

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK
nummer 56 · maj 2013

Indholds- baseret sprog- undervisning

»Det skaber motivation og ejerskab
blandt eleverne at arbejde med
et indholdsmæssigt fokus.«

Merete Vonsbæk

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 56 · maj 2013

ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

[Kronik: Ny læreruddannelse og sprogfag 8](#)

SUSANNE PÉREZ

[Kan naturfagene blive bedre til de
tosprogede elever? 13](#)

HELMUT JOHANNES VOLLMER

[Fagbaseret diskurskompetence 21](#)

KENT ANDERSEN

[CLIL og egnede værktøjer 31](#)

MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

[Buschaufførsprog 36](#)

PETER VILLADS VEDEL

[Den nordiske diskurs og den gode praksis 45](#)

BIRGIT HENRIKSEN OG ANNE SOFIE JAKOBSEN

[Akademiske ord og fraser – et nordisk projekt 49](#)

MERETE VONSBÆK

[Tysk med sagen i centrum – et interkulturelt
projekt om storbyens forandring 56](#)

BEATE LINDEMANN

[Fagundervisning på fremmedsprog \(CLIL\): en vej
å gå for å styrke fremmedsprogkompetansen? 64](#)

SOPHIE SWERTS KNUDSEN OG PETE WESTBROOK

[Klædt på til at bruge engelsk som
undervisningssprog 71](#)

PETRA DARYAI-HANSEN, SONJA BARFOD

OG SUSANNE HVIDTFELDT

[Den Mentale Bro – en regional læringspakke
i tysk sprog og kultur 79](#)

MARIE JUNGFALK SØRENSEN

[Åbne sider: Skal grammatikken genopdages?
En undersøgelse af tilgangen til grammatik
i tyskundervisningen på stx 87](#)

[Godt Nyt og Andet Godt Nyt 93](#)

SPROGforum

Indholdsbaseret sprogundervisning

Sprogforum årg. 19, nummer 56, maj 2013

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2013 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

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

Temareaktionen for dette nummer:

Karen Sonne Jakobsen, Karen Lund, Michael Svendsen Pedersen
og Peter Villads Vedel

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter
for Fremmedsprogs-pædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek:

<http://www.dpb.dpu.dk/ombiblioteket/infodokvelkommen>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsum 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, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel
og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Institut for Uddannelse og
Pædagogik (DPU)
Tuborgvej 164, Postbox 840
E: unipress@au.dk
2400 København NV
E: sprogforum@dpu.dk
T: 8715 1796

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag
Langelandsgade 177
8200 Aarhus N
www.unipress.dk
T: 8715 3963
F: 8715 3875

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

Ebogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-314-7

Abonnement

Fra 2012 udkommer Sprogforum med to numre årligt

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

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

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

Sprogforum kan købes på 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. 36-56 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum
også købes som e-bog.

Forord

I dette nummer af Sprogforum har vi fokus på den indholdsbaserede fremmed- og andetsprogsundervisning – det være som del af den faglige undervisning, som i Europarådsregi går under navnet CLIL (*Content and Language Integrated Learning*); det være som sprogundervisning i samspil med arbejde eller uddannelse; eller det være som sprogundervisning der som sådan tager sit afsæt i indhold; alle er forskellige typer af arbejdet med sproglæring hvor de specifikke indhold, temaer, projekter og fagligheder er styrende for hvilke sproglige områder der bliver relevante at gøre til genstand for sproglæring.

Der er mindst to gode grunde til at indholdsbaseret sprogundervisning er et afgørende vigtigt tema at tage op i Sprogforum. For det første giver det anledning til at fokusere på hvordan man griber arbejdet med de sproglige dimensioner an ud fra en helhedsorienteret synsvinkel hvor sproget ansues som et redskab til interaktion, kommunikation og læring. For det andet implicerer en indholds-baseret tilgang at man anlægger det syn på sproglæring at indholdet og dets praksisser anses for særligt velegnede til at løfte til sproglig læring.

Indholdsbaseret sprogundervisning indebærer et bredt sprogsyn som inkluderer at sprog indgår som en væsentlig del af vores socio-kulturelle praksisser og samspil i nære og fjerne sammenhænge. Sprog er både et betydnings- og meningsskabende redskab som sætter os i stand til at indgå i interaktion med mangfoldige partnere om mangfoldige emner og problematikker.

Mange er på deres modersmål i stand til at indgå i samtaler, formulere udsagn og tekster på skrift og i tale på måder så det der sættes på sprog, er forståeligt og passende i forhold til hvem man interagerer med, hvilke sammenhænge man befinder sig i, og hvad anledningen til interaktionen er. Det er også målet for sprogbrugernes fremmed- og andetsprog. Hvor komplekse kompetencer man sigter mod at opnå, afhænger så af hvilke mål man har med det sprog man er i gang med at lære, og hvad man skal bruge sproget til. I de tidlige faser af vores sproglæring gør vi alle brug af et såkaldt basisprog både på modersmålet og fremmed- og andetsprogene. Når

sprogbrugerne bevæger sig ind i et felt hvor sprogkravet bliver mere specifikt afhængigt af hvilke faglige og indholdsmæssige områder de arbejder med, slår basissproget ikke til. Her vil sprogbrugerne få behov for at beherske det sprog der hører til de faglige felter de arbejder med. Desuden får de behov for at beherske et adækvat skole- og uddannelsesfagligt sprog.

Disse behov for komplekst og nuanceret sprog skærpes yderligere hvis man skal være en kompetent sprogbruger inden for det uddannelsesfaglige eller akademiske område. Det skole- og uddannelsesfaglige sprog kan udgøre en betydelig barriere både for forståelsen og for den sproglige produktion og dermed også en barriere for faglig læring og videre uddannelse. Det gælder både for dem der har dansk som andetsprog og for det voksende antal studerende og elever på uddannelser med engelsk som undervisningssprog. Det er baggrunden for at flere artikler i dette nummer sætter fokus på sammenhængen mellem sprog og faglig læring og på hvordan denne sammenhæng kan understøttes, både gennem indholdsbaseret sprogundervisning og gennem en sprogintegreret fagundervisning.

Den indholdsbaseerede sprogundervisning bygger på et lærings-syn der anser indholdet og dets praksisser for brillante hjælpere til at løfte til sproglig læring. Hvis undervisningen desuden er organiseret således at flest muligt er mest muligt aktive med indholds-bårne sproglige problemløsningsaktiviteter i og uden for de formelle læringsrum, så er der gode muligheder for både faglig og sproglig læring. Det er imidlertid vigtigt at holde sig for øje at det ikke er tilstrækkeligt blot at arbejde med motivationsskabende indhold. For at blive god til sproglæring skal den indholdsbaseerede sprogundervisning give anledning til såvel kreativ eksperimenterende anvendelse af sproget som varierede gentagelser og sproglig opmærksomhed.

Artiklerne i dette nummer repræsenterer et bredt udsnit af forskellige koncepter og praksisser for samspil mellem sprog, fag og indhold på alle niveauer, fra grundskole til arbejdsmarkedsuddannelser og universitet.

Kronikken handler om Ny læreruddannelse og sprogfag. Efter reformen af læreruddannelsen er den kompetente fremmedsproglærer med engelsk, fransk og tysk igen en mulig uddannelsestøning, siger Annette Søndergaard Gregersen i kronikken i dette nummer. Men regeringens folkeskolereform lægger ikke op til at den nye sproglærer vil kunne bruge sine kompetencer med fuld styrke. Der gøres ikke nok for de 'trængte' sprogfag, og kronikøren opfordrer regering og

kommuner til at igangsætte projekter der styrker den sproglige mangfoldighed i grundskolen.

Susanne Pérez: Kan naturfagene blive bedre til de tosprogede elever? I mange år har nationale og internationale undersøgelser vist at elever med indvandrerbaggrund i folkeskolen ikke opnår naturfagskompetencer svarende til danske elevers naturfagskompetencer. På baggrund af erfaringer med uddannelse af sent ankomne unge flygtninge og indvandrere viser forfatteren at systematisk integration af dansk som andetsprog i naturfagene er en af vejene til uddannelsesmæssig ligestilling.

Helmuth J. Vollmer: Fagbaseret diskurskompetence. Samspil mellem sprog og indhold i fremmedsproget fagundervisning. Mange elever i Europa undervises i dag på et sprog der ikke er deres førstesprog, og flere og flere elever får derfor fagundervisning på et andet- eller fremmedsprog. Forfatteren argumenterer for at sprogtilegnelse er en nødvendig del af enhver fagundervisning for alle elever, og han introducerer begrebet fagbaseret diskurskompetence som uddannelsesmål, som skal sætte eleverne i stand til at deltage i samfundsmæssige, fagrelaterede diskurser.

Kent Andersen: CLIL og egnede værktøjer. I danske erhvervsskoler er der siden 80'erne blevet eksperimenteret med integration af fagundervisning og fremmedsprogsundervisning, et koncept der i dag fremmes i europæisk sprogpolitik under akronymet CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Artiklen fortæller om et nyt EU-projekt TOOLS til produktion af integrerede undervisningsenheder som skal bidrage til mere sprog i erhvervsuddannelserne og øget motivation hos eleverne.

Michael Svendsen Pedersen: Buschaufførsprog. Mange af de kursister der uddannes til buschauffører i Danmark, har anden etnisk baggrund end dansk, og en del af dem har brug for at videreudvikle deres kompetencer i dansk som andetsprog. Artiklen handler om sprogundervisning der bygger på en analyse af kursisternes sprogbehov. Den diskuterer sprogundervisningen som et læringsrum hvor kursisterne ikke alene lærer sprog, men også får stemme og handlemuligheder i forhold til arbejdsverdenens krav.

Peter Villads Vedel: Den nordiske diskurs og den gode praksis. I den nordiske integrationsdiskurs er der i disse år enighed om at andetsprogsundervisning for voksne indvandrere skal sigte mod sprogkompetencer der er anvendelige på arbejdsmarkedet. Artiklen tegner et billede af erfaringer med etablering af læringsrum på arbejdspladsen som ramme om en effektiv indholdsbaseeret sprogundervisning.

Birgit Henriksen og Anne Sofie Jakobsen: Akademiske ord og fraser – et nordisk projekt. Elever og studerende mødes i dag med stigende krav om at kunne anvende et stort og varieret fagligt og akademisk sprog. Artiklen præsenterer et nordisk projekt som har til formål at udvikle akademiske ord- og fraselister på de nordiske sprog. Listerne kan støtte elever og studerende i deres uddannelse og danne basis for lærernes arbejde med det akademiske sprog på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Merete Vonsbæk: Tysk med sagen i centrum – et interkulturelt projekt om storbyens forandring. Artiklen fortæller om et projektforbånd i gymnasiets tyskundervisning med storbyen Hamborg og dens sociale forandringer som emne. Målet med forløbet er at eleverne gennem udforskning af byen og møder med jævnaldrende udvikler interkulturelle kompetencer. Projektet munder ud i elevprodukter der integrerer tekst, grafer, billeder og mundtlig præsentation, og hvor eleverne bruger et fagligt, studierelevant tysk med fokus på indhold.

Beate Lindemann: Fagundervisning på fremmedsprog (CLIL): en vej å gå for å styrke fremmedsprogkompetansen? Artiklen introducerer til begrebet CLIL *Content and Language Integrated Learning*. Ideen med CLIL er at eleverne får større kontakt med fremmedsproget og mulighed for at blive aktive sprogbrugere i trygge omgivelser. Forfatteren argumenterer for at CLIL også er meget relevant for andet fremmedsprog og diskuterer spørgsmål der melder sig i forbindelse med CLIL, blandt andet elevers og læreres sprogkompetencer.

Sophie Swerts Knudsen og Pete Westbrook: Klædt på til at bruge engelsk som undervisningssprog. I 2009 blev undervisningssproget på en række kandidatuddannelser ved det naturvidenskabelige fakultet på Københavns Universitet ændret til engelsk, og siden er uddannelser på samfundsvidenskab og humaniora kommet til. Artiklen fortæller om workshops der er blevet sat i værk for at udstyre lærere og undervisere med redskaber og strategier der kan hjælpe dem til at klare udfordringen med at bruge engelsk som undervisningssprog.

Petra Daryai-Hansen, Sonja Barfod og Susanne Hvidtfeldt: Den Mentale Bro – en regional læringspakke i tysk sprog og kultur. Projektet Den Mentale Bro har til formål at bygge bro mellem danske og tyske virksomheder og offentlige institutioner der enten er eller bliver involveret i etableringen af en fast forbindelse i Femern Bælt-regionen. Forfatterne fortæller om en e-læringspakke i tysk sprog og interkulturel forståelse der i indhold og form er tilpasset det lokale erhvervslivs behov, og som samtidig understøtter den regionale udvikling.

Åbne sider: Marie Jungfalk Sørensen: Skal grammatikken genopdages? En undersøgelse af tilgangen til grammatik i tyskundervisningen på stx.

Artiklen handler om forskellige syn på grammatikundervisning. Forfatteren plæderer for en fokus-på-form-tilgang: Elevernes sproglige behov skal danne grundlag for hvilke former der behandles i undervisningen, og deres arbejde med betydning skal gå forud for opmærksomhed på sprogets form. Gennem casestudier giver forfatteren eksempler på hvordan lærere i gymnasiet har grebet grammatikundervisning i tysk an.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt ny litteratur om nummerets tema samt *Andet Godt Nyt*.

God læselyst!

Redaktionen

Ny læreruddannelse og sprogfag

Læreruddannelsen står igen til ændringer i såvel struktur som indhold, og der er tale om et radikalt brud med den læreruddannelse, vi har kendt i mange år. Som medlem af skrivegruppen for franskfaget ser jeg mange gode og fremadrettede indholdsbeskrivelser i såvel dette fag som i undervisningsfagene engelsk og tysk. Den kompetente fremmedsproglærer med engelsk, fransk og tysk er igen en mulig uddannelsestøning. Desværre fjernes linjefaget dansk som andetsprog og reduceres til et delelement i et obligatorisk pædagogisk modul. Dette medfører en klar forringelse af læreruddannelsens samlede sprogfaglighed.

Folkeskolereformudkastet fra regeringen lægger derimod ikke op til at understøtte den kompetente sproglærer. Engelskfaget indføres fra 1. klassetrin, men 2. og 3. fremmedsprog betragtes åbenbart stadig som perifere sprogfag, som den enkelte elev kan tilvælge på 7. klassetrin eller senere. Forskning viser, at alder og motivation for sprogtilegnelse hænger tæt sammen. Denne forskning er givetvis ikke indgået i regeringens overvejelser i relation til nytænkning omkring udbud af sprog i folkeskolen.

Aftaletekst og skriveproces

Den 1. juni 2012 indgik regeringen aftale om en ny læreruddannelse med Venstre, Konservative og Dansk Folkeparti. Normen bliver, at lærerstuderende kvalificerer sig til *undervisningskompetence* i typisk tre fag i en fortsat fire-årig uddannelse.

Følgende udpluk fra aftaleteksten lægger op til, at sprogfagene i læreruddannelsen skal styrkes:



ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

Lektor, Professionshøjskolen UCC,

Læreruddannelsen på Zahle

asgr@ucc.dk

Professionshøjskolerne får mulighed for at lave toninger eller profiler med henblik på at imødekomme regionale eller andre behov for specialiseringer, fx inden for fremmedsprog. Specifikt nævnes også større muligheder for øget brug af udlandsophold, således at kommende sproglærere lægger et semester i et målsprogsland. Endelig lægges vægt på et øget samspil mellem professionshøjskolerne og universiteterne, blandt andet til 'trængte fag' som fransk og tysk.

I skrivende stund (december 2012) er alle *kompetencemål* for læreruddannelsens fag sendt til høring sammen med bekendtgørelses-teksten. For sprogfagene vedkommende er der nedsat en tværgående sprogfaglig gruppe bestående af dansk, engelsk, fransk og tysk. Ekspertgrupperne har udarbejdet kompetencemål til de enkelte fag og nye fagkombinationer samt redegjort for den faglige skærpelse i fagene.

Samtidig er skrivearbejdet i de nationale professionshøjskolebårne faggrupper ved at vise resultater. Professionshøjskolerne har besluttet sig for at udbyde fælles og enslydende moduler for at sikre en ensartethed midt i dereguleringen.

Sprogfag i den nye læreruddannelse og i folkeskolen

Fremover får alle fag tildelt færre ECTS-point end tidligere. Men samtidig fremgår det tydeligt i vores opdrag for skriveprocessen, at det faglige niveau skal strammes op på indholdssiden. Høringsfasen og derefter den endelige udformning af kompetencemålene vil vise, om dette vidensniveau vil kunne indfries.

De nationale faggruppers opgave er at udvikle to nationale undervisningsmoduler inden for undervisningsfagene samt skabe overblik over relevant forskning og sikre formidlingen af denne. Det er spændende som medskribent i gruppen tysk/fransk at følge fagmodulernes udformning og uddannelsens endelige form. Med bedre muligheder for internationalisering og for samarbejde med universiteterne er der grund til at tro på en god ny læreruddannelse.

Men der er også store og ubesvarede spørgsmål. Læreruddannelsen skal naturligvis udvikles i sammenhæng med udviklingen af folkeskolen. For tiden nedlægger kommunerne som skoleejere mange skoler og hermed mange lærerstillinger. For få år siden kunne vi med sindsro fortælle nye studerende, at uddannelsen var forbundet med god sikkerhed for at få et arbejde. I dag er det vanskeligt for nyuddannede at få en fast stilling, endsige et vikariat.

For studerende med nuværende linjefag i tysk og fransk er det dog nemt at få stilling, idet der er mangel på lærere med tysk og fransk. For disse to sprogfag består problemet i, at der uddannes alt for få. Fx har der på landsplan gennem de sidste tre år kun været oprettet franskhold på læreruddannelsen Zahle, Professionshøjskolen UCC, og for tyskfagets vedkommende oprettes der af økonomiske grunde færre hold på professionshøjskolerne. Så udbud og efterspørgsel harmonerer ikke.

Når udbud og efterspørgsel ikke harmonerer, er der også andre og nok så væsentlige grunde. For franskfagets vedkommende er der den åbenlyse grund, at faget ikke skal udbydes af kommuner og skoler, og dermed er der markant forskel på, hvor der er ledige franskstillinger. For kort tid siden talte jeg med en fransklærer i Jylland, der gladelig kører 200 kilometer til og fra sin skole, fordi hun der kan undervise i faget. I Københavns Kommune udbydes tysk og fransk som ligestillede tilbudsfag fra 7. klassetrin, og her er der mangel på uddannede fransklærere. Så det giver mere mening for en lærerstuderende i København at vælge fransk, end det gør for en lærerstuderende i Nr. Nissum.

De studerende, der vælger tysk og fransk som linjefag, foretager et bevidst og positivt tilvalg. Men alt for få søger fagene, og især for franskfagets vedkommende har mange ikke mulighed for at tilvælge faget, da de ikke har det nødvendige adgangsniveau, grundet manglende udbud i deres skoleforløb.

Den glemte mulighed ...

I rapporten »*Sprog er nøglen til verden*« anbefalede arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog fem overordnede mål for alle elever/studerende på alle uddannelsesniveauer: a) bedre beherskelse af engelsk, b) dansk plus to fremmedsprog, c) større mangfoldighed i udbud af sprog, d) bedre progression og sammenhæng på langs og på tværs af uddannelsesinstitutioner og e) større fleksibilitet på de videregående uddannelser. Arbejdsgruppen fremsatte også konkrete anbefalinger, hvoraf jeg vil fremhæve forslaget om at 2. fremmedsprog flyttes ned fra 7. til 5. klassetrin.

Disse tiltag harmonerer godt med aftaletekstens bekymringer omkring tysk og fransk som 'trængte fag'. Men for at få flere til at vælge fagene i den kommende læreruddannelse kræves handling fra regeringens side. Vi ved nu, at regeringen er gået til forhandlinger om den kommende folkeskolereform med forslag om engelsk fra 1. klassetrin, MEN IKKE ét ord om tidligere sprogstart for 2. og evt.

3. fremmedsprog, mangfoldighed i udbud og dermed mulighed for længere tilegnelsesforløb. HVORFOR? Eller rettere hvorfor IKKE?

På Folkeskolen.dk (14. marts 2012) kan man læse udvalgsvar fra børne- og undervisningsminister Christine Antorini på baggrund af forespørgsel fra den konservative uddannelsesordfører Mai Henriksen om tidligere sprogstart i folkeskolen for engelsk, fransk og tysk. Ministeren forklarer i sit svar, at rammerne for en fremrykning af fagene skal forhandles med kommunerne, hvorefter hun laver regnestykket ud fra gennemsnitlige, almindelige klasser:

Hvis tysk/fransk skal gives som et tilbudsfag i 5. og 6. klasse ligeledes med 60 timer på hvert klassetrin, vil det indebære merudgifter i størrelsesordenen 216 mio. kr., idet det herved er forudsat, at 90 pct. af eleverne vil vælge et af fagene.

Engelsk er i dag obligatorisk fra 3. klasse og kan efter kommunalbestyrelsens beslutning indføres som supplerende undervisning i 1. og 2. klasse. Hvis faget skal være obligatorisk i 1. og 2. klasse med fx 60 timer på hvert klassetrin (svarende til to lektioner om ugen), vil det indebære merudgifter i størrelsesordenen 240 mio. kr. for undervisning i almindelige klasser.

Regering og opposition forhandler således om grundlaget for en folkeskolereform med bl.a. engelsk fra 1. klassetrin; altså har man fundet 240 mio. kroner til engelskfaget, men ikke 216 mio. til tysk/fransk fra 5. klassetrin. I skrivende stund kan jeg læse mig frem til forslag om valgfag på 7. klassetrin, men ikke ét ord om tysk og fransk, som man ellers bekymrede sig så meget om i aftaleteksten for læreruddannelsen. Når fagene er 'trængte' må det vel betyde, at man som regering vil gøre noget aktivt for at gøre dem mindre trængte?

Har et samfund den folkeskole, man som befolkning ønsker? Betyder udkastet til en folkeskolereform, at regeringen ikke finder det nødvendigt at fremme og understøtte mangesprogethed i Danmark? Finder man det unødvendigt at understøtte elevernes tilvalg af flere sprogfag end engelsk? Ser man et solidt og større udbud af sprogfag i folkeskolen som en unødvendig investering i fremtidens kompetencer? Finder man, at kun elever i privatskoleregi skal klædes på til at kunne begå sig i den globaliserede verden? Børne- og undervisningsministeren har den 25. januar meldt ud, at undervisning i udvalgte minoritetsmodersmål og tværsproglighed skal udvikles i folkeskolen. Hvilke udfordringer mon det stiller til en ny læreruddannelse?

Konklusion: kompetente sproglærere

Nye kompetencekrav, højere vidensniveau i et samarbejde mellem professionshøjskoler og universiteter, gode internationaliseringsmuligheder giver den enkelte lærerstuderende mulighed for udvikling af en stærk uddannelsesprofil. Det er der behov for i en folkeskole med flere og flere udfordringer i såvel et nationalt som et globalt perspektiv. Med regeringens udspil til en folkeskolereform ser det desværre ud til, at sproglærere med tysk og fransk vil have tilegnet sig sproglige og (inter)kulturelle kompetencer, som de ikke kan anvende i fuld styrke i skolens hverdagsliv. Jeg opfordrer hermed regering og kommuner til at igangsætte forskningsbaserede pilotprojekter med engelsk i indskolingen, fransk/tysk fra 5. klassetrin samt flere sprogfag fra 8. klassetrin. Målet er hurtigst muligt at give folkeskoleelever samme ret til mangfoldighed i sprogtilegnelse som privatskoleelever. Vi har som nation ikke råd til at lade være.

Litteratur

Forligskredsen bag læreruddannelsen.

FIVU. (2012). *Aftaletekst. Reform af læreruddannelsen.*

Følgegruppen for ny læreruddannelse.

FIVU. (2012). *Deregulering og internationalisering – evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006.*

Ministeriet for Videnskab, Teknologi og

Udvikling (2011). *Sprog er nøglen til verden. Anbefalinger fra arbejdsgruppen for uddannelse i fremmedsprog.*

<http://fivu.dk/filer/publikationer/2011/sprog-er-noeglen-til-verden/index.htm>

Kan naturfagene blive bedre til de tosprogede elever?

Danmark er det vestlige land, der har den største andel indvandrerelev med manglende naturfagskompetencer¹ (Pisa 2006: 198).

»Elever med indvandrerbaggrund er ikke ligestillede med de danske elever i folkeskolen, idet deres resultater i alle fag er dårligere end de danske elevers« (Tosprogstaskforce u/d). Det har nationale og internationale undersøgelser i nu snart mange år peget på. Naturfagene udgør her et særligt problem.

Pisa-undersøgelsen fra 2006 konkluderede, at »[...] 52 % af indvandrere og 48 % af efterkommere [...]« havde manglende naturfagskompetencer og at »[...] kun Qatar har en større andel af indvandrelev med manglende naturfagskompetencer« (Salamon et al. 2008: 143).

Resultatet overrasker ikke, men har været forudset i mange år! For sytten år siden skrev Jørgen Gimbel (1995) i dette tidsskrift sin berømte artikel »Bakker og udale« om tosprogede elevers kendskab til ord der er knyttet til naturfagene. Her forudså han konsekvenserne af manglende undervisning i dansk som andetsprog:

De [5. klasses tyrkiske] [...] elevers kendskab til det udvalgte faglige ordforråd må imidlertid betegnes som en hel del under middel i forhold til deres danske kammeraters kendskab til de samme ord her i 5. klasse. Det kan ikke undgå at fremkalde faglige vanskeligheder for de tosprogede elever i de kommende år, uanset hvordan den faglige undervisning praktiseres, hvis der ikke arbejdes bevidst og systematisk med deres andetsprog (Gimbel 1995: 33).



SUSANNE PÉREZ

Cand.mag. i Kultur- og Sprogødestudier
og Pædagogik

Lærer i Ungez-Projektet, Ballerup Kommune

susanneperez@gmail.com

At arbejde bevidst og systematisk med andetsproget kræver både at der arbejdes over lang tid og at alle lærere er involveret. Derfor er det problematisk at undervisning i dansk som andetsprog betragtes som noget der kan være overstået før 7. klasse, hvis bare der startes tidligt nok med sprogstimulering eller når nogle lærere ikke tænker på deres faglige undervisning som en samtidig sprogudviklende undervisning. Ønsker man som lærer at give alle sine elever de bedst mulige læringsbetingelser, bør man inddrage de nødvendige metoder.

I Faghæftet for dansk som andetsprog står der således også tydeligt at dansk som andetsprog skal »(...) knyttes tæt til skolens øvrige fag« (Undervisningsministeriet 2009, side 3).

