fagbøger, der giver råd eller inspiration til undervisning via Skype. Det kræver, at man som lærer udarbejder et bredt, individuelt materiale ved siden af en almindelig lærebog (f.eks. *Vi snakkes ved* af Angela Pude). Tilsendelse af musikfil og links til nyttige internetsider kan supplere undervisningsmaterialet. Eleven får her pålagt et større ansvar. Skal der arbejdes med en lyttetekst eller musikfil i timen, er det op til eleven

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

at beskæftige sig med det tilsendte materiale, evt. også selv at finde frem til materialet ved hjælp af internettet for at kunne klare opgaverne i den efterfølgende Skype-time.

Til forskel fra en »almindelig« undervisning, hvor lærer og elev(er) sidder i samme rum, får eleverne tilsendt tekster, opgaver og deres korrekturer via mail som supplement og afveksling til lærebogen, der arbejdes med.

Kontakten ad denne kommunikationsvej spiller en stor rolle i fjernundervisning.

Det er min erfaring, at eleverne allerede på et meget tidligt tidspunkt begynder at skrive mails på det fremmedsprog, de lærer. Meddelelserne indskrænkes ikke kun til notater, der har med undervisningen at gøre, men der fortælles om private begivenheder (ferie, fester, fødselsdags-, jule-, påskehilsener osv.).

Det er vigtigt, at læreren i Skype-undervisningen taler endnu tydeligere og langsommere end i en almindelig undervisning, hvor lærer og elev(er) er til stede i ét rum. Jeg skriver næsten alt, hvad jeg siger, især i undervisningen for begyndere.

EKSEMPEL:

Jeg præsenterer mig i den første time, samtidig med at jeg skriver: *Jeg hedder Kirsten*. Derefter siger og skriver jeg: *Hvad hedder du?*

Eleverne kan frit vælge, om de også vil skrive i chatbilledet, når de svarer mundtligt.

Undervisningssproget er dansk fra den allerførste undervisningstime. Det at ordet visualiseres, samtidig med at de hører, hvordan det udtales, gør det tit lettere for eleven at huske udtalen og genkende ordet i andre sammenhænge, hvor det kun høres.

Når betydningen af ordet, som vi arbejder med, ikke bliver klar, siger og skriver jeg også ordet på tysk.

Visualiseringen tjener ligeledes til at forankre ordets stavning i elevens bevidsthed.

Især når det drejer sig om sproget dansk, anføres udtalen af mange tysksprogede voksne som hindring for at lære det.

Udtalen af det danske bløde *d* har vi derfor – til alles fornøjelse – indøvet med store kiks i munden. Kiksen forhindrer tungen i at udtale det bløde *d* som et *l*.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Fremmedsproglig børnelitteratur i fjernundervisning via Skype

Det er en stor udfordring at skulle udvælge fremmedsproglig litteratur for voksne elever på begynderniveau. Teksten skal være letlæselig, dvs. ordforrådet må ikke være en belastning for eleven. Samtidig skal den motivere til refleksion og handling, hvilket betyder, at den skal være tilpasset adressaten.

Her er det, at fremmedsproglig børnelitteratur kan opfylde de ovennævnte krav. Dog skal der tages hensyn til, at voksne ser på emnerne i børnelitteraturen fra en anden synsvinkel, end den egentlige målgruppe gør. Derfor er børnebøger, der på et plan henvender sig til børnene og på et andet plan til den voksne (med)læser, særligt egnede til brug i fremmedsprogsundervisningen.

Da jeg præsenterede børnebogen *Maya, jeg Maya – breve fra en kat* af Annegret Friedrichsen for en række Skype-elever, udløste allerede titlen forbavselse. De kendte både ordet *brev* og *kat,* men kunne ikke umiddelbart sætte dem i relation til hinanden. *Havde* de nu også opfattet dem korrekt? *Breve fra en kat?* Bogomslagets illustration bekræftede deres formodning.

Nysgerrigheden over for bogens tema var vakt. Temaet og sproget, som er meget poetisk, gjorde, at bogen blev godt modtaget af alle voksne elever.

Jeg valgte børnebogen *Maya, jeg Maya – breve fra en kat,* også fordi brevformen og temaet med at læse og skrive gjorde den velegnet.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Eleverne fik følgende opgaver i forbindelse med læsningen:

1. Hvilke ord i det første brev fortæller os, at det er en kat, der har skrevet det?
2. Hvem er Anna?
3. Hvorfor skriver katten et brev til Anna?
4. Hvad betyder ordet *savn* og hvad associerer du med det?
5. Har du en kat? Er den nogensinde blevet væk for dig?

Opgaverne 1-3 tjente som »kontrolfunktion« (tekstforståelse), samtidig med at eleverne blev opfordret til at selektere i teksten for at finde frem til de efterspurgte informationer. Tankegangen bag opgave nr. 4 var at lede dem hen til ét af bogens temaer samt at fremkalde billeder hos dem i forbindelse med glosen *savn*.

I denne sammenhæng fik de lært nye gloser (f.eks. *at være ked af noget, at miste noget).*

I opgave nr. 5 kunne de frit fortælle og bruge de nyindlærte ord for så at slutte af med to konkrete opgaver.

Disse to konkrete opgaver forudsatte et ordforråd, som de havde kunnet tilegne sig gennem læsningen af bogen og bearbejdelsen af de beskrevne opgaver samt vores mundtlige arbejde.

Målet: autentiske kommunikationssituationer uden for undervisningen:

1. at kunne indhente informationer (på nettet) og bruge dem til noget
2. at kunne give udtryk for emotioner (f.eks. *savn)*
3. at kunne snakke om en fælles interesse eller manglende interesse (*katteelskere*)
4. at kunne give udtryk for deres mening (f.eks. om børnebogen *Maya jeg Maya*)
5. at kunne formulere et brev på dansk.

Som efterfølgende konkret handling fik eleverne to opgaver:

De blev bedt om at kigge på internetsiden af Danmarks katteværn www.kattens-vaern.dk og fortælle frit om det, de havde læst på siden, og om at oplyse, om informationerne var relevante for dem. Katteelskere ville formodentlig få mere ud af siden end elever, som ikke interesserede sig for katte. De ville læse den på en anden måde eller afbryde læsningen helt.

Én af eleverne, Doris, fortalte mundtligt om familiens egen kat, der var blevet væk engang. Hun brugte de nyindlærte ord (savn, at blive væk, strejfe omkring, katteværn). Hun fortalte om de kæleord, familien brugte, når de kaldte på katten.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Hvor hun manglede de danske gloser, benyttede hun sig af tyske ord. Uden at afbryde hendes fortælling skrev jeg hver gang ordene samt deres danske oversættelse i chat-billedet, vores virtuelle tavle. Først bagefter snakkede vi om enkelte (og kun de vigtigste) ord, som hun manglede på dansk.

Doris begyndte at lære dansk i september 2011 med én ugentlig Skype-time på 45 minutter.

Den anden konkrete handling bestod i at skrive et brev til forfatteren. Dette inspirerede eleverne til i første omgang at indhente informationer om forfatteren Annegret Friedrichsen og hendes bøger. Informationerne skulle de selv søge på nettet. Efterfølgende er et uddrag af ét af brevene, som blev sendt til forfatteren via mail:

> [...] Og jeg elsker Maya, fordi hun skriver breve og forstår værdien af dem. Og alligevel bliver Maya ved med at være en kat og reagerer som en kat. Jeg bruger et godt stykke tid til at læse brevene, men når jeg læser dem, lærer jeg mange nye ord, udtryk og talemåden.
>
> Jeg er lidt gammel til at lære dansk, men det er sjovt. Jeg lærer dansk, fordi jeg vil gerne læse dansk litteratur og jeg er lykkelig, når jeg finder historier og bøger, som jeg kan læse og lide at læse.
>
> Letlæsningsboeger, som jeg finder i bogbussen, er sommetider interessante og sommetider overfladiske. Derfor er jeg glad for at kunne læse parter af en fordringsfuld børnebog. [...] [1]

Brevet er et eksempel på Doris'emotionelle deltagelse og glæde ved at arbejde med opgaven. Hun havde gennem opgaven fået lejlighed til bl.a. at formulere sin interesse for den danske litteratur.

Helt sikkert har også kendsgerningen, at brevet havde en autentisk adressat, tilmed forfatteren, bidraget til en høj følelsesmæssig involvering.

Alle mine tyske elever bliver fra starten af oplyst om det Danske Bibliotek for Sydslesvig og dets tilbud. Næsten alle er blevet lånere (pakkelånere). Deres brug af biblioteket støtter dem yderligere i at nå de avancerede mundtlige og skriftlige færdigheder, som bl.a. brevet er et bevis for.

Mit indledende spørgsmål, om jeg i det hele taget kunne benytte mig af min sædvanlige undervisningsteknik og de hidtil anvendte undervisningsmidler, kan jeg nu, efter nogle års erfaring med undervisning via Skype for et stort antal voksne elever (med forskellig motivation og baggrund), besvare med et tilfreds *ja*!

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Det kræver dog, at man som lærer er indstillet på at tilpasse undervisningsmidlerne til mulighederne på Skype. Dette medfører, at man skal yde en større arbejdsindsats for at finde og udarbejde relevant materiale. Det skal i forvejen afprøves, om eleverne selv har mulighed for at tilegne sig stoffet, og undersøges, om det foreslåede materiale altid er tilgængeligt (f.eks. links på nettet, musikfiler, aktuelle avisartikler på nettet). Skypebaseret undervisning kræver ligeledes større fleksibilitet og ikke mindst fantasi.

Rammebetingelserne for fremmedsprogsundervisningen via Skype er forskellige fra en undervisning, hvor elever og lærer sidder over for hinanden »ved samme bord«. Det er alligevel muligt at gennemføre en kreativ og effektiv undervisning – også ved hjælp af fremmedsproget litteratur og i det omfang, de voksne elever vil tage imod tilbuddet.

Note

1 Mine elever Matthias og Doris har givet mig lov til at citere fra deres breve til henholdsvis Annegret Friedrichsen og mig.

Litteratur

Friedrichsen, Annegret (2009). *Maya, jeg Maya – Breve fra en kat*. Århus: Turbine.

Pude, Angela (2007). V*i snakkes ved*. Ismaning: Hueber Verlag.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Sprogskyen

– om cloud-baseret undervisning, web 2.0 og connectivismen som mulig ny læringsteori

I hele uddannelsessektoren står man over for en række forandringer, som hænger sammen med, hvor og hvordan IKT skal indgå i undervisningen. Disse forandringer kommer ind i skoler, på gymnasier og universiteter med den hastigt stigende udvikling inden for brugen af digitale medier og IKT. Det var udbredelsen og brugen af internettet generelt og sociale medier specifikt, der fik Undervisningsministeriet til i 2010 at udvide anbefalingerne fra *fælles mål 2009* med *faghæfte 48*. Det er en udvidelse, der inddrager web 2.0 og sociale medier i den digitale dannelsesagenda, og som man nu forventes som lærer at kunne undervise i og som elev at kunne bruge læringsunderstøttende.

De fleste undervisere eksperimenterer med IKT af samme årsag. Særligt inden for sprogundervisningen, hvor internettet er en levende kilde til autentisk sprog, og hvor web 2.0-tjenester med fokus på kollaboration, kommunikation og netværksdannelse relativt let lader sig anvende til læringsredskaber. Men desværre er det de færreste, der gør sig de grundlæggende og didaktiske og pædagogiske overvejelser om, hvordan det gøres bedst muligt (Simonsen et al., 2010: s. 86). Resultatet bliver, at internettets kommunikative og kollaborative potentialer ofte ikke udnyttes i deres fulde omfang, samt at behavioristisk baserede øvelsestyper får lov til at dominere i praksis.

