

TIDSSKRIFT FOR SPROG-
OG KULTURPÆDAGOGIK
nummer 59 · oktober 2014

Læremidler uden grænser

»Fremmedspråksfaget kan utgjøre
en unik mulighet til å komme i dialog
med *den Andre*.«

Liv Eide

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 59 · oktober 2014

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Kronik: Sprog og kultur i den nye folkeskolereform 9

METTE HERMANN

Midt i en ny læremiddelkultur 14

HELENE DEDEN OG HELLE LEHRMANN MADSEN

Mellem børsen og katedralen. Produktion
af læremidler i et forlagsperspektiv 22

BIRTE DAHLGREEN

Voilà. Den nødvendige grammatik 27

NINA ELISABETH OVE BISGAARD

Mafia og terror i sprogundervisning 35

BENTE MEYER

Sprogundervisning med iPads lige ved hånden 42

JETTE AAES

Alle har en historie at bygge, fortælle, gengive
og skrive. LEGO som læringsværktøj 51

MARIE FALKESGAARD SLOT

Opgavedidaktik og stilladsering 59

LIV EIDE

Latin-Amerika i lærebøger i spansk. Hva formidles
og hvilke stemmer kommer til orde? 69

KAREN RISAGER

Om at analysere kultur i læremidler 78

GABRIELE WOLF

Åbne sider: På opdagelse i elevernes sproglige
repertoarer – på vej mod en heteroglossisk fremmed-
sprogsundervisning? 87

ISABEL OLESEN

Skolebogssamlingen på AU Library,
Campus Emdrup (DPB) 95

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 98

SPROGFORUM

Læremidler uden grænser

Sprogforum årg. 20, nummer 59, oktober 2014

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

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

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

Temareaktionen for dette nummer:

Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Birte Dahlgreen, Karen Lund, Karen Risager

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter

for Fremmedsprogs-pædagogik på AU Library, Campus Emdrup (DPB):

<http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/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, Henrik Jensen, Mads Jakob Kirkebak,

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

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

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

Redaktionen adresse:

Sprogforum

Institut for Uddannelse og

Pædagogik (DPU)

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk

T: 8716 3565

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langelandsgade 177

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk

www.unipress.dk

T: 8715 3963

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

E-bogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328

ISBN 978-87-7124-847-0

Abonnement

Sprogforum udkommer med to numre årligt.

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

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

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

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

og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

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

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

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

Sprogforum nr. 36-59 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

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

også købes som e-bog.

Forord

Grænserne sprænges for læremidler i disse år. For det første oplever vi nu kulminationen af en semiotisk bølge der har været i gang i flere årtier: Den traditionelle lærebog med tekster – grammatiske oversigter og eksempler, (skrevne) eksempler på sprogbrug og samtaler, litterære tekster og sagtekster om kultur og samfund – er blevet suppleret med auditivt materiale, først på kassette, senere dvd og siden online, og med visuelt materiale, først i form af tegninger og andre grafiske illustrationer samt sort-hvide fotos og farvefotos, senere i form af lysbilleder, spillefilm og video/ dvd, hvor det visuelle indgår i et samspil med tale og reallyd og (måske) tekst. I dag er det så genstandene og den materielle praksis der bliver inddraget. Som kronikforfatteren Lone Svarstad skrev i sidste nummer af Sprogforum, kan tidligere sprogstart være ensbetydende med at sproglærere tager til IKEA for at købe børnekøkkener som læremiddel til fremmedsprogsundervisning.

For det andet står vi midt i en omfattende digitalisering af hverdagsliv, kultur og samfund, og det præger ikke mindst skolen. De trykte lærebøger findes stadig, men suppleres med eller erstattes i større og større omfang af e-bøger (elektroniske bøger) og i-bøger (interaktive bøger), styret og produceret af forlag og mediekoncerner. Samtidig er der, i hvert fald i princippet, mangfoldige muligheder for at elever, kursister, lærere kan kommunikere aktivt på tværs af nationale grænser og lave selvstændige produktioner via internettet, sociale medier osv., med brug af forskellige platforme: PC, smartphone, tablet m.m. For sprogfagene vil mediekonvergens, som bl.a. går i retning af at integrere sanserne i samtidige sekvenser: syn og hørelse, og måske følesans, lugt og smag (?), være særdeles interessant for yderligere levendegørelse af sprogbrug og sproglig interaktion i alle mulige genrer og situationer, både de mere realistiske og de mere fiktive eller eventyrlige.

For det tredje betyder disse udviklinger at vi i repertoire af læremidler ikke bare har »didaktiserede materialer«, dvs. materialer som er udtænkt og udformet med undervisning og læring for øje, men også en lang række materialer der måske er hentet på internettet og ikke er didaktiseret i forvejen. Sådanne materialer bliver undertiden kaldt »autentiske tekster«, men det er vigtigt at understrege at alle

materialer der inddrages i undervisningen, bliver didaktiseret på en eller anden måde i processen, af læreren eller af læreren og eleverne i fællesskab. Materialerne bliver brugt til bestemte læringsformål og aktiviteter, de bliver brugt som supplement til eller i modsætning til andre materialer osv.