Andetsprogstilegnelse er en proces, der hverken kan isoleres inden for et afgrænset tidsrum eller inden for faget dansk. Eleverne stilles over for stadig nye krav både i og uden for skolen. Gennem hele skoleforløbet præsenteres de for nye fag og fagområder og dermed også for nye sproglige udfordringer. Alle faglærere er således involveret i elevernes dansk-tilegnelse, og det er derfor hensigtsmæssigt, at undervisningen tilrettelægges i et samarbejde mellem lærerne (Undervisningsministeriet 2009, side 40).

Kan naturfag og dansk som andetsprog integreres?

Spørgsmålet er om det er sværere at knytte dansk som andetsprog til naturfag end til sprogfag, siden elever med indvandrerbaggrund får dårligere karakterer i disse fag end i sprogfagene.

Dette spørgsmål har optaget mig siden jeg i 2009 startede som lærer i fysik/kemi, biologi, geografi og matematik i Unge2-projektet i Ballerup Kommune. Jeg havde på dette tidspunkt et godt teoretisk kendskab til integrationen af dansk som andetsprog i naturfagene og var inspireret af tidligere udviklingsprojekter (fx Laursen 2004; 2008).

Unge2-projektet² er et uddannelses tilbud for sent ankomne unge flygtninge og indvandrere mellem 15 og 25 år der giver dem mulighed for at opnå Folkeskolens Afgangseksamen. Elever der er over 18, går herudover til modultest på Dansk-uddannelse 2 og til den afsluttende Prøve i Dansk 2. Det tager eleverne i gennemsnit 3 år at afslutte uddannelsen, og herefter kan de starte på en ungdomsuddannelse på lige fod med unge danskere. Eleverne går i klasser der er opdelt efter deres andet-

sprogsniveau. Undervisningen i de forskellige fag lægges så vidt muligt parallelt så en elev nemt kan tage et fag på et højere eller lavere fagligt niveau. Nyankomne elever deltager fra dag ét i alle skolens fag³. Det betyder at alle lærere i Unge2-projektet til enhver tid forbereder deres undervisning ud fra både Faghæftet for Dansk som Andetsprog og Faghæftet for det andet fag de underviser i.

Tværfaglige emner kan styrke den sproglige udvikling og spare tid

Et argument der ofte bliver brugt imod integrationen af dansk som andetsprog i naturfagene, er at det tager længere tid at komme igennem et emne, og man derfor ikke når igennem hele fagets pensum.

En koordineret årsplan mellem fagene kan være én måde at imødekomme denne problemstilling på. I min planlægning lægger jeg vægt på at finde fælles emner på tværs af naturfagene, og – hvor det er muligt – i kombination med dansk eller matematik.

Således har emnet »Livets byggesten« været omdrejningspunkt for et tværfagligt arbejde med kulhydrater, proteiner og fedtstoffer i fysik/kemi, cellers opbygning og grundlæggende genetik i biologi samt arv og miljø i dansk.

Sammentænkning af naturfagene er oplagt fordi der i faghæfterne opfordres til dette, og fordi fagord går igen på tværs af fagene. Således kan man i en biologitekst støde på ordet »sukker«, men også den kemiske formel » $C_6H_{12}O_6$ « der groft sagt er udtryk for det samme – bare på kemisprog.

Eleverne anvender på denne måde deres faglige viden og de nyligt lærte ord og udtryk i flere forskellige sammenhænge samtidig og har således større mulighed for at huske ordene og deres betydning.

Forståelse af fagtekster

Fagtekster i overbygningen er svære og eleverne kan blive overvældet af antallet af svære og nye ord og ukendte bogstav- og talkombinationer, som de fx findes i kemiske formler. Herudover vil eleverne i de fleste naturfaglige tekster støde på illustrationer, grafer og tabeller hvis indhold ikke nødvendigvis er forklaret i brødteksten. Det er altså ikke bare en anden måde at repræsentere tekstens ind-

hold på, men derimod supplerende »tekst«. Naturfaglige tekster er således »multimodale« (Daugaard 2008) og kræver at eleverne har de rette læsestrategier for at kunne få det største udbytte af tekstens indhold og bruge det konstruktivt i opbygningen af deres egen viden om emnet.

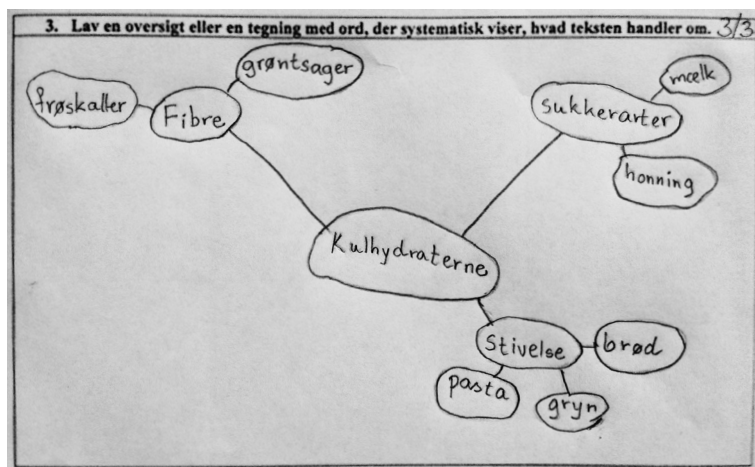
Lærebogssystemer i naturfagene er ofte opbygget på en måde, så der er en grundbog og en arbejdsbog. Kendetegnende for systemerne er at opgaverne i arbejdsbogen ikke er spørgsmål til teksten i grundbogen, men derimod et perspektiverende supplement til den. I fysik/kemi og biologi er det således mest vejledninger til naturfaglige forsøg, i geografi kan det for eksempel være atlasopgaver eller opgaver relateret til ny information der står i arbejdsbogen og ikke i grundbogen.

En af de store udfordringer er derfor at skabe arbejdsark der giver eleverne mulighed for systematisk at arbejde med de faglige tekster, så de ikke læser på må og få, men ved hvad de skal lede efter i teksten. Arbejdet med teksterne vil give dem større mulighed for faglig forståelse. Jeg vil i det følgende give eksempler på typiske tekstforståelsesopgaver som jeg har udarbejdet til eleverne.

Fra tekst til illustration og vice versa

Man beder eleverne om at omsætte et stykke tekst til en grafisk fremstilling. I figur 1 kan man se en elevs forståelse af en kort introduktionstekst til kulhydrater.

FIGUR 1



En anden læsestrategi er at sætte informationer op i tabeller, som i følgende eksempel:

Læs på side 38-39 i »Kemien vi spiser«.

Find eksempler på forskellige proteiner og udfyld denne tabel.

Navn på proteinet	Hvor i kroppen findes det?	Hvad er proteinets funktion?

Ligeledes lærer eleverne at fortolke forskellige typer af grafer, diagrammer og illustrationer. Et eksempel på denne type opgaver er følgende:

På side 14-15 i »Geotoper 1« er der et cirkeldiagram og tre kort. Giv hver af dem en præcis overskrift. Forklar hvad tegn, farver og tal betyder. Skriv en tekst ud fra den information, du får fra diagrammet eller kortet.

Cirkeldiagram side 14	
Overskrift	
Hvilke stoffer bliver nævnt og hvorfor?	
Hvad betyder procenterne?	
Skriv en tekst med information fra cirkeldiagrammet	

Når eleverne bliver bedt om at forklare et diagrams enkeltd dele har læreren en god mulighed for at evaluere elevernes aflæsningsstrategier og kvalificere disse. Eleverne lærer samtidig at blive mere præcise i deres sprog.

De sproglige gengangere

I hvert fag er der sproglige gengangere, dvs. formuleringer der vil optræde hyppigt i forbindelse med dette fag. Naturfagene er bl.a. præget af mange taksonomier og processer (Sørensen 2008: 19). Taksonomier er kategoriseringer som ofte vil bestå af over- og underkategorier. Fx vil emner om pattedyr, kulhydrater, cellens opbygning eller jordtyper indeholde taksonomier og definitioner. Naturfagene beskriver også mange processer. Det kan fx være kulstofs kredsløb, vandets kredsløb, fordøjelsessystemet, kemiske reaktioner.

For at gøre eleverne opmærksomme på disse sproglige gengangere har jeg udarbejdet »læsestrategiplancher«.

Hvis eleverne støder på ordet »betyder« i en tekst, eller formuleringen »der findes to slags«, så ved de, at der er tale om en kategorisering eller en definition af faglige begreber.

Hvis de støder på »består af« eller »rummer«, ved de, at der er tale om noget der er sammensat af noget andet. På denne måde får eleverne strategiske læseredskaber der forvandler fagteksterne til centrale medspillere i deres tilegnelse af det faglige stof.

Ligeledes er forskellige diagramtyper forbundet med et bestemt ordforråd. Aflæsning af cirkeldiagrammer vil typisk kræve en formulering som »andelen af ... var ... %«. Diagrammer der viser en udvikling over tid, vil kræve brugen af ord som »stiger«, »vokser« og »falder« og deraf afledte ord, »fra ... til«, »i perioden«, »den største«, »den højeste«, »den mindste«, »den laveste«.

Elevernes fagsproglige produktion

Til sidst vil jeg nævne vigtigheden af at eleverne i hver undervisningstime selv har mulighed for at producere fagsprog – såvel skriftligt som mundtligt. Dette sker dels i det ovennævnte arbejde med fagteksterne. Men det er mindst lige så vigtigt at eleverne får mulighed for at opøve en naturfaglig mundtlighed. Især i forhold til afgangsprøven i fysik/kemi, der er en praktisk-mundtlig prøve, skal eleverne beherske et sammenhængende fagsprog.

Dette har jeg dels arbejdet med gennem forskellige forforståelsesaktiviteter som fx fælles brainstorm om nye emner eller hypotesedannelse før fysikforsøg (»hvad tror I der sker?«). Herudover skal eleverne i løbet af året holde oplæg om forskellige emner vi har gennemgået. I fysik/kemi bliver oplægget knyttet til den samtidige udførelse af laboratorieforsøg.

I opstarten af et forløb om vejr og klima i geografi lagde eleverne ud med at skrive alle de vejrtyper de kendte både fra Danmark og deres hjemlande. Listen blev meget lang, og eleverne fik herefter til opgave alene eller i par at være ansvarlig for én vejrtype. Deres opgave var herefter at finde billeder på nettet der passede til dette vejr. Efter at de havde fundet billederne, blev de bedt om at skrive korte forklaringer til billederne. De skulle herudover forberede et oplæg ud fra billederne, hvor de også kom ind på hvilket tøj der var passende at have på i det vejr, og hvad der ville ske hvis man fik »for meget« af vejret. For meget regn kunne fx føre til oversvømmelser, for meget sol kunne føre til tørke osv.

Brugen af billeder gjorde vejrtyperne konkrete for alle elever, og deres præsentationer førte os ud i diskussioner om hvorfor der var

forskellige typer årstider rundt om i verden, nuancerne i de forskellige vejrtyper, fx forskellige slags regn, forskellige slags blæst og konsekvenserne af forskellige vejrtyper.

Kan naturfagene blive bedre til de tosprogede elever?

Efter at have integreret dansk som andetsprog systematisk i naturfagene i over tre år er jeg overbevist om at der er både tid og plads til omprioriteringer af metoder i naturfagsundervisningen uden at det går ud over det praktisk-eksperimenterende arbejde. Tværtimod bliver dette styrket når eleverne kan tale og skrive kvalificeret om forsøgene og bliver opfordret til at forbinde deres teoretiske viden med de praktiske forsøg samt forklare forsøgenes relevans i forhold til samfundet.

En *systematisk* integration af dansk som andetsprog kræver forberedelse. I starten kan det føles som et stort arbejde at skulle udrede de sproglige aspekter der vedrører de forskellige emner såvel i fagteksterne som i forsøgsbeskrivelserne og at udarbejde læsevejledninger eller arbejdsark der støtter op omkring den fagsproglige udvikling. Som ved enhver anden forberedelse er genbrugsværdien dog stor; der vil dels opstå generiske og emneafhængige arbejdsark som fx analyseark til forsøgsbeskrivelser, tabeller og diagrammer og dels emneafhængige arbejdsark der vil kunne genbruges året efter eller deles med kollegaer. På den måde kan en skole i løbet af få år have opbygget sin egen samling af undervisningsforløb og materialer der integrerer dansk som andetsprog og naturfag.

Integrationen af dansk som andetsprog i alle naturfagstimer er for mig at se en af metoderne til at rette op på den eksisterende faglige skævhed mellem danske elever og elever med indvandrerbaggrund og dermed et vigtigt skridt på vejen til uddannelsesmæssig ligestilling.

Noter

1 Med naturfag tænkes her på fagene natur/teknik, fysik/kemi, geografi og biologi i folkeskolen.

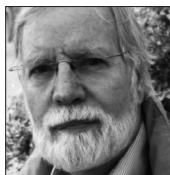
2 Yderligere information om projektet kan findes på www.ungez-projektet.dk

3 Eleverne undervises i så mange af folkeskolens fag som muligt, dvs. dansk, matematik, engelsk, biologi, geografi, fysik/kemi samt forskellige valgfag (i skoleåret 2009/10 blev der udbudt: idræt, hjemkundskab, billedkunst, powerpoint, tysk og lektiecafé).

Fagbaseret diskurskompetence

Samspil mellem sprog og indhold i fremmedsproget fagundervisning¹

At sprog spiller en central rolle for læring – og det gælder både førstesprog, andetsprog og fremmedsprog – er gennem de seneste år kommet i fokus i europæisk uddannelsespolitik. Siden 2006 har Europarådet sat gang i et nyt stort projekt som ikke længere udelukkende fokuserer på læring af fremmedsprog, jf. den Fælles Europæiske Referenceramme, som er resultat af næsten 30 års arbejde med sproglige mål for fremmedsprogsundervisning. Under overskriften *Languages in Education – Languages for Education* bliver blikket nu rettet mod samtlige aspekter af sprog og sproglæring inden for skolens rammer. Projektet indbefatter alle sprog som bruges af elever, herunder minoritets- og regionalsprog, men det fokuserer især på en beskrivelse og diskussion af *skolesprog*, dvs. landenes dominante sprog og undervisningssprog; i Frankrig fransk, i Polen polsk og i Danmark dansk. Dette såkaldte skolesprog er overalt i verden det sprog der bliver undervist i som fag (Europarådet taler her om *Language as Subject*) samtidig med at det benyttes som arbejdsprog i alle andre, ikke-sproglige undervisningsfag, tilsyneladende uden større problemer (*Language(s) in other/all Subjects*). Men med den stigende diversitet i elevernes sproglige og etniske baggrund og i de sproglige forudsætninger de bringer med sig i skolen, kan man ikke længere forudsætte at alle elever uden problemer behersker det formelle skolesprog eller *dannelsessproget*, som det kaldes i den tyske kontekst². Opbygning og beherskelse af dette skolesprog skal derfor gøres til genstand for målrettede læreprocesser. Det gælder for



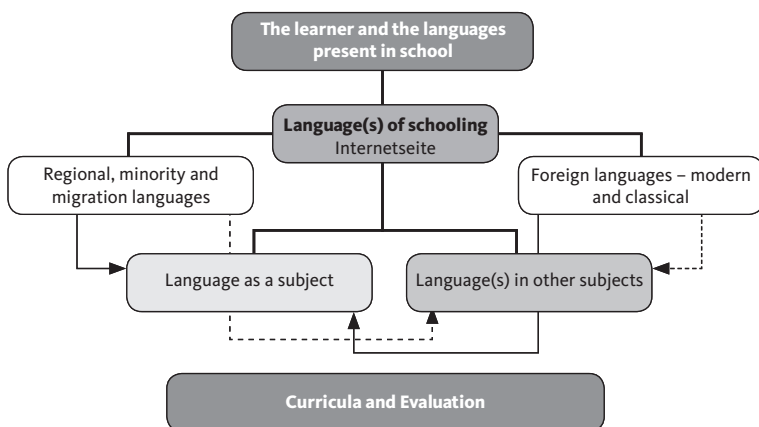
HELMUT JOHANNES VOLLMER

Prof. Dr., FB Sprach- und Literaturwissenschaft
Osnabrück Universitet, Tyskland

hvollmer@uos.de

elever der har skolesproget som andet- eller tredjesprog, men også for en stadigt større gruppe af étsprogede elever fra familier med kort uddannelse og lav socio-økonomisk status. Det har i årtier været dokumenteret at der er en sammenhæng mellem socioøkonomisk status og skolesucces.

Elevernes skolesprogskompetence kan fremmes på meget forskellige måder, f.eks. gennem særlig undervisning for andetsprogsbrugere, gennem inddragelse af elevernes førstesprog i den almindelige sprogundervisning eller gennem parallel tosproget undervisning. Den sidstnævnte metode baserer sig på den såkaldte *interdependenshypotese*: Når elever udvikler deres sprogkompetence gennem undervisning i modersmål, vil de overføre denne til andetsproget forudsat at de har tilstrækkelig kontakt med og motivation for at lære dette nye sprog (Cummins 1979; 2011). Når det gælder fagundervisningen, så er de sproglige udfordringer og barrierer for de såkaldte 'risikolørnere' endnu større; det har som konsekvens at det er nødvendigt at sikre den sproglige basis for faglig læring sammen med og samtidig med tilegnelsen af faglig viden, faglige begreber og processer. Hvilke sproglige krav og kompetencer det drejer sig om i enkelte fag og på tværs af fag, er blevet undersøgt i enkelte medlemsstater (f.eks. Norge og Nordrhein-Westfalen, Tyskland). Pga. den store forskellighed mellem sprogene ser Europarådet ingen mulighed for at forelægge en ny referenceramme; i stedet satser man på at indrette en interaktiv platform der henvender sig til interesserede grupper af curriculumeksperter, medarbejdere i undervisningsministerier, forskere og lærere (se Figur 1).



FIGUR 1: Council of Europe/Language Policy Division: Projekt »Languages in Education – Languages for Education« http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_en.asp

Temaet for denne artikel er den særlige konstellation mellem sprog og fag hvor undervisnings sproget i et fag er et fremmedsprog, en konstellation der er i fremgang i de europæiske lande under navnene CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*) og *bilingualer Unterricht*³. Fokus er på forholdet mellem sprog og fagligt indhold i undervisningen og på *faglig diskurskompetence* som mål for en integreret undervisning i sprog og fag.

Fremmedsprog som integreret del af fagundervisning

Formålet med at undervise i et fag på et fremmedsprog er at eleverne opnår en *additiv tosprogethed*, dvs. en forøgelse af deres samlede sprogkompetence. Hverken i Tyskland end i Europa som helhed er der et ensartet koncept for denne type undervisning. Fra første færd har det stået til diskussion om fremmedsproget alene betragtes instrumentelt, som et redskab der skal anvendes, eller om der samtidig skal ske en målrettet sproglæring. Tendensen går i retning af at der skal ske en sproglæring, forstået som udvikling af komplekse tanke- og sprogstrukturer på fremmedsproget allerede fra de første trin. I CLIL-konceptet, hvor funktionel sproglæring betragtes som en del af den samlede læreproces, kan sprog gøres til genstand for læring og refleksion i tæt sammenhæng med det faglige indhold og de faglige opgaver. Samtidig kan der trækkes på førstesproget, f.eks. i forbindelse med sammenligning af begreber eller interkulturel opmærksomhed over for forskelle mellem fagkulturer – en tilgang der fremmer tosprogethedens kulturelle dimension.

Det drejer sig ikke blot om at lære terminologi på et andet sprog, men om begreblæring som forbinder de nye begreber med kendte begreber og sætter eleverne i stand til at deltage i faglig kommunikation. Når et fagligt begreb præsenteres på et andet- eller fremmedsprog, kræver det en ekstra anstrengelse at begribe dets betydningsindhold. Men dette ekstra arbejde kan medføre en dybere indholdsmæssig bearbejdning, og dermed bliver fremmedsproget ikke blot en barriere, men også en motor for yderligere læring (Vollmer 2009; Zydatiś 2007).

Sprogtilegnelse som led i fagundervisning erstatter ikke systematisk fremmedsprogstilegnelse som stadig finder sted i fremmedsprogundervisningen. Men sprogtilegnelse indgår som en nødvendig del af fremmedsproget fagundervisning. Mens man tidligere mente at der lejlighedsvis skulle være fokus på sprog i form af 'sprog-lige øer' når der var behov for det, praktiseres der i dag forskellige,

mere ambitiøse former for integration af sprog og indhold som involverer et tæt samarbejde mellem faglærere og sproglærere, f.eks. i form af tværgående temaer eller tværfaglige projekter.

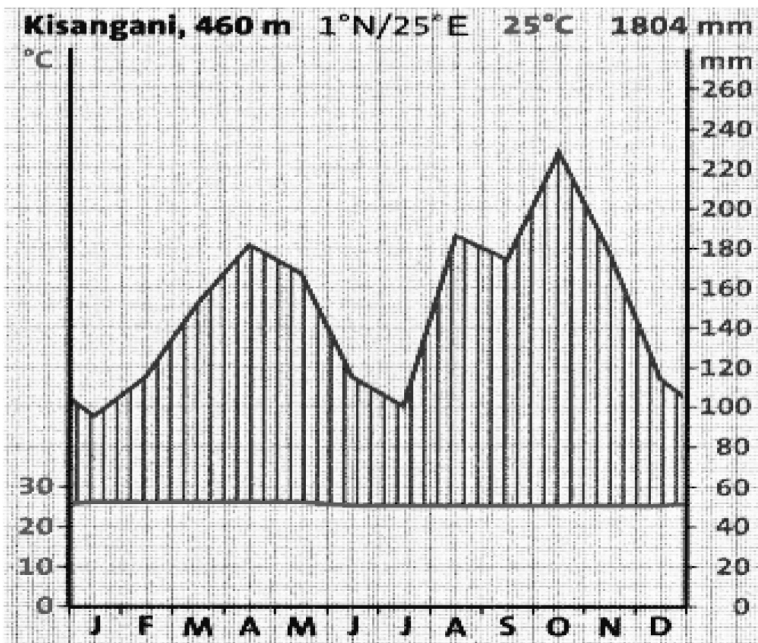
Fagkompetence inkluderer sprog

Man antager i dag at fagkompetence består af mindst tre dimensioner som interagerer med hinanden: den indholdsmæssige, den metodiske og den sproglige dimension. Den sproglige dimension ytrer sig som verbalisering af de tanker eleverne gør sig, og af de arbejdsprocesser de gennemfører under deres faglige læring. Verbaliseringen er basis for at eleverne selv kan præcisere deres viden og lære videre, og for at læreren kan få indsigt i deres læreproces og foreløbige resultater. De tre dimensioner optræder altid samtidig. Hvor tæt tænkning og sprog, faglig viden og sproglig viden er knyttet sammen, ses i udskrifter fra undervisning hvor det ikke alene drejer sig om at stille sproglige midler til rådighed for tænkningen, men om at udvikle og benævne elevernes forsøgsvisse 'tankesprog' under læringen af centrale koncepter, som f.eks. brøker, kemiske reaktioner eller det genetiske fingeraftryk. Dette er kernen i indholds- og sproglæring i fremmedsproget fagundervisning. Men der er brug for et bedre metasprog til at beskrive denne integrerede faglige og sproglige konstruktions- og udviklingsproces hvor indholdsmæssige og sproglige aspekter af fagkompetence tilegnes samtidigt.

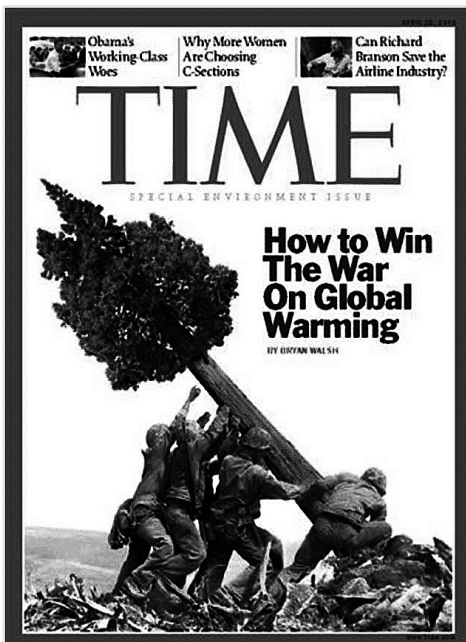
Flere betydningsbærere

Det er ikke nok bare at tale om *sprog* som en dimension af faglig læring i fremmedsproget fagundervisning. Der findes flere meget forskelligartede betydningsbærere eller repræsentationsformer. Betydningsindholdet i et begreb, et sagsforhold eller en model kan også udtrykkes gennem ikke-sproglige tegn, f.eks. en grafisk fremstilling, en statistik, et billede eller en tabel. Det udgør endnu en udfordring i retning af 'flersprogethed' idet de forskellige tegnsystemer skal forbindes med hinanden, der skal skiftes mellem dem og de skal oversættes til hinanden for at man kan aflæse deres betydninger. Meget ofte interagerer verbale og nonverbale aspekter af betydningsdannelse i materialet, f.eks. i et diagram og i sammenhænge mellem tekst og billede, mens andre betydninger gemmer sig i matematisk-symbolske abstraktioner eller kemiske formler (Leisen 2010). Her er to eksempler, *Beispiel 1* og *2* (fra engelsksproget geografiundervisning i Tyskland):

BEISPIEL 1: Climate graph of Kisangan



BEISPIEL 2: Semiotic Levels of Meaning (Text-Bild-Relation)



One of the prevailing scientific opinions is that there is simply not enough evidence to warrant a conclusion on the issue of global warming; however, the scientific community is somewhat divided since one prominent scientist is convinced that the world is in a human-induced warming phase.

Man kan altså ikke længere tale om en enkel sprog-indholdsrelation; det handler om at opbygge multimediale *semiotiske kompetencer* – kompetencer som tegnbruger – i videre betydning som del af fagkompetencen og den faglige dannelse (Hallet 2012). Det involverer evnen til at bevæge sig mellem forskellige tegnsystemer og til at oversætte mellem forskellige repræsentationsformer. Alle former for visualisering og abstraktion skal til syvende og sidst sprogliggøres eller i det mindste relateres til sproglig information. Her følger hvert medium sine egne regler for betydningsdannelse, f.eks. billedanalyse, læsning af statistik, fortolkning af tegneserier eller hørese-forståelse af lyd og video. Hermed sker der en drastisk forøgelse af kravene til indholdsforståelse, men også af potentialerne, da der samtidig udvikles almene, overførbare færdigheder og kompetencer som kan anvendes i andre fag og også uden for skolen.