Men hvad betyder det for sprogundervisningen, at vi nu skal til at arbejde cloud-baseret, og at vi inddrager web 2.0-tjenester?

SUSANNE HVIDTFELDT
Studielektor, Roskilde Universitet
suhv@ruc.dk

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Hvilken indflydelse har det på tilrettelæggelse af undervisningen – og på lærerens rolle? I masterspecialet »Med skolen i skyen«[1], som denne artikel baserer sig på, så vi på connectivismen[2], som en mulig ny læringsteori, der kunne besvare nogle af disse spørgsmål. Målet var udviklingen af en cloud-baseret udskoling; og det er elementer heraf jeg vil introducere sammen med connectivismen, som jeg vil forholde særligt til aspekter af sprogundervisningen.

Med skolen i skyen

At en tjeneste er cloud-baseret, betyder kort fortalt, at man benytter tjenester og gemmer sine data på internettet, nærmere bestemt på en server (som ikke ligger et udefinerligt sted i himlen). Facebook har fx 3.000 servere over hele verden og får hele tiden flere – dertil kommer applikationer som spil mv., som hentes fra andre servere. Fordelen ved at arbejde cloud-baseret er, at man kan tilgå sine data fra en hvilken som helst computer, og at man kan dele dem med et uendeligt antal brugere. Et sproglaboratorieprogram, der ligger på skolens computer, er altså ikke cloud-baseret, i modsætning til en tjeneste, man kan tilgå gennem internettet, uanset hvor man er.

En cloud-baseret tjeneste er ikke nødvendigvis en web 2.0-tjeneste, som vi kender det fra fx sociale medier, blogs og wikis, hvor brugerne genererer og deler viden, tanker, tekster, billeder og meget mere; men er det ofte. Dertil kommer, at der er en sammenhæng mellem ophævelse af den lokationsbundne undervisning og de nære netværker, man derigennem skaber, fx i en klasse, i et bestemt rum. ved en bestemt computer, og de netværker, både personlige og vidensnetværker, man skaber gennem internettet gennem web 2.0-tjenesterne.

Kombinationen af fysisk adgang til data og tjenester de fleste steder fra og adgang til alle typer netværk, sociale, vidensbaserede mv. betyder en dramatisk omvæltning i den måde, hvorpå læring har mulighed for at udfolde sig, og det kan som underviser være nødvendigt at gentænke sit læringsteoretiske fundament, fx gennem en teori som den omdiskuterede connectivisme.

Connectivismen

Connectivismen præsenterer sig selv som det moderne it-baserede vidensamfunds nye læringsteori. Den er udviklet af Downes og Siemens (Downes og Siemens, 2005) og er bl.a. præsenteret i *A learning theory for the digital age* (Siemens, 2005) som en teori, der har et samlet bud på at beskrive de forandringer, der kommer i kølvandet

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

på, at enorme videnreserver pludselig er blevet tilgængelige for os alle samtidigt med nye måder at organisere, opbevare og forbinde denne viden på. I den connectivistiske vision får den moderne elev ikke længere udleveret en bog med en særlig videnstilegnelses- og dannelsesintention fra lærerens side. Underviseren skal i højere grad facilitere elevens læringsproces, som inden for connectivismen har en bestemt profil, og som kan betegnes som selve målet. Viden er ikke længere eksklusiv, og en af konsekvenserne er, at grænserne mellem formel og uformel læring bliver udflydende. Somme tider lærer du af dine netværker. Og andre gange bidrager du selv til andres læring. Det bliver vanskeligt at finde ophavet til bestemt viden, fordi vi alle sammen kommunikerer og deler viden meget hurtigt. Et af Siemens og Downes mest kontroversielle synspunkter er, at viden på den måde kan siges at blive skabt løsrevet fra individet – i netværk, hvor søgninger fx viser sammenhænge, man ikke selv har set.

Selvom viden naturligvis skal tilegnes af den enkelte, bliver det mere væsentligt at lære at forbinde den viden, som allerede ligger i informationssamlinger og -kilder. Evnen til at sammenholde dem, at reproducere dem i en strøm af fuldstændig *up to date*-viden er en kernekompetence.

Uformel læring er central hos Siemens, og selvom en vis form for formalisering er svær at undgå, skal den ikke dreje sig om, *hvordan* man lærer, men netop *hvad* man lærer (se diskussion mellem Siemens og Cross på diskussionsforum i connectivism.ca). Og det er her, den nye underviser må finde sin rolle. I sin artikel »Teaching as transparent learning« (www.connectivism.ca) dekonstruerer han lærerbegrebet, som vi kender det med dets iboende ekspertnatur, ved at sige, at i samme øjeblik, man gør sin egen læreproces transparent, og altså formidler den og deler den med andre, bliver man samtidig lærer. Man behøver ikke at have et motiv for at dele sin viden, og eksperter er blot nogle, der har beskæftiget sig med et emne i lang tid; »expert becomes 'longtermer'«, foreslår en tilhænger på connectivism.ca (http://www.connectivism.ca/?p=122#comments).

Vanskeligheden ved at validere information er en anden årsag til det øgede behov for at organisere viden i netværk. Da det er umuligt at undersøge al den viden, vi udsættes for og finder på internettet, kan opbyggelsen af netværk, hvis normer for videnproduktion man har tillid til, være en måde at validere på. På den måde bliver netværket en container for potentiel viden, en slags forlænget og forlagt mulighed for læring:

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

> Karen Stephenson siger:
> Erfaring har længe været anset som den bedste måde at tilegne sig viden på. Men da vi ikke kan erfare alting selv, bliver andre menneskers erfaringer – og dermed andre mennesker – et surrogat for selverfaret viden. 'Jeg gemmer min viden i mine venner' er et axiom for at samle viden ved at samle mennesker (netværk) (Stephenson, 2004: gengivet i Siemens 2005).

Connectivismen bliver kritiseret fra mange fronter, og jeg mener også, det kan diskuteres, hvordan man vurderer viden uden at sætte sig tilstrækkeligt ind i den, og om det overhovedet er muligt at forholde sig til den adskilt fra individet. Hvordan undgår man sammenstilling af på overfladen nemt tilpassede størrelser, eller værre endnu mere eller mindre frivillig plagiering som *copy and paste*-rytteren og hans eller hendes efterfølgende refleksioner over et materiale, som andre i bund og grund har skrevet.

Men omvendt ser jeg også en teori, der er under udvikling, og som ikke er begyndt at se kritisk på sig selv endnu. Den øgede tendens til plagiering og brug af oversættelsesredskaber, vi ser i sprogundervisningen, ja, i al form for undervisning, er en konsekvens af den nemme adgang til stort set alle kilder kombineret med et stadigt større ansvar for egen proces og læring.

Connectivisme og sprogundervisning

I vores masterspeciale forholdt vi os til connectivismen i forhold til mange typer undervisning, ja selv det at drive skole. Her vil jeg fremhæve de elementer, der direkte kan relateres til sprogundervisningen, og der er i sig selv flere ting. Når internettet og internettets tjenester og programmer bliver en nøglekomponent i undervisningen og erstatter den bog, der mange steder stadig er central i sprogundervisningen, er man afhængig af god og stabil netadgang både i skole og i hjemmet. Først her kan man realistisk begynde at arbejde med de cloud-baserede tjenester og web 2.0-redskaber, man finder på nettet. At arbejde connectivistisk betyder, at man udnytter nettets muligheder for kollaborativ læring fx gennem web 2.0-redskaber. Det betyder også, at man udnytter de mange forskellige muligheder for at skabe (videns)produkter, artefakter (se fx Gynther 2010), som nemmere kan evalueres, indgå i personlige læringsportefolier, nedbrydes, genbruges – og vigtigst af alt, som kan deles i netværk. At flytte fokus fra passiv modtagelse af undervisning til aktivt at

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

producere læringsressourcer betyder, at den lærende ikke alene tilegner sig faktuel information, men også lærer at anvende den i praksis og at sætte den i perspektiv. Selv simple sprogøvelser, man tidligere kopierede fra fortrykt materiale, kan nemt vinkles som ressourceindsamling og produktskabelse via web 2.0-redskaber som fx en wiki, hvor fx verber samles fra relevante hjemmesider, kategoriseres og deles til glæde for andre. Forespørgsler om sproglige fænomener, man normalt ville stille til sin lærer, kan man stille i et interessebaseret netværk fx for sproginteresserede og se det udvikle sig på en helt anden måde, end det ville gøre i klassen. Hvis man er heldig, er der mange, der har sjove, relevante og engagerede kommentarer. Her er det en pointe, at man ikke behøver at lære via klassens netværk, men i højere grad bør individualisere sine netværk og i sidste ende sin læringsportefolio. Der er heri, vi finder opgøret med læreren som faglig autoritet – et perspektiv, der i connectivismen er vidtrækkende. Man skal som underviser lære sine elever/studerende at lære gennem internettet, at validere kilder, at skabe de netværk, der understøtter den enkeltes læring bedst muligt. Et af de billeder, Siemens foretrækker, er underviseren som en slags portner, eller kurator, der evaluerer de netværk, den viden og den læringsproces, den enkelte gennemgår, men som ikke blander sig i, hvad der fungerer for den enkelte. Brug af autentiske materialer, som den lærende selv finder og arbejder med, kan være et eksempel herpå. Underviseren kan hjælpe med at diskutere kvalitet, niveau og genre, men valget er den lærendes. Men det kan også være netværk til andre, der lærer sprog, eller til sproglige eksperter m.fl.

Som sprogunderviser har jeg god erfaring med at undervise på den måde, og jeg inddrager autonomi, autentiske kilder, netværksdannelse og sociale medier lige fra begynderniveau. Det er klart, at det er forskellige tekster, lyd og billeder, der arbejdes med, ligesom de læringsressourcer, man faciliterer, er forskellige alt efter niveau. Fælles er dog oplevelsen af, at det understøtter den enkeltes kreativitet og lyst til at lære, når man både får mulighed for at tage udgangspunkt i sig selv, sine egne interesser og sit eget niveau – og samtidig bringes til at dele resultatet af læringsprocessen med klassen eller med andre netværk.

I forhold til kultur og problematikker forbundet hermed åbner det op for langt mere frie identitetsvalg; man kan arbejde med tekst, billeder, lyd i alle mulige sammenhænge, så længe sproget er målsproget. De frie valg består ikke længere blot i at bestemme sig for en dialogstruktur om et emne, når man har forladt de første begyndertrin, og det giver den enkelte mulighed for reelle indholds- og

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

formmæssige valg. De fleste sprogundervisere, og jeg er selv ingen undtagelse, vil typisk være så farvede af deres egen kulturelle forforståelse, at de er ude af stand til at se sig selv og dermed skabe et rum, hvor værdierne reelt er til forhandling.

Connectivismen kan ikke, som jeg ser det, bruges til at tilrettelægge forløb inden for deldiscipliner, som fx udtale, der kan kræve systematisk træning. Men tænkningen bag kan på alle niveauer bruges til at skabe de rette rammer for, at den enkelte kan opbygge sit eget læringsrum, læringsnetværk og sine egne evalueringsværktøjer. Den kollaborative arbejdsform er vigtig, men bør struktureres efter andre principper end dem, man normalt bruger i en klasse, hvor samarbejdet er samlet omkring det fysiske fællesskab. Den bør foregå netbaseret og gerne i netværk med deltagere, der måske nok er geografisk adskilt, men som er samlet i interessefællesskaber. Man kunne forestille sig sprog-klasser organiseret på denne måde, både nationalt og internationalt. Den lærendes netværk og muligheder for stilladsering ligger i et potentielt globalt netværk af informationsknudepunkter og skal medtænkes i læringsforløb og vigtigst af alt – i fremtidige sprog- og kulturlæringsplatforme.