Men uanset om læremidlet indeholder verbalsprog, billeder eller lyd, og uanset om det er i elektronisk eller trykt form, og uanset om det er skabt i didaktisk øjemed eller ej, kan det anskues ud fra en fælles synsvinkel: det er en tekst der har en række funktioner i den sociale praksis. Man kan, ligesom den britisk-australske sociolingvist Michael Halliday, skelne mellem tre funktioner: den ideationelle, den interpersonelle og den tekstuelle funktion (Halliday 1978).

Den ideationelle funktion er forbundet med det indhold der formidles. Det fremgår blandt andet af Karen Risagers artikel i dette nummer at der er grund til at granske hvilke budskaber der formidles gennem indholdet, herunder måske skjulte budskaber af ideologisk karakter. Når udlændinge lærer dansk, skal de blandt andet lære hvad det fænomen man sidder på, hedder på dansk, fx stol, taburet, sofa eller hvad der ellers kan være af muligheder. Hvis et læremiddel til dansk for voksne udlændinge visualiserer stolen ved at gengive kendte danske arkitekters designstole, fx stole designet af Børge Mogensen, Hans Wegner eller Kaare Klint, kan man spørge hvorfor forfatter og forlag træffer dette valg. Kan valget være forbundet med at kursisten ikke alene skal lære at det man sidder på, hedder stol på dansk, men måske samtidig skal blive bekendt med danske middelklasseverdier, som blandt andet kan symboliseres ved designermøbler?

Den interpersonelle funktion handler om relationer der udtrykkes mellem personer eller grupper i teksten eller i konteksten. Dette perspektiv er repræsenteret i Liv Eides artikel. Når lærebogsforfatteren vælger at den person der skal repræsentere kineseren, skal hedde Quang, araberer Mohammad og danskeren Jens, kan det foranledige til spørgsmål om hvorfor danskeren ikke kan hedde Quang eller Mohammad lige så vel som Jens. Den interpersonelle funktion handler også om de relationer læremidlet tilbyder sine brugere, elever og lærere. Hvilke roller placeres eleven i, som én der løser fastlagte opgaver, eller som én der går på opdagelse i materialet på egen hånd? Hvilke didaktiske handlemuligheder åbner materialet for læreren, og hvilke blokeres?

Den tekstuelle funktion udgøres af selve sammenvævningen af teksten ud fra en række virkemidler af sproglig, visuel osv. karakter. Hvordan er teksten opbygget? Hvad er det der får den til at hænge sammen (argumentation, fortælling, krydsreference, sidestilling,

kontrast, farvebrug, rytme, osv.)? Analyseredskaberne er forskellige alt efter om der er tale om en sproglig, visuel eller lydlig tekst, eller en materiel genstand, fx børnekøkkenet. Og det er også sikkert og vist at IKEA-børnekøkkenet som læremiddel kalder på nye analyse-tilgange. Men uanset midlets beskaffenhed er det forbundet med sprogliggørelse i social praksis.

Den brede definition af læremidler udfordrer tidligere tiders krav om at et læremiddel per definition er et forlagsredigeret materiale. Det understreger Mette Hermann i sin artikel, hvor hun skriver at den traditionelle lærebog er karakteriseret ved at den er blevet legitimeret af en forfatter, og at der er et forlag der har godkendt den til udgivelse. Anderledes med materialer som sproglærere henter ned fra nettet. Man ved ikke nødvendigvis hvem der har lagt dem ud på nettet, hvorfor og under hvilke omstændigheder. Når materialer hentes ned fra nettet, kalder det på et kritisk blik på hvem der er afsender af materialer der ligger frit tilgængelige på nettet. Hvorfor produceres de? Hvilke ideologier fremmes i det givne materiale? Hvordan stemmer indholdet overens med læreplanen? Internetsider der anvendes som læremidler, var bl.a. i fokus blandt forlagsrepræsentanter på den årlige internationale bogmesse i Frankfurt i efteråret 2013 (se litteraturlisten).

I forbindelse med fokuset på læremidler er brugerperspektivet yderst relevant. Det gælder både læreren, der skal undervise i sprog med læremidlet som medium, og barnet, den unge og den voksne der skal lære sig sprog. Det er endvidere også vigtigt at inddrage forældrene (se litteraturlisten). Den fremrykkede start for sprogundervisningen kan med fordel give anledning til spørgsmål om hvordan forældre kan vejledes i at samtale om sprog og på anden vis hjælpe deres børn med at lære sprog, blandt andet på baggrund af de anvendte læremidler. Læremidler uden grænser – som vi har kaldt dette nummer – lægger et stærkere ansvar på læreren for kvaliteten i et felt hvor mange forskellige interesser er i spil inden for produktion og anvendelse af læremidler: politikere, forskere, meningsdannere, ledere og markedsaktører. Artiklerne i dette nummer viser både de mange nye muligheder der tilbyder sig, sprogligt, kulturelt og pædagogisk, og giver bud på analytiske og kritiske tilgange til vurdering og brug af læremidler i undervisningen.