Genrekompetence, diskursfunktioner, fagbaseret diskurskompetence

I fremmedsproget fagundervisning handler det om mere endnu, nemlig om opbygning og udvidelse af kognitivt-sproglige grundfunktioner – diskursfunktioner – som er nødvendige for at man kan strukturere verden og sin faglige viden, og som allerede er delvist grundlagt i andre fag (Vollmer/Thürmann 2010; Vollmer 2011). Det handler om tilegnelse af faglige tekst- og samtaleformer – genrer – som er blevet dannet som mønstre for at tale og skrive fagligt. Sådanne teksttyper og genrer skal ikke blot forstås i deres opbygning og brugsværdi, de skal også kunne bruges produktivt for at eleverne efterhånden bliver i stand til at deltage i diskussionerne i de faglige diskursfællesskaber. Man kan mene at dette mål er sat højt, men det er i alle tilfælde væsentligt at fastholde det som perspektiv.

I fremmedsproget fagundervisning skelnes der mellem tre overordnede sprogfunktioner: *beskrive, forklare, vurdere*. Alle fagrelaterede sproghandlinger kan rubriceres under en af disse overordnede kategorier som sprogliggøres på forskellige måder (f.eks. gennemgående brug af præsens, hyppig brug af kausale konjunktioner og adverbier, evaluerende verber og evt. komparativer). Det drejer sig om sprogfunktioner af en særlig art som findes i ethvert fag, men hvor der kan være forskellige mønstre i sprogliggørelsen, f.eks. for funktionen *forklare*. Det afgørende er at funktionsbegrebet ikke alene dækker over den sproglige formulering, men også over den *kognitive funktion* der ytrer sig i den sproglige form: Begge sider, den kognitive og den sproglige, udtrykkes i funktionsverber som f.eks. *forklare*. Til nu er der blevet identificeret ti kognitivt-sproglige funk-

tioner på tværs af fag (Vollmer 2011); ud over de allerede nævnte f.eks. *undersøge, benævne, fortælle, berette, forhandle, argumentere*. Alle er de sproglige udtryk for mentale kognitive aktiviteter og bearbejdning af en problemstilling eller en opgave som er nødvendig for at resultaterne af den mentale aktivitet kan formuleres sprogligt. Men også de mentale søge- og undersøgelsesprocesser er ledsaget af verbaliseringer, f.eks. i form af indre sprog. Det enkle eksempel *beskrive* kan tjene som illustration: For at kunne give en beskrivelse må taleren overveje hvad det er der skal beskrives, hvordan den givne genstand eller observation skal beskrives, hvilke aspekter der er mere vigtige end andre etc. I denne proces anvender eleven forsøgsvis begreber og sproglige udtryk som senere kan genbruges, men først derefter kan sproghandlingen *beskrive* gennemføres som sammenhængende sekvens. Under verbaliseringen sker der en yderligere formning af tanken.

Listen af kognitive-sproglige funktioner kan man opfatte som *makrofunktioner* der relaterer sig til hele tekster eller større tekstafsnit, og som styrer hvad teksten meddeler. Under makrofunktionerne er der en mængde *mikrofunktioner* som relaterer sig til delhandlinger og til mindre afsnit eller udsagn. Tilsammen udgør de byggestenene til skole- eller fagrelevante teksttyper og fagspecifikke genrer – f.eks. *beskrivelse af et eksperiment* – der er beslægtet med sammenlignelige genrer i andre fag og dermed udgør en diskurstype der er relevant på tværs af fagene.

Makrofunktionerne er beskrevet yderligere i forskellige fag med tilføjelse af underfunktioner som f.eks. *protokollere, rapportere, sammenfatte, begrunde, definere, danne hypoteser* etc. At *argumentere* er en kompleks tanke- og diskursfunktion som spiller en central rolle i alle fag fra grundskole til gymnasiet. Opgaven i fremmedsproget fagundervisning – og i al fagundervisning – er at være opmærksom på at eleverne ikke blot lærer de forskellige faglige teksttyper at kende og bliver i stand til at reproducere dem, men først og fremmest at de lærer at bruge de basale kognitive funktioner og sproghandlinger som byggesten til logisk tænkning og kommunikativ handling sammen med deres sproglige realiseringer i de respektive fremmedsprog, f.eks. *begrunde: because/parce que/weil*. Den samlede kompetence som er målet for undervisningen, kan karakteriseres som *fagbaseret diskurskompetence* (Vollmer 2012) som er mere end blot tekst- og genrekompetence. Den er udtryk for et overordnet dannelsesmål for alle fag: at opbygge en bæredygtig faglig og sproglig videns- og handlingsbasis som bidrager til en oplyst selv- og verdensforståelse, og som sætter eleverne i stand til at deltage diskursivt i samfundsmæssige og kulturelle diskussioner der har personlig betydning for dem.

Pædagogik og uddannelsesmål

Faglig læring i fremmedsproget fagundervisning stiller store sprogligt-kognitive krav for at lykkes; omvendt er det opgaven for sprogarbejdet at støtte den indholdsmæssige læring. Indholdsmæssig, begrebslig og sproglig *stilladsering* spiller en afgørende rolle for elevernes tilegnelse af indhold. Der findes mange måder at strukturere faglig læring og sproglæring på på forskellige niveauer (ordniveau, analyse/disponering af tekster, sammenknytning af begreber etc., se f.eks. Thüermann 2010 og Thüermann, Vollmer & Pieper 2010). Formålet er at eleverne tilegner sig et grundlæggende repertoire af mentale værktøjer, genviden, diskursive funktioner og passende sproglige handlingsrutiner for at kunne deltage i samfundsmæssige, fagrelaterede diskurser. Det er vigtigt at være opmærksom på at store tekstformer ikke kan læres og bruges som helheder; i stedet skal der opbygges og øves overskuelige strukturerheder.

Den største udfordring for faglæreren i fremmedsproget undervisning er givetvis med udgangspunkt i elevsproget skridt for skridt at understøtte udviklingen af dannelsessproglige former på fremmedsproget. Lærerens opgave er igen og igen at tilbyde parafraser og indholdsmæssige præciseringer og samtidig give eleverne rum til at udtrykke egne erfaringer og identiteter, især i kollaborative arbejdsformer som har vist sig at være fremmende for integreret læring af sprog og indhold.

Overordnet kan man sige at det i enhver fagundervisning er vigtigt også at sikre og udvikle den sproglige side af faglig læring. Alle faglærere er samtidig sproglærere, dog ikke i den forstand at de skal 'indbygge' eksplicitte sprogøvelser i den indholdsmæssige læring. Men de skal udvikle en klar forståelse af hvornår eleverne har forståelses- og kommunikationsproblemer, og om disse problemer ligger på det faglige eller på det sproglige område eller på koblingen mellem dem. Her ligger der en stor opgave for fagdidaktikerne som de allerede i nogen grad tager på sig (jf. f.eks. Becker-Mrotzek et al. 2013). En demokratisk forståelse af uddannelse indebærer at *alle* elever har krav på at blive støttet i deres sproglige og faglige udvikling, det gælder også for elever med minoritetsbaggrund, med henblik på at de kan videreføre deres uddannelse efter grunduddannelsen. Retten til uddannelse og dannelse af høj kvalitet kræver også, som antydnet oven for, at eleverne bliver i stand til – som individer og borgere – at bruge deres viden og kunnen i samfundsmæssige sammenhænge uden for skolen – det vil sige at de får mulighed for at anvende

de deres *fagbaserede diskurskompetence*. Det er gennem deltagelse og udfordringer der fører til styrkede handlemuligheder (*empowerment*) at de egentlige dannelsesmål nås.

Noter

- 1 Denne artikel er en udvidelse og bearbejdning af Vollmer, H. J. (2013). Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.) *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer. 124-131 (under udgivelse).
- 2 I Tyskland bruges begrebet 'dannelsessprog' (*Bildungssprache*) synonymt med 'skolesprog'. Begge begreber udtrykker nødvendigheden af at anvende et bestemt sprogligt register med henblik på uddannelse (på engelsk *academic language use*). Termen 'dannelsessprog' betoner dog stærkere

at det sprog der bruges i skolen, også anvendes uden for skolen i et livslangt perspektiv og sikrer forståelsen ikke kun i uddannelsesinstitutioner, men i samfundet som helhed. Det er således betingelse for deltagelse i offentlige diskurser og beslutningsprocesser. Beherskelse af dette sproglige register påbegyndes i skolen i relation til fagene.

- 3 CLIL: integreret læring af indhold og sprog, EMILE: fagundervisning gennem integreret fremmedsproglæring, *bilingualer Unterricht*: tosproget undervisning. Det tyske begreb *bilingualer Unterricht* oversættes her til *fremmedsproget fagundervisning*. (O.a.)

Litteratur

- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. I: *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2011). *Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
- Hallet, W. (2012). Semiotic Translation and Literacy Learning in CLIL. I: Marsh, D. & Meyer, O. (eds.) (2012). *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt. 191-201.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach*. Bonn: Varus Verlag.
- Thürmann, E. (2010). Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. I: Doff (Hrsg.) (2010). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen. 137-153.
- Thürmann, E., Vollmer, H. J., & Pieper, I. (2010). *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*. (= The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds, Studies and resources 2). Strasbourg: Europarat.
- Vollmer, H. J. (2009). Diskursfunktion und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geographielernern. I: Stephan Ditzé & Ana Halbach (Hrsg.) (2009). *Bilingualer Sachfachunter-*

- richt (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität.* Frankfurt/M.: Lang. 165-185.
- Vollmer, H. J. (2011). *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen.* <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> 26.11.2011.
- Vollmer, H. J. (2012). Fachliche Diskursfähigkeit bei bilingualen und monolingualen Geographielernern. I: Bayrhuber, H. u.a. (Hrsg.) *Formate fachdidaktischer Forschung.* Münster: Waxmann. 85-107.
- Vollmer, H. J. (2013). Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. I: Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content -and Language Integrated Learning.* Seelze: Klett Kallmeyer. 124-131.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. I: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache.* Tübingen: Narr Verlag. 107-132.
- Zydatiś, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien.* Frankfurt a. M.: Lang.

CLIL og egnede værktøjer

Undervisningsmetoder, som ligner det, der senere er blevet kaldt CLIL, har været anvendt på erhvervsskolerne siden midt i 70'erne på både handels- og tekniske skoler. I starten af 80'erne blev der eksperimenteret med integration af sprogundervisning (både tysk og engelsk) og faglig uddannelse på eksempelvis Svendborg Tekniske Skole i Bygge & Anlægsuddannelsen, hvor eleverne kommunikerede på fremmedsprog, samtidig med at de snørede spær op. Jeg har selv siden 1980 brugt CLIL-lignende metoder til undervisning af elektrikerere, hvilket var muligt for mig, da jeg selv har en baggrund som både elektriker og engelsklærer. I bekendtgørelsen var der krav om »faglig toning«, dvs., at sprogundervisningen skulle relatere sig til elevernes faglige undervisning, men i de fleste tilfælde betød dette, at undervisningen i nogen grad svarede til ESP (English for Specific Purposes) – altså en sprogundervisning, der var rettet mod, men ikke integreret i den faglige undervisning.

Fremmedsprogsundervisningen på tekniske skoler har de sidste ti år lidt under tilbagegang i elevtallet, og flere uddannelser har måttet sige farvel til fremmedsprog på eksamensniveau. Heldigvis har mange skoler kunnet bevare fremmedsprogsundervisningen med betegnelsen »uden for niveau«, men desværre er undervisningstiden beskåret med omkring 50 %.

Løsningen på ovenstående problem kan være CLIL, hvor sprogundervisningen integreres i andre fag, men der er en række faktorer, som skal på plads, for at dette kan bære frugt:

- det er vigtigt, at der er et stærkt samarbejde i lærerteamet, ikke bare i form af gensidig respekt, men også med et stærkt samarbejde og fordeling af opgaver



KENT ANDERSEN

Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle

ka@sde.dk

- der skal være tilstrækkeligt med egnede undervisningsmaterialer
- der skal være adgang til et værktøj, som hurtigt og enkelt kan omdanne faglige tekster på fremmedsprog til sprog-læringsmaterialer
- der skal være adgang til kurser, ikke blot til fremmedsprogs-læreren, men også til den »faglige« kollega.

Danmark står ikke alene med opgaven med at få implementeret CLIL; en lang række projekter finansieret af EU har rettet søgelyset mod CLIL og udvikler ressourcer, som kan anvendes i CLIL-sammenhæng. EU har en database med projekter: www.adam-europe.eu/ Det er også nemt at finde ressourcer og inspiration på f.eks. Facebook. Et nyt 2012-projekt, »TOOLS for CLIL Teachers«, har på kort tid opnået stor popularitet i europæiske CLIL-kredse. TOOLS-projektet har otte partnere, som kommer fra Danmark, Litauen, Nordirland, Portugal, Spanien og Skotland. Partnerne repræsenterer universiteter, polytekniske læresteder, voksenundervisningscentre og erhvervsskoler. Projektets målgrupper er elever, studerende og lærere fra universiteter, voksenundervisning og erhvervsskoler. Projektet er et såkaldt KA2 transversalt projekt (Key Action 2) der modtager en støtte på € 400.000 i de tredive måneder, projektet er planlagt til, mens det samlede projektbudget er € 533.000 (læs mere på adressen http://eacea.ec.europa.eu/llp/ka2/languages_en.php).

Projektet støtter en række EU mål:

- Vi vil fremme sprogundervisning og sproglig diversitet og laver derfor materialer på minimum otte sprog; seks af disse er blandt de mindre udbredte sprog, fire er nabosprog, og ikke mindst inkluderingen af arabisk har haft betydning, da der overalt i EU er behov for autentiske og bedre materialer på arabisk.
- Vi støtter udviklingen af innovative IKT-baserede indhold og services, pædagogik og praksis for livslang læring ved at udvikle et værktøj, som kan anvendes af alle, der kan bruge f.eks. Facebook; de mange kurser i det sidste år af projektet vil have fokus på den pædagogiske udnyttelse af de units, der laves ved hjælp af værktøjet, så de kommer til at støtte CLIL-praksis.
- Projektet udvikler en 100 % fri online-service, hvor en faglig tekst eventuelt suppleret med video, lyd og billeder på sekunder bliver omdannet til en online webside, hvor samtlige ord er linket til ordbøger, der p.t. dækker 119 sprog. Bemærk,

det er ikke et oversættelsesprogram, men et værktøj, der tager »smerten« ud af svære tekster, ved at brugeren med et klik får slået et ord op på sit eget sprog.

- Projektet udvikler en kortfattet guide med eksempler på, hvordan CLIL-forløb kan lattes og beriges af online-servicen. Guiden vil være tilgængelig som tekst, men også som e-bog, hvor eksempelvis den danske version trin for trin har link til videoer på dansk, som illustrerer emnet.
- I projektets løbetid vil de deltagende lande afholde 560 sprog-lærerkurser med fokus på CLIL og udnyttelsen af de udviklede ressourcer. Den store kursusmængde er planlagt til slutningen af 2013 og første halvår af 2014.
- Projektet vil klargøre en række eksemplariske forløb med tekster, video m.m. Dette blev startet i foråret 2012, men allerede nu har brugerne (lærere uden for projektet) opdaget projektets online-service »Clilstore«. Et besøg på <http://multidict.net/clilstore> viser, at der på mindre end et år er oprettet mere end 700 units; indrømmet – det ser p.t. rodet ud som en lang liste af units (vi har kun haft godt 10 måneder til programmeringen og fortsætter nat efter nat), men prøv at klikke på en titel. En svensk lærer (som ikke er med i projektet) har lavet 65 units med begynder-slovensk. N.B.: man kan filtrere de mange units efter sprog og niveau! Et kort link til de slovenske units er: <http://alturl.com/qwiq4>

På Syddansk Erhvervsskole anvendes TOOLS-værktøjer til støtte-undervisning i eksempelvis matematik af elever med mellemøstlig baggrund. Prøv vores gratis kombination af hundredevis af ordbøger: <http://www.multidict.net/multidict/> Prøv også, hvordan en webside, f.eks. CNN, kan omdannes til en side, hvor alle ord er kædet til ordbøger: <http://www.multidict.net/wordlink/>; denne har mange flere muligheder, prøv selv!

Vi har i de første ti projektmåneder lavet en række undersøgelser og evalueringer af slutbrugerens erfaringer. Det er i brugernes feedback signifikant, at man oplever at kunne læse en tekst hurtigere. Læs om to klassers brug af Clilstore i Nordirland: <http://tools-4clil.wordpress.com/2012/05/02/clilstore-trials-at-ulster/> Prøv også selv en svær tekst (brugeren forventes at være på niveau C1 til C2) <http://multidict.net/cs/243>

Hvor lang tid tager det at lave en unit i Clilstore? Med tungen lige i munden og med stopuret løbende loggede jeg ind på Clilstore og valgte »Create a unit«. Derpå besøgte jeg siden www.ted.com.

Her valgte jeg tilfældigt at klikke på en video med titlen »Scott Fraser: Why eyewitnesses get it wrong«, som jeg ville bruge til mit eksperiment: Jeg kopierede overskriften ind i Clilstore, jeg klikkede på Embed (for at få koden til at vise video) og kopierede denne til Clilstore. Videoen er på knap 21 minutter, så heldigvis er de fleste af de mange tusinde videoer på ted.com med transskribering, som blot skal kopieres til Clilstore. Referatet af videoen kunne også blot kopieres. Så manglede jeg blot at vælge sprog »en« for engelsk (dette bliver også nemmere i de næste uger/nætter), niveau: C1, og endelig at jeg havde ret og tilladelse til materialet (alt hos TED er lovligt at bruge:-), og tre minutter senere, voila: <http://multidict.net/cs/780> Hele processen kan følges gennem en »gør det selv«-guide i Clilstore: <http://multidict.net/cs/807> . Herfra kan man også hente en version til udskrift.

CLIL i praksis på Syddansk Erhvervsskole

Min undervisning i engelsk ligger i den sidste del af elektrikeruddannelsen, hvor eleverne arbejder med intelligente husinstallationer, styringer og bekendtgørelser; disse er altid på dansk, MEN også med engelsk på modstående side som den autoritative udgave.

Jeg har et samarbejde med to faglærere, så de kan udnytte produkterne fra TOOLS til at kæde de mange engelske tekster, som er en obligatorisk del af elevernes faglige undervisning, til online-ordbøger. I den periode, hvor eleverne har skemalagt sprogundervisning, følger jeg op på de sproglige udfordringer, de har mødt (som post-task-arbejdet i task based learning). Jeg sikrer også, at eleverne forstår at bruge online-ordbøgerne, og afprøver, hvilke ordbøger der matcher forskellige teksttyper; eksempelvis bør de vælge at bruge IATE til bekendtgørelser og lovtekster (<http://iate.europa.eu>). Et typisk eksempel på en af de tekster, jeg samarbejder med kolleger om, er »Safe Working in the Electrotechnical Industry FAQ«: <http://multidict.net/cs/239> Her møder eleverne de britiske lovkrav og regler og sammenligner dem med de danske.

Samarbejdet mellem mine to kolleger og mig betyder, at eleverne reelt møder 50 % mere fremmedsprog end ved traditionel fagopdeling, og jeg kan se en øget motivation hos eleverne. Flere af de modne elever (voksne som uddannes til ny profession) fortæller, hvordan deres børn bruger værktøjer fra TOOLS (især Multidict, men også Wordlink).

Årets bedste tilbud i 2013 og 2014

Gratis kursus i brugen af TOOLS services i en CLIL-kontekst. Saml nogle kolleger, byd på en kop kaffe, så kommer en eller flere fra projektet på besøg og kører kurset. Selve kurset vil være på ca. tre timer. Vi har i projektet ressourcer til at afholde ti sådanne kurser. Eneste krav er adgang til Internet (wi-fi), resten klarer vi. Booking: Skriv til ka@sde.dk

Lær mere om TOOLS på

Website: www.languages.dk/tools

Facebook: <http://facebook.com/tools4clil>

Blog: <http://tools4clil.wordpress.com/>

Twitter: <http://www.twitter.com/tools4clil>

Tilmeld dig til nyhedsbrev og afprøvning: <http://www.languages.dk/register.php>

Husk projektet er kun lige startet; forvent meget mere!

Buschaufførsprog

Mange af de kursister der uddannes til buschauffører i Danmark, har anden etnisk baggrund end dansk, og en del af dem har brug for at få videreudviklet deres kompetencer i dansk som andetsprog så de kan få fuldt udbytte af både teori- og køreundervisningen. På UC-plus, hvor man uddanner buschauffører på et intensivt AMU-kursus, har man derfor tilknyttet et sprogcenter hvor personer med etnisk minoritetsbaggrund kan få undervisning i dansk som andet-sprog indtil det vurderes at de har tilstrækkelige sproglige kompetencer til at gå i gang med chaufføruddannelsen.¹

En del af sprogcentrets undervisning retter sig mod det fagsprog der anvendes i chaufføruddannelsen med emner som Risikoforhold ved vejene, Kundeservice, Bremselængde. Et af emnerne er Køreundervisning, og da kursisterne modtager køreundervisning samtidig med danskundervisning, er der mulighed for en tæt sammenknytning mellem de to undervisningskontekster.

Det indebærer at sprogundervisningen rettes mod de kommunikationssituationer der tænkes at forekomme under køreundervisningen, f.eks. at følge instruktioner som »drej til højre«, »drej til venstre«. I forbindelse med et sprogpædagogisk udviklingsprojekt som jeg deltog i sammen med lærerne, havde vi lejlighed til at foretage en grundig sprogbehovsanalyse af det sprog der faktisk bliver brugt under kørslen. Resultaterne af denne analyse, som jeg vil præsentere i det følgende, gjorde det muligt at målrette undervisningen endnu bedre mod køreundervisningen.

I det sprogpædagogiske udviklingsprojekt blev der arbejdet på at udvikle en kommunikativ undervisning baseret på problemløsningsopgaver (Pedersen 2009) hvor kursisterne fik lejlighed til at udvikle deres sprogfærdighed gennem en kognitiv bearbejdning af



MICHAEL SVENDSEN PEDERSEN

Lektor, Roskilde Universitet

misvpe@ruc.dk

sproglige *input*. Men sprogbehovsanalysen og de analyser af køreundervisningen der blev foretaget på grundlag af observationer og lydoptagelser, viste at der er flere ting på spil, og at man må supplere med andre forståelser af sprog og sproglæring for at fange flere dimensioner af kursisternes læringsprocesser.

I sprogundervisningen og i køreundervisningen indgik kursisterne ikke alene i en sproglig praksis, men i sociale interaktioner i to forskellige kontekster med forskellige *affordances* (van Lier 2002; 2004), dvs. de ressourcer for sproglæring der opstår i samspillet mellem på den ene side kursisternes *adgang* til den sociale interaktion, herunder den sproglige del af interaktionen, og på den anden side deres *deltagelse* på baggrund af de forudsætninger og den subjektivitet de har med sig (van Lier 2004: 97). I en sådan *økologisk* tilgang til sproglæring – dvs. en holistisk tilgang hvor man ser på samspillet mellem learneren og den sociale kontekst hvori sproget anvendes – er der fokus på den måde learnerne bruger sproget – og andre tegnsystemer – til at relatere sig til hinanden og den sociale verden (van Lier 2002:147; Sandwall 2010: 549).²

Om man ser på sproglæring som en kognitiv bearbejdning af sproglige input, eller som et resultat af learnernes deltagelse i en meningsfuld social og sproglig aktivitet, har betydning for den pædagogiske tilrettelæggelse af sprogundervisningen. Det kommer jeg tilbage til, men først vil jeg fortælle hvad der kom ud af sprogbehovsanalysen, og hvilken kommunikativ undervisning den førte til.

Sprogbehovsanalyse

For at få et materiale der kunne bruges til at analysere hvad der sker i køreundervisningen, lavede sprogunderviserne en række videooptagelser med forskellige kursister og to forskellige kørelærere. Optagelserne blev lavet således at man så kursisten og kørelæreren tæt på bagfra og kunne se deres handlinger og høre deres mundtlige kommunikation, samtidig med at man gennem bussens forrude kunne følge trafikken. Der blev optaget nonstop fra det øjeblik kursisten og kørelærer sad i bussen på uddannelsescentrets parkeringsplads og til de var tilbage igen. Derefter blev optagelserne transskriberet således at al samtale blev skrevet ud, samtidigt med at handlinger blev beskrevet i kantet parentes.

Ud fra videooptagelserne fra køreundervisningen blev det klart at det gav god mening at træne kursisterne i at modtage instruktioner da et karakteristisk træk ved det sprog der anvendes, er at kørelæreren (KL) giver anvisninger om hvordan kursisten skal handle i forskellige kørselssituationer:

[De nærmer sig rundkørsel] KL: Første vej. Så godt ned i fart. Kig i højre sidespejl, blinke til højre, længere ned i fart, ned i nummer tre [gear]. Helt i gear, sådan, [de kører ind i rundkørsel] og så køre. Langt frem, langt frem, langt frem og så dreje [drejer til højre]. Komme forbi det skilt ovre til venstre igen, drej over mod venstre [KL demonstrerer med fagter], sådan og af sted. Gi' noget gas.

Der forekommer her en række ord og udtryk der hører til 'busfagligheden': *sidespejl, gear, skilt, give gas*, og som er vigtige for forståelsen. Men som man kan se, relaterer kommunikationen sig direkte til kørselssituationens forløb, og kørelæreren forsøger med sine sproglige ytringer at styre elevens kropslige handlinger.

Disse sproghandlinger, som man kunne kalde 'handlingsregulerende anvisninger', udføres imidlertid også ved brug af andre sprogformer:

Infinitiv:

køre, dreje, komme.

Sætningsemner:

så godt ned i fart, langt frem, helt ned i gear.

Helt udsagn:

Så slipper du speederen.

(Denne form optræder hos en anden kørelærer på uddannelsescentret).

Ud over anvisninger består kørselsstyringen også af godkendelser og evalueringer af det som kursisten gør: *sådan*.

Analysen viser at der også bruges andre sproghandlinger, f.eks. her hvor kursisten befinder sig i et højresving:

KL: Gi' noget gas mens vi drejer, så kommer der en langsom jævn acceleration. Gi' noget gas ... op i fart. Hvor stærkt må vi køre her?

K: [siger ikke noget]

KL: Hvor hurtigt må vi køre her?

K: Er det hurtigt?

KL: Hvor hurtigt må vi køre på det her område?

K: [siger ikke noget]

KL: Må vi køre halvtreds kilometer i timen her, må vi køre halvfjerds, må vi køre firs?

K: Halvtreds, tror jeg ... Er det rigtigt?

KL: Ja, kom og gi' lidt gas.

Kørelæreren benytter her kørselssituationen til at give kursisten en baggrundsforklaring på hvorfor han skal handle på en bestemt måde: *så kommer der en langsom jævn acceleration*, men også til at få kursisten til at reflektere over hvilke regler for fartbegrænsning der gælder på stedet: *Hvor stærkt må vi køre her?* Tilsyneladende kører kursisten efter reglerne, og kørelæreren vurderer måske at kursisten netop derfor har overskud til at trække på sin generelle viden om fartgrænser. Kursistens svar kan tolkes således at han ikke rigtigt forstår spørgsmålet, måske fordi han ikke er forberedt på det, måske fordi han er usikker på reglerne, eller måske fordi han alligevel ikke har ressourcer til at fokusere på spørgsmålet.