Noter

1 Specialet blev skrevet af undertegnede i samarbejde med IT-konsulenter fra hhv. UCI Syd og Gentofte kommune som en del af Masteruddannelsen i IKT og læring (se Hvidtfeldt, Elholm og Galtt).

2 I Danmark bruges danificeringen connectivisme (opr. Connectivism) og ikke det ellers oplagte 'konnektivisme', som man skal til Norge for at finde.

Litteratur

Faghæfte 48: Undervisningsministeriets håndbogserie (2010). (http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Faghaeftenummerering)

Gynther, Karsten m.fl. (red.) (2010). *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag.

Hvidtfeldt, Susanne, Elholm. Jacob, & Galtt, Mads-Peter (2010). *Med Skolen i Skyen*, Masterspeciale (MIL, AAU, 2010).

Siemens, George (2010). *Teaching in Social and Technological Networks*. http://www.connectivism.ca/?p=220

Siemens George (2009): *Teaching as transparent learning (updated 2009)*. http://www.connectivism.ca/?p=122

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Siemens, George (2005): *A learning theory for the digital age* (updated 2005). http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Stephenson, Karen (2005). 'What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole', *Internal Communication Focus nr. 5*, s. 1 (gengivet i Siemens (2005).

Vestergaard, Arnt Louw, Simonsen, Birgitte, & Brown, Rikke (2010). *Læringsmiljø på HHX – resultater fra et forskningsprojekt om handelsgymnasiet*. Ódense: Erhvervsskolernes Forlag.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Brug af internetbaseret sprogkorpus på sprogstudiet

Det er de færreste studerende der har hørt om korpusundersøgelser og ved hvad et sprogkorpus er, når de starter på et sprogstudium. Ikke desto mindre har mange studerende ganske gode forudsætninger og en latent motivation for at arbejde med internetbaserede sprogkorpora som en del af deres sprogstudium. Vi har på spanskstudiet på Københavns Universitet været positivt overraskede over at brugen af fagspecifikke korpora har virket nærmest magisk på mange studerende. Det skyldes formentlig at internetbaserede sprogkorpora (i højere grad end andre it-værktøjer som Excel, PowerPoint m.m.) åbner en helt ny verden for de studerende og samtidig ligger i naturlig forlængelse af mange studerendes generelle it-kompetencer.

De fleste studerende er vant til fra gymnasiet og fra deres sociale liv at søge information på internettet, bruge søgemaskiner som Google og kommunikere med hinanden via Facebook. Det er generelt set en naturlig del af deres hverdag at bruge internettets faciliteter, herunder digitale informationskilder. Og det er noget de ofte er ret ferme til. Derfor er det en god ide at introducere de studerende til korpusundersøgelser af sproglige fænomener allerede på første semester af deres sprogstudium. Dels fordi de fleste således har gode forudsætninger for at kunne lære at arbejde med sprog ved brug af internetbaseret sprogkorpus – og man derved tager udgangspunkt i en stærk kompetence hos mange unge – og dels fordi det er en helt ny og spændende måde at arbejde med sproget på som de slet ikke kender til i forvejen, og som kan bane vejen for en øget interesse for de sproglige sider af et sprogstudium.

JOHAN PEDERSEN
Lektor i spansk, Københavns Universitet
jhp@hum.ku.dk

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Et internetbaseret sprogkorpus er en digitaliseret, ofte meget stor tekstsamling af skrevet og talt sprog der er tilgængelig via internettet. Tekstsamlingen er sammensat med henblik på at være repræsentativ og afbalanceret i forhold til den gældende variation i sprogbrugen, og den har til formål at danne grundlag for sproglige analyser af sprogbrugen. Det er ikke blot sprogbrug og sproglige problemstillinger, men også kulturelle fænomener i bred forstand der vil kunne belyses på grundlag af sådanne analyser.

Ofte er holdningen blandt undervisere på et sprogstudium at særligt interesserede sprogstuderende vil kunne arbejde med korpuslingvistik på sidste del af studiet, ud fra den betragtning at det ikke er så let at gå til og kræver et vist flair for computerprogrammer; med andre ord, at det er meget specialiseret og lidt nørdet. Det har fx betydet at der på spanskstudiet på Københavns Universitet tidligst i forbindelse med bachelorprojekt eller emneopgaver på kandidatniveau har været studerende der har lavet korpusundersøgelser. Problemet har dels været at de først sent og lidt tilfældigt, måske via kontakt til en særligt interesseret underviser, bliver introduceret til dette fagområde, og dels at der har været en diskrepans mellem på den ene side de studerendes metodologiske og redskabsmæssige kompetencer – dvs. basale kompetencer i brug af sprogkorpus – og på den anden side de opgaver de ønsker at lave. Dertil kommer at interessen, hvis den opstår, kommer på et tidspunkt i studieforløbet hvor der til sådanne fagelementer kun tilbydes begrænset individuel vejledning og undervisning på højere fagligt teoretisk niveau (kandidatniveau). Det ligger selvsagt ikke lige for at udbyde basiskurser med omfattende redskabsmæssige elementer på dette niveau.

De senere år har der været gjort en massiv indsats af specialister i korpuslingvistik for at udvikle brugerfladen i de sprogkorpusapplikationer der findes på markedet. Hertil kommer at mange nu er frit og let tilgængelige via internettet. Det betyder at det til forskel fra tidligere nu er relativt let at komme i gang med at lave korpusundersøgelser. For tilrettelæggelsen af et sprogstudium betyder det at man nu kan introducere de studerende til denne måde at arbejde med sprog på allerede i starten af sprogstudiet. Fordelen ved at udvikle disse kompetencer fra starten af er selvfølgelig at de kan bruges i mange af de andre fag de studerende har og skal have senere i studiet, og at kompetencen løbende kan videreudvikles. Hvis de studerende allerede fra første semester udrustes med viden om og basale færdigheder i brugen af forskellige korpusværktøjer – det vil primært sige at kunne søge i et sprogkorpus og analysere og præsentere korpusdata – vil de kunne bruge det undervejs i studiet, og

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

de vil være rustet til at kunne arbejde med mere komplekse og teoretisk mere krævende opgaver og problemstillinger i forbindelse med bachelorprojektet samt emneopgaver og speciale på kandidatstudiet.

I faget *Sprog og it* har vi på spanskstudiet på Københavns Universitet i samarbejde med Center for Sprogteknologi med succes lavet forsøg med allerede på første semester at introducere de studerende til arbejdet med sprogkorpora. Ordningen er nu gjort permanent. De bliver bl.a. undervist i følgende elementer: Hvad er et sprogkorpus? Søgninger i forskellige korpustyper, fx monolingualt korpus og parallelkorpora (der fx består af originaltekster og oversatte versioner af teksterne); bearbejdning af data: simple korpusanalyser og frekvensberegninger; brug af fagspecifikke korpora, fx Det Spanske Akademis leksikalske sprogkorpora (CREA og CORDE) med avancerede, men let anvendelige søgefaciliteter der bl.a. giver mulighed for at undersøge dialektal variation, teksttypevariation og sprogforandringer; og korpora som Corpus del Español der giver mulighed for at anvende en mere kompleks søgestreng (ordene er fx annoteret for grundbetydning, ordklasse m.m.). Som eksamensprojekt skal de studerende i en opgave eller rapport arbejde med at dokumentere et bestemt sprogligt fænomen der eventuelt afspejler et kulturfænomen. Det kan fx være en bestemt sprogbrug: ordsprog, slang, dialektal sprogbrug, eller det kan være et grammatisk fænomen. De skal desuden redegøre for hvilke korpusfaciliteter og andre it-faciliteter de har til rådighed på sprogstudiet og for hvorledes de har kunnet bruge dem, og hvilke overvejelser de i øvrigt har gjort sig i forbindelse med arbejdet. Endelig skal de vise at de kan formidle deres resultater i en kort PowerPoint-præsentation der vedhæftes opgaven samt redegøre for deres overvejelser i forbindelse med at lave en sådan præsentation.

Vi ønsker med dette fagelement at sætte fokus på de metodologiske og indholdsmæssige aspekter i praksis, dvs. hvordan man kan bruge et korpus som datakilde til at belyse et sprogligt/kulturelt fænomen på et sprogstudium. Det er altså ikke meningen at de studerende skal bruge den første måned til at finde ud af hvad der interesserer dem, hvad de skal skrive om, problemformulering osv. Fokus ligger i højere grad på at de studerende skal opøve færdigheder i at bruge sprogkorpus og reflektere over og redegøre for de muligheder, udfordringer og problemer der ligger i at belyse et sprogligt/kulturelt fænomen i forbindelse med brug af sprogkorpora. Derfor hjælper vi på kurset de studerende med en masse gode ideer til hvad der kunne være interessant og muligt at undersøge.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Mange emner er velegnede til at blive belyst ved hjælp af Det Spanske Akademis korpora der hovedsageligt lægger op til søgninger på bestemte ord eller udtryk, men samtidig er meget avancerede med hensyn til at facilitere fremskaffelsen af omfattende og strukturerede data om den sproglige variation. De studerende har eksempelvis lavet opgaver hvor de dokumenterer brugen af bestemte spanske navne i forskellige områder af den spansksprogede verden med inddragelse af disse sprogområders særegenhed og kultur. Hvilke navne er mest hyppige? Er der dialektale forskelle? Hvordan har navnebrugen ændret sig? Nogle grupper har belyst forskelle i brugen af »kælenavne« (kortformer) i de forskellige sprogområder, fx *Paco* for *Francisco*, *Pepe* for *José*, *Tere* for *Teresa*, eller *Maribel* for *María Isabel*. Det har også været populært at dokumentere ændringer i forekomsten af bestemte ord og faste udtryk, herunder slang, typisk med henblik på regionale forskelle.

Andre grupper af studerende har undersøgt hvordan *det at være noget* udtrykkes i det spanske sprog, og hvordan brugen har ændret sig. På spansk bruger man to forskellige kopulative verber for 'at være': *ser* og *estar*. Brugen af *ser* er klassificerende idet subjektet ses i forhold til generelle normer og kategorier: *María es católica* 'María er katolik'. Med *estar* anskuer man subjektet i en given situation set i forhold til andre potentielle situationer: *María está contenta* 'María er glad'. I visse tilfælde kan man bruge begge verber med samme betydning: *María es/está casada* 'María er gift'. Grupper af studerende har på basis af korpussøgninger lavet empiriske undersøgelser af hvorledes denne sprogbrug kan variere regionalt, historisk og i forskellige teksttyper. De har fx kunnet dokumentere at man i et historisk perspektiv kan observere en stigende tendens til at bruge *estar* i stedet for *ser*. *Estar* har som grundlæggende betydning 'at være et sted', eller 'være i en bestemt situation/fase'. I forbindelse med udviklingen fra *María es casada* til *María está casada* er en hypotese der ligger lige for, selvfølgelig at en sådan ændring i sprogbrugen kan afspejle en kulturel udvikling i de spansktalende (katolske) lande i retning af en opfattelse af ægteskabet som en fase i livet af længere eller kortere varighed, snarere end et ubrydeligt forhold der etableres for resten af livet. De studerende har også undersøgt brugen af *ser feliz* versus *estar feliz*, der betyder 'at være glad, lykkelig'. Her har de dokumenteret at *estar feliz* i højere grad forekommer i talesprog end i skriftsprog, og at udtrykket i højere grad end *ser feliz* bruges i betydningen 'at være glad/tilfreds'. Et besnærende og vel også kvalificeret gæt er at udviklingen i denne sprogbrug i en eller anden forstand kan afspejle en udvikling i den gængse opfattelse af det at være lykkelig, i retning af at være en følelse af situationsbundet tilfreds-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

hed, en lykketilstand af kortere eller længere varighed, snarere end at være en mere permanent lykketilstand. Det er selvfølgelig ikke meningen at undersøgelserne skal kunne holde vand i videnskabelig forstand – dette er vigtigt at tage op og diskutere med de studerende, også for at sikre at der ikke opstår en misforstået, forsimplet opfattelse af hvad videnskabelighed er; de studerende skal dokumentere mulige tendenser i sprogbrugen og gerne opstille og diskutere mulige, interessante fortolkninger af data, inklusive relevante forbehold.