Der optræder således flere forskellige sproghandlinger i samme kørselssituation: *anvisning, forklaring, evaluering*, og kursisten skal indgå i disse sproghandlinger alt imens han skal have sin opmærksomhed rettet mod trafikken og sin kørsel.

Af analysen fremgår det også at de forskellige sproghandlinger indgår på bestemte måder i forskellige *faser* af kørselssituationen. Det gælder f.eks. i forbindelse med drejning i lyskryds, hvor kørelæreren på vej mod krydset siger:

KL: Lyskryds, længere fremme, til højre. Ikke kobling, vi starter med at bremse, kigge i højre spejl, blinke til højre, trække ind mod højre, trække ind mod højre når der bliver stiptet, og NU træder vi koblingen ned. Jeg ved godt I er vant til meget tidligt at træde koblingen ned, men det bruger man bare ikke i busser og lastbiler. Højresving, sådan som hernede, skarpe, ned i nummer fire [gear] eller tre [drejer til højre].

Her forbereder kørelæreren kursisten på højresving, guider kursisten frem mod højresvinget og giver undervejs kursisten en generel oplysning om brug af kobling i busser og lastbiler.

Efter svinget giver kørelæreren en evaluering af eller tilbagemelding på kursistens handlinger, og nogle generelle råd om hvad man skal gøre i en sådan situation:

KL: Når du ovre i det forrige kryds, sidste kryds, drejede til venstre, pas på dine hænder ikke bliver små bevægelser på rat. Hellere store bevægelser, ik' [KL viser med fagter hvad han mener].

K: Yes.

KL: I stedet for at sidde og flytte lidt.

K: Ja.

KL: Det kalder vi at pølse rundt. Det er som man laver pølser. Har du lavet pølser nogen gange?

K: Ja [griner forlegent].

KL: Har du lavet pølser?

K: Ja.

KL: Ja! Hvor man fylder i, og så tager den næste og så den næste – små bevægelser.

K: Ja.

Det er ikke helt klart hvordan kursisten forstår udtrykket »at lave pølser«, men kørelæreren prøver under alle omstændigheder at give kursisten en mere generel vejledning i hvordan man drejer rattet i forbindelse med sving.

Der er således en overordnet struktur i kommunikationen, som er bestemt af kørselsprocessen, og som består af tre faser: *før*, *under* og *efter* kørselssituationen. I fasen *før* forbereder kørelæreren kursisten på situationen, og guider ham/hende frem mod kørselssituationen. I fasen *under* guider kørelæreren kursisten, og *efter* kørselssituationen giver kørelæreren kursisten en tilbagemelding.

Mens bussen inden kørelektionen stadig holder på parkeringsområdet, gennemgår kørelæreren brugen af gear, spejle osv., og forbereder kursisten på nogle af de situationer de kommer ud for, f.eks. sving i vejkryds:

KL: Når du drejer, skal du have et stykke sideafstand, og så skal du frem i krydset så du har den her kant ud for krydset, og så rundt, så du kommer rundt med bilen, ik' os', og du skal have hastigheden ned, og du skal kigge i spejle inden du drejer, og se om der kommer biler, og om der kommer cyklister og fodgængere. Og når du skal køre og dreje, sætter du farten ned i god tid, finder det rigtige gear og orienterer dig i spejlene, og så lusker vi lige så stille rundt om hjørnet.

Her hvor der er tid til det, forbereder kørelæreren kursisten på 'sving i kryds' ved at give kursisten et mentalt billede af situationen.

Den kommunikative undervisning

Det sprogpædagogiske udviklingsprojekt var organiseret således at jeg observerede undervisningslektioner, lavede video- eller lydoptagelser og tog observationsnoter, som jeg derefter lavede foreløbige analyser af. Materialet fra observationerne og de foreløbige analyser blev præsenteret på et refleksionsseminar med alle sprog-lærerne med henblik på videreudvikling af sprogcentrets buschaufførrettede sprogpædagogik. På baggrund af diskussionen på reflek-

sionsseminaret valgte en af sproglærerne at gennemføre en lektion om køreundervisning med udgangspunkt i faserne før, under og efter kørselssituationen. Jeg observerede lektionen og optog den på båndoptager.

Emnet for lektionen er venstre- og højresving. Læreren skriver FØR, UNDER og EFTER venstre- og højresving på tavlen og indhenter forslag fra kursisterne til hvad der skal stå i hver af faserne: FØR: *orientere sig i spejlet i god tid, give tegn, skifte gear, placere sig*; UNDER: *orientere sig i spejlene, dreje (evt. låne ved højresving)*; EFTER: *placere sig korrekt så hurtigt som muligt*. Det fører til en diskussion om hvordan man »låner« lidt af den anden kørebane for at få plads til at dreje.

Dernæst viser læreren en passage med venstresving fra en af videooptagelserne, men uden lyd, og beder kursisterne snakke sammen om hvad de tror kørelæreren siger til kursisten. Det fører til en forhandling kursisterne imellem, bl.a. om hvorvidt læreren siger »orientér dig i spejlet« eller »kig i spejlet«, og forslagene skrives på tavlen.

Endelig ser kursisterne – indtil flere gange – passagen med venstresving med lyd, og de får nu mulighed for at sammenligne de forslag der står på tavlen med det der faktisk bliver sagt. Det fører til en snak om hvordan de forskellige kørelærere udtrykker sig, og hvor meget de siger under kørslen. Når én kørelærer kun siger noget når man laver fejl, betyder det ikke nødvendigvis at man kører dårligt fordi en anden kørelærer siger meget. Ligeledes bliver der snakket om hvordan de forskellige kørelærere bruger forskellige ord. En kursist spørger således hvorfor kørelæreren siger »hold den rullende«. Kunne han ikke sige det på en anden måde? Alle siger noget forskelligt, bliver det konkluderet, og betydningen af udtrykket bliver afklaret, bl.a. ved reference til engelsk: *keep it moving*.

Som man kan se, introducerer læreren handlingsstrukturen i kørselssituationen 'venstresving' som en kognitiv skabelon kursisterne kan bruge til at orientere sig efter, og herudfra arbejdes der så med sproglige elementer og strukturer.

I en af videooptagelserne giver kørelæreren kursisten denne feedback i EFTER-fasen:

KL: De sidste tre meter op mod krydset inden vi svinger, skal vi skifte til det korrekte gear, så vi gør det lidt tidligere, så du ikke skifter gear mens du drejer, men så du kommer op mod kryds inden vi drejer. Skifte til gear, og så drejer vi, og så komme af sted.

Flere kursister troede at kørelæreren her *forberedte* kursisten på kørselssituationen – formentlig fordi kørelæreren bruger præsens i sin fremstilling – hvilket bidrog til skærpelse af kursisters opmærksomhed på sammenhængen mellem kommunikationssituation, sproghandling og sproglig form.

Ved at give kursisterne nogle kommunikative problemløsningsopgaver (Pedersen 2009), får kursisterne lejlighed til fælles sproglig bearbejdning – en stilladsering – fra både videoen, læreren og hinanden. Eksempler på problemløsningsopgaver: sæt ord og vendinger ind i fasemodellen; se videoen og diskutér hvad der bliver sagt; lyt og sammenlign med jeres egne forslag.

Ved at inddrage videooptagelsen i undervisningen giver læreren ikke alene kursisterne lejlighed til at møde et autentisk sprog, men også til at inddrage deres egne erfaringer fra køreundervisningen.

Læringsmuligheder

I denne undervisning bliver sprog og indhold bragt i et fint samspil med hinanden, og kursisterne får rig lejlighed til at foretage en fælles og individuel kognitiv bearbejdning af de sproglige input, men det fremgår også tydeligt at de to læringsrum, køreundervisningen og sprogundervisningen, er forskellige og giver kursisterne helt forskellige læringsmuligheder.

Det er karakteristisk at rytmen i kommunikationen mellem kørelæreren og kursisten er tilpasset rytmen i kørslen, og det betyder at der ikke kan kommunikeres sprogligt om hvad som helst når som helst, og at der er begrænset mulighed for betydningsafklaring undervejs, men også at der foregår en del ikke-sproglig kommunikation: Med sin brug af spejle og blinklys, sin betjening af speeder, kobling og bremse og sin placering i trafikken 'besvarer' kursisten kørelærerens anvisninger, og når kørelæreren ikke siger noget, betyder det som regel at 'du gør det rigtige', og hvis kursisten gør noget forkert, kan kørelæreren hjælpe hende/ham ved at føre kursistens hånd på den rigtige måde ved f.eks. gearskift, eller – som en af kursisterne fortæller – ved at give kursisten et dask.

Det er også karakteristisk at det stort set kun er kørelæreren der siger noget. Kørelæreren kan – som vist ovenfor – stille tjekspørgsmål og i sjældne tilfælde spørge efter kursistens erfaringer med at køre bil:

KL: Er du ikke vant til at køre med kobling?

K: [??]

KL: Du kører ikke så meget bil måske?

K: Jeg kører meget bil, det bare lang tid siden, så..

KL: Jaa [de kører over kryds]. Stille og roligt.

I begge tilfælde er det kørelæreren der stiller spørgsmål. Der er i materialet ingen eksempler på at kursisterne stiller spørgsmål under kørslen, hvilket kan hænge sammen med at de har deres opmærksomhed rettet mod kørslen, mangler sproglige ressourcer, eller måske opfatter læreren som en 'autoritet' – hvilket er kørelærernes personlige indtryk.

Mens der således er begrænsede sprog læringsmuligheder i køreundervisningen, giver sprogundervisningen helt andre muligheder. For det første er læringskulturen her i langt højere grad end AMU-undervisning generelt er det (Pedersen 2010), præget af at være dialogisk og forhandlende; det gør det muligt for kursisterne at inddrage deres egne erfaringer i en mindre autoritetspræget undervisning. For det andet er rytmen i undervisningen ikke afhængig af rytmen i kørslen: videoptagelsen kan spilles lige så mange gange det skal være, den kan stoppes undervejs osv., og det er i langt højere grad kursisters formulerede læringsbehov der er udgangspunktet for undervisningen. For det tredje har kursisterne mulighed for sproglig forhandling og stilladsering; og for det fjerde kan kursisterne bringe problematiske forhold op fra køreundervisningen.

Sprogundervisningen udgør et læringsrum hvor kursisterne får mulighed for at bearbejde deres sproglige erfaringer fra anvendelsesrummet og dermed få sproglig bevidsthed samt et mere korrekt og nuanceret sprog, og det giver dem forudsætninger for at skabe sig flere sproglige læringsmuligheder i køreundervisningen. Men i kraft af sin læringskultur bliver sprogundervisningen også potentielt et sted for at styrke kursisters muligheder for deltagelse (*empowerment*), dvs. et sted for kritisk bearbejdning af autoritetsstrukturer, ens plads i hierarkier, de rammer og regler man er underlagt, de subjektive forståelser osv. af arbejdsverdenen. På denne måde kan sprogundervisningen blive både et *med-rum* hvor kursisterne bliver forberedt til arbejdsmarkedet gennem en målrettet undervisning, og – potentielt – et *mod-rum* hvor kursisterne får stemme og handlemuligheder (Pedersen 2007; Sandwall 2010). Det ser man ansætter til når kursisterne problematiserer kørelærers sprogbrug («rullende»), og når de diskuterer kørelærernes forskellige undervisningsstile – ansætter der kan videreudvikles til en egentlig kritisk sprogundervisning (Norton & Toohey 2004).

Tilsammen kan de to tilgange bidrage til at kursisterne får både arbejdsrelaterede kommunikative kompetencer og udvikler deres egen stemme.

Noter

1 Om chaufføruddannelsen på UCplus, læringskulturen og det sprog der anvendes, se Pedersen 2010.

2 Om *affordance* og økologisk tilgang, se: Pedersen 2006, Pedersen 2007, Sandwall 2010, van Lier 2004, van Lier 2002.

Litteratur

- Norton, Bonny & Kelleen Toohey (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, Michael Svendsen (2006). Mit sprog – mit arbejde – mit liv. I: Arnfast, Juni Söderberg (2006). *Sproget galt i halsen? Københavnerstudier i tosprogethed*, bind 39, pp. 99-122. København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Pedersen, Michael Svendsen (2007). *På vej med sproget – arbejde, livshistorie og sproglæring*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. http://www.nyidanmark.dk/resources.ashx/Resources/Danskuddannelse/Andet/2007/paa_vej_med_sproget.pdf
- Pedersen, Michael Svendsen (2009). Kommunikative problemløsningsopgaver. Hvad kan en *task* (ikke)? I: Henriksen, Carol, Julia de Molade, & Marianne Hjorth Nielsen (red.) (2009). *Sproglærer – lær at lære fra dig!* Institut for Kultur og Identitet, RUC.
- Pedersen, Michael Svendsen (2010). »Så kører det!« *Fastholdelse af flygtninge og indvandrere i AMU-uddannelse*. Rapport fra et TUP-projekt på UCplus for Kollektiv Trafik. Roskilde Universitet. http://www.emu.dk/amu/public/publikationer/Saa_korer_det.pdf
- Sandwall, Karin (2010). »I Learn more at School«: A Critical Perspective on Workplace-Related Second Language Learning In and Out of School. *TESOL Quarterly*, vol. 44, No 3, September 2010, pp. 542-574.
- van Lier, Leo (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. I: Kramsch, Claire (2004): *Language Acquisition and Language Socialization*. London/New York: continuum.
- van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A socio-cultural perspective*. Boston/Dordrecht/New York/London: Kluwer Academic Publishers.

Den nordiske diskurs og den gode praksis

Det kan anbefales at læse rapporten »Integration gennem voksen- og efteruddannelse« (Wahlgren m.fl. 2010), der er en undersøgelse af nordisk integrationspolitik og samspillet mellem sprogundervisning og integration på arbejdsmarkedet. Rapporten fortæller, at der på tværs af de nordiske forskelle i integrations- og uddannelsespolitik tegner sig en fælles diskurs, der siger, at omdrejningspunktet for nye borgeres integration i samfundet er selvforsørgelse og dermed tilknytningen til arbejdsmarkedet. En anden afledt diskurs er, at sprogundervisningen – i de nationale sprog – er en hovedfaktor i integrationen på arbejdsmarkedet, og at sprogundervisningen skal målrettes – underlægges – den overordnede målsætning om fastholdelse eller opnåelse af beskæftigelse. Disse forbundne diskurser har i Danmark været dominerende i integrationspolitikken siden 2002¹ og har eksisteret parallelt med en anden, større diskurs, der drejer sig om de sprogkompetencer, der kræves af nye medborgere og udlændinge, der søger om permanent opholdstilladelse og indfødsret/statsborgerskab. I Danmark og i de øvrige nordiske lande har andetsprogsundervisningen og lovgivningen for voksne udlændinge været kraftigt påvirket af disse politiske ønsker om, at nye borgere skal have kompetencer til at klare sig som aktive arbejdstagere og medborgere².

Den nordiske undersøgelse, der i 2010 blev gennemført af Nationalt Center for Kompetenceudvikling på vegne af Nordisk Ministerråd (Wahlgren m.fl. 2010), peger ikke kun på, at den erhvervsrettede andetsprogsundervisning er kommet i politisk fokus, forstået på den



PETER VILLADS VEDEL

Pædagogisk konsulent

Ministeriet for Børn og Undervisning, Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen

Peter.Villads.Vedel@ktst.dk

måde at de nordiske lande har skrevet den erhvervsrettede andetsprogsundervisning ind i de nationale strategier og uddannelses tilbud. Rapporten siger også, at det er et gennemgående træk i erfaringerne i de nordiske lande, at jo mere specifik undervisningen er i forhold til den anvendelsessammenhæng, som undervisningen sigter mod, desto mere effektiv er undervisningen med hensyn til gennemførelse og integration på arbejdsmarkedet. På denne baggrund anbefaler undersøgelsen, at der i højere grad arbejdes med klare sammenhænge mellem uddannelse og målet med uddannelserne set i en anvendelses- og arbejdsmarkedssammenhæng.

Det er således en effekt af den politiske diskurs om »integration gennem arbejde«, at der i disse år er fokus på at binde andetsprogsundervisningen for voksne og arbejdsmarkedet tættere sammen, men den nordiske rapport går et skridt videre og peger på, at det tætte samspil mellem undervisere, deltageres behov og konteksten/rammerne kan anvendes til en mere effektiv sprogtilegnelse. Man kan læse rapporten således, at den mener, at den pædagogiserede kombination af undervisning, deltagerbehov og anvendelsesrum kan noget ekstra netop ved at kombinere læringsrummet med arbejdsrummet og ved at tage udgangspunkt i de kommunikative behov hos medarbejderen og virksomheden.

I rapporten bliver der nævnt en række tilbud og projekter i de nordiske lande – Yrkes-Sfi, Arbejdsmorsk og arbejdsmarkedsdansk – men rapporten siger ikke så meget konkret om metoderne, og om hvordan dette virkningsfulde samspil mellem sprogundervisningen, deltagerne og anvendelsessituationen etableres. Så må man forlade den nordiske rapport og se på de erfaringsopsamlinger og vejledninger, der er udarbejdet til den erhvervsrettede andetsprogsundervisning andetsteds. Et eksempel er »God praksis på kurser i arbejdsmarkedsdansk« udarbejdet af Karen Lund og Ellen Bertelsen³. Vejledningen henvender sig til såvel sprogcentre, undervisere, virksomheder som jobcentre og redegør for, hvordan sprogbehovsanalyse, undervisningsmål, læringssyn og sprogsyn, aktivitetstyper, visitation, indgangstest og udgangstest, etablering af læringsrum på arbejdspladsen og problembaseret undervisning er med til at muliggøre en effektiv indholdsbaseret undervisning. »God praksis i arbejdsmarkedsdansk« er en udløber af en erfaringsopsamling og evaluering af puljen »Grundkursus i arbejdsmarkedsdansk«, der blev etableret i 2007. Evalueringen blev gennemført på baggrund af over 200 kursusforløb af NIRAS-Konsulenterne i 2009 (NIRAS 2009). Evalueringen pegede på, at undervisningen på arbejdspladserne blev meget positivt modtaget af deltagere, undervisere, kolleger og arbejdsgivere. Et andet eksempel er »Muntlig norsk i praksis

– opplæring i muntlig kommunikasjon på arbeidsplassen«, som er en vejledning, der beskriver modeller for læring, der kombinerer arbeidsrum og undervisningsrum⁴. Her beskrives, hvordan undervisningsrommet kan fungere som et med-rom og et mod-rom til arbeidsplassen. Med med-rom forstås, at undervisningen støtter opp bag arbeidsplassens rasjonale og kommunikative behov. Med mod-rom forstås, at undervisningen kan ha en annen logikk, hvor det er mulig for å sette sine egne behov opp over for arbeidsplassen, se kritisk på arbeidsplasslogikken og vurdere jobbet i forhold til sin egen livssituasjon. Vejledningen er en norsk versjon av Michael Svendsens Pedersens »På vei med sproget – arbeid, livshistorie og sprog læring«⁵.

Den nordiske rapport »Integration gjennom voksen- og etterutdanning« sier kanskje allikevel noe om, hvordan den gode praksis skal utvikles. En av undersøgelsens anbefalinger er, at det skal settes mere systematisk kompetenceutvikling i gang for gruppen av undervisere. Rapporten nevner, at det er meget forskjellige formelle utdanningskrav til andetsprogsundervisere i de nordiske landene. Det almindelige krav er en lærerutdanning, men ikke nødvendigvis en lærerutdanning, der utdanner til andetsprogsundervisning. Danmark er p.t. det eneste nordiske land, der har krav om en obligatorisk utdanning for undervisere i andetsprog for voksne som supplement til lærerutdanning eller BA i sprog⁶.

Noter

- 1 For å oppnå permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap stilles det i Norge, Island og Finland krav om deltagelse i sprogundervisning. I Danmark er tidsbegrenset oppholdstillatelse og statsborgerskap knyttet til en bestått danskprøve. I Sverige stilles det p.t. ingen krav til kunnskaper i svensk for å oppnå permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap.
- 2 På vei mod en ny integrationspolitikk, regjeringens integrationsudspil 2003.
- 3 »God praksis på kurser i arbeidsmarkedsdansk« kan hentes på hjemmesiden i Ministeriet for Børn og Undervisning. [http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-](http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-dlaendinge/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF13/130222%20God%20praksis%20paa%20kurser%20i%20arbejdsmarkedsdansk.ashx)

[til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-dlaendinge/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF13/130222%20God%20praksis%20paa%20kurser%20i%20arbejdsmarkedsdansk.ashx](http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Dansk-for-voksne-dlaendinge/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF13/130222%20God%20praksis%20paa%20kurser%20i%20arbejdsmarkedsdansk.ashx)

- 4 Nasjonalt Fagorgan For Kompetencepolitikk (VOX) (2012). *Muntlig norsk i praksis – opplæring i muntlig kommunikasjon på arbeidsplassen*. http://www.vox.no/PageFiles/16347/Muntlig_norsk_i_praksis_veiledning_web.pdf

- 5 Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2007). *På vei med sproget – arbeid, livshistorie og sprog læring*. Temahæfte til danskuddannelserne til voksne utlændinge.

6 Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog. Bekendtgørelse 287 af 14/05/1998. Uddannelsen udbydes på Københavns Universitet og på DPU

Aarhus Universitet. Uddannelsen kræves af undervisere i dansk som andetsprog ved danskuddannelserne, AMU og Almen Voksenuddannelse.

Litteratur

NIRAS (2009). *Evaluering af puljen »Grundkursus i arbejdsmarkedsdansk – Pulje til ny fleksibel beskæftigelsesrettet danskundervisning«*. http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/1FE76D8D-C411-4154-9A01-59FC30AE4614/o/grundkursus_slutrapport_2009.pdf

Wahlgren, Bjarne, Karen Lund, & Tinne Geiger (2010). *Integration gennem voksen- og efteruddannelse*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) for Nordisk Ministerråd. <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2010-557>

Akademiske ord og fraser

– et nordisk projekt

Hele vejen gennem uddannelsessystemet møder elever og studerende det skolerelaterede sprog. De mødes med stigende krav om at kunne læse og forstå faglige tekster, at kunne skrive rapporter og opgaver og at kunne fremlægge projekter mundtligt og argumentere for deres synspunkter logisk og stringent og på et højt abstraktionsniveau. Alt dette kræver ikke bare forståelse af det faglige indhold, gode læsefærdigheder og et stort alment ordforråd, men også, at eleverne kender og kan anvende et stort og varieret fagligt og akademisk sprog. Det er blevet påpeget (Gimbel 1995), at de før-faglige ord, der ofte forekommer i bestemte fagsammenhænge (f.eks. bække, klitter og dæmning), er lige så centrale for forståelsen af de faglige tekster som det mere fagspecifikke ordforråd (ås, u-dal og isbræ). Hvis lærerne sætter fokus på ordforrådet i det faglige arbejde, vil det primært være det fagspecifikke ordforråd, der arbejdes med. Ud over de før-faglige og de faglige ord vil teksterne også indeholde mange akademiske ord, som ikke er fagspecifikke, og som anvendes bredt over en række fagfelter, og som kendetegner den akademiske diskurs (f.eks. fremlægge, analysere, illustrere, i relation til, foregående, relevante, eftersom, problemformulering). At et ord kan karakteriseres som akademisk, fastlægges primært ud fra kvantitative



BIRGIT HENRIKSEN

Lektor MSK

Københavns Universitet, Institut for Engelsk,
Germansk og Romansk

birgit@hum.ku.dk



ANNE SOFIE JAKOBSEN

Cand. mag., projektkoordinator

Københavns Universitet, Center for
Internationalisering og Parallelsproglighed

asj@hum.ku.dk

kriterier i forhold til ordets forekomst i et bredt sammensat akademisk korpus. Modsat det faglige eller før-faglige ordforråd er ordet derfor ikke begrænset til et bestemt fagområde, men anvendes på tværs af de faglige discipliner. Derudover er det en forudsætning, at ordet ikke hører til blandt de mest hyppige, dvs. de 2.000 mest anvendte ord i sproget (se Coxhead 2000 for en nærmere specificering af disse kriterier).

Det manglende fokus på især det før-faglige og det akademiske ordforråd kan muligvis skyldes, at den enkelte lærer ikke har en tilstrækkelig viden og bevidsthed om vigtigheden af disse ord (Henriksen 2009) eller de fornødne redskaber til at bibringe eleverne denne viden, f.eks. i form af ordlister eller øvelsesmaterialer. I denne artikel vil vi fortælle om et nordisk projekt, som forsøger at sætte fokus på det akademiske ordforråd med det formål at udvikle akademiske ord- og fraselister (AOFL'er) på de nordiske sprog. Lister, som kan støtte elever og studerende i deres uddannelse, og som kan danne basis for lærernes arbejde med det akademiske sprog på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Det før-faglige, det akademiske og det faglige ordforråd

For at illustrere forskellen på det akademiske, det før-faglige og det faglige ordforråd kan vi kigge på en samfundsfagsopgave, fundet på nettet. (<http://hfosselius.smartlog.dk/kinas-konomiske-og-politiske-rolle-i-den-globale-verdensorden-post192269>). Vi har valgt to faste komponenter af denne opgavetype: problemformulering og begrebsafklaring. I begge eksempler har vi understreget de mulige akademiske ord og fraser og angivet de fagspecifikke samfundsfaglige ord med kursiv.

PROBLEMFORMULERING: Med udgangspunkt i en redegørelse for den økonomiske udvikling i Kina fra 1979 og til i dag, vil opgaven beskrive Kinas nuværende økonomiske rolle i den globaliserede verden igennem en analyse af hvilken position Kina indtager i verdenssystemteorien. Et sådant øjebliksbillede åbner for en diskussion af hvilken betydning Kinas nuværende økonomiske vækst har for eventuelle fremtidige ændringer i verdensordenen. Opgaven søger således at belyse Kinas muligheder for at blive en kommende supermagt.

Under afsnittet begrebsafklaring defineres en række samfundsfaglige grundbegreber, herunder begrebet 'åben økonomi'.

ÅBEN ØKONOMI: et lands økonomi er åben når det samhandler med andre lande og i vid udstrækning fjerner hidtidige handelsbarrierer så som toldsætter, protektionisme af hjemmeproduktion, og importforbud af bestemte varer. En økonomi er også åben, hvis den giver let adgang til investeringer udefra, og har lovgivning der favoriserer udenlandske virksomheder som etablerer sig i landet.

Der er faste konventioner for opgavens struktur og indhold, herunder forventninger til sproget i problemformuleringen og begrebsafklaringen. Ser vi nærmere på ordvalget, er det tydeligt, at teksten indeholder en række før-faglige ord, som ofte bruges, når der tales om udviklingen i samfundet og økonomiske forhold: økonomi, varer, investeringer, lovgivning, etablere sig og udenlandske virksomheder. De kursiverede ord er faglige ord, som har en hel specifik betydning i den samfundsfaglige diskurs. Nogle ord ligger i grænsefladen mellem det før-faglige og faglige og vil i den samfundsfaglige sammenhæng ofte forudsætte, at en række betingelser er opfyldt, for at begrebet dækker et specifikt fænomen: den globaliserede verden, supermagt, samhandler med og økonomisk vækst. I modsætning til disse ord er de akademiske ord og fraser hyppigt forekommende på tværs af fagområderne, dvs. de kendetegner det akademiske register. Flere læsere af denne artikel vil sikkert være uenige med os i disse kategoriseringer. For at kunne understrege de akademiske ord har vi måttet trække på vores faglige intuition og erfaringer med akademiske tekster og sprogbrug. Vi har ikke kunnet konsultere en empirisk funderet liste, som opregner de akademiske ord og fraser, og vi ved heller ikke, om der er forskel i hyppighed af de understregede ord. Det kan derfor ikke siges, om nogle af disse ord og fraser er mere anvendelige end andre og derfor bør trækkes frem i undervisningen. Dette understreger behovet for at få udviklet en AOFL på de nordiske sprog, herunder dansk.

På engelsk findes der allerede en akademisk ordliste (AWL, Coxhead 2000), som studerende og undervisere kan trække på, og som har været anvendt til udarbejdelse af undervisningsmaterialer (se <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/links> for en oversigt over materialer og websteder, som anvender AWL). For at kunne identificere og udtrække de akademiske ord måtte Coxhead først sammensætte et repræsentativt akademisk korpus på ca. 3,5 millioner løbende ord fra ca. 400 tekster (tidsskriftsartikler, fagbøger og lærebøger) fra 28 akademiske fagområder, fordelt på forskningsområderne humaniora, jura, handel og naturvidenskab. Den endelige liste udgøres af 570 akademiske ordfamilier, som er

yderligere opdelt i ti frekvenslister med angivelse af hyppigheden af den enkelte ordfamilie. En ordfamilie består af et kerneord, fx *referere*, og dets bøjningsformer (*refererer*, *refererede*, *refereret*, *refereres*) samt de afledte ord, som er nært relaterede former af kerneordet, fx *referat*. Coxheads arbejde var banebrydende, og listen har givet undervisere og materialeudviklere et værdifuldt redskab, som gør det muligt at fokusere målrettet på disse ord i undervisningen.

Behovet for en akademisk ord- og fraseliste på dansk

Desværre findes ingen tilsvarende akademisk liste på dansk. Selvom engelsk i stigende grad bruges som akademisk *lingua franca*, er der behov for, at især studerende i det videregående uddannelsessystem, men også elever i de større klasser i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne får et indgående kendskab til akademisk sprogbrug på dansk. Når studerende påbegynder deres akademiske studier, mødes de med tekniske termer inden for deres fagområde. Ud over at kunne læse akademiske tekster kræves det, at de kan formulere sig skriftligt og mundtligt på et sprog, som overholder den akademiske verdens sproglige spilleregler. De skal så at sige knække koden til, hvordan man kommunikerer, skriftligt såvel som mundtligt, på en videregående uddannelse, og dette uanset om de læser fysik, historie, medicin, jura eller økonomi. Fælles for alle fag er, som vi har set, at fagområdet udover at have en domænespecifik terminologi samtidig deler en generel akademisk sprogbrug, som er abstrakt og til tider svært definerbar. At blive fortrolig med dette sprog kan i sig selv være en udfordring, især for elever og studerende fra ikke-akademiske hjem. For elever og studerende med dansk som andetsprog kan det opleves som en ekstra stor udfordring at tilegne sig det akademiske sprog. Her vil fokus på det akademiske basisordforråd inklusive målrettet ordforrådsundervisning hjælpe de studerende med at knække koden og styrke deres evne til at forstå og udtrykke sig på akademisk dansk. For studerende fra de nordiske lande, som læser i Danmark, kan det akademiske sprog også volde problemer, og her vil en AOFL være en uvurderlig hjælp til at klare de akademiske udfordringer i deres studier. På grund af den stigende brug af engelsk både som undervisningssprog og som det sprog, de fleste lærebøger og tidsskriftsartikler efterhånden er skrevet på, er der et behov for en dansk parallel til den engelske AWL, som kan sikre, at de studerende kan navigere ind og ud af den akademiske sprogbrug på begge sprog. En AOFL vil også være til stor hjælp i den sproglige kompetenceudvikling af internationale universitetsmedarbejdere, hvoraf en del har brug for kendskab til dansk akademisk

sprog både i forsknings- og undervisningsøjemed. Endelig kan en dansk liste anvendes til udvikling af test af sproglige kompetencer inden for akademisk sprog.

Ud over det pædagogiske og undervisningsmæssige sigte med en dansk AOFL er der også i sprogpolitisk henseende behov for udarbejdelse af en dansk liste. Ifølge Dansk Sprognævns rapport *Dansk sprogs status 2012* undervises på mere end 25 % af alle kandidatuddannelser på engelsk, og i Europa er Danmark det land udover Holland, der udbyder flest kandidatuddannelser på engelsk. En lignende tendens gør sig gældende i Sverige og Norge. For eksempel skrives 90 % af alle svenske afhandlinger på engelsk (Salö 2010). Samtidig med at internationaliseringen af den danske uddannelses- og forskningsverden fører til en øget mobilitet og en bredere spredning af forskningsresultater, frygtes det, at dansk lider domænetab til engelsk. Det er også vist, at engelsksproget undervisning kan have en negativ effekt på læringsudbyttet, på de studerendes aktivitetsniveau i undervisningen, og på hvor hurtigt uddannelserne gennemføres (Salö 2010; Airey 2009). AOFL'er ikke blot på dansk, men også på svensk og norsk, vil understøtte brugen af de nordiske nabosprog i uddannelsessystemet og vil kunne bidrage til mere sammenlignende forskning af disse sprog med fokus på vigtigheden af at bevare og støtte brugen af dansk og de andre nordiske sprog, også i akademiske sammenhænge.

Et nordisk projekt om akademiske ordlister – de grundlæggende udfordringer

I efteråret 2010 tog en række forskere fra Danmark og Sverige initiativ til at oprette en arbejdsgruppe, der kunne se på mulighederne for et nordisk projekt med fokus på udarbejdelse af AOFL'er på dansk, norsk og svensk. Fordelen ved et nordisk projekt er muligheden for at diskutere og blive enige om de grundlæggende principper for udarbejdelsen af disse lister og for at udvikle sammenlignelige korpora og lister, som kan muliggøre krydsreferencer på tværs af sprogene. Forskere fra de tre lande har mødtes flere gange, har haft en fælles konferencepræsentation (Johansson Kokkinakis et al. 2012), og en del pilotarbejde med afprøvning af forskellige fremgangsmåder for udtrækning af akademiske ord er allerede igangsat i Sverige (se hjemmesiden: <http://spraakbanken.gu.se/eng/forskning/akademiska-ordlister> og Johansson Kokkinakis et al. 2012). I Danmark er der nedsat en arbejdsgruppe med repræsentanter fra Dansk Sprognævn, Center for Sprogteknologi, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Institut for Engelsk, Germansk og

Romansk og Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet, som arbejder hen imod at få etableret et dansk akademisk korpus og en dansk AOFL.

Lad os nu se nærmere på nogle af de udfordringer, der vil møde arbejdsgruppen under udarbejdelsen af en dansk liste. Hvis en AOFL skal opfylde de undervisningsmæssige og pædagogiske behov, som beskrevet ovenfor, skal AOFL's sammensætning og udformning nøje overvejes. Først og fremmest vil det være nødvendigt at samle et repræsentativt korpus over akademisk sprogbrug med forskellige teksttyper og undervisningsgenrer fra en række forskellige fagområder. Også skelen mellem akademisk og generelt dagligdagsprog er vigtig. I modsætning til AWL kommer de nordiske lister til at indeholde både enkeltstående ord og fraser, men listen skal udelukkende indeholde ord og fraser, som optræder hyppigt og med en bred spredning i de akademiske tekster, som indgår i det akademiske korpus, som listen udtrækkes fra. Ord og fraser, som optræder hyppigt i almensproget, skal sorteres fra, hvorfor det vil være nødvendigt med et referencekorpus bestående af tekster, der repræsenterer almensproget. I modsætning til AWL, der som nævnt udelukkende er en liste over ordfamilier, anser vi det for gavnligt, at der sammen med de akademiske ord og fraser også angives ordbetydninger, hyppighed og eksempler på brug, fx i form af henvisninger til konkordanser fra det underliggende korpus.

Et nærliggende spørgsmål i forhold til udarbejdelsen af AOFL'er på de tre nordiske sprog er, om man ikke blot kan oversætte Coxheads AWL til de tre sprog og dermed få fyldestgørende ordlister. 82 % af ordene i AWL har latinske og græske rødder. Det er derfor sandsynligt, at en del af disse (fx analyse, indikatorer, kategori) vil udgøre en del af fx det danske akademiske ordforråd. Men en oversættelse af AWL til fx dansk skal understøttes af korpuslingvistiske undersøgelser for at sikre, at der reelt er tale om akademiske ord og fraser, og ikke blot ord og fraser, som er højfrekvente i almensproget. For at sikre at en AOFL afspejler den akademiske sprogbrug, er det oplagt at lægge sig op ad Coxheads metode, hvad angår et akademisk korpus som grundlag for listen. Ideen med at sikre en så bred repræsentativitet af akademiske fagområder som muligt er derfor vigtig at fastholde. Det kan dog være vanskeligere at indsamle akademiske tekster på de nordiske sprog, end det er på engelsk, da mange forskningsartikler, afhandlinger og lærebøger skrives på engelsk, især inden for de naturvidenskabelige områder. Derfor må det nøje overvejes, hvordan den nødvendige spredning i fagområderne og det nødvendige omfang i det akademiske korpus sikres bedst. Da AOFL'er på de nordiske sprog også vil kunne bruges i forsknings-

øjemed til komparative sproglige undersøgelser i de nordiske lande, er det afgørende, at vi i de tre lande opstiller kriterier, der sikrer, at korpussammensætning, udtrækningsmetode og listens indhold så vidt muligt er ensartede.

Perspektiver

En dansk AOFL vil kunne bruges både som et studie-, undervisnings- og forskningsredskab. Eksistensen af en dansk liste og et dansk akademisk korpus vil forhåbentlig ved sin bare tilstedeværelse sætte fokus på det akademiske sprog og rette de studerendes og lærernes opmærksomhed på de sproglige udfordringer, der ligger i at tilegne sig og lære at beherske de mange facetter af den akademiske diskurs. Undervisningsmaterialer rettet mod forskellige niveauer i uddannelsessystemet, f.eks. også folkeskolens ældste klasser og gymnasiet, vil ikke bare være et nyttigt redskab for dansklæreren, men for alle lærere uanset fag. Sprog og sproglig kompetence indgår i alle fag, og derfor er arbejdet med elevernes ordforråd, herunder det akademiske sprog, ikke blot en udfordring for danskundervisningen og sprogfagene, men også for skolens andre fag.

Litteratur

- Airey, J. (2009). *Science, Language and Literacy. Case Studies of Learning in Swedish University Physics*. Ph.d.-afhandling, Uppsala Universitet. URL: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:173193>
- Coxhead, A. (2000). »A New Academic Word List«. *TESOL Quarterly* 34:2, 2000, 213-238.
- Gimbel, J. (1995). Bakker og Udale. *Sprogforum*, nr. 3, 28-34.
- Henriksen, B. (2009). »Det oversete ordforråd«. I *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*. (1. udg.). Gylding: Samfundslitteratur.
- Johansson Kokkinakis, S., Sköldbberg, E., Henriksen, B., Kinn, K., & Johannessen, J.B. (2012). »Developing Academic Word Lists for Swedish, Norwegian and Danish – a joint research project«. I: R.V. Fjeld & J.M. Torjusen (red.) (2012). *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress*. Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo. 564-569.
- Salö, L. (2010). *Engelska eller svenska? En kartläggning af språksituationen inom högre utbildning och forskning*. (Rapporter från Språkrådet; 1). Stockholm: Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen.

Tysk med sagen i centrum – et interkulturelt projekt om storbyens forandring

»Lad os se på en læresituation, hvor ikke sproget, men sagen står i centrum« – en situation, »hvor det handler om at begribe 'verden' gennem sprog og på en forståelig måde at udtrykke, hvordan fænomener kommer i stand, og hvilke sammenhænge der ligger til grund for dem« (Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger 2008).

Denne artikel drejer sig om et projekt i tyskundervisningen på stx (studentereksamen) med »sagen i centrum«, dvs. et projekt, hvor indholdet er i centrum for elevernes arbejde. Først præsenteres projektet, og der gives eksempler på elevernes produkter. Til sidst introduceres begrebet *tekstkompetence* som et redskab til at evaluere elevprodukter med »sagen i centrum«.

3. g-studietur til Hamburg – et interkulturelt projekt

Holdet er et tyskhold på A-niveau på Rødovre Gymnasium, der har beskæftiget sig med emnet storbyen, og som konkret har arbejdet med filmen *Soul Kitchen* af Fatih Akin fra 2009.

Gennem filmens perspektiv motiveres eleverne til et differentieret syn på storbyen, og temaet *gentrificering*, storbyens sociale forandring, bliver baggrunden for en studietur, som planlægges sammen med eleverne. Hjemmefra har de i grupper ud fra en problemformulering forberedt spørgeskemaer og spørgsmål, således at de kan foretage interviews med de mennesker, som de skal møde i Hamburg.



MERETE VONSBÆK

Lektor i tysk og fremmedsprogspædagogik,
læsevejleder Rødovre Gymnasium
vonsbaek@private.dk

Interkulturel kompetence

Det overordnede mål for projektet er, at eleverne får interkulturel kompetence, der kan ses som en del af den almene studiekompetence. Eleverne bliver i stand til mere end at bevæge sig fra én kultur til en anden; idet de arbejder med at koordinere de to perspektiver, får de et andet blik på deres egen kultur – en kritisk kulturel bevidsthed.

Den interkulturelle kompetence består af fem elementer (Byram 2000:10):

1. Holdninger: parathed, nysgerrighed
2. Viden: om sociale grupper og individuel/social interaktion
3. Færdigheder i at fortolke og relatere fra egen kultur til den anden
4. Færdigheder i selvstændigt at kunne bidrage med sin viden i autentisk kommunikation
5. Kritisk kulturel bevidsthed og politisk dannelse.

Både under forberedelsen og under studieturen blev der arbejdet med at kombinere færdigheds-, videns- og holdningsaspektet af interkulturel kompetence, hele tiden med indholdet i centrum.

Forløbet bestod af fem faser, som præsenteres nedenfor. Med overskrifterne »udblik« og »indblik« markeres, om blikket i denne fase primært er rettet mod den kultur, der skal udforskes, eller mod elevernes egen kultur; i den sidste fase kombineres de to perspektiver.

Forberedelsen

1. **UDBLIK:** Eleverne arbejder med drejebogen til filmen *Soul Kitchen*, og de læser uddrag af en baggrundsartikel af Oliver Möbert (Hermann & Vonsbæk 2012). I grupper læser de afsnit af uddraget og refererer for hinanden. Der afsluttes med en CL-struktur »Svar-Bazar«¹ (Den går i korte træk ud på, at eleverne stiller hinanden spørgsmål udfærdiget af læreren. Svarene skrives ned af den, der spørger, og derefter godkendes det af den, der har givet svaret. Dvs. en øvelse, hvor man træner mundtlige og skriftlige færdigheder i sammenhæng). Samtidig vælger eleverne emner, som de er umiddelbart interesserede i. Det kan være emner som ungdomskultur og alkoholvaner i Hamburg, sociale forskelle, fankultur i fodboldklubberne eller prostitution.

Formålet er, at eleverne får ejerskab over turen, at de får styrket deres nysgerrighed, og at deres holdninger bliver udfordret. Gennem arbejdet med ny viden om Hamburg, det fiktive filmindhold og med den forestående studietur bliver elevernes valg af fokus i projektarbejdet om Hamburg mere nuanceret og vedkommende. Det er målet, at de herigennem forbereder sig på det første trin i den interkulturelle kompetence: at kunne identificere forskelle og ligheder og på længere sigt at kunne se relationer mellem kulturerne.

En anden opgave (i par) er en billedbeskrivelse af forskellige bydele i Hamburg (Hafencity og Wilhemsburg), hvorefter eleverne skal give billederne en titel. Formålet er *at kunne se* uden at sætte en normativ proces i gang; sidenhen kommer så tolkningen, idet eleverne giver billederne en titel. Der er krav om, at eleverne begrundes titlen, og på den måde får de forbundet de to taksonomiske niveauer, det redegørende og det tolkende. Tanken er, at eleverne skal arbejde med vidensdimensionen i interkulturel kompetence på en reflekteret måde.

2. UDBLIK: Eleverne udfærdiger problemformuleringer (læreren har lavet linklister til de enkelte emner). Eleverne sætter sig ind i deres respektive emner. Formålet er, at de erhverver sig konkret viden om deres emner, som giver dem indsigt i forskellige sociale grupper i det konkrete område, og som derigennem forbereder dem på mødet. Der skabes kontakt til elever i Hamburg via en facebook-side. Formålet er her, at den direkte kontakt med de elever, som de skal møde, motiverer dem på et mere subjektivt plan, således at baggrundsviden om emnet forbindes med en personlig kontakt.

3. INDBLIK: Eleverne skal præsentere deres egen skole – hvad kendetegner den? Eleverne laver mindmaps, udfærdiger spørgsmål til elever på skolen, og derefter optager de interviews. Det er en god idé at lade eleverne lave en video, som de kan vise ved skolebesøgene på studieturen. På den måde kan de træne mundtlig præsentationskompetence uden at blive for nervøse i situationen. Det giver dem også mulighed for at øve sig. Hensigten er her en bevidstgørelse om egen baggrund og en træning i at fortolke og relatere fra egen kultur til den anden, det 3. element i Byrams definition på den interkulturelle kompetence.

Studieturen

4. UDBLIK: Selve studieturen havde både et fagligt og et socialt sigte. Eleverne får mulighed for at afprøve, om de kan bidrage med deres viden i virkelig kommunikation – et element i den interkultu-

relle kompetence. Vi besøgte to skoler, hvor eleverne under applaus fik vist deres video om Rødovre Gymnasium. På den ene skole delte grupperne deres spørgeskemaer ud, og de interviewede de tyske elever.

På den anden skole havde jeg mere kontakt med læreren, og hun havde planlagt ekskursioner, som svarede til de danske gruppers emner. Dvs. en dansk gruppe drog med en tysk gruppe til f.eks. HSV's (Hamburger Sport-Vereins) arena, en anden til Reeperbahn, en tredje tog til Wilhelmsburg og Hafencity.

En af grupperne gennemførte feltarbejde i stor stil, idet de interviewede folk i *redlight*-distriktet Reeperbahn og fandt interessante forskelle på indstilling til prostitution, alt efter om man har fænomenet tæt inde på livet eller ej, f.eks. hvis man bor i det pågældende område St. Pauli.

Produkter med fokus på indhold

5. Udblik og indblik: Eleverne afsluttede deres projekt med både en skriftlig opgave og en mundtlig præsentation, hvor de brugte det skriftlige produkt som udgangspunkt for et talepapir. De brugte programmet *popplet*², som giver dem mulighed for at samle emnet i et mindmap med konklusioner, fotos og links. For at forbinde det skriftlige med det mundtlige i en kommunikativ kæde (Krogh 2010:59) brugte grupperne programmet *screencast-o-matic*³. Her kan de optage det mundtlige oplæg, samtidig med at vi ser dem aktivere f.eks. links vha. brug af cursoren. De kan således tale om deres *popplet* og klikke videre til statistikker og lign. for at anvende dem til at underbygge deres undersøgelsesresultater. (se side 60)

En ekstragevinst er det lille kamera, der er rettet mod eleverne, når de optager – en måde, hvorpå man kan træne eleverne i at tale frit og undgå oplæsning. (se side 61)

Således bliver det også en del af processen at træne mundtlig præsentationskompetence og samtidig at give eleverne mulighed for at træne en anden slags tysk, end det de traditionelt er vant til at bruge i tyskundervisningen. De træner et fagligt, studierelevant sprog, og eleverne får farten af, at man også kan være »AT-agtig« på tysk, som en af eleverne sagde. Dvs., at eleverne får erfaring med at bruge et tysk sprog, som svarer til det sprog, der bruges i de tværfaglige projekter i Almen studieforberedelse.

Flere af grupperne lavede uopfordret grafer og figurer, dvs., de foretog 'naturligt' den vanskelige transfer af viden og teknikker fra et fag til et andet. Årsagen er sandsynligvis, at vi havde et tydeligt

popplet: Jugendkultur

home

view all

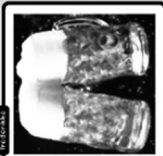
zoom

+



Viele Deutsche gehen freitags oder sonntags aus und einige beides. Es gibt weinige, die auch manchmal donnerstags ausgehen, wie dänischen auch neigen zu. Darüber hinaus werden die Ferien egal der Tag auch zu feiern gebraucht.

Die dänische Jugendliche sind berüchtigt für unseren Alkoholverbrauch, und wir sind das Land in der Welt, wo Jugendlichen pro Kopf den meisten Alkohol trinken. Sie trinken 75 Zentimeter reinen Alkohol das letzte Mal sie feiern gehen.



Die Fragebögen ergeben uns, dass die weniger als Dänen trinken.

Aber wenn wir selbst in Hamburg feiern gingen, bekommen wir eine andere Auffassung. Da trinken sie wie viel als Dänen.

Männlich



Weiblich

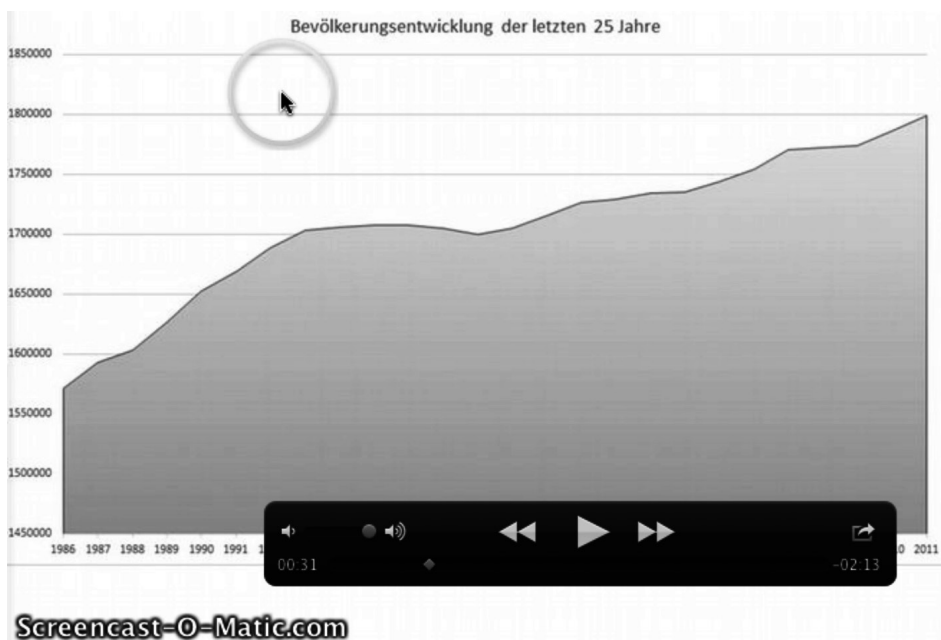


In Deutschland darf man Spiritus mit einem hohen Alkoholprozent kaufen, wenn man 18 Jahre ist. Aber wenn du über 18 Jahre bist, darfst du nur Biere kaufen.



Connection error! Your popplet may not be saved **SAVE NOW**

ScreenCast-O-Matic.com

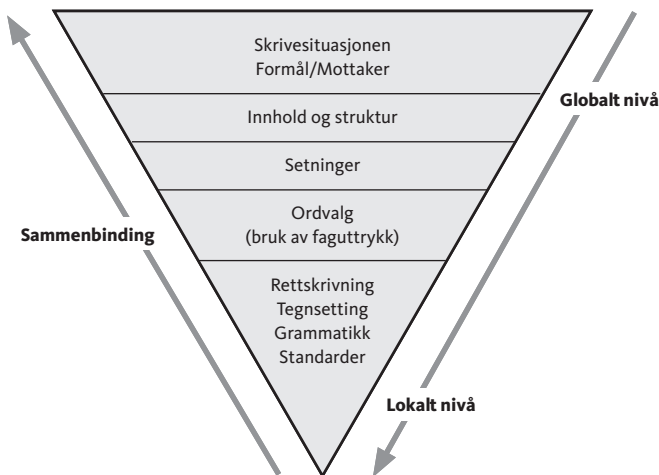


indholdsmæssigt fokus. Ofte fokuseres der i tyskundervisningen på den sproglige kompetence, specielt på sproglig korrekthed, men i dette forløb lå fokus et andet sted, og eleverne kunne behandle deres data, som de ellers ville have gjort. Flere af dem går i naturvidenskabelige studieretninger, hvor de er vant til at systematisere viden i grafer og figurer, og denne metode overførte de til et produkt i et sprogfag.

På denne måde bidrager tyskfaget til den almene studiekompetence og giver eleverne mulighed for at spejle deres faglige sprog i et andet sprog end dansk.

Tegn på tekstkompetence – feedback på teksterne

Når man som fremmedsproglær skal give feedback til eleverne på faglige tekster som de omtalte, så giver det mening at se på deres tekstproduktion som formidling af indhold og ikke kun som middel til at lære sprog. Det sædvanlige fokus på den smalle og nederste del af teksttrekanten⁴ bliver udvidet med en undersøgelse af teksten for indhold, struktur og formålet med skrivningen (Dysthe m.fl. 2001).



Et annet blikk på tekstene er, hvilke »tegn på tekstkompetence« der er i dem: tekstkompetence forstået som evne til at læse tekster selvstændigt, at kunne sætte det læste i forbindelse med egen viden, at bruge det læste som afsæt for at kunne tænke videre, tale og handle og til sidst at kunne producere tekster til andre, som formidler tanker, vurderinger og hensigter på en forståelig og adækvat måde (Portmann-Tselikas 2005).