Nogle studerende har været interesseret i den regionale brug af bestemte former af ordene der ligeledes kan afspejle væsentlige kulturelle elementer; fx de såkaldte diminutivformer i spansk – fx *abuela* 'bedstemor' → *abuel**ita*** 'lille bedstemor'. I dette eksempel skal diminutivformen ikke forstås bogstaveligt (at bedstemor er 'lille'), men snarere som en ømhedsmarkør. Man kan påvise varierede mønstre i sprogbrugen; fx har forskellige regioner et forskelligt inventar af diminutivformer der ligeledes optræder med varierende hyppighed og betydning. Andre grupper har kunnet dokumentere et ændret mønster i brugen af særlige femininumsformer i arbejdstitler, hvis køn ellers er maskulinum (fx den kvindelige læge: el médico → la médica). Også disse data vil kunne fortolkes som en sproglig spejling af en kultur og et samfund i forandring – i dette tilfælde med hensyn til den øgede tilstedeværelse af kvinder på arbejdsmarkedet i spansktalende lande.

Også mere grammatisk orienterede problemstillinger har vakt interesse hos de studerende, fx brugen af pronomenet *vos* 'du/I' i et historisk og regionalt perspektiv – Spanien sammenlignet med Argentina, Uruguay og andre latinamerikanske lande. Eller empiriske undersøgelser af *leisme*-problematikken, dvs. brugen af *le*(*s*) (pronomen i dativ) for direkte objekt, i forskellige regionale varianter, og/eller set i en historisk sammenhæng.

Det har været en stor udfordring for de studerende i dokumentationsprojekterne at vurdere hvad man egentlig kan sige ud fra data, og at tage højde for hvad den tekstmæssige sammensætning af et sprogkorpus betyder for fortolkningen af data. Vi forventer ikke at de studerende på første semester skal kunne lave en korrekt designet korpusanalyse der fx regulerer for en eventuel skæv sammensætning af korpus, men vi forventer at de diskuterer problemet i deres opgave. Nogle af de dygtige studerende har ud over at diskutere problematikken konkret forholdt sig til den i den måde de har designet deres undersøgelser på, fx ved at præsentere data som tal der er vægtet i forhold til korpussammensætningen. Generelt har det vist sig at det vanskelige for de studerende i mindre grad har

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

været af teknisk art, men snarere har været refleksionen over hvad data kan sige om et sprogligt fænomen, hvilket omfang data bør have for at man kan konkludere noget fornuftigt, hvilke karakteristika, herunder søgefaciliteter der gør et bestemt sprogkorpus velegnet som datakilde til ens projekt, tekstsammensætningen i korpus osv. Disse udfordringer repræsenterer på sin vis generelle forskningsmæssige udfordringer som vi netop ønsker de studerende skal møde på et universitetsstudium, og gerne så tidligt som muligt.

De studerende vil på et senere tidspunkt i deres studium kunne kikke tilbage i deres afrapportering/dokumentationsopgave fra første semester for at se hvordan de helt grundlæggende kan bruge et sprogkorpus, hvis de igen ønsker at lave korpusundersøgelser; kurset på første semester har også den funktion at det giver de studerende en masse ideer til emner og typer af realistiske problemstillinger de vil kunne undersøge mere indgående senere i deres studium. Dokumentationsopgaven kan være et praktisk udgangspunkt for at videreudvikle deres færdigheder og forfølge interesser inden for dette område. Dertil kommer at flere studerende giver udtryk for at de i adskillige af fagene i de følgende semestre konstant bruger de sprogkorpora de er blevet introduceret til på kurset i første semester.

I de studerendes evalueringer af kurset 'sprog og it' har der været meget forskellige meninger om hvilke it-kompetencer der skal undervises i, og hvilken vægt de skal have i undervisningen. Der har dog været udbredt enighed om at viden om og træning i brug af korpusværktøjer er meget nyttig og vigtig på et sprogstudium, og at det skal være kernen i kurset. Mange studerende oplever at de dermed får nogle it-kompetencer de kan bruge fremadrettet i både studium og job.

Litteratur

Corpus del Español – Mark Davies: http://www.corpusdelespanol.org/

CREA/CORDE – Real Academia Española: http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000019.nsf/v0TodosporId/D55F5BFB05D63980C1257164003F02E5?OpenDocument&i=2

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Lærernetværk og professionel udvikling

– den virtuelle sprogplatform »Tungumálatorg«

Island har et omfattende samarbejde med og kulturelle forbindelser til Norden, og i den globale sammenhæng er nordisk samarbejde af stor vigtighed for os. Gode færdigheder i et andet nordisk sprog er en forudsætning for at islændinge fortsat kan være aktive deltagere i nordisk samarbejde. Formålet med undervisningen i nordiske sprog i Island er at opretholde og styrke forbindelsen til de nordiske lande. Danskundervisningens sigte er at eleverne udvikler en flersproglig forståelse når det gælder de nordiske sprog, og er i stand til at genkende, forstå og udtrykke sig i nordisk sammenhæng.

Tungumálatorg

I denne artikel vil jeg give et overblik over dansklærernes situation i grundskolen i det spredt befolkede Island og beskrive hvordan man mener at Tungumálatorg/Sprogtorvet, en virtuel sprogplatform[1], kan medvirke til at styrke lærerne i deres arbejde og derved gavne undervisningen i sprog på længere sigt. Tungumálatorg er i løbet af to år blevet en betydelig bank med materialer og idéer på mange sprog. Der er lagt vægt på tre fokusområder: Undervisning i fremmedsprog, den multikulturelle skole og undervisning i islandsk som andetsprog. Med konkrete eksempler på flere forskellige sprog vises det hvordan teori med hjælp fra erfarne lærere bliver til aktiviteter i klasseværelset.

BRYNHILDUR ANNA RAGNARSDÓTTIR
MA i uddannelse og pædagogik, leder af Tungumálaver/Grundskolernes Sprogcenter
brynhildur.a.ragnarsdottir@reykjavik.is

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Tungumálatorg/*Sprogtorvet* er en platform på nettet for sprogundervisning og den multikulturelle skole. Det er et virtuelt mødested for alle skoler, skoletrin og sprogundervisning inden og uden for skolesystemet, og det kan derfor anvendes af sproglærere, skoleledere og forældre med det formål at oplysninger, erfaringer og ekspertise frit kan flyde på tværs af de forskellige sprogområder. Projektets bagland er Undervisnings-, Forsknings- og Kulturministeriet, som har taget initiativ til projektet, og som *hoster* sitet, og Reykjavik Kommune, afdeling for uddannelse med Tungumálavers/Sprogcentrets erfaring med rådgivning og netværksdannelse af lærere via nettet. Fysisk hører Tungumálatorg under Islands Universitets Pædagogiske Skoles paraply, og fagligt bliver det udarbejdet i samarbejde med sproglærernes foreninger.

Visionen med Tungumálatorg er at skoler, læreruddannelser, lærerforeninger og administration tager et kollektivt ansvar for børn og unges sprogundervisning for at sikre eleverne deres lovmæssige ret til kvalificeret undervisning i sprog (Alþingi, 2008b) og sørge for at der ikke er forskel på børns og læreres vilkår på landet og i byerne.

Rådgivning

Til trods for at halvdelen af de lærere der underviser i dansk, er klasselærere uden sprogpædagogisk baggrund, er der inden for det offentlige skolesystem ingen ansvarlige som lærere i dansk kan henvende sig til. Det er beklageligt da der i lærer- eller efteruddannelsen heller ikke er tilbud om specifikke kurser hvor man fokuserer på afgrænsede områder i danskundervisningen (Ragnarsdóttir et al., 2008). De eneste fag der har fagkonsulentservice, er norsk og svensk. Elever der undervises i norsk og svensk i Island, har disse sprog enten som modersmål eller som andetsprog, og de har et basalt kendskab til sproget og kulturel tilknytning til Norge eller Sverige. Antallet af grundskoleelever i norsk og svensk er lille, og eleverne har den særstilling at de bor spredt over hele landet. For at koordinere undervisningen i hele landet arbejder lærere og instruktører under ledelse af konsulenter i norsk og svensk, ansat ved Tungumálaver/Sprogcentret. Tungumálaver/Sprogcentret er et institut med tre slags funktioner: Konsulentvirksomhed til skoler i bygder hvor man ikke har kvalificerede sproglærere i norsk og svensk, fjernundervisning i modersmål og andetsprog i norsk, polsk og svensk for elever i 9. og 10. klasse (svarende til 8. og 9. klasse i Danmark) i hele landet og traditionel klasseundervisning for elever i norsk,

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

polsk og svensk i 7. og 8. klasse (svarende til 6. og 7. klasse i Danmark) i Reykjavik og nabokommuner. Med internettet som medium har man flyttet undervisningen i norsk og svensk op på et andet niveau: I stedet for to timers undervisning om ugen efter en normal skoledag, er undervisningen blevet en del af det offentlige skolesystem hvor der bliver sørget for at elevernes disponible tid på skolen bliver brugt optimalt og at de kan få alle deres timer inden for et normalt skoleskemas rammer. Tungumálaver/Sprogcentret hører under Reykjavik Kommune, afdeling for uddannelse, og får støtte fra polske, norske og svenske myndigheder.

Dansk

Hvert skoleår udstationeres der rejselærere i de islandske grundskoler. De har som hovedopgave at bidrage til at grundskolens elever opnår mundtlige kompetencer i dansk mundtlig sprogtræning i dansk med. De skal derudover tilrettelægge korte kurser for islandske lærere i de områder de udsendes til. Af undersøgelser foretaget af henholdsvis Svanbjörnsdóttir et al., 2006 og Dal, 2008 fremgår det at rejselærerne har bidraget til en øget sproglig kompetence og interesse for dansk blandt skoleelever, givet lærerne faglig inspiration, opmuntring og input samt udvidet lærernes vifte af metoder og styrket deres mundtlige kompetence. Effekten af deres arbejde og kursusvirksomhed er dog begrænset til de områder de udsendes til. Der savnes sammenhæng, kontinuitet og opfølgning i deres arbejde, og det indgår ikke i deres arbejdsbeskrivelse at de skal lægge materieale ud på Tungumálatorg, således at alle dansklærere i landet kan nyde godt af deres ekspertise.

Lærerne

Ifølge bekendtgørelse om læreruddannelse fra 2008 skal en grundskolelærer nu have en mastergrad. Det er dog fremtidsmusik; for de fleste nuværende lærere er uddannet under andre forhold hvor kravet var en bachelorgrad i ét til to fag eller en BEd[2] for at blive almen klasselærer med vægt på pædagogiske fag og dansk som tilvalgsfag.