Hvordan undersøger man i praksis, om der er tegn på tekstkompetence i de tekster, som eleverne producerer i det omtalte projekt? Tegn på tekstkompetence kan man finde gennem undersøgelse af tekstens perspektiv, dens tematiske opbygning, om der er anvendt begreber og ordforbindelser, der passer i konteksten, om der er tekstsammenhæng, bl.a. brugen af konnektorer, om der er sproglig variation, og om der er samspil mellem billede og tekst. Også skriveprocessen kan vise tegn på tekstkompetence, f.eks. om eleverne har foretaget revisioner af indhold i deres produkt (Schmölzer-Eibinger 2011).

Denne synsvinkel på feedback til eleverne åbner for en anden måde at betragte og analysere elevernes tekstproduktion på. Og det bliver ekstra relevant, når eleverne skriver fagtekster, som nok kan være fejlbehæftede i traditionel grammatisk forstand, men som kan indeholde tegn på tekstkompetencer, som ellers kan være svære at finde i andre, mere skoleprægede genrer, som eleverne skriver i.

Afsluttende bemærkninger

Fremmedsprogsundervisning med sagen i centrum giver både lærer og elever nye synsvinkler på faget og på dets muligheder som formidler af indhold. Det skaber motivation og ejerskab blandt eleverne, at de arbejder med et indholdsmæssigt fokus.

Det ene fokus udelukker ikke det andet, tværtimod motiverer det indholdsmæssige fokus til at arbejde med form på en mere realistisk måde. Det gælder også sproglig korrekthed, fordi indholdsperspektivet i elevernes optik rækker helt ud i virkeligheden. Og der skal det være rigtigt.

Noter

1 Jf. Cooperative Learning,

Sprogforum 53, 2011.

2 <http://popplet.com>

3 <http://www.screencast-o-matic.com>

4 <http://www.skriftlig.info/teori/skriveprocess.html>

Litteratur

Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum*, nr. 18.

Dysthe, O., Hertzberg, F., Løkensgard Hoel, T. (2001). *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus: Klim.

Hermann, M. & Vonsbæk, M. (2012). *Soul Kitchen*. Tyskforlaget. <http://www.tyskforlaget.dk/SoulKitchen/SoulKitchenINDEX.html>

Krogh E. (2010). Videnskabsretorik og skriveidaktik. *Gymnasiepædagogik*, 77.

Portmann-Tselikas, P. R. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Universität Graz.

Portmann-Tselikas P. R. & Schmölzer-Eibinger S.(2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39.

Schmölzer-Eibinger (2011). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr.

Fagundervisning på fremmedspråk (CLIL):

en vei å gå for å styrke fremmedspråk-
kompetansen?

Hva mener vi med fremmedspråklig
fagundervisning (CLIL)?

Fagundervisning på et annet språk enn elevenes morsmål har vært prøvd ut som undervisningsmetode i mange tiår under litt ulike navn. Blant annet snakker man gjerne om *bilingval undervisning* når skoler i Norden tilbyr noen av skolefagene på engelsk, dvs. det første fremmedspråket¹. I Canada tilbys det fagundervisning på fransk for elever med engelsk som morsmål og på engelsk for elever med fransk som morsmål, og man kaller dette gjerne *immersion programmes*. I Europa har man de siste tiårene begynt å bruke det engelske akronymet *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) for å betegne fagundervisning gitt på et annet språk enn morsmålet². I dette bidraget brukes derfor heretter konsekvent denne betegnelsen.

Tatt i betraktning at en del elever allerede sliter med fagundervisning på eget morsmål, må det være tillatt å spørre etter noen gode grunner for å foreslå fagundervisning på et fremmedspråk. I land der flere språk er offisielle språk, som f.eks. i Canada, ble denne typen undervisning innført for å styrke elevenes ferdigheter i det »andre« språket gjennom å la elevene møte språket så mye som mulig. Tradisjonell fremmedspråkundervisning tilbyr elevene vanligvis kun ca. 3-4 timer kontakt med det nye språket i løpet av en uke. Fagundervisning på fremmedspråket utvider dette timetallet svært



BEATE LINDEMANN

Førsteamanuensis, Institutt for Språkvitenskap
Universitetet i Tromsø

Beate.Lindemann@uit.no

mye. Flere timer betyr dermed mer kontakt med språket, som igjen skal bidra til større sjanser for å nå et høyere ferdighetsnivå. Dessuten gir fagundervisning på fremmedspråket anledning til å ta språket »virkelig« i bruk. Fremmedspråket blir her brukt som kommunikasjonsmiddel i undervisningen, og det blir dermed noe annet enn et rent »undervisningsobjekt«. Bruken i CLIL-timene skal gi elevene anledning til å bli aktive språkbrukere i trygge omgivelser. Undervisningstemaene står i sentrum uansett språk, og språket brukes til »autentisk« kommunikasjon.

Når det er snakk om fagundervisning på et fremmedspråk, sier det seg nesten selv at undervisningen da gjelder de ikke-språklige fagene; mao. begrepet CLIL inkluderer ikke den tradisjonelle fremmedspråkundervisningen. Fagundervisningen etter CLIL-konseptet innebærer derfor at det undervises i et vanlig skolefag (eller i prosjekter innenfor et fag) med vanlige pensumkrav og med den samme fagplanen som faget på det gitte skoletrinnet har. Rammevilkårene for fagundervisningen er altså ikke forandret samtidig som det tas i bruk et annet undervisningsspråk enn morsmålet. I praksis betyr det for de fleste CLIL-klasserom at fremmedspråket tas i bruk i tillegg til morsmålet, dvs. at det brukes to undervisningsspråk parallelt i rommet. I hvor stor grad fremmedspråket preger undervisningen, vil selsagt avhenge av ulike faktorer. Vi vil her se litt nærmere på de viktigste av dem.

Hvilket fremmedspråk skal tas i bruk? Elevenes og lærerens språkkompetanse

Uten tvil utgjør fremmedspråket som velges ut som supplerende undervisningsspråk en viktig faktor. I Norden lærer de fleste elevene engelsk som første fremmedspråk allerede svært tidlig, f.eks. fra 1. klasse. Elevene bruker engelsk i engelsktimene og møter språket også ellers mye i deres hverdag utenfor skolen. Mange elever klarer derfor å oppnå en betydelig engelskkompetanse allerede tidlig i deres skolekarriere. CLIL-undervisning på engelsk er da også det som vi møter hyppigst både i Norden og ellers i Europa. Om vi tenker oss CLIL-undervisning med elever som har oppnådd et kompetansenivå tilsvarende B1/B2 etter den europeiske referanserammen, vil faglærerne sannsynligvis kunne se for seg at deres fagundervisning også ville kunne fungere på engelsk, om ikke for alle, så dog for de fleste elevene. Da vil engelsk kunne være hovedspråket i undervisningen, dvs. et språk som brukes aktivt av både læreren og elevene. Det vil sannsynligvis bare sjelden være behov for å trekke inn morsmålet for å sikre forståelsen.

Like innlysende er det for de fleste at kunnskapene og ferdighetene i et 2., 3. eller 4. fremmedspråk på et tidlig tidspunkt i læringsprosessen ikke åpner for CLIL-undervisning på samme måte. Her vil morsmålet langt oftere måtte tas i bruk av læreren for å sikre forståelsen, samtidig som elevene sannsynligvis ofte vil ty til morsmålet når de har spørsmål eller deltar på en annen måte i undervisningsaktivitetene. På språk der elevene fortsatt har et meget lavt kompetansenivå (A1/A2), har dessuten nærheten til morsmålet og/eller andre språk eleven har kompetanse i, betydning for CLIL-undervisningen. Dette gjelder f.eks. med tanke på i hvor stor utstrekning fremmedspråket kan tas i bruk i fagundervisningen, ved valget av lærematerialet, lærerens muntlige språkbruk og lignende. Elever med norsk eller dansk som morsmål og engelsk som 1. fremmedspråk vil f.eks. gjerne ha lettere for å forstå skriftlige tyske enn skriftlige spanske tekster selv om de befinner seg på samme lave kompetansenivå. CLIL-undervisning vil prinsipielt kunne tilbys til enhver elevgruppe, også til ekte nybegynnere. CLIL-undervisningen må som all undervisning ta utgangspunkt i de elevene som deltar, og i deres språklige forutsetninger.

Det vil selvsagt også være av avgjørende betydning hvilken språklig kompetanse faglæreren har. Det tas for gitt at faglæreren har den faglige kompetansen til å kunne undervise i selve faget. Skal faget nå undervises på et fremmedspråk, må det også kunne forutsettes at læreren har en viss kompetanse i det språket som skal tas i bruk. Jeg skal litt senere komme tilbake til kompetansekravene knyttet til læreren, men ønsker allerede her å understreke at det ikke kreves morsmålsliknende ferdigheter (tilsvarende C1/C2) for å kunne undervise i faget på et fremmedspråk.

Hvor mye fremmedspråk i CLIL-undervisningen?

For de fleste CLIL-didaktikere og lærere med CLIL-erfaring finnes det ingen fasitsvar med tanke på hvor mye fremmedspråket må prege undervisningen for at undervisningen med rette fortjener betegnelsen CLIL. Det kan f.eks. være en stor fordel at elevene får bruke læremidler på fremmedspråket, men CLIL-undervisningen er ikke avhengig av fremmedspråklig læremateriell. Læreren burde kunne bruke målspråket som undervisningsspråk, men det trenger ikke å bety at læreren aldri bruker morsmålet. Tvert imot vil CLIL-undervisningen ofte være preget av at læreren skifter mellom språkene på en måte som er tilpasset de til enhver tid aktuelle behovene i klasserommet. På samme måte forholder det seg med elevenes språkbruk. Det må være et tydelig mål at elevene etter hvert bruker mål-

språket mest mulig både muntlig og skriftlig i undervisningen, men særlig i startfasen av CLIL-undervisningen vil det være naturlig at elevene foretrekker å bruke morsmålet.

Fokus på CLIL i 2. fremmedspråk (dvs. fremmedspråk utenom engelsk)

Vi har allerede gått inn på at elevenes språklige forutsetninger setter viktige premisser for gjennomføringen av CLIL-undervisning. Som nevnt tidligere, finnes det oftest tilbud om CLIL-undervisning på det typiske 1. fremmedspråket, engelsk. Likevel skal fokuset i dette bidraget ligge på andre fremmedspråk enn engelsk, dvs. på fremmedspråk som elevene starter med senere i deres skolegang, og som de derfor heller ikke har oppnådd ferdigheter i utover et nybegynnernivå (A1/A2) før en eventuell CLIL-undervisning settes i gang.

Intensjonen med CLIL-undervisning er helt klart å øke elevenes »tilgang« til fremmedspråket ved å bruke språket som undervisningsspråk i et ikke-språkfag. Elevene vil der ideelt sett møte språket både skriftlig og muntlig (resepsjon) og bruke språket selv både muntlig og skriftlig (produksjon). Dermed vil elevenes kontakt med språket øke betraktelig, og de vil samtidig ta i bruk språket på en svært naturlig og autentisk måte, om enn innenfor rammene av et klasserom. All den tid språkferdighetene i det 2. fremmedspråket som oftest ikke vil nå over et A2/B1-nivå innenfor rammene av skolens tradisjonelle opplæring, vil CLIL-undervisningen forhåpentligvis kunne bidra til at ferdighetsnivået kan heves til et B2-nivå, som igjen vil være mer i tråd med de språklige kravene arbeidslivet vil være tjent med.

Muligheter og utfordringer for CLIL i 2. fremmedspråk

CLIL-undervisning i et 2. fremmedspråk vil derfor kunne være en stor berikelse og bidra til en markant økning av elevenes språkferdigheter. Men det betyr selvsagt ikke at man nå skal sette i gang å undervise alle slags fag på et annet språk enn morsmålet. Skal man på egen skole innføre undervisning etter CLIL-konseptet, bør flere forhold være sikret på forhånd³.

CLIL-undervisning lar seg ikke gjennomføre uten faglærere som er kompetente i deres eget fag, samtidig som de har en tilfredsstillende språklig kompetanse i det aktuelle fremmedspråket. Dette betyr igjen ikke nødvendigvis at læreren bør ha morsmålsliknende ferdigheter eller helst være morsmålsbruker. Læreren må ha de

språklige ferdighetene som kreves for å undervise det aktuelle faget til den aktuelle elevgruppen. Til dette kreves mer allmenne språkkunnskaper med tanke på klasserommkommunikasjonen, men også fagspråklige kunnskaper med tanke på det faget det skal undervises i. Her vil det være store individuelle forskjeller, og som oftest vil det kun være den enkelte læreren selv som kan avgjøre om han/hun føler seg språklig kompetent nok til å påta seg CLIL-undervisning. I tillegg kreves det en tilpasset didaktisk kompetanse for å kunne undervise et ikke-språkfag på et fremmedspråk. Man må få innblikk i hvordan man underviser et fag på et språk elevene ikke har som morsmål. Dvs. at man ved siden av den faglige formidlingen hele tiden må ha språklæringsprosessen til elevene i fokus, slik at undervisningen bidrar til en økning av både faglige og språklige ferdigheter og kunnskaper. På dette område vil det for de fleste lærerne være nyttig og nødvendig med etter- og videreutdanningskurs⁴.

CLIL-undervisning krever dessuten et tett samarbeid mellom språklæreren og CLIL-læreren slik at begge »fagene« kan støtte opp om hverandre og jobbe sammen mot et felles mål. En egen lærebok på målspråket som både egner seg for målgruppen og fokuserer på fagplanens mål, vil for de fleste CLIL-lærerne være et stort ønske og et viktig hjelpemiddel. Som oftest finnes noe slikt dessverre ikke, og det må inngås kompromisser. Læreboken på morsmålet kan suppleres med kopiert materiale eller materiale fra internett på målspråket. Læreren kan etter hvert produsere eget materiale på målspråket osv. Det kan og bør aldri undervurderes at CLIL-undervisning krever en god del ekstra innsats fra den aktuelle læreren.

Dessuten må det brukes tid på å avgjøre hvordan elevene skal rekrutteres. Det finnes et utall muligheter mellom det å åpne tilbudet for alle elevene på trinnet, og det å tilby kurs kun for spesielt interesserte elever. Det er den enkelte skolen i tett dialog med de berørte lærerne som må ta den avgjørelsen som føles best og mest adekvat.

Selv om det som nevnt er hovedintensjonen å øke elevenes språkferdigheter, vil også elevenes språklæringsmotivasjon og språklæringsglede måtte stå i fokus. Det vil derfor være viktig å sørge for at elevene opplever CLIL-undervisningen som en språklig utfordring som de mestrer, og som gir dem språklig selvtilit ved siden av økte språkferdigheter.

CLIL i 2. fremmedspråk i de nordiske land?

I noen av de nordiske landene finnes det allerede første forsøk med CLIL-undervisning i andre fremmedspråk enn engelsk. I alle til-

fellene er undervisningen en del av spesielle (forsøks-)prosjekter, ofte knyttet til spesielle ressurspersoner, en bestemt kommune eller interkulturelle samarbeidsprosjekter. Jeg presenterer i det følgende noen eksempler.

I Tammerfors i Sørvest-Finland har det f.eks. blitt gitt undervisning på tysk (CLILiG) for elever som lærer tysk allerede tidlig på barnetrinnet (1.-6. klasse). Tysk er disse elevenes første fremmedspråk, og elevene går på barneskoler i Tammerfors der det tilbys ulike fag på tysk. Elevene sikres denne typen undervisning så lenge de går på den aktuelle skolen, men de møter utfordringer når f.eks. deres videregående skole ikke tilbyr annet enn tradisjonell tyskundervisning for alderstrinnet.

I Gøteborg i Sverige finnes det forsøk der elever får historieundervisning på tysk på videregående trinn, dvs. Fra og med 11. klasse. Elevene har da hatt undervisning i tysk i flere år allerede, og ferdighetsnivået ved starten av CLILiG-prosjektet ligger omtrent på A2-nivå. Prosjektet er knyttet til en bestemt tospråklig lærer og tilbys kun til elever som søker seg til denne typen undervisning.

I Norge har man ingen lange tradisjoner med CLIL-undervisning i andre språk enn engelsk. Likevel har man i de siste årene hatt noen spennende prosjekter med fagundervisning på tysk som skiller seg tydelig fra prosjektene i Finland og Sverige. På den ene siden har man tilbudt yrkesrettet CLIL-undervisning på tysk på to videregående skoler som gir yrkesforberedende utdanningsprogrammer (på 11. og 12. trinn). Begge programmene henvender seg til elever som ønsker å utdanne seg til jobber innenfor turismebransjen. En del av den yrkesrettede undervisningen er svært praktisk og ble gitt på tysk i flere prosjektperioder over flere uker. De fleste av elevene hadde ingen forkunnskaper. Dessuten fikk elever på noen barneskoler praktisk rettet CLIL-undervisning på tysk i fag som kunst og håndverk, musikk, mat og helse, kroppsøving og lignende. Undervisningen ble gitt av tyske skoleassistenter gjennom utvekslingsprogrammer og ved hjelp av masterstudenter i tysk. Også disse elevene hadde i utgangspunktet ingen forkunnskaper, men fikk etter oppfordring fra elevene selv tilbud om frivillige tyskkurs etter skoletid.

Erfaringene fra CLIL-prosjektene med 2. fremmedspråk i Norden kan oppsummeres slik at elevene har stortrivdes med den CLIL-undervisningen de har fått delta i. Tester har vist at de faglige resultatene ikke har blitt svekket sammenlignet med grupper som har blitt undervist på morsmålet. Samtidig har både språkferdighetene og ikke minst språklæringsmotivasjonen hos alle gruppene blitt øket.

Konklusjon

CLIL-undervisning kan være et undervisningskonsept som bidrar til at elevene øker deres språklige kompetanse betydelig, f.eks. i et 2. fremmedspråk. Gjennom undervisningen får elevene tett kontakt med det aktuelle språket i bruk og utenfor det tradisjonelle fremmedspråkklasserommet. Det å ta språket i bruk både reseptivt og produktivt i arbeidet med å tilegne seg pensumet i et ikke-språkfag, vil kunne bidra til økt språklæringsmotivasjon og en styrkning av den subjektivt følte tryggheten i omgang med språket.

Skal CLIL-undervisningen være vellykket, må en del rammevilkår være kommet på plass. Først og fremst trenges det faglærere som har det språklige kompetansenivået som kreves med tanke på faget og klassetrinnet, og som har den entusiasmen som trenges for å kunne sette i gang med nyskapende undervisning, som selvsagt vil møte utfordringer underveis.

Noter

1 Jeg ser her bort fra at det f. eks. gis undervisning i ikke-morsmålet for fremmedspråklige minoritets elever, at finske elever gjerne får tilbud om svensk som første fremmedspråk, og at engelsk strengt tatt også er 2. fremmedspråk for etnisk-nordiske elever med samisk, kvensk, karelsk og lignende bakgrunn.

2 Gode innblikk i CLIL-problematikken i Europa gir f.eks. Marsh & Wolff 2007 og Maljers, Marsh & Wolff 2007. Ellers finnes det en god del litteratur om forskning og didaktiske problemstillinger knyttet til enkeltspråkene. Ved kontakt kan jeg gjerne være behjelpelig med litteratur innenfor CLILiG, dvs. CLIL på tysk.

3 Når man vil innføre CLIL-undervisning, vil man møte en god del utfordringer på veien. For tiden arbeider jeg med min kollega Britta Hufeisen / TU Darmstadt med en nettbasert håndbok for alle dem som ønsker å komme i gang. I tillegg lages det nå en nettbasert »verktøykasse« for CLILiG-skoler innenfor prosjektet CLILiG-SCAN-KOM-I-GANG.

4 Innenfor prosjektet CLILiG-SCAN har vi nettopp fått laget et fellesnordisk nettbasert kurs som gir en første innføring i det å undervise i faget på tysk på en nordisk skole. Grunnleggende informasjon og kontaktadresser finner man på nettsiden: rule.uta.fi/clilig.scan.

Litteratur

Maljers, Anne, Marsh, David, & Wolff, Dieter (eds.) (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag: European Platform for Dutch Education.

Marsh, David & Wolff, Dieter (eds.) (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Klædt på til at bruge engelsk som undervisningssprog

Workshops for studerende og lærere ved Københavns Universitet

Som led i bestræbelserne på øget internationalisering ændrede Institut for Human Ernæring (IHE) ved Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet i 2009 undervisningssproget på sine kandidatuddannelser i Human Ernæring, Klinisk Ernæring samt Gastronomi og Sundhed fra dansk til engelsk. Denne ændring viste sig i mange tilfælde at være en kamp for både studerende og undervisere idet den syntes at føre til en betragtelig procentvis forøgelse af studerende der dumpede ved eksamen, og et fald i antallet af ansøgninger til kandidatuddannelserne. Det var måske ikke så overraskende da det ligger på linje med nyere forskning som tyder på at brugen af engelsk som undervisningssprog, EMI (English Medium Instruction) ofte forøger de problemer der kan opstå, selv når der undervises på dansk på de højere uddannelser (se f.eks. Airey & Linder 2006; Tange 2010; Hellekjær 2010).

Disse resultater tilskyndede IHE til at overveje hvordan man kunne gribe de problemer an som de studerende tydeligvis havde.



SOPHIE SWERTS KNUDSEN

Fuldmægtig, Københavns Universitet, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP)
swerts@hum.ku.dk



PETE WESTBROOK

Fuldmægtig, Københavns Universitet, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP)
westbrook@hum.ku.dk

Man besluttede derfor at bede Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) ved Københavns Universitet om hjælp til at stå for en workshop for studerende om hvordan man kunne få størst muligt udbytte af at deltage i kurser hvor undervisningssproget var engelsk. I 2010 blev den første workshop gennemført med det formål at udstyre de studerende med redskaber og strategier der kunne hjælpe dem til at imødegå udfordringen med EMI, med det resultat at eksamensresultaterne syntes at vende tilbage til det niveau de var på før indførelsen af EMI, ligesom antallet af ansøgere til uddannelserne steg.

Opmuntret af disse resultater og de yderst positive tilbagemeldinger fra de studerende besluttede IHE at gennemføre workshoppen endnu engang i 2011. Ud over workshoppen for de studerende blev der gennemført en endags workshop for undervisere med henblik på at give dem tilsvarende redskaber og strategier for at sætte dem i stand til at hjælpe både de studerende og sig selv med bedre at håndtere udfordringerne med engelsk som undervisningssprog.

Med økonomisk støtte fra DGU¹ var CIP i 2012 i stand til at tilbyde workshops på Institut for Medier, Erkendelse og Formidling (IMEF) samt Fakultet for Jura (JURA).

Næste afsnit beskriver strukturen og indholdet i workshoppen for studerende således som den blev gennemført på IHE, JURA og IMEF.

Workshop for studerende

Formålet med EMI-workshoppen for studerende er at give dem værktøjer og strategier til at håndtere de problemer og udfordringer som kan opstå i en EMI-sammenhæng, og at gøre dem mere bevidste om deres individuelle styrker og svagheder på engelsk.

Workshoppen for de studerende er organiseret som to hele dage. Den første dag deltager de studerende i en fælles tre timers introduktionsforelæsning efterfulgt af tre diagnostiske tests: en 40 minutters Cambridge Proficiency lyttetest – en times IELTS² læsetest, og en en times skriftlig test. Den anden dag indeholder læse-, skrive- og lyttestrategier, og de studerende får kollektiv og individuel tilbagemelding på deres testresultater.

I næste afsnit fortæller vi mere detaljeret om aktiviteterne på workshoppens første dag og fremlægger nogle konklusioner baseret på de studerendes tests fra de tre sidste workshops.

Første dag

I introduktionsforelæsningsen bliver der først og fremmest fokuseret på de forskellige strategier de studerende selv kan anvende for at få størst muligt udbytte af deres deltagelse i EMI-kurser. Strategierne er inddelt i fem hovedområder: ordforråd, læsefærdigheder, lyttefærdigheder, mundtlige færdigheder, skriftlige færdigheder.

ORDFORRÅD: De fleste studerende har kun lidt eller ingen erfaring med hvordan man udvider sit generelle og akademiske ordforråd. Vi giver derfor de studerende en indføring i *Academic Word List*³, hvilket også bidrager til at forbedre alle fire sprogfærdigheder, især de skriftlige færdigheder. Størstedelen af de studerende mangler desuden færdighed i at konsolidere nyt ordforråd. Derfor bliver de præsenteret for teknikker til indlæring af ordforråd, så som brugen af ordkort der bliver betragtet som et af de mest effektive redskaber i tilegnelsen af nyt ordforråd (Nation 2001).

LÆSEFÆRDIGHEDER: At dømme ud fra testresultaterne ser det ud til at de studerende føler sig mest sikre i deres læsefærdigheder. De fleste klarer let testen og har kun få problemer med at besvare spørgsmål i relation til de forskellige læsefærdigheder, så som at skimme, skanne og læse detaljer.

LYTTEFÆRDIGHEDER: Generelt set har de studerende scoret relativt lavt i lyttetestene på alle tre workshops, og det er tydeligt at de fleste af dem har problemer med nogle af lyttefærdighederne, især at drage følgeslutninger og fange bibetydninger. For at blive i stand til at klare udfordringerne i akademisk lytning bliver de studerende opfordret til at beslutte sig for et lytteformål, forudsige hvilke informationer de vil høre og anvende, før-, under- og efter-lyttestrategier. Det anbefales desuden at de ikke bliver stående ved uforståelige ord. Endelig får de råd om hvordan de kan tage effektive noter og finde strukturen i forelæsninger ud fra de sproglige signaler der bliver anvendt af forelæseren.

MUNDTLIGE FÆRDIGHEDER: I workshopperne er de studerende tilbageholdende med at stille og svare på spørgsmål på engelsk; især den første dag holder de deres aktive deltagelse nede på et minimum. De studerende bliver imidlertid begge dage opmuntret til kun at tale på engelsk, og det er normalt på dette tidspunkt det går op for dem at de har brug for at forbedre deres mundtlige kommunikationsfærdigheder. De får derfor følgende råd: For det første bør de når som helst undervisningsmaterialet er på engelsk, diskutere det på

engelsk – uanset om det er gruppe- eller pararbejde. For det andet bliver det anbefalet at de studerende øver sig i at læse dele af deres materiale højt før de fremlægger det som et oplæg eller i en eksamenssituation, for dermed at blive mere sikre i *fluency* og udtale. Dernæst går vi videre til nødvendigheden af at indarbejde struktur og diskursmarkører på engelsk i mundtlige fremlæggelser og svar. Endelig bliver det på workshopperne understreget at det er vigtigt at aflægge strategier der er baserede på modersmålet, så som lån af ord fra dansk, anglisering og direkte oversættelser fra dansk til engelsk.

SKRIFTLIGE FÆRDIGHEDER: Den sidste færdighed der bliver taget op på workshoppen, er skriftlig akademisk engelsk som i løbet af de tre sidste workshops har vist sig at være den største barriere for de fleste studerende. Det ser ud til at de kæmper med to centrale problemer: hvordan man i det hele taget griber sådan en skriftlig opgave an, og hvordan man skaber struktur i teksten. Vi forklarer derfor hvad genren akademisk skrivning som en færdighed indebærer; vi introducerer processkrivningsteknikken og ser på kohærens og kohæsion i teksten. Derudover går vi videre med en kort beskrivelse af hvad et tekstafsnit, *topic sentence* og formulering af en tese er. Endelig udstyrer vi de studerende med en liste med nyttige tips til hvordan man kan undgå fejl i skriftlig akademisk engelsk. Vejledningen i skriftlig engelsk i workshoppen er naturligvis ikke tilstrækkelig til på så kort tid at gøre de studerende flydende i skrivning, men det sætter dem i hvert fald i gang med at forbedre deres skriftlige engelsk.

Anden dag

Formålet med workshoppens anden dag er at følge op på de studerendes testresultater, at give dem lejlighed til at arbejde med nogle af de strategier der blev præsenteret i introduktionsoplægget, og endelig at højne deres bevidsthed om deres individuelle styrker og svagheder på engelsk, hvilket hjælper dem med at fokusere på hvor de bedst kan kanalisere deres energier hen for at forbedre deres læring gennem brugen af engelsk.

Det bliver diskuteret i plenum hvordan de studerende oplevede de forskellige tests, og de tolker resultaterne af læse- og lyttetestene for at indkredse deres egne individuelle styrker og svagheder i forbindelse med de enkelte færdigheder. De studerede får dernæst lejlighed til i par- og gruppearbejde at afprøve nogle af de strategier og værktøjer der blev præsenteret den første dag.

Til sidst opsummerer de studerende hvad de har lært i løbet af workshoppen, og hver af dem udarbejder en handlingsplan for hvordan de vil fortsætte med at takle deres individuelle sproglige udfordringer. Sidst på dagen tager de studerende og underviseren en feedback-diskussion om workshoppen, og de studerende udfylder et spørgeskema hvori de evaluerer deres læringsudbytte.

Lad os nu se på strukturen og indholdet i lærerworkshoppen.

Lærerworkshoppen

Den supplerende en dags lærerworkshop blev afholdt for første gang på IHE i august 2011, og gentaget i let ændret form i september på henholdsvis JURA og IMEF.

Den originale IHE-lærerworkshop blev udarbejdet på grundlag af en behovsanalyse i form af et spørgeskema der blev sendt ud til alle deltagende lærere. Interessant nok var det evnen til at være 'spontan' på engelsk, lærerne fandt vanskeligst. Det er ikke rigtig muligt at forbedre ens spontanitet på et sprog på en en-dags workshop, men der blev også nævnt andre faktorer som indgår i manglen på spontanitet, og som blev taget op i workshoppen, nemlig omskrivning, at finde det rigtige ord, udtale, fluency, brugen af diskursmarkører og brug af pædagogiske strategier til at støtte kommunikationen i det internationale klasseværelse.

Baseret på det som lærerne angav i behovsanalysen, blev workshoppen delt op i fire dele:

Workshoppen blev sat i gang med en introduktion der bestod af et kort blik på forskningen i EMI. Den blev efterfulgt af en opsummering af programmet i den parallelle workshop for studerende. Da alle lærere underviste den samme årgang af studerene på den samme kandidatuddannelse, blev det anset for at være nyttigt for dem at have en klar idé om hvad de studerende blev undervist i, så de blev i stand til at hjælpe dem med EMI-udfordringen.

Den anden del af workshoppen bestod af forskellige sproglige aspekter af forelæsninger med engelsk som undervisningssprog, herunder sproglige indholdssignaler, udtale og omskrivning. Denne del indeholdt også en diskussionsaktivitet hvor deltagerne skulle undersøge 20 forskellige strategier til at inkludere de studerende mere i forelæsningerne, og så prioritere de fem vigtigste.

For det tredje så workshoppen på pædagogiske strategier ud til at opmuntre de studerende til at deltage gennem gruppearbejde. De ting der taler for og imod gruppearbejde, både generelt og når det drejer sig om undervisning af internationale studerende, blev dis-

kuteret, hvorefter vi undersøgte betydningen af klassedynamikker i det internationale klasseværelse. Dette havde som formål at komme nærmere ind på nogle af de vigtigste forskelle mellem undervisning af et hold med internationale studerende i modsætning til f.eks. hold hvor der udelukkende er danske studerende.

Den sidste del af workshoppen blev brugt til at overveje strategier til at blive klar og præcis på engelsk, og at se på sproglige redskaber og links på internettet der kunne støtte sprog og pædagogik. Dagens sidste deltageraktivitet var en 'case' hvor deltagerne i små grupper skulle tænke på en typisk undervisningssituation og reflektere over hvordan de kunne tænke sig at anvende det de havde lært på workshoppen.

I forbindelse med JURA- og IMEF-lærernes workshops gennemførte vi en behovsanalyse i form af et kort telefoninterview. Dette viste sig at give gode resultater, og på baggrund af de interviewedes kommentarer blev der foretaget tre grundlæggende ændringer af IHE-workshoppen. For det første blev opsummeringen af programmet for workshoppen for de studerende erstattet med et mere generelt fokus på 'strategier til at hjælpe studerende'; for det andet blev den sproglige del skåret en smule ned for at give plads til en ny komponent om det multikulturelle klasseværelse, hvilket havde til formål at højne deltagerens bevidsthed om deres egen tavse viden om det danske videregående uddannelsessystem, som de kunne få til opgave at gøre eksplicit for internationale studerende; og for det tredje blev der lagt mere vægt på diskussion og udveksling af idéer deltagerne imellem.

Evaluering og tilbagemelding

Alle workshopperne for studerende og lærere blev evalueret af deltagerne ved slutningen af hver workshop. Resultaterne kan opsummeres som følger:

Workshoppen for studerende

På grundlag af evalueringsskemaerne fra de sidste tre workshops, kunne vi konkludere at de IHE-studerende betragtede workshoppen som yderst relevant og en støtte for deres studier, eftersom 98 % af dem ville anbefale den til studiekammerater. Selvom de var krævende, blev de tre tests opfattet som nyttige af de studerende da de gav dem indsigt i deres individuelle styrker og svagheder og tjente som springbræt til at blive i stand til at takle deres egne udfordringer. De fleste studerende fandt skrive- og ordforrådslæringsstrategierne særligt nyttige. Det var ikke så overraskende at de stude-

rende ikke følte at workshoppen fører til en forbedring af deres engelskkundskaber, men det er heller ikke meningen med den. Alt i alt føler de studerende at workshoppen er et godt initiativ som støtter dem i deres EMI-kurser, selvom de generelt set kunne have tænkt sig at have kunnet drage nytte af den tidligere, dvs. i løbet af deres bachelorstudier.

Lærerworkshoppen

Tilbagemeldingen på alle tre lærerworkshops var generelt meget positiv, idet deltagerne fandt blandingen af forskellige aspekter af EMI kombineret med en varieret række af aktiviteter yderst nyttig. Selvom der ikke syntes at være nogen bestemt del af de enkelte workshops som deltagerne generelt fandt mindre relevant, var der nogen variation i hvad deltagerne på de forskellige workshops og på de samme workshops fandt nyttigt eller ej. Det gjaldt især for de multikulturelle aspekter, nogle af værktøjerne og linkene og nogle af elementerne fra 'Undervisning med engelsk som undervisningssprog'. Dertil kommer at nogle af deltagerne kunne have tænkt sig et stærkere fokus på hvordan de helt præcis kunne støtte de studerende, mens andre kommenterede at de kunne have tænkt sig et stærkere fokus på deres egne sprogbehov på engelsk. Alt i alt understreger tilbagemeldingen hvor forskelligartede forskellige grupper og individers forventninger og behov er.

Konklusioner

Den hovedkonklusion man kan drage af workshoppen for de studerende, er at den synes at fungere udmærket i standardiseret form. Gennem de diagnostiske tests er der en indbygget skræddersyet komponent som betyder at de studerende faktisk får individuel tilbagemelding om deres styrker og svagheder.

Evalueringen af lærerworkshoppen antyder på den anden side at selvom workshoppen generelt blev vel modtaget, bliver vi nødt til at sikre at vi skræddersyer hver workshop så meget som muligt til det enkelte institut ved at gennemføre grundige behovsanalyser. Som en af deltagerne påpegede i evalueringen skulle workshoppen være »mere specialiseret til de enkelte fag«.

På denne baggrund er vi også interesseret i at gå mere i detaljer med de enkelte fags behov. Med udgangspunkt i vores foreløbige erfaringer ser det ud til at det er hvad de enkelte fag gerne vil fokusere på i deres workshops. I grove træk kan vi se at naturvidenskaberne (repræsenteret af IHE) havde mere sprogfokuserede behov sammenlignet med JURA (socialvidenskab), som havde behov for mere

vægt på udveksling af idéer og interkulturel kompetence, hvor humaniora (IMEF) syntes at foretrække en mere diskussionsbaseret workshop.

Fremover vil vi gerne udbrede konceptet med kombinerede workshops for studerende og lærere til flere institutter og fakulteter på tværs af hele Københavns Universitet med henblik på at støtte et større antal studerende og undervisere i håndteringen af EMI-udfordringerne, og for at finpudse vores viden om hvordan vi kan yde denne støtte, og videreudvikle vores kompetencer i at gøre det.

Noter

- 1 *Den Gode Uddannelse* er et projekt ved Københavns Universitet der støtter nye uddannelsesinitiativer.
- 2 IELTS: International English Language Testing System.
- 3 Averil Coxheads *Academic Word List* (Coxhead 2000).

Litteratur

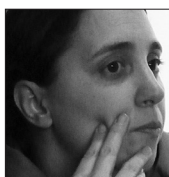
- Airey, J. & Linder, C. (2006). Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European journal of physics*, 27, 553-560.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213-238. <http://language.massey.ac.nz/staff/awl/index.shtml>
- Den Gode Uddannelse, University of Copenhagen: <http://uddannelses-satsning.ku.dk/>
- Hellekjær, G.O. (2010). Lecture Comprehension in English-Medium Higher Education. *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*, no. 45-2010.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with Internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10:2, 137-149.

Den Mentale Bro

– en regional læringspakke i tysk sprog og kultur

Projektet *Den Mentale Bro* er udviklet på Roskilde Universitet af undervisere fra LICS, center for sprog og interkulturel kompetence, i samarbejde med forskere og undervisere fra tyskfaget på Institut for Kultur og Identitet. Projektet kørte fra den 1. oktober 2009 til den 1. juli 2012 og havde til formål at bygge bro mellem danske og tyske virksomheder og offentlige institutioner, der enten er eller bliver involveret i etableringen af en fast forbindelse i Femern Bælt-regionen.

Der er meget, der tyder på, at kompetenceudvikling, der er tilrettelagt som målrettede internetbaserede undervisningsforløb, er og vil blive efterspurgt inden for erhvervslivet (se bl.a. National strategi for IKT-støttet læring, 2007). Med udgangspunkt i en omfattende behovsanalyse udviklede vi i samarbejde med lokale aktører en



PETRA DARYAI-HANSEN

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



SONJA BARFOD

Ph.d.-studerende, Roskilde Universitet, Institut
for Kultur og Identitet/Tysk
sbarfod@ruc.dk



SUSANNE HVIDTFELDT

Cand.com., master IKT og læring, PAES,
Roskilde Universitet
suhv@ruc.dk

e-læringspakke, der er udviklingsorienteret og tilpasset erhvervs-livet i form og indhold, og som samtidig indeholder aspekter, der understøtter regional udvikling.

Læringspakken er udviklet for danske medarbejdere i samarbejde med Herfølge Kleinsmedje og Center for Erhvervsrettede uddannelser Lolland Falster (CELF). Den er baseret på en omfattende analyse af de tilmeldte medarbejders behov og på de kursusforløb, som vi på baggrund af sprogbehovsanalyserne kørte med dem i projektperioden. Fra CELF deltog 15 ansatte, primært faglærere. Fra Herfølge Kleinsmedje deltog ni udvalgte medarbejdere, alle projektledere i firmaet. Resultatet er blevet en fleksibel internetbaseret pakke, der frit kan bruges til efterfølgende kurser afholdt i regionen af lokale aktører. Pakken er udviklet til tyskundervisningen, men konceptet kan også anvendes til andre sprog. Vi vil i det følgende introducere idéerne med læringspakken, dens indhold og erfaringerne med at bruge den.

Idéerne bag læringspakken

Læringspakken er lavet som et fleksibelt forløb med afrundede lektioner, der skal kunne bruges uafhængigt af hinanden og dermed indholdsmæssigt kan tilpasses den enkelte virksomheds behov. Vi har udviklet et modul til at styrke arbejdsrelaterede og fagspecifikke sproglige kompetencer i tysk og et modul til at styrke tysk-danske interkulturelle kompetencer. *E-læring* er valgt, fordi regionens infrastruktur betyder, at der kan være langt til nærmeste læringssted, men også fordi pakken er udviklet, så den er uafhængig af tid og sted. Det er netop vores mål at skabe fleksibilitet for den enkelte medarbejder og for virksomheden samt at åbne op for samarbejds-muligheder på tværs af individer, virksomheder og landegrænser. Desuden er der mulighed for at inddrage forskellige læringsformer, der kan understøtte såvel individuelle som virksomhedsmæssige behov. Det er ligeledes et mål at skabe et *praksisfællesskab* mellem kurssets deltagere, defineret ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og delt repertoire, dvs. tekster eller andre materialer (jf. Wenger 2004: 73). Læringsfællesskabet mellem deltagerne skabes bl.a. ved brug af *kollaborative arbejdsformer* og ved at inddrage autentisk sprog via virksomhedens lokale ressourcer. Distancen mellem de lærende og læreren i et e-læringsforløb er en udfordring, og som et væsentligt princip for læringspakken søgte vi at skabe *nærhed i fjernundervisningen*. Det gjorde vi bl.a. ved at supplere med tre gange tilstedeværelsesundervisning, og selve e-læringsforløbet blev fulgt op af en

lærer, der tjekkede de nye indlæg på platformen og gav personlig feedback til deltagerne. Nedenfor præsenterer vi indholdet af de to moduler.

Sprogundervisningsmodulet

Læringsmodulets sprogundervisning er indholdsbareret og fokuserer på den lærende. Behovsanalysen stiller skarpt på den enkelte deltagers arbejdspladsrelaterede tysksproglige behov nu og i fremtiden samt på tidsmæssige og personlige ressourcer (jf. Funk/Kuhn 2010). Selve kursets udformning tager både i forhold til emner, aktiviteter og anvendte materialer højde for disse reelle eller potentielle behov.

Der er 25 lektioner samt to indplaceringslektioner, og modulet blev læst over tre måneder. Onlinelektionerne er af ca. 30 minutters varighed, og der er beregnet to til tre lektioner per uge. Sprogmodulet består i alt af otte tematiske undervisningsenheder, der er opbygget som følger:

1. At præsentere sig selv (lektion 1-3)
2. At præsentere sin virksomhed (lektion 4-6)
3. At præsentere virksomhedens produkter og serviceydelser (lektion 7-11)
4. At føre telefonsamtaler (lektion 12-16)
5. At føre forhandlinger og give tilbud om ydelser og priser (lektion 17-19 i kleinsmedjen)
6. At smalltalke (lektion 17-19 på CELF)
7. At skrive fakturaer (lektion 20-22)
8. At korrespondere på tysk, skrive e-mails/breve/sms (lektion 23-25).

Undervisningsenhederne er baseret på kommunikative aktiviteter inden for alle typer af sprogbrug (jf. Lund 2009: 151). Hver undervisningslektion inddrager således kompetencedimensionerne: at læse, lytte, skrive, redegøre og samtale (jf. *Den Falles Europæiske Referenceramme for Sprog*) sædvanligvis i følgende rækkefølge:

- At læse, fx skal der i lektion 4 læses nogle tyske hjemmesider, hvor virksomhederne præsenterer sig selv, hvorefter der skal løses en quiz til hjemmesiderne.
- At lytte, fx til korte lydoptagelser/videoer som i lektion 1, hvor en person præsenterer sig selv.
- At skrive, fx et forretningsbrev som i lektion 23, en sms eller beskeder på de forskellige fora.

- At tale monologisk, som når der fx i lektion 5 skal laves en kort video, hvor den virksomhed, man arbejder i, beskrives.
- At tale dialogisk, fx ringe til de andre deltagere (lektion 12) og til læreren (lektion 13) eller at mødes med en kollega for at smalltalke (lektion 16).

Der arbejdes både med deltagerens *lingvistiske, sociolingvistiske og diskursive kompetencer* (jf. Byram 2008). Til den sociolingvistiske træning bruges der fx lydoptagelser, der inddrager regionale og generationsmæssige varianter af det tyske sprog (fx en telefonsamtale med en ældre dame), og de diskursive kompetencer understøttes gennem øvelserne i at skrive formelle breve, regninger og i det hele taget øve det mere formelle forretningsprog.

Undervisningsenhederne er udviklet på grundlag af et funktionelt sprogsyn samt et sociokognitivt læringssyn, hvor »sprog og sprogtilenelse ses som social interaktion mellem mennesker, der skaber kommunikation qua deres egen individualitet og i skiftende fællesskaber« (Søndergaard Gregersen 2009: 15). I fjernundervisningen skabes der rum for dialog og samarbejde deltagerne imellem, så læringsfællesskabet i praksis udformes og udbygges. Deltagernes sprogkompetencer udvikles gennem læringssituationer, hvor de skal løse arbejdsrelaterede opgaver alene eller i samarbejde med de andre deltagere. Den kollaborative arbejdsform understøttes af opbygningen i Moodle, fx skriver deltagerne i lektion 8 en tekst sammen om deres firma, hvor den første skriver de grundlæggende informationer, og de næste supplerer. Alle fora er åbne, så alle kan kommentere alle. Sigtet er, at deltagerne skal have oplevelsen af at kunne kommunikere et budskab på tysk og efterfølgende se deres budskab forstået og kommenteret af såvel underviser som de andre deltagere.

Deltagernes indledende selvevalueringer¹ viste en stor heterogenitet i gruppen: Nogle deltagere lå på et B2- eller C1-niveau, flertallet placerede sig på et A1- og A2-niveau. Undervisningsdifferentieringen opnås ved, at der tilbydes indholdsbaseerede opgaver, der fokuserer på den enkelte deltagers erhvervssammenhæng, men samtidig er så åbne, at deltagerne har en høj grad af medbestemmelse i forhold til arbejdsrelateret og fagspecifikt emnevalg. Der er mulighed for at besvare opgaverne så komplekst, som deltagerens sproglige udvikling tillader, fx opgaven: Beskriv på MailVu², hvad du laver i løbet af en normal arbejdsdag. Der henvises til forskellige it-baserede redskaber, der giver deltagerne mulighed for individuelt at styrke deres kommunikative færdigheder. Der anbefales bl.a. læringsmoduler fra Deutsche Welle³ og fra Goethe-Institutet⁴

Den kognitive udfordring, som skabes i lektionerne, parres med god støtte fra lærerens side med henblik på, at kursUSDeltagerne arbejder sig hen mod *zonen for nærmeste udvikling* (Lund 2009: 147). Deltagerne har i alle lektioner et forum, hvor de kan stille spørgsmåL til læreren, og der gives direkte feedback i form af kommentarer til deres indlæg. Feedbacken er som udgangspunkt positiv og dermed motiverende for deltagerne (Riemer 2010: 169). Meget af feedbacken er derudover indirekte (Storch 2009: 316), og underviseren kommer kun med en til to rettelser pr. produktion⁵. Der arbejdes ud fra, at afvigelser fra målsprogsnormen er tegn på den lærendes aktive mentale konstruktion, og når der rettes, er det netop også *tysk til formålet*, der er i fokus.

I sprogmodulet kreeres et *sprogligt anvendelsesrum*, hvor deltagerne kan kommunikere, og et *sprogligt læringsrum* gennem den kollaborative arbejdsform. Dette *sproglige læringsrum* styrkes gennem feedbacken, som bruges til sproglig refleksion (Lund 2009: 160). Underviseren giver feedback både i form af skriftlige og mundtlige indlæg. Den skriftlige feedback foregår direkte i forummet for opgavebesvarelsen, den mundtlige kommer i form af et Jing-link⁶. Med Jing kan deltagerne se deres egne tekster på skærmen, samtidig med at de hører og ser underviserens kommentarer. Ved hjælp af Jing kan man også styrke deltagerens lyttefærdigheder. Ud over de rettelser, som underviseren har valgt at foretage, kan der lægges link ind til relevante grammatikøvelser (fx fra mein-deutschbuch.de), som deltagerne selv arbejder videre med. Har en deltager problemer med bøjning af verberne, henvises til en kongruensøvelse osv. Som hovedregel giver læreren ikke det rigtige ord eller den rigtige bøjning i feedbacken; det skal man selv finde frem til. Denne selvrettelse er selvfølgelig tilpasset den enkelte deltager.

Modulet i interkulturel forståelse

Formålet med modulet i interkulturel forståelse er at gøre deltagerne til interkulturelle sprogbrugere eller til det, som Michael Byram kalder: *intercultural speakers* (Byram 2008: 203). Ifølge Byram bør man som underviser skabe en bevidsthed om, at interkulturel kompetence relaterer sig til bestemte færdigheder, som hos Byram både er sprogligt og kulturelt baserede. Sprogmodulets udgangspunkt i *tysk til formålet* betyder, at kulturdimensionen hele tiden er til stede, men vi udvider det med to lektioner, en online- og en fremmødelektion, der udelukkende beskæftiger sig med tysk kultur, og som har snævert fokus på to nøglekategorier i Byrams interkulturelle sprog-

brugerbegreb, nemlig viden (om kulturen) og holdninger (til 'egen' og 'anden' kultur). Behovsanalysen peger på et konkret behov for generel viden om det tyske marked, om tysk virksomhedskultur og 'mentalitet'. Dette behov ønsker vi at kombinere med det grundlæggende ved Byrams kultursyn, nemlig at kultur kan læres, og at det er en kompetence i sig selv at vide hvordan. Baseret på behovsanalysen definerer vi følgende læringsmål:

Målet med kurset er, at de deltagende medarbejdere:

- tilegner sig generel viden om begrebet interkulturel kompetence og den interkulturelle sprogbruger
- tilegner sig specifik faktuel viden om tilsvarende virksomheder i Tyskland
- tilegner sig viden om virksomhedskulturer i lignende virksomheder
- bliver opmærksomme på og forholder sig til eventuelle »ømmе tæer« (jf. begrebet *fixpunkter*, Jensen 2008) i den danske kontekst såvel som den tyske.

Selve undervisningen er struktureret efter principper, der kendes fra problemorienteret læring, hvor deltagerne tilegner sig relevant viden og kompetencer ved at blive konfronteret med problemsituationer fra praksis. Målet er at få deltagerne til at se på den viden og de holdninger, de allerede har, at skabe en bevidstgørelse omkring tendenser til stereotypisering samt vise den positionering, der normalt finder sted, når man taler om '*andre kulturer*'. Vores håb er, at det vil være en øjenåbner for kursisterne at se, hvem de selv bliver, når de kategoriserer andre. I online lektionen etablerer vi forskellige øvelser, der understøtter vores læringsmål: mulighed for online asynkron brainstorm med Moodles wikifunktion, kulturquizzet med bevidstgørende formål og podcast, der formidler begrebet interkulturel kompetence, samt links til eksterne relevante online ressourcer.

At arbejde ud fra begrebet 'den interkulturelle sprogbruger' betyder en udfordring i forbindelse med at formidle viden om fx tysk virksomhedskultur. Vi ønsker at understøtte det situationsbestemte ligeværdige kulturmøde, hvor værdier til en vis grad forhandles, og er derfor nødt til at gå uden om alt for kulturdefinerende information. Vi vælger en subjektiv, personlig indgang med en podcast, hvor en person, der har erfaringer fra etablering af et dansk/tysk samarbejde, fortæller om den proces, det var at udvikle et godt samarbejde. Vi understøtter disse subjektive informationer med

statistikker, bl.a. fra DI's årlige globaliseringsredegørelser, og med øvelser, hvor deltagerne bliver sat til at skitsere, hvordan et tilsvarende forløb kan se ud for netop deres virksomhed. Forløbet afsluttes med en evaluering og en diskussion af forløbets relevans og læring.

Evaluering og udviklingsperspektiver

Læringsmodulerne blev evalueret positivt af deltagerne (jf. Frederiksen et al. 2012). En fordel ved vores internetbaserede prototype er dens fleksibilitet, som dog også har vist sig at være en udfordring, da selvstudiet ofte er blevet sat nederst på dagens opgaveliste: »*I en travl hverdag bliver kunderne hurtigt vigtigere end det at lære tysk*«, som en af deltagerne skriver i evalueringen. Derfor anbefaler vi også, at virksomhederne ser sproglig opkvalificering som en reel investering og følgelig i praksis afsætter den nødvendige arbejdstid til formålet. Et andet problem er, at de fleste deltagers motivation ligger i den såkaldte 'præaktionale fase' (Dörnyei 2001), dvs., at deres motivation er baseret på forventningen om, at tysk bliver relevant en gang ude i fremtiden. Behovet her og nu er simpelthen endnu ikke til stede i regionen. Kun få af dem bruger i dag tysk i arbejdssammenhænge, men de vurderer alle, at de på grund af den kommende Femern Bælt-forbindelse i fremtiden får brug for at styrke deres erhvervs-sproglige kompetencer i tysk.

Derfor bliver det også interessant, når vi arbejder videre med læringspakken i forbindelse med det næste projekt, BeltScience. Her søger Roskilde Universitet i samarbejde med Fachhochschule Lübeck at skabe grænseoverskridende netværk inden for forskning, undervisning og læring. Særligt medarbejderne fra Museum Lolland Falster er aktive deltagere, da museet bl.a. forestår de arkæologiske og historiske undersøgelser i forbindelse med Femern Bælt-forbindelsen, og opkvalificeringen af medarbejderne er derfor umiddelbart nødvendig og presserende for institutionen og relevant for den enkelte medarbejder. I forbindelse med BeltScience-projektet skal læringspakken udvides med omvendt fortegn: Tyskerne skal lære dansk, og vi forestiller os, at nærhedsprincippet i fjernundervisningen skal understøttes med en tandempartnerbank⁷ for derved at udvide arbejdsrelaterede og fagspecifikke sproglige og interkulturelle kompetencer i tysk endnu mere i et praksisfællesskab med andre deltagere.