Efteruddannelsen for grundskolelærere har i mange år generelt været utilstrækkelig. Kurserne er få, sporadiske og kortvarige og som oftest uden nogen form for opfølgning. Der er mangel på udbud af muligheder for faglig udvikling hvor lærerne kan hente støtte og inspiration i deres daglige arbejde. Det gælder fx for gruppen af lærere der skal undervise 7. klasse i begynderdansk (Ragnarsdóttir

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

et al., 2008). Lærerne har behov for faglig støtte til at udarbejde målformuleringer og planlægge deres undervisning så den imødekommer eleverne på de forskellige kompetenceniveauer der beskrives i den nye læseplan. Tungumálatorg er derfor tænkt som en dynamisk efteruddannelse, en inspirationskilde og et rum for erfaringsudveksling som lærerne har adgang til, hvor end de er og til enhver tid.

Som ringe i vandet

Det forventes at mange lærere vil deltage og øge projektets effekt, og indslag på torvet vil brede sig som ringe i vandet til inspiration for andre. Regionale tilbud om kurser, konferencer og seminarer er ofte kun tilgængelige for de lærere som bor nærmest. Geografiske og logistiske hindringer står tit i vejen for at lærerne kan være aktive deltagere i den efteruddannelse som udbydes. Derfor er det afgørende vigtigt at man tager internettet i brug og udarbejder sammenhængende efteruddannelsestilbud tilrettelagt som forløb hvor man kombinerer teori og praksis på seminarer, i klasseværelset og på det virtuelle torv.[3]

Den nordiske del af Tungumálatorg har som hovedfunktion at støtte netværksdannelse og kollegial rådgivning blandt lærere i nordiske sprog. Hensigten er at støtte lærernes faglige samarbejde på tværs af sprog, skoletrin og afstande og at styrke lærerne i praksis med gensidig, faglig kommunikation og med materialer til undervisningen.

Tungumálatorg har allerede styrket spredningen af materialer, af god praksis mellem lærere og af eksempler på god undervisning. De digitale medier og internettets muligheder giver således muligheder for spredning af viden, erfaringer og finansielle midler til fordel for mange på samme tid. Den nordiske del af Tungumálatorg har nydt godt af en samarbejdsaftale mellem Danmark og Island, Nordplus og Nordisk sprogkampagne.

Forventninger

Håbet med Tungumálatorg er at man kan opsamle de erfaringer og den viden landets lærere er i besiddelse af, og præsentere det samlet på en måde der kan udgøre en 'on-site'-efteruddannelse og -inspiration hvor lærere uden for hovedstaden får andel i kurser, seminarer og konferencer både i real og forskudt tid. Tungumálatorg vil således medvirke til at etablere et udvidet læringsrum hvor der skabes aktiv interaktion mellem klasseværelset og samfundet uden-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

for, så de unge opdager at dansk faktisk også eksisterer uden for klasseværelsets rammer. Eksempler er diverse *Cooperative Learning*-strukturer, kommunikative arbejdsformer og forløb med mobiltelefoner, karruseller med fysisk aktivitet og fx det flersproglige projekt, Nordlys, hvor der opfordres til samarbejde mellem klasser via nettet. På den måde sikrer man at skolerne på egne præmisser kan følge med i diskussionerne og udvikle egne idéer lokalt.

En vidensbank som Tungumálatorg gør det nemmere for landets kommuner at implementere de officielle målformuleringer i undervisning i fremmedsprog og indvandrerbørns modersmål på en økonomisk overkommelig måde. Det flersprogede fokus styrkes når alle sprog er synlige og tilgængelige ét sted hvor den pædagogiske diskurs foregår på hvert af de repræsenterede sprog.

Det er nødvendigt at tage alle midler i brug der kan medvirke til at elever får adgang til kvalificeret undervisning – ellers er der fare for en kompetencekløft mellem by og land. I et spredt befolket land som Island spiller det digitale miljø en afgørende rolle i at alle står lige, både elever og lærere. Der er store behov for en synlig, interaktiv sammenhæng mellem de officielle mål, klasseværelset og læreruddannelsen. Skolernes styrke er autonome lærere som har adgang til opdaterede materialer og forbilleder i form af god praksis fra kolleger som de kan bruge i deres professionelle udvikling.

Noter

1 Tungumálatorg/*Sprogtorvet*: http://tungumalatorg.is/ er en platform på nettet for sprogundervisning, den multikulturelle skole og ressourcer for islandsk som andetsprog.

2 Bachelor of Education.

3 Mobilen i undervisningen: http://tungumalatorg.is/mobilen/. Opfølgningsmateriale fra et kursus i at bruge mobilen i sprogundervisningen.

Litteratur

Alþingi (2008a). *Lög um kennaramenntun*/Lov om læreruddannelse. Hentet 21. febrúar 2012, fra http://www.althingi.is/altext/stjt/2008.087.html

Alþingi (2008b). *Lög um grunnskóla/Lov om grundskole*. Hentet 12. april 2012, fra http://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html

Dal, M. (2008). *At modtage en rejselærer – rapport om spørgeskemaundersøgelse*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.

Ragnarsdóttir, B.A. (1999). Norsk- og svensk på Nettet. Et pilotprojekt. I *Málfríður* 15/2. 4-7.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Ragnarsdóttir, B.A., Ingvarsdóttir, H., og Torfadóttir, A. (2008). *Aktiviteter, arbejds- og organisationsformer. En forskningsrapport om begynderundervisningen i dansk i den islandske grundskole.* Reykjavík: Háskólaprent.

Svanbjörnsdóttir, B., Þorsteinsson, T., og Steingrímsdóttir, M. (2006). *Stuðningur við dönskukennslu. Danskt-íslenskt samstarfsverkefni 2003-2006.* Úttekt. Háskólinn á Akureyri. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

»Valg og demokrati i Ægypten«

– internet i undervisning og eksamen i arabisk

Brug af internettet, elektroniske ordbøger etc. er efterhånden blevet en del af hverdagen i forbindelse med undervisningen på sprogfagene på Københavns Universitet. Elektroniske hjælpemidler og internettet har længe været brugt på sprogfagene i forbindelse med undervisningen, men det er nyt at 'alle hjælpemidler' til mundtlige og skriftlige eksamener også kan inkludere brug af internet. I forbindelse med skriftlige opgaver har man hele tiden haft mulighed for at opgive og benytte kilder fra internettet, men disse kilder har spillet samme rolle som kilder i form af trykte bøger / artikler og internettets mere dynamiske og kontaktskabende funktioner er ikke blevet inddraget.

Der er altså tale om et område, hvor undervisning og eksamen er ude af trit – kompetencer og hjælpemidler der blomstrer i selve undervisningsforløbet, har den studerende ikke mulighed for at bruge til eksamen. F.eks. er de i løbet af undervisningsforløbet vant til at kunne surfe på nettet for at indhente oplysninger og se nye ord i forskellige sammenhænge eller at checke om det nu er den rigtige præposition de har brugt. Nogle benytter sig af korpora på nettet og mange bruger oversættelsesmaskiner og elektroniske net-ordbøger. Desuden opmuntres de også i undervisningsforløbet til at bruge sociale fora som f.eks. Facebook, hvor de kan træffe målsprogsbrugere fra f.eks. Mellemøsten. Til eksamen har de ingen mulighed haft for at gøre noget af dette. Udfordringen i forbindelse med inddra-

ULLA PRIEN
Studielektor, Københavns Universitet,
Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier
prien@hum.ku.dk

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

gelse af internettet til eksamen i sprogfagene er at stille nye og kreative opgaver, der tager højde for de mange nye elementer fra internettet som er indgået i undervisningsforløbene. I denne artikel vil jeg beskrive et kursus- og eksamensforløb hvor målet har været en høj grad af sammenhæng mellem brug af internettet i undervisningen og til eksamen.

Udgangspunktet: den aktuelle status for internet i undervisningen

Status er her baseret på erfaringerne fra arabisk. Flere af sprogkurserne i dette fag på Københavns Universitet har i mange år haft et internetbaseret materiale med f.eks. selvrettende opgaver, lyd, billeder, og opgaver rettet mod informationssøgning på internettet (Prien, 2010). Kursusplatformene er alle på internettet og er livsnerven i kontakten mellem underviser og studerende uden for undervisningen.

Skype-møder mellem studerende indbyrdes eller mellem studerende og undervisere bruges også på enkelte fag, især på fag der ikke har så meget undervisning eller på egentlige fjernundervisningskurser. På et enkelt af sprogkurserne skal de studerende blandt andet lave et projekt hvor de skal lave et lille feltarbejde, hvor de på arabisk skal foretage interview om et valgt emne som de bagefter skal præsentere for de andre studerende. Også her bliver internettet ofte inddraget af de studerende i forbindelse med informationssøgning og i adskillige tilfælde har den studerende benyttet sig af Facebook og Skype i forbindelse med sit feltarbejde, men det er ikke noget krav. Som eksempel på brug af Skype i et projekt kan nævnes en studerende der ville interviewe unge mennesker i Marokko om deres fremtidsdrømme, og som via Skype fik et netværk af unge han kunne tale og skrive med.

Ud over den brug af internet i undervisningen som underviseren / læreren lægger op til, udvikler de studerende ofte en selvstændig praksis, hvor de inddrager internettet i forbindelse med de opgaver, hvor underviseren ikke havde tænkt på internettet som et hjælpemiddel. F.eks. bruger de nettet som hjælp til at læse arabiske medietekster. Her benytter mange sig – ud over underviserens gloser og ordbøger (trykte såvel som elektroniske) – af systematisk arbejde med bl.a. Google Oversæt og Googles søgemaskine.

Det er karakteristisk at brugen af internettet i forbindelse med undervisningen ikke har været kædet sammen med brug af internet til eksamen (bortset fra informationssøgningsdelen), men at funk-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

tionen overvejende har været at gøre undervisningen mere varieret og at give de studerende mulighed for at få et mere effektivt forløb. Desuden er der dele af internettets potentiale der slet ikke er kommet til udfoldelse, f.eks. bruges det kun som kontaktmiddel inden for holdene, selvom man med fordel kunne bruge de globale sociale netværk, som kan være fremragende læringsværktøjer for sprogstuderende.

Kursus og eksamensform

Kurset hedder »Særligt studeret emne med arabisk sprog« med undertitlen »samfundsdebat på ægyptisk dialekt« og er et tilvalgskursus på BA-niveau. Det er på 15 ECTS og blev udbudt på Åbent Universitet i foråret 2012. Udviklingen i Ægypten gjorde det interessant at fokusere på den valg- og demokratidebat der foregik i Ægypten umiddelbart før og under kurset.

Kursets overordnede rammer er at den studerende via arbejdet med et konkret emne skal styrke sine sproglige kompetencer og samtidig erhverve sig en teoretisk viden. Den konkrete faglige vinkel på kurset var at arbejde kommunikativt med den ægyptiske dialekt på fortsætterniveau samt at få uddybet de studerendes praktiske og teoretiske forståelse af forskellige sprog- og skriftvarianter af den ægyptiske dialekt og af diglossi-problematikken[1] med inddragelse af teorier om kodeskift, sprogpolitik og dialektniveauer.

Eksamensformen er en bunden hjemmeopgave på 10-12 sider. Underviseren stiller i forbindelse med underskrivelsen af de studerendes pensum (i slutningen af april) ét til tre spørgsmål til besvarelse af den studerende i hjemmeopgaven.

Valg og demokrati i Ægypten. Forløb og eksamen

Baggrunden for temaet 'Valg og demokrati i Ægypten' var i første omgang satiriske tekster fra bøger med beskrivelser af valg før revolutionen og nyhedsvideoer på nettet, hvor ægyptere fortalte om valg nu samt sange der handlede om revolutionen og demokrati. Desuden arbejdede vi med net-videoer der oplyste om valg og redegjorde for begreber som civilsamfundet og demokrati eller viste sketch om folk der skulle hen og stemme. Til disse videoer var der ofte knyttet kommentarer på de blogs der hørte til net-videoerne. Ud over samtale om teksterne og studenteroplæg i mundtlig og skriftlig form knyttet til pointerne i videoerne og teksterne inddrog vi løbende den mere teoretiske del af pensum. Teorierne blev brugt

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

til at vurdere hvilken baggrund de personer havde, som udtalte sig på bloggene og videoerne – regionalt, uddannelsesmæssigt, religiøst og politisk.