Noter

- 1 Jf. Europarådets sprogpas side: <https://europass.cedefop.europa.eu/instruments/lp/stepo.do>
- 2 Se <http://mailvu.com>
- 3 <http://www.dw.de/deutsch-lernen/kursfinder/s-13211>
- 4 <http://www.goethe.de/lrn/duw/auf/deindex.htm>
- 5 I forhold til rettelser skelner Storch (2009: 318f.) mellem feedback på mundtlige og på skriftlige opgaver og foreslår fokus på få, men centrale rettelser ved mundtlig produktion og mere dybtgående rettelser ved

skriftlig produktion. Da vi arbejder med *tysk til formålet*, og da deltagernes skriftlige produktioner i dette regi ikke er lange, og da de bærer præg af nedskrevet mundtlig kommunikation, har vi valgt primært at give feedback, som var det en mundtlig produktion, dvs. feedback med få fokuspunkter.

- 6 <http://www.techsmith.com/jing.html>
- 7 Tandempartnerbanker matcher learnere, der er interesseret i at lære hinandens sprog.

Litteratur

- Byram, Michael (2008). *From foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Frederiksen, Karen-Margrete et al. (2012). *Rapport over Vækstforum Sjællands Rapport Den mentale Bro*.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (2010). »Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht«. I: Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (red.) (2010). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fulda: Klett Kallmeyer. 316-322.
- Jensen, Iben (2008). *Grundbog i Kulturforståelse*. (4. oplag). Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Kanstrup, Anne Marie (2004). *E-læring på arbejde*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Lund, Karen (2009). »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen«. I: A. Søndergaard Gregersen (red.) (2009). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 127-166.
- National strategi for IKT-støttet læring – *Indsats for at fremme anvendelsen af IKT-støttet læring 2007-2009*, juni 2007.
- Riemer, Claudia (2010): »Motivation«. I: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (red.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Fulda: Klett Kallmeyer. 168-173.
- Storch, Günther (2009, uændret genoptryk 1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: UTB.
- Søndergaard Gregersen, Annette (2009). »Indledning«. I: A. Søndergaard Gregersen (red.) (2009). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 15-22.
- Wenger, Etienne (2004). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skal grammatikken genopdages?

En undersøgelse af tilgangen til grammatik i tyskundervisningen på stx

Tyskundervisning er grammatikundervisning. Det indtryk får man ofte, når man hører folk mindes deres skoletids tysktimer. Det er grammatiske remser og huskeregler, der sidder fast. Den tyske grammatik er da også af en væsentlig anden natur end den danske. Selv simple sætninger på tysk rummer grammatiske udfordringer ud over de rent ordforrådsmæssige.

Men hvordan forbedrer man så på bedste vis elevers grammatiske kompetence? Og hvordan arbejdes der med grammatik i gymnasiets tysktimer? De to spørgsmål var udgangspunktet for mit speciale, som jeg skrev i foråret 2011.

Arbejdet med specialet bestod i en behandling af moderne forskning i grammatiktilegnelse og et casestudie af konkret tyskundervisning i stx-gymnasiet. Denne artikel giver en kort redegørelse for noget af den forskning, som specialet behandler, og præsenterer nogle interessante iagttagelser fra casestudiet.

Grammatiktilegnelse

Alan Tonkyn beskriver udviklingen inden for sprogundervisning meget rammende. Han ser tre på hinanden følgende faser, som han betegner som henholdsvis »grammatikkens oprindelige suverænit« (the original supremacy of grammar), »grammatikkens tilbage-



MARIE JUNGFALK SØRENSEN

Adjunkt, cand.mag. i tysk og engelsk,

Roskilde Katedralskole

mariekjss@gmail.com

gang« (the decline of grammar) og til sidst »grammatikkens genopdagelse« (the rediscovery of grammar) (Bygate et al. 2000: 2). Typeeksemplet på den første fase, grammatikkens oprindelige suverænitæt, er latinskolenes studier af de klassiske sprog, hvor grammatikken er en grundpille i undervisningen. Den anden fase, grammatikkens tilbagegang, tager sin mest ekstreme form i den rent kommunikative undervisning, som vandt indpas især i USA i midten af det 20. århundrede. I den form for undervisning er grammatikken ikke en eksplicit behandlet del.

Der er bred enighed blandt forskere om, at ingen af disse to tilgange fører til optimal grammatiktilegnelse. Det optimale er den tredje tilgang, genopdagelse af grammatikken, som ingen dog mener helt konkret at have fundet frem til. I stedet for den klassiske sprogundervisnings indlæring af én grammatisk struktur ad gangen, mener man nu, at grammatikundervisningens rolle primært er at skabe fokus på sprogets formside, mens selve indlæringen er en mere individuel proces, som kun i forholdsvis ringe grad kan fremtvinges. Eleverne skal således ikke starte på grammatikbogens første side og lære tilfældige substantivers bøjning først, men derimod løbende – integreret i kommunikativ undervisning – gøres opmærksomme på sprogets formside. Hvordan denne bevidstgørelse konkret skal foregå, diskuterer forskerne lystigt, men der er altså en generel afstandtagen til terping og kontekstløs behandling af sprogets formside. Overordnet betegnes denne nye tilgang som *fokus på form*. Dette står i kontrast til den klassiske sprogundervisnings fokus på former og den rent kommunikative undervisnings fokus udelukkende på indhold.

Fokus på form

Doughty & Williams (citeret i Ellis 2001: 15) tilskriver fokus på formtilgangen følgende tre karakteristika: At elevens arbejde med betydning skal gå forud for opmærksomhed på sprogets form; at elevens sproglige behov skal danne grundlaget for, hvilke former der behandles i undervisningen, og til sidst at behandlingen skal være kort og ikke-dominerende (*unobtrusive*). Arbejdet med grammatikken skal være cyklisk og ikke lineært. Substantivernes bøjning for eksempel er ikke blot aktuell den første måned af en elevs tyskindlæring, men et aspekt af sprogets formside, som i elevens bevidsthed løbende er aktuelt. Flertalsformen af hyppigt brugte substantiver læres før flertalsformen af sjældnere brugte. Uregelmæssigt dannet flertal læres senere end regelmæssigt dannet flertal. Og i et klasseværelse sidder

der omkring 30 elever, som lærer disse ting i hver deres tempo. Derfor er det uhensigtsmæssigt, at læreren gennemgår dette grammatiske emne én gang og så aldrig igen. Det samme gør sig gældende for alle grammatiske emner, og substantivernes bøjning må oven i købet siges at være et af de mindre komplekse.

Naturligvis foregår det også i de fleste klasseværelser sådan, at mange grammatiske emner behandles flere gange. Men de færreste lærere kan nok alligevel sige sig fri for til tider at blive frustrerede og irriterede over elever, som ikke mestrer ting, der er gennemgået eller som der er brugt rigtig meget tid på at øve i undervisningen. Dette vidner om, at den lineære tankegang alligevel har en meget fremtrædende placering. Forskere, som plæderer for fokus på formtilgangen, tilskriver ikke eksplicit træning af grammatiske strukturer gennem for eksempel indsætnings- eller oversættelsesøvelser stor værdi. Sådanne øvelser kan føre til en fin præstation i grammatikprøver, men fører formentlig ikke til, at eleverne optager strukturerne i deres eget intersprog, altså den udgave af fremmedsproget, som den enkelte elev taler.

Fordelene ved fokus på formtilgangen er mange. Helt grundlæggende er der det faktum, at elevmotivation er en væsentlig faktor for effektiviteten af undervisning; i fokus på formundervisning er elevernes sproglige behov i centrum. Der skal tages udgangspunkt i elevernes egne behov for at kommunikere og i deres individuelle intersprog. Det lyder måske urealistisk, men kan give sig udslag i noget så jordnært som, at læreren tager sig tid til at besvare den enkelte elevs grammatiske spørgsmål, når de opstår i undervisningen. I den sammenhæng er det også relevant at nævne Manfred Pienemanns studier af læringsrækkefølger (Pienemann 1998). Blandt andet siger Pienemann, at elever lærer ting i samme rækkefølge, men i forskelligt tempo. Det kunne lidt forsimplet betyde, at der måske kun sidder fire elever i klasseværelset, som er klar til at indlære en bestemt grammatisk struktur, mens fire andre først er klar til det et par måneder senere. Så er en kortere gennemgang af strukturen hver fjerde måned i en relevant kontekst mere brugbar end én omgang omfattende træning af strukturen.

En anden fordel er, at man sparer tid. Tyskfaget og de andre sprogfag i gymnasiet er multidimensionelle. Bekendtgørelsen siger (Undervisningsministeriet 2010), at de er kultur-, videns- og færdighedsfag, som skal gøre eleverne i stand til at forholde sig til såvel aktuelle som historiske kulturforhold og til at kommunikere. Sidstnævnte oven i købet på en kontekstmæssigt relevant måde. Dette må siges at resultere i et vist tidspres, som taler for at integrere arbejdet

med grammatikken i det øvrige arbejde. At behandle formsiden af en litterær læsetekst enten før, efter eller under læsningen af den giver derfor rigtig god mening.

Casestudiet

Den primære del af specialet bestod af iagttagelse af 35 lektioners tyskundervisning og en spørgeskemaundersøgelse, der blev besvaret af de 13 lærere, hvis undervisning var blevet iagttaget. Formålet med spørgeskemaet var at undersøge lærernes motivation for deres tilgang til forbedringen af deres elevers grammatiske kompetence. Dette var yderst interessant, men her vil jeg fokusere på den undervisning, jeg observerede.

I mine iagttagelser var jeg interesseret i fem aspekter af grammatikundervisningen: 1. Brug af lingvistisk terminologi og af dansk, 2. lærerens konkrete undervisningstilgang, 3. brug af oversættelse, 4. feedback (rettelser) og 5. elev- over for lærercentrering af undervisningen. Disse fokuspunkter tjente det formål at placere lærernes undervisning i forhold til henholdsvis den klassiske sprogundervisning, den rent kommunikative og fokus på form-tilgangen.

Jeg vil ikke gengive mine iagttagelser i forhold til alle fem punkter, men derimod give eksempler på undervisningssituationer, som belyser vidt forskellige opfattelser af eller i hvert fald tilgange til grammatiktilegnelse.

»Før vi lukker grammatikken ned«

Det følgende afsnit gengiver en iagttagelse, som belyser en lærers brug af lingvistisk terminologi og af dansk samt hans konkrete undervisningstilgang. Hos læreren, vi kalder ham Jens, overværede jeg kun to lektioner, og indholdsobjektet for dem begge var et aspekt af sprogets formside, nemlig modalverberne. Naturligvis er det et tilfælde, at Jens i disse timer kun underviser i grammatik, men eksemplet er meget illustrativt. At lade to hele lektioner foregå uden at eleverne deltager i kommunikation på tysk peger ikke på en fokus på form-tilgang. Kommunikationssproget i klasseværelset var dansk; tysk blev brugt til at nævne isolerede ord (er, sie, es), eksempler på korrekt brug i finitte sætninger (er kann schwimmen) og til opremsning af bøjningsparadigmer (muss, musst, muss, müssen, müsst, müssen). De eneste aktiviteter, læreren ikke var direkte involveret i, var indsætnings- og oversættelsesøvelser. De blev dog gennemgået efterfølgende i fællesskab under lærerens styring, og

læreren vurderede elevernes arbejde som enten rigtigt eller forkert. Det var under denne gennemgang, at Jens ytrede sætningen: »I skal stille spørgsmålene til teorien bag grammatikken, når vi gennemgår den. Før vi ligesom lukker den ned.« Der var altså en teori- og en (slags) praksisfase, og man må formode, at Jens mener, at denne procedure skal føre til en forbedring af elevernes grammatiske kompetence.

Det skal siges, at Jens tjener som illustrativt eksempel, idet alle de typer øvelser, som han benyttede sig af, også blev benyttet af langt de fleste af de øvrige lærere. En anden lærer, Hanne, gav meget direkte udtryk for en lignende forståelse af grammatiktilegnelse ved at sige til sine elever: »Nu går jeg så ud fra, at I har styr på nominativ, akkusativ og dativ som sætningsled«.

Integreret grammatikundervisning

Det andet eksempel er ikke kun en konkret undervisningssituation, men en bestemt lærers tilgang. Doris, som læreren kaldes i specialet, benytter sig af en meget udtalt fokus på form-tilgang. Sammenfletningen af den indholds- og den formfokuserede undervisning gav sig først udslag i det faktum, at iagttagelserne fra hendes undervisning kun vanskeligt lod sig dele ind i separate afsnit; den ene øvelse greb ind i den anden. For eksempel havde eleverne skrevet en opgave om et emne, og med udgangspunkt i lærerens indholds- og formmæssige feedback skulle eleverne i timen lave både skriftlige og mundtlige aktiviteter. Det første blev gjort i par. Efterfølgende var der en diskussion i plenum, og i løbet af denne fik en elev behov for at udtrykke en komparativ. Doris inddrog hele klassen i en samtale om komparativ, men hun betegnede det ikke med denne lingvistiske term, men med ordene »at udtrykke forskelle«. Da eleven var blevet i stand til at udtrykke sin holdning, og efter at andre havde fået lejlighed til at stille spørgsmål om, hvordan man kan udtrykke forskelle på tysk, gik den indholds-fokuserede samtale videre. Til senere i timen havde Doris planlagt en øvelse omkring komparativ, som tog udgangspunkt i den tekst, som den skriftlige opgave omhandlede. Det kan sagtens betragtes som et lykketræf, at eleven netop får behov for en komparativ og får en oplevelse af et sprogligt behov, som kræver lærerens hjælp, men det er nok værd at overveje, om ikke de fleste tekster lægger op til særlige sproglige udfordringer, som så kan danne basis for den dags formfokuserede undervisning.

En slutbemærkning

Fokus på form kræver tid. Det er overskueligt og nemt at benytte øvelsesgrammatikker, og denne tilgang giver både lærer og elever en følelse af progression. Hvis man som lærer vælger en læsetekst og selv er nødt til at producere formfokuserede øvelser til den, får man travlt. Og det har man i forvejen. Det kræver til gengæld ikke mere forberedelsestid at tage imod elevinitieret fokus på form med kys-hånd. Desuden er der de seneste år udgivet flere litterære antologier til sprogfagene, som også indeholder både ordforråds- og grammatikøvelser til hver tekst. I en tidligere *Sprogforum*-artikel af Hanne Geist, Merete Vonsbæk og Nanna Bjargum (2001), hvor forfatterne plæderer for task-baseret undervisning, skriver de, at deres arbejde er baseret på »den antagelse, at det er med udgangspunkt i kommunikative aktiviteter, at lørnere får mulighed for at udvikle et korrekt og flydende sprog«. Lærerne i min undersøgelse havde større tiltro til decideret træning af grammatiske strukturer – primært gennem brug af øvelsesgrammatikker – end de havde til, at grammatisk kompetence opnås gennem kommunikation. Der var dog ingen af dem, som ikke også havde tiltro til alternativer til den klassiske grammatikundervisning. Alle var de altså beredte på at genopdage grammatikken. Det bliver spændende at følge de kommende års udvikling (eller genopdagelsesproces?) inden for grammatikundervisning i klasseværelserne, på lærebogsfronten og på forskningsområdet.

Litteratur

- »Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen – Bekendtgørelse nr. 692 af 23/06/2010«. Undervisningsministeriet, 2010.
- Bygate, Martin, Tonkyn, Alan, & Williams, Eddie (2000). *Grammar and the Language Teacher*. (2. Udg.). New York: Prentice Hall.
- Ellis, Rod (2001). »Introduction: Investigating Form-Focused Instruction«. *Language Learning* 51. S1 (2001): 1-46.
- Geist, Hanne, Merete Vonsbæk og Nanna Bjargum (2001). »Tasks og litteraturundervisning.« *Sprogforum*, nr. 21, årg. 7 (2001): 9-14.
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sørensen, Marie Jungfalk (2011). »Nu skal I tage grammatikken frem«. *En undersøgelse af tretten gymnasietysklæreres tilgang til grammatikundervisning*. Kandidatspeciale, Københavns Universitet, Institut for engelsk, germansk og romansk. (Specialet kan skaffes via Det Kongelige Bibliotek eller som pdf ved at kontakte forfatteren).

Godt Nyt

Indholdsbaseret sprog- undervisning

- Ahrenholz, B. (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Argondizzo, C. (2013). *Creativity and innovation in language education*. Bern: Peter Lang.
- Baur, R. S. & Hufeisen, B. (2011). »Vieles ist sehr ähnlich«: Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Bildungspolitische Aufgabe. (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. (2012). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster; München u.a.: Waxmann.
- Blell, G. & Kupetz, R. (2005). *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht: Forschung und Praxisberichte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bonnet, A. & Breidbach, S. (2004). *Didaktiken im Dialog: Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bruna, K. R. & Gomez, K. (2009). *The work of language in multicultural classrooms: Talking science, writing science*. New York, NY: Routledge.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ditze, S. & Halbach, A. (2009). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Lang.
- Flyum, K. H. & Hertzberg, F. (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grove Ditlevsen, M. (2007). *Sprog på arbejde: Kommunikation i faglige tekster*. (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hallet, W. (2012). *Handbuch bilingualer Unterricht: Content and language integrated learning*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Laursen, H. P. & Daugaard, L. M. (eds.) (2008). *Sproget med i alle fag: Andetsprog og didaktik i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- Li, Y. & Fan, J. (2009). *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive: Neuere Trends und Tendenzen: Beiträge zur internationalen Konferenz »Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive« vom 07. bis 09. september 2007 am Institut für German Studies der Zhejiang Universität in Hangzhou*. München: Iudicium.

- Marsh, D. (2012). *Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press.
- Moschkovich, J. N. (2010). *Language and mathematics education: Multiple perspectives and directions for research*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Muller, T. (2012). *Innovating EFL teaching in Asia*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag: Funktionel lingvistik*. København: Alinea.
- Nergård, M. E. & Tonne, I. (2008). *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paltridge, B. (2009). *Teaching academic writing: An introduction for teachers of second language writers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Reimann, D. (2009). *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert: Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: Ibidem.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: G. Narr.
- Szurawitzki, M. & Neuendorff, D. (2008). *Interdisziplinäre Germanistik im Schnittpunkt der Kulturen: Festschrift für Dagmar Neuendorff zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Witzigmann, S. (2011). *Bildende Kunst in der Zielsprache Französisch als Einstieg ins bilinguale Lehren und Lernen : Explorative Studie in einer fünften Realschulklasse*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zydatiss, W. & Vockrodt-Scholz, V. (2007). *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien, Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Øzerk, K. Z. & Oslo-projektet. (2010). *NEIS-modellen: Pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Vallset: Oplandske Forlag.

Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik (INFODOK) findes på www.dpb.dpu.dk

Andet Godt Nyt

- Byram, M. & Hu, A. (2013). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. (2. ed.). Abingdon: Routledge.
- Cerri, C., Jentges, S., & Stork, A. (2012). *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess: Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Küppers, A., Schmidt, T., & Walter, M. (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg.
- Meissner, F. & Krämer, U. (2011). *Spanischunterricht gestalten: Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer / Klett.
- Nash, R. J. & Viray, S. (2013). *Our stories matter: Liberating the voices of marginalized students through scholarly personal narrative writing*. New York: Peter Lang.
- Nikolov, M. (2009). *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Owenby, M. A. D. & O'Dowd, R. (2012). *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges*. Bern: Peter Lang.
- Pfingsthorn, J. (2013). *Variability in learner errors as a reflection of the CLT paradigm shift*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Sommerfeldt, K. (2011). *Spanisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Godt Nyt og Andet Godt Nyt viser udvalgt litteratur fra den sprogpædagogiske samling på **Danmarks Pædagogiske Bibliotek** – fra januar 2013: **AU Library, Campus Emdrup (DPB)**.

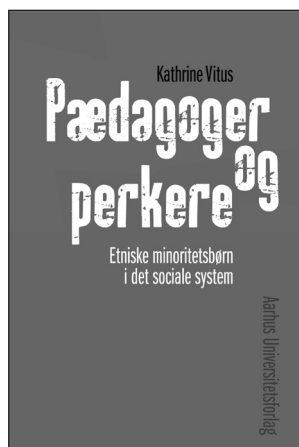
Se mere på: www.dpb.dpu.dk



Pædagoger og perkere

Etniske minoritetsbørn i det sociale system

Af Kathrine Vitus



Brændende biler, bandeoptøjer og ballade – drenge med etnisk minoritetsbaggrund kædes i medierne ofte direkte sammen med uroligheder, og der hersker et bredt politisk ønske om at tilbyde disse unge meningsfulde alternativer bl.a. gennem det sociale system.

Kathrine Vitus har gennem syv måneder fulgt det socialpædagogiske tilbud Baglandet, hvis brugere hovedsageligt er etniske minoritetsdrenge, der er kommet på kant med normale institutioner. I *Pædagoger og perkere*

leverer hun et grundigt og kritisk feltstudie af institutionen.

På baggrund af analyser af hverdagsituationer i Baglandet og interviews med pædagoger og drenge behandler Vitus centrale problematikker, der rejser sig i mødet mellem de to aktører. Hvad gør det *for* og *ved* børnene at gå der? Kan pædagogerne stille noget meningsfuldt op med de unge, og bliver børnene reintegreret i normale institutioner efter opholdet i Baglandet? Vitus afslører i svarene herpå en lang række paradokser og uhensigtsmæssige institutionelle logikker. Hun viser desuden vigtigheden af, at pædagogerne også har øjnene åbne for og giver næring til drengenes potentialer, håb og drømme, hvis de vil indfri de gode hensigter om at hjælpe dem videre.

Bogen henvender sig til læseren med almen interesse for integrationssspørgsmål, til studerende og undervisere ved pædagog- og lærerseminarier og sociale højskoler og til praktiserende pædagoger og socialarbejdere. Hvert kapitel afrundes med refleksionsspørgsmål, som det er oplagt at forholde sig til i fælles diskussioner.

Udg. 2013

180 sider • Pris: 199,95 + porto • ISBN 978 87 7124 015 3

Literacy og sproglig diversitet

Redigeret af Helle Pia Laursen



Sproglig diversitet er et vilkår i en globaliseret verden. Den sproglige mangfoldighed sætter sit præg på alle samfundets institutioner – også skolen. Det skaber nye pædagogiske og didaktiske udfordringer. Blandt andet udfordrer den vores forståelse af, hvad det vil sige at læse og skrive, og hvordan man lærer at læse og skrive. Det er den udfordring, der tages op i denne bog, som er baseret på forskningsprojektet *Tegn på sprog*.

Bogen giver en introduktion til literacy-begrebet og rummer en række empiriske næranalyser af læse- og skrivepraksisser i fem klasserum.

Literacy og sproglig diversitet henvender sig til lærere, studerende og forskere med interesse for læsning og skrivning i sprogligt mangfoldige klasserum.

Udg. 2013

276 sider · Pris: 299,95 + porto · ISBN 978 87 7124 055 9

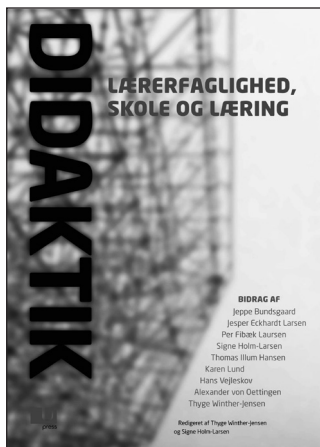
Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:

www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 8715 3963

Didaktik

Lærerfaglighed, skole og læring

Redigeret af Thyge Winther-Jensen og Signe Holm-Larsen



Nøglebegreber som lærerfaglighed og læring kalder på nye præciseringer. Nye læreruddannelser, kultur møder i skolen, undervisning for elever med særlige behov og brug af ny teknologi som middel til at organisere skolens arbejdsprocesser er baggrunden for denne bog.

Hvad undervisning er, hvad læring vil sige, og hvordan der kan undervises, har været overvejet af pædagogiske tænkere siden antikken. Svarene på de spørgsmål bliver her

diskuteret og ført op to date af ni forfattere. Didaktikkens område og tilknytning til pædagogikken kortlægges, og dannelsesbegrebet belyses som værn mod overdreven specialisering og individualisering. Undervisning af tosprogede, inklusion, it-didaktik og evaluering behandles også.

Bogen henvender sig til lærerstuderende, pædagogstuderende og studerende på andre uddannelsesniveauer. Den kan anvendes til undervisning i pædagogik og didaktik på både grund-, efter- og videreuddannelsesniveau og dækker fuldt ud hovedområdet 'Pædagogik og lærerfaglighed' i læreruddannelsen. Til hvert kapitel findes spørgsmål at fordybe sig i, og en kort it-didaktisk vejledning giver hjælp til diskussioner med onlinebaserede sociale netværk.

Udg. 2013

256 sider • Pris: 299,95 + porto • ISBN 978 87 93060 00 5

U Press · www.u-press.dk

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 57 Identitet/motivation/autonomi – oktober 2013
58 Begynderundervisning og tidlig sprogundervisning – maj 2014
59 Undervisningsmidler/lærebogsanalyser/metodiske vinkler – oktober 2014
Bemærk: ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

- | | |
|---|--|
| 1994/95 | 2004 |
| 1 Kulturforståelse (udsolgt) | 29 Nordens sprog i Norden |
| 2 Didaktiske tilløb (udsolgt) | 30 Sproglig opmærksomhed |
| 3 Et ord er et ord (udsolgt) | 31 Den fælles europæiske referenceramme |
| 1996 | 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden |
| 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt) | 2005 |
| 5 Mellem bog og internet (udsolgt) | 33 H.C. Andersen |
| 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt) | 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis |
| 1997 | 35 Undervisningsmaterialer- og indhold |
| 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt) | 2006 |
| 8 Projektarbejde (få eksemplarer) | 36 Sociolingvistik (udsolgt) |
| 9 Dansk som andetsprog (udsolgt) | 37 Almen sprogforståelse |
| 1998 | 38 E-læring og m-læring |
| 10 Sprogtilegnelse (udsolgt) | 2007 |
| 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt) | 39 Åbne sider |
| 12 Sprog og fag | 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen |
| 1999 | 41 Sprog, kultur og medborgerskab |
| 13 Internationalisering | 2008 |
| 14 Mundtlighed (udsolgt) | 42 Profession sproglærer |
| 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt) | 43 Førstesproget som ressource |
| 2000 | 44 I tale og skrift |
| 16 Sprog på skrift (udsolgt) | 2009 |
| 17 Brobygning i sprogfagene | 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009 |
| 18 Interkulturel kompetence (udsolgt) | 46 Sprog på universitetet |
| 2001 | 47 Sproghistorie og sprogtypologi |
| 19 Det mangesprogede Danmark | 2010 |
| 20 Task (udsolgt) | 48 Curriculum |
| 21 Litteratur og film | 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre |
| 2002 | 2011 |
| 22 Lytteforståelse (udsolgt) | 51 Første-, andet- og tredjesprog |
| 23 Evaluering | 52 Test! |
| 24 Sprog for begyndere | 53 Cooperative Learning |
| 2003 | 2012 |
| 25 Læringsrum | 54 It NU |
| 26 Udtale | 55 Verdensborger |
| 27 Kompetencer i gymnasiet | |
| 28 Æstetik og it | |

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

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