Et særligt punkt var skriftsystemerne der blev brugt i bloggene, idet der i samme blog kan optræde meget forskellige systemer (Doss 2006). Yderpunkterne er dialekt skrevet med arabiske bogstaver med en del stavemåder, ordforråd og hele strukturer bibeholdt fra standardarabisk på den ene side og på den anden side dialekt skrevet med latinske bogstaver samt brug af tal til at betegne arabiske bogstaver, hvor man ikke har kunnet finde en passende ækvivalens blandt de latinske bogstaver. Denne måde at skrive arabisk på er ofte i sms-stil og kan være iblandet mange engelske ord. Vi talte om baggrunden for sprogbrugernes valg af skrivestil og om de sammenhænge der kan være mellem disse valg og alder, social baggrund og uddannelse, f.eks. er sms-stilen mere udbredt blandt de yngre. Men vi kom også ind på at for mange sprogbrugere er valg af stil situationsbetinget.

أنا فهمت أنك بتفهمى العامية المصرية.عموما ندخل فى الموضوع عن: "الأنتخابات المصرية" وهو موضوع صعب,أحنا عملنا ثلاثة أنتخابات بعد الثورة

4. april

Nada Orabi

- thaank you bente for your interest
  w ana w mama fe ay mosa3ada inti w asdeqa'ek tetloboha

Da vores studerende kun havde været vant til at læse arabisk med arabiske bogstaver eller i videnskabelig translitteration til latinske bogstaver, havde jeg forventet at sms-skriften ville volde store vanskeligheder. Den viste sig imidlertid langt mindre problematisk at afkode for de fleste af de studerende end jeg havde forventet. Dette skyldes sandsynligvis sms-sprogets enkle syntaks og at det trods alt kun var forholdsvis få nye symboler de studerende skulle lære.

En vigtig del af kurset var at udnytte de muligheder internettet giver, for at sætte mennesker i kontakt med hinanden på tværs af landegrænser. Derfor gik vi i gang med at skabe kontakter til ægyptere sideløbende med de øvrige aktiviteter. De tekster der blev til i forbindelse med disse kontakter, skulle bruges i forbindelse med opgaveskrivning. Kommunikationen mellem de studerende og deres ægyptiske kontakter foregik ved hjælp af Facebook, Skype og et af

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

de mange sprogudvekslingssteder på nettet, Livemocha – et internetforum, hvor folk der ønsker at praktisere et sprog, kan komme i kontakt med sprogbrugere der har det pågældende sprog som modersmål, og skrive/tale med dem via funktionerne i Livemocha.

Det eneste krav der var til udvælgelsen af de ægyptiske kontaktpersoner, var at de skulle være interesserede i at drøfte valg og demokrati i Ægypten med de studerende. Ud over at denne interesse skulle være til stede var det kun en fordel, hvis de ægyptiske kontakter var forskellige fra hinanden f.eks. med hensyn til uddannelse, alder og køn, idet dette ville give en formodet variation i deres sprog. Denne variation tjente flere formål: Dels gav den et praktisk kendskab til forskelligheder inden for den ægyptiske dialekt, et kendskab der kan hjælpe den studerende til bedre at kunne kommunikere med ægyptere på ægyptisk, dels illustrerede den de teorier vi læste om kodeskift, dialektniveauer etc.

Det viste sig at de ægyptiske kontaktpersoner var meget forskellige fra hinanden. Der var bl.a. en ung aktivist, en midaldrende sagfører og en 21-årig collegepige. Forskellene afspejledes også i deres omgang med den ægyptiske dialekt på nettet, på samme måde som personerne der skrev på de blogs vi tidligere havde arbejdet med, også havde forskellig sprog- og skrivestil.

På det tidspunkt hvor kontakterne var skabt, fik de studerende de konkrete spørgsmål til opgaveskrivningen. Det ene af de tre spørgsmål bestod i at skrive et essay på ægyptisk dialekt. Her kunne nettet bruges til informationssøgning. Det andet spørgsmål var en konkret sproglig opgave som lå i forlængelse af arbejdet med netvideoer i undervisningen:

> Find en eller flere videoer fra qabila, eller lignende valgvideoer[2] som ikke er en del af pensum (samlet varighed min. 5 minutter) og giv et grundigt resumé af den på ægyptisk arabisk eller skriv den af. Hvis videoen også har tekst, skal du transskribere teksten til det latinske alfabet og desuden give et resumé.

Det tredje og sidste spørgsmål tog udgangspunkt i dialogen med de ægyptiske kontakter:

> Analyser din ægyptiske kontaktpersons korrespondance om valgene i Ægypten. Du må meget gerne sammenligne din »egen« tekst med dine holdkammeraters korrespondance. Beskriv hvilke typer dialekt der bruges og hvilken type translitteration, der er tale om. Synes I man kan bruge Badawis opdeling[3] på de tekster, I har valgt? Inddrag også andre rele-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

vante ting fra jeres sekundærlitteratur f.eks. kodeskift og sprogpolitik. De anvendte tekster skal vedlægges som bilag. Du kan naturligvis også inddrage eksempler fra det øvrige pensum.

I forbindelse med formuleringen af eksamensopgaven blev der lagt vægt på at de forskellige sider af arbejdet med internettet i undervisningen skulle kunne bruges i besvarelsen af eksamensopgaven samt at eksamensopgaven ikke blot udgjorde en afslutning på det konkrete kursusforløb, men at besvarelsen i sig selv kunne være med til at fastholde kontakter med ægyptere og brug af ægyptisk dialekt via internettet. De studerende blev i opgavens tredje spørgsmål der tog udgangspunkt i korrespondancen mellem den studerende og den ægyptiske kontaktperson, opfordret til også at arbejde med de andres tekster, hvilket de alle gjorde. De lagde hver især deres brevveksling med ægypterne ud på kursusplatformen efterhånden som den blev produceret. Variationerne i de ægyptiske deltageres sprog- og skrivestil gav god mulighed for at perspektivere deres 'egne' tekster.

Evaluering

Generelt var der stor tilfredshed og entusiasme med forløbet og med den mulighed det gav for at opøve de kommunikative færdigheder og få kendskab til ægyptiske forhold samtidig med at man fik bedre forståelse af forholdet mellem standardarabisk og ægyptiske dialektvarianter. At arbejdet med internettet i så høj grad var indlejret i eksamen, havde som forventet en positiv indvirkning på de studerendes arbejde med nettet i undervisningen og forberedelsen og hjalp dem til at overvinde den generthed nogle af dem følte i forbindelse med at skulle kontakte folk de ikke kendte, og tale/ skrive arabisk med dem. De ægyptiske samtalepartnere deltog også med entusiasme og svarede som regel meget hurtigt. De emner der blev drøftet, var emner der optog dem selv meget, og det var desuden mit indtryk at flere af ægypterne glædede sig over at kunne hjælpe med noget der skulle føre til en eksamen i arabisk.

De studerende udtrykte stor tilfredshed med valgfriheden til at vælge video i det ene af opgavespørgsmålene, og gav udtryk for at de fik meget ud af processen med at lede efter den video de helst ville arbejde med.

Der er dog stor plads til forbedringer på et kursus af denne art og sammenhængen mellem undervisning og eksamensopgave var ikke på alle punkter lige god. Det mest iøjnefaldende er at ingen af

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

eksamensspørgsmålene tog udgangspunkt i mundtlig kommunikation mellem de studerende og deres ægyptiske kontakter på trods af at der var meget mundtlighed i undervisningen med studenteroplæg og lign. og Skype-videokonferencer mellem en af ægypterne og holdet. Næste gang i et lignende forløb vil det være oplagt at gøre en større indsats for at inddrage mundtligheden via Skype, dels i forbindelse med hjemmeopgaven, men også i undervisningsforløbet uden for undervisningslokalets rammer ved f.eks. at lave gruppevideokonferencer, hvor hver studerende sidder derhjemme foran sin skærm og kan se og tale med de andre fra sin gruppe og med kontaktpersonerne.

Der forestår et spændende udviklingsarbejde på alle vores sprogkurser med at bygge bro mellem brug af internet i undervisningen og til eksamen og at sikre at det der bliver arbejdet med i undervisningen, rent faktisk også er det der prøves i til eksamen.

Noter

1 Dialektens forhold til det officielle skrift- og talesprog, standardarabisk.

2 Betegnelserne henviser til forskellige ægyptiske hjemmesider, der har udsendt videoer der oplyser om hvad demokrati er, hvilke forskellige regeringsformer der findes i verden etc. eller som ved hjælp af sketch og tegnefilm illustrerer pointer som f.eks. »din stemme er dit ansvar«.

3 Badawi har lavet en diglossi-model, hvor han inddeler ægyptisk-talende i forskellige kategorier, afhængigt af hvor deres sprog ligger i et kontinuum, hvor »ren« ægyptisk dialekt udgør den ene pol og standardarabisk udgør den anden pol.

Litteratur

Doss, Madiha (2006). Cultural Dynamics and Linguistic Practice in Contemporary Egypt. I: Abdelrahman m.fl. (eds.) (2006), *Cultural Dynamics in Contemporary Egypt* Cairo. American University in Cairo Press.

Ibrahim, Zainab (2008). Language Teaching and Technology. I: Ibrahim, Zainab & Maklouf, Sanaa (eds.) (2008). *Linguistics in an Age of Globalization.* Cairo: American University in Cairo Press.

Prien, Ulla. Arabisk på universitetet. *Sprogforum, nr. 46, 2010.*

Undervisningsministeriet (2007). Projekt: It og eksamen. http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/I-fokus-paa-omraadet-gymnasiale-uddannelser/Forsøg-med-digitale-eksamensopgaver-i-de-gymnasiale-uddannelser

Van Mol, Mark (2008). Arabic and the Computer. I: Ibrahim, Zainab & Maklouf, Sanaa (eds.) (2008), *Linguistics in an Age of Globalization.* Cairo: American University in Cairo Press.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Links

Der er en del sider, hvor man kan gå ind og lave sprogbytte; en der har fungeret godt for flere studerende er denne: www.livemocha.com

Side med mulighed for »leg« med gloser. Kan bruges til alle sprog. Indeholder allerede eksisterende materiale for mange sprog lagt ind af andre og mulighed for at man kan lægge sit eget materiale ind og arbejde med det: www.memrise.com

Velegnet til gloseindlæring på mange sprog, blandt andet arabisk: http://lexin-billedtema.emu.dk/billedtema/arabisk.html

Mange gode videoer på arabisk med tilhørende opgaveforslag: http://www.laits.utexas.edu/aswaat/index.php

Billedsider med mulighed for at øve mange ord, hovedsageligt substantiver og adjektiver. Siderne findes på mange sprog, og man kan således også sammenligne med f.eks. dansk og engelsk. Her er temaer som by, trafik, redskaber etc.: http://lexin-billedtema.emu.dk/billedtema/arabisk.html

E-lærings-side med udelukkende arabisk materiale; dele af det kan måske bruges som supplement til den egentlige undervisning: http://www.arabiccomplete.com

LINKS MED EKSEMPLER PÅ DET FAGLIGE INDHOLD

Sangen »Frihedens stemme« (her med engelske undertekster): http://www.youtube.com/watch?v=Fgw_zfLLvh8

Sang i rap-stil (også med engelske undertekster) http://www.youtube.com/watch?v=L6ZMvTIzkQg&feature=channel&list=UL

Video om at »din stemme er dit ansvar«. Kamp mellem den korrupte og den ærlige kandidat: http://www.youtube.com/watch?v=JwSe7D4wYDI&feature=relmfu

Video om forskellige typer regeringer: http://www.youtube.com/watch?v=mqgM6K4K5-4

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Nabosprog i Europas børnehaver

Hvad taler de, spurgte en lille pige sin mor da de sad i bussen i Aarhus. Spørgsmålet gik på to piger som stod ved siden af dem. Moren svarede at det nok var arabisk, men at de sikkert også kunne tale dansk. Frejdigt spurgte pigen dem om de kunne dansk? Spørgsmålet faldt i god jord, og der udspandt sig en lang samtale på dansk. Den lille pige lærte nogle arabiske ord, og stolt fortalte hun at hun også kunne engelsk og tysk: hello og tschüs. Min nysgerrighed var nu så stor at jeg spurgte om pigen kunne mange sprog. Det var ikke tilfældet, men den fireårige piges bedsteforældre var flyttet til Tyskland. Her var hun blevet opmærksom på andre sprog end dansk og engelsk. I hendes børnehave var sproglig mangfoldighed dog ikke et tema.

Denne piges sproglige opmærksomhed og glæde ved at lære sprog var vakt. Men kun et fåtal får den chance i børnehavealderen i Danmark. Dansk lærer de som taler et andet sprog derhjemme, og de dansktalende i det tyske mindretals børnehaver i Sønderjylland lærer tysk. Dertil kommer børn som lærer andre sprog i institutioner med specielle sprogprogrammer som fx fransk i Prins Henrik Skolens 'école maternelle', hvor børnene starter som treårige. Men langt den største del af børnene møder kun dansktalende voksne i børnehaven, og de fleste pædagoger opfatter sig som professionelle formidlere af rigsdansk. Derved forbereder de børnene til en folkeskole og et samfund hvor kun et standardiseret nationalsprog, rigs-

KAREN MARGRETHE PEDERSEN
Lektor, Institut for Grænseregionsforskning,
Syddansk Universitet
kam@sam.sdu.dk

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

dansk, har værdi. Dialekter, både de moderne regionale dialekter og de traditionelle lokale dialekter, er derimod værdiløse i disse sammenhænge som følge af den dominerende nationale standardnorm.

Sprognationalisme og sprogpluralisme

Den nationale norm er udtryk for en sprognationalisme som indgår i et nationalt tankesæt. Det er en forestilling om at alle landets indbyggere skal lære et standardiseret nationalsprog og et nationalt kundskabsdomæne for at få en national identitet. Denne etsprogethed og identitet skal sikre et fællesskab inden for statens grænser. Sprogpluralisme indebærer derimod flersprogethed, hvor en mangfoldighed af sprog, dialekter og regionale sprog er lige værdige. Og flersprogetheden kan være forbundet med en eller flere kollektive identiteter som fx en national identitet og være underlagt flere sproglige normer. Den internationale norm er således et ideal om flere, men adskilte sprog, mens den globale norm er en flersproglig norm hvor idealet er en sprogbrug der integrerer hele den sproglige kapital. Den kan rumme flere sprog, regionale sprog og dialekter som kan blive integreret gennem kodeskift, låneoversættelser og citatord. Tværsprogbrug hører til normen, dvs. at samtalen foregår på to sprog som begge forstår.

Grænseregioner og nabolandets sprog

Siden nationalstaterne i Europa blev en realitet i 1800-tallet, har sprognationalisme været på dagsordenen, som regel skjult, men dog synlig i grænseregioner. Før de kunstige grænser blev trukket gennem disse regioner, var flere af dem karakteriseret ved sprog- og kulturkontakt og sproglige og kulturelle sammenfletninger og fællesskaber. Flersprogethed var almindelig muligvis bare med receptiv kompetence i nogle af sprogene, men det fik nationalstaterne og sprognationalismen sat en stopper for. Og når historiens tilfældigheder efterfølgende resulterede i flytning af grænser, skulle statens nye indbyggere igennem den nationale vridemaskine i skolen. De skulle lære at bruge og foretrække statens officielle sprog uanset hjemmesprog. Det var fx tilfældet i Sønderjylland under tysk styre 1864-1920 hvor alle elever blev undervist på tysk. Efter Genforeningen fik den kommunale skole i Sønderjylland både en dansk- og en tysksproget afdeling for at tilgodese det tyske mindretals kultursprog. Da mindretallet selv ønskede at vælge skolens kulturelle indhold, blev der imidlertid oprettet tyske privatskoler med statstil-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

skud. Som følge af at tysk er blevet et statsanerkendt mindretalssprog i Danmark, har de tyske skoler fået fuld statsstøtte. Fra 2010 fungerer de således som folkeskolen for det tyske mindretal med tysk-dansk tosprogethed som målsætning. Andre sproggrupper får ikke samme muligheder i det offentlige skolevæsen. Tværtimod. Folkeskolens nationale vridemaskine er nemlig blevet afløst af en fuldautomatisk national vaskemaskine med forvask og centrifugering. Alle skal lære dansk i børnehaven, før de kommer i skole, og i centrifugeringen slynges andre sprog og dialekter ud. Der er lang vej til sprogpluralisme.

I den dansk-tyske grænseregion er der imidlertid ved at blive banet vej for nabolandets sprog i børnehaven. Det samme sker ved Tysklands øvrige grænseregioner. Efter murens fald i Berlin i 1989, EU-udvidelsen mod øst og Schengen-aftalen har landet nu tillige åbne grænser til fælles med Polen, Tjekkiet, Østrig, Schweiz, Frankrig, Belgien og Holland og mulighed for uhindret daglig interaktion over grænsen. Måske danner erindringen om en historisk flersprogethed eller undertrykkelsen af sprog i forbindelse med grænseflytninger grobund for en afstandtagen til sprognationalisme i disse grænseregioner. Det kan også være de grænseregionale mindretals tosprogethed som gøder en spirende sprogpluralisme. De viser at det kan lade sig gøre at leve med to sprog, og at det er personligt givende. Dette er tilfældet fordi deres mindretalssprog er anerkendte af staten, hvilket indvandrersprog ikke er. Den økonomiske nytteværdi af tosprogethed i erhvervslivet i grænseregioner kan muligvis også ligge til grund.

Fælles for dem som argumenterer for nabolandets sprog i børnehaven, er at de har udviklet en interkulturel forståelse. De har et nærhedsrelateret forhold til nabolandet og er positivt indstillede over for samarbejde over grænsen. For dem har den åbne grænse ført til et ønske om at forhindre at deres børn får mentale grænser over for nabolandet, dets sprog og folk. Derfor skal de have et personligt møde med sprog og jævnaldrende børn fra nabolandet på et tidligt tidspunkt i livet. Kendskab og venskab er som bekendt de bedste midler til at forhindre generaliserende fordomme og til at give børnene mulighed for at opdage at fremmede sprog er lige så funktionelle og værdifulde som dem de selv taler. Netop denne relativering af egne sprog er fremherskende i mange af sprogprogrammerne. Tillige skal ligegyldighed over for naboen afløses af lige gyldighed, dvs. en ligeværdighed af sprog og kulturer gennem en accept af forskellighed og erkendelse af lighed. Og det bliver fremhævet at børn i tre- til seksårsalderen er så nysgerrige og lærenemme at de let kan tileg-

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

ne sig nabosproget uanset om det er et germansk, slavisk eller romansk sprog. Et andet argument for tidlig tilegnelse af nabosproget er at engelsk kan blokere for lysten til at lære nabosproget. Det kan ske når barnet begynder at høre engelsk i sang og musik, film og spil i medierne.

Børnehavepædagogik og sprogprogrammer i de europæiske grænseregioner

Mål og metoder til indlæring af statens officielle sprog som andetsprog indgår i de fleste børnehavepædagogers uddannelse i Europa, for det ligger inden for det nationale tankesæt og sprognationalismen. Fremmed- og nabosprogspædagogik indgår derimod sjældent. Derfor må pædagoger og forældre sammen med forskere fremme sprogpluralisme og en pædagogik tilpasset socialisering af de tre- til seksårige som drager fordel af den fysiske nærhed til nabosproget. En sammenligning af programmer for to sprog i børnehaven i grænseregionerne viser at netop nærheden bliver udnyttet. Der er groft sagt tre typer: de børnehaver som har tosproget og binationalt personale, en anden type med lejlighedsvis besøg af en pædagog fra nabolandet og en tredje, hvor pædagoger og børn krydser grænsen og besøger hinandens børnehaver.

De to første typer er karakteriseret ved at nabolandets pædagog sjældent bruger nabosproget i flæng, men i korte fastlagte intervaller i de daglige rutiner som tøj af og på, spisning samt sang og spil. Derved er der fokus både på receptive og produktive kompetencer, men sprogbrugen kan medføre en utilsigtet begrænsning såfremt idealet er en international sproglig norm hvor sprogene er adskilte, og der til en person svarer et sprog. Denne arv fra traditionel fremmedsprogspædagogik står ofte i modsætning til virkeligheden hvor flersprogede blander sprogene og dermed lever op til en global sproglig norm. En enestående undtagelse er professor doktor ABC som besøger danske og tyske børnehaver i Sønderjylland og Sydslesvig. Her er han sprogjonglør på børnenes og nabolandets sprog, og børnene går med liv og sjæl op i at vise hvad de ved og har lært om nabolandets sprog.

Den tredje type er besøgsmodellen med tandemforløb hvor de to nabosprog indgår i en gruppe med børn fra begge lande, hvilket giver mulighed for at leve op til en global norm. Her sker mødet med nabosproget i rim og remser samt sange og spil på de to sprog, hvor især aktionssange vinder gehør. Disse rytmisk-musiske aktiviteter understøtter sprogtilegnelsen. Handskedukker der taler mange

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

sprog, er også et hit. Andre aktiviteter som fx cirkus og fremstilling af kunstværker hvor talesproget kan træde i baggrunden, hører ligeledes til repertoiret under sprogmøderne. De bevirker at generthed over for børn der taler et ukendt sprog, forsvinder som dug for solen, sandsynligvis fordi børnene selv definerer deres kreative udfoldelser og non-verbale kommunikation. Det udelukker dog ikke at børnene spørger pædagogen om ord på nabosproget. Fx ville en dansktalende pige gerne fortælle en tysktalende at hun havde malet en blæksprutte. »Blæksprutte og Tintenfisch,« svarede pædagogen. Børnene gentog ordene og indgik derefter i en fælles sprogleg med nonsensord. De flettede ord og sætninger fra nabosproget ind i deres eget sprog og blev sprogjonglører.

Gradvist deltager børnene i kommunikative lege efter tandemprincippet hvor ord og hverdagsvendinger på to sprog indgår. De velkendte købmandslege og kokkelege hvor der købes ind og laves mad, har vist sig at være velegnede og realiserbare; fx kræver en grøn salat eller en frugtsalat intet komfur. En legetøjsforretning ligger ligeledes inden for mulighedernes verden, og udklædningstøj kan indgå i et sortiment i en tøjbutik uden at børnene derfor behøver at blive forbrugsfikserede. Det er ting og sager som ethvert barn kender fra sin dagligdag på hver side af grænsen, og børnene er meget interesserede i at fortælle hvad de hedder på deres modersmål.

Døren til fire sprog for alle

Så længe nabosprogspædagogik ikke indgår i børnehavepædagogernes uddannelse, er der sjældent en ekspertise til at udvikle sprogprogrammer. Når tosprogede sprogpædagoger skal ind udefra, kræver det særlige bevillinger. Det viser sig at være en udfordring overalt. Flere steder har EU's interregionale midler finansieret sprogprogrammerne, men de er tidsbegrænsede. Kan børnehaverne derefter ikke finde penge på budgettet til sprogpædagogen, har forældrene fx i den tysk-polske grænseregion selv betalt for programmerne. Disse bidrag har dog fået nogle forældre til at kræve målrettet nabosprogsindlæring og ingen sprogmøder og leg med sprog. Derfor er skoling af forældre i sprogpædagogik for små børn også nødvendig for at nå til en sprogpluralistisk holdning.

En sprogpædagog i børnehaven kan åbne børnenes ører for den sproglige mangfoldighed lokalt, regionalt og globalt. Det vil gavne børnenes sociale og interkulturelle udvikling og på længere sigt føre til lyst til at lære mange sprog. Denne fordel skal ikke kun grænseregionernes børn have. Alle børn skal have mulighed for at møde

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

mange sprog i børnehaven ved hjælp af en sprogpædagog og gennem børn og forældre med andre sprog end dansk. Uanset hvilke sprog børnene møder i børnehaven, vil døren til fire sprog til alle og interkulturel forståelse være åbnet og vejen frem mod en glæde over den globaliserede verdens mangfoldighed være en realitet. Motivationen til at tilegne sig mange sprog skal imidlertid komme i en tidlig alder, ellers er der fare for at den bliver kvalt af engelsk. Denne flersprogethed vil sandsynligvis medføre en sprogpluralisme, og sprognationalismen vil komme til kort.

Litteratur

Bernado, Eva Hammers-Di (2010). Zweisprachige Erziehung im Elementarbereich: Grenzüberschreitenden Qualifizierung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften zwischen Saarland und Lothringen. Geiger-Jaillet, Anemone: *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Bern: Lang, 161-171.

Bien-Lietz, Malgorzata, & Vogel, Thomas (Hrsg.) (2008). *Frühstart in die Nachbarsprache. Handbuch für den Spracherwerb in der deutsch-polnischen Grenzegion*. Frankfurt (Oder): Europa-Universität Viadrina.

Pedersen, Karen Margrethe (2010). Das Erlernen von Minderheiten- und Nachbarsprachen im Lichte von Sprachnationalismus und -pluralismus im deutsch-dänischen Grenzraum. Geiger-Jaillet, Anemone: *Lehren und Lernen in deutschsprachigen Grenzregionen*. Bern: Lang, 57-79.

Peréz, Susanne (2011). Professor Dr. ABC – nabosprogslæring i grænselandet. *Sprogforum* nr. 51/2011.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Godt Nyt
It NU

Abraham, L. B., & Williams, L. (2009). *Electronic discourse in language learning and language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.

Aijmer, K. (2009). *Corpora and language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.

Ayoun, D. (2008). *Studies in french applied linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press.

Bertin, J., Grave, P., & Narcy-Combes, J. (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey, PA: Information Science Reference.

Birch Andreasen, L., Meyer, B., & Rattleff, P. (eds.) (2008). *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning* (1. udgave). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Bo-Kristensen, M. (2004). *Multimediedidaktik i dansk som andetsprog for voksne: Bidrag til andetsprogsdidaktisk forankring af undervisningens multimediedidaktik.* Ph.d.-afhandling. Kbh.: Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Braasch, A. (ed.) (2006). *Sprogteknologi i dansk perspektiv: En samling artikler om sprogforskning og automatisk sprogbehandling*. København: C.A. Reitzel.

Brünner, I. (2009). *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien: Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-unterricht*. München: Iudicium.

Buhl, M., Holm Sørensen, B., Meyer, B., (eds.) (2005). *Medier og it – læringspotentialer* (1. udgave). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Dohn, N. B., & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Egenfeldt-Nielsen, S., Holm Sørensen, B., Meyer, B., & Birch Andreasen, L. (eds.) (2011). *Serious games in education: A global perspective*. Aarhus: Aarhus University Press.

Ensslin, A. (2012). *The language of gaming*. New York: Palgrave Macmillan.

Erben, T., Ban, R., & Castañeda, M. (2009). *Teaching english language learners through technology*. New York: Routledge.

Estling Vannestål, M. (2009). *Lära engelska på internet* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Evans, M. (2009). *Foreign-language learning with digital technology*. London: Continuum.

Frankenberg-Garcia, A., Flowerdew, L., & Aston, G. (2011). *New trends in corpora and language learning*. London: Continuum.

Gruba, P., & Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. New York: Palgrave Macmillan.

Gynther, K., & Lerche Christensen, V. (eds.) (2010). *Didaktik 2.0: Læremiddelkultur mellem tradition og innovation* (1. udg.). Kbh.: Akademisk.

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Handwerker, B., & Madlener, K. (2009). *Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung* (1. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Holm Sørensen, B., Audon L., & Levinsen, K. (2010). *Skole 2.0*. Århus: Klim.

Integrationsministeriet, & NIRAS Konsulenterne (2009). *Evaluering af puljen »grundkursus i arbejdsmarkedsdansk pulje til ny fleksibel beskæftigelsesrettet dansk-undervisning«: Slutrapport*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Integrationsministeriet, & Rambøll Management (2009). *Evaluering af materialerne fra puljen »udvikling af it-baserede undervisningsmaterialer til danskuddannelserne for voksne udlændinge«*. Kbh.: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (1. ed.). Harlow: Pearson Education.

Kötter, M. (2002). *Tandem learning on the internet: Learner interactions in virtual online environments (MOOs)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kuzminykh, K. (2009). *Das Internet im Deutschunterricht: Ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Leakey, J. (2010). *Evaluating computer-assisted language learning: An integrated approach to effectiveness research in CALL*. Oxford: Peter Lang.

Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer assisted language learning*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Mishan, F., & Chambers, A. (2010). *Perspectives on language learning materials development*. Oxford: Peter Lang.

Mork, S. M., & Erlien, W. (2010). *Språk og digitale verktøy i naturfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Parker, L. L. (2008). *Technology-mediated learning environments for young english learners: Connections in and out of school*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Rösler, D. (2007). *E-learning Fremdsprachen: Eine kritische Einführung* (2. Auflage). Tübingen: Stauffenburg.

Rösler, D., & Würffel, N. (2010). *Online-Tutoren: Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr.

Rudd, A., & Tyldesley, A. (2006). *Literacy and ICT in the primary school: A creative approach to english*. London: David Fulton.

Sami, A. & Jacobsen, A. (2011). *Din guide til iPad og IT i undervisningen*. Frederiksberg: Math. Acrobats.

Schlickau, S. (2009). *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung: Pragmatik, Didaktik, interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am M.: Lang.

Thomas, M., & Reinders, H. (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London: Continuum.

Vestlin, L., & Lärarförbundet (2009). *Från wikis till mattefilmer: Om IKT i skolan*. Stockholm: Lärarförbundet.

Vigmo, S., & Göteborgs Universitet (2009). *New spaces for language learning: A study of student interaction in media production in english*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, University of Gothenburg.

Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Andet Godt Nyt

Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge. Drew, I., Sørheim, B., & Hasselgreen, A. (2012). *The young language learner. Research-based insights into teaching and learning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Egelund, N., & Nordisk Ministerråd (2012). *Northern lights on PISA 2009 – focus on reading*. København: Nordic Council of Ministers.

Fara, D. G., & Russell, G. (2012). *The Routledge Companion to philosophy of language*. New York: Routledge.

Hannisdal, B. R., & Jenset, G. B. (2012). *Analyzing English grammar: Exercises for advanced students.* Bergen: Fagbokforlaget.

Martin-Jones, M., Blackledge, A., & Creese, A. (2012). *The Routledge handbook of multilingualism*. Abingdon: Routledge.

Nielsen, H. J., Høyrup, H., & Dam Christensen, H. (eds.) (2011). *Nye vidensmedier: Kultur, læring, kommunikation* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Normann Jørgensen, J., & Københavns Universitet. Det Humanistiske Fakultet (eds.) (2011). *A toolkit for transnational communication in Europe*. Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities.

Spindler Møller, J., Normann Jørgensen, J., & Københavns Universitet. Det Humanistiske Fakultet (eds.) (2011). *Language enregisterment and attitudes.* Copenhagen: University of Copenhagen, Faculty of Humanities.

Winther, L. Z., & Københavns Universitet. Det Humanistiske Fakultet. (2011). *FVU-læsning. En undersøgelse af forudsætninger hos og krav til kursister med dansk som andetsprog.* København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Bøgerne findes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek www.dpb.dpu.dk

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Udvalgte links til tema-nummeret

Oversigt over guides med ord- og anvendelsesforklaringer og inspirationssider på internettet

Udvalgte guides til it-værktøjer

http://e-laeringsmoduler.emu.dk/

http://www.emu.dk/tema/web2/

Web 2.0-temasider med introduktion til it-værktøjer: Vodcast og video, weblog, wiki, podcast, RSS-feeds m.m.

http://www.skoleniverden.dk/Default.aspx?ID=4963

Indeholder en guide til it-værktøjer: om sociale netværk, projektstyringsværktøjer, hjemmesider, blogs, wikis, deling af filer, videokonferencer, elektroniske opslagstavler m.m.

Lister til fremmedsprogsundervisningen

http://www.emu.dk/gym/fag/ty/didaktik/it_i_tysk/MHermann_IT-ideer_suppl_raad_vink%20og%20vink3.pdf

Liste med it-værktøjer til fremmedsprogsundervisningen – med forslag til anvendelse.

http://www.emu.dk/gym/fag/ty/didaktik/it_i_tysk/Mette%20Hermann_podcast_blog.pdf

Podcasts og blogs: Eksempler på web 2.0-værktøjer i fremmedsprogsundervisningen.

Udvalgte temasider om it

http://www.edidaktik.dk/

Inspirationsside, bl.a. med artikler om it i undervisningen

http://www.eva.dk/tema/it-i-undervisningen/it-i-undervisningen

http://www.skoleudvikling.uvm.dk/~/media/Skoleudvikling/Pdf/Evaluering/Inspirationshaefte/Endeligt%20inspirationsh%C3%A6fte%20it.ashx

Veje til it i undervisningen. Et inspirationshæfte.

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Serious Games in Education

– a Global Perspective

Redigeret af Simon Egenfeldt-Nielsen, Bente Meyer og Birgitte Holm Sørensen

Læringsspil har i de senere år fået stigende opmærksomhed i både forsknings- og undervisningsverdenen. Især fokuseres der på, hvilke læringsprocesser og -resultater digitale læringsspil kan understøtte.

Bogen belyser digitale læringsspil som et fænomen i den globale uddannelseskultur og udfylder et behov for teoretisk og metodisk refleksion på dette område.

2011
204 sider · Pris: 249,95 + porto · ISBN 978 87 7934 705 2

Transfer

Kompetence i en professionel sammenhæng

Af Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog

Hvordan skabe sammenhæng mellem teori og praksis? Svaret kræver indsigt i fænomenet *transfer*: 'anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng'.

Bogen er den første samlede indføring i transfer på dansk. Kommende pædagoger, lærere og andre studerende ved en professionshøjskole får her en introduktion til videnskaben om det at handle kompetent og professionelt.

April 2012
168 sider · Pris: 149,95 + porto · ISBN 978 87 7124 013 9

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

◄ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES

Kommende udgivelser af Sprogforum

55 Verdensborgerskab – november 2012
56 Fagrettet sprogundervisning – maj 2013
57 Identitet/motivation/autonomi – oktober 2013
54 Undervisningsmidler/It læremidler – maj 2014
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 50 numre
2011
51 Første-, andet- og tredjesprog
52 Test!
53 Cooperative Learning

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

◀ INDHOLD

DETTE MATERIALE ER OPHAVSRETSLIGT BESKYTTET OG MÅ IKKE VIDEREGIVES