I kronikken *Sprog og kultur i den nye folkeskolereform* spørger *Berghóra Kristjánsdóttir* hvorfor der ikke er det samme fagsyn i alle sprogfagene i reformen. Fremmedsprogfagene kan glæde sig over et fremadrettet og forskningsbaseret sprog- og kultursyn, dansk som andetsprog har derimod mistet sin kulturdimension, og minoritetsmodersmålene,

inkl. grønlandsk, færøsk og tegnsprog, får fortsat en stedmoderlig behandling i strid med forskningen inden for flersprogethed og flerkulturalitet.

Mette Hermann tager i sin artikel *Midt i en ny læremiddelkultur* udgangspunkt i det hun kalder et paradigmeskifte i anvendelsen af læremidler på alle niveauer af uddannelsessystemet: Det primære læremiddel er ikke længere nødvendigvis lærebogen i papirform. Hun diskuterer denne udvikling, idet hun understreger vigtigheden af at anvendelsen af digitale læremidler i undervisningen altid bør ske med en didaktisk og faglig begrundelse.

Mellem børsen og katedralen er et forlagsperspektiv på kriterier for produktion af læremidler til undervisning i dansk som andetsprog for voksne skrevet af *Helene Deden* og *Helle Lehrmann Madsen*. De beskriver, hvordan de som forlagsredaktører må operere i et spændingsfelt mellem forpligtelser til at følge med i forskning inden for sprog og læring og samtidig at varetage forlagets interesser for rentable investeringer.

Birte Dahlgreen har i årtier leveret bidrag til undervisningen i fransk grammatik til gymnasiet. Senest *Voilà. Den nødvendige grammatik*. Det bærende princip i Dahlgreens didaktiske tilgang til tilegnelsen af fransk grammatik er det induktive princip, hvor eleverne tager afsæt i eksempler på fransk sprogbrug og på det grundlag slutter sig frem til reglerne. I artiklen illustreres grammatiske områder der erfaringsmæssigt er svære for eleverne, fx at udtrykke tid og bestemthed.

I artiklen *Mafia og terror i sprogundervisning* har *Nina Elisabeth Ove Bisgaard* fokus på hvordan man kan bruge såvel politiske som kulturelle autentiske tekster i sprogundervisningen inden for temaer som er spændende for eleverne, men som samtidig kan være meget vanskelige at arbejde med hvis den faglige kvalitet skal opretholdes. For ikke at underminere teksternes faglige kvalitet understreger hun blandt andet vigtigheden af at inddrage modersmålet i langt højere grad end man sædvanligvis ser det i læremidler inden for sprog.

Bente Meyer fortæller i *Sprogundervisning med iPads lige ved hånden* om en undersøgelse hun har lavet på en skole i Vejle, hvor hun har observeret elevernes brug af iPads i klasserne, herunder undervisningen i engelsk og tysk. Hun fremhæver hvordan iPad'ens fleksibilitet kan understøtte forskellige faglige aktiviteter under samtidig anvendelse af lyd og billede, fx i forbindelse med ordforrådstræning og mundtlighed. Et vigtigt aspekt er mulighederne for at gøre læringen mere personlig i og med at iPad'en er lige ved hånden og, i kraft af den personlige udformning af bl.a. skærbillede og mapestruktur,

fungerer som iscenesættelse af den enkelte elevs liv med fritidsrelationer, familierelationer, venskaber m.m.

Alle har en historie at bygge, fortælle, gengive og skrive beretter om et nyt læringsværktøj, Story Starter, som er introduceret af LEGO Education, og som har til formål at udvikle elevernes tale-, læse-, skrive-, præsentations- og sprogfærdigheder. Forfatteren Jette Aaes gør rede for de pædagogiske tanker og undersøgelser der ligger bag udviklingen af Story Starter, og for de første erfaringer med brug af værktøjet i danske skoler.

Opgaver er et centralt læremiddel i sprogundervisningen. I artiklen *Opgavedidaktik og stilladsering* viser Marie Falkesgaard Slot at opgaver til danskundervisning ofte ikke er tilstrækkeligt stilladserende og kan blive en barriere for elevernes læring. Med baggrund i fagdidaktisk forskning foreslår forfatteren at stilladsering i opgaver skal have fokus på begrebsbrug, multimodalitet og elevinddragelse. Der gives konkrete eksempler på god stilladsering fra et britisk undervisningsmateriale som har perspektiver også for dansk andet- og fremmedsprogsundervisning.

I artiklen *Latin-Amerika i lærebøger i spansk. Hva formidles og hvilke stemmer kommer til orde?* fortæller Liv Eide om sin analyse af spansk lærebøger i Norge, hvor hun kommer frem til at forfatterne næsten ikke benytter sig af lejligheden til at formidle om Latinamerikas mangfoldighed eller til at problematisere forhold i forbindelse med nation, etnicitet og sprog. Demokratispørgsmålet og spørgsmålet om uligheder mellem Nord og Syd er nærmest fraværende i lærebøgerne.

Artiklen *Om at analysere kultur i læremidler* af Karen Risager præsenterer tre typer af tilgange til at analysere kultur i læremidler: Indholdsanalyse, hvor kultur typisk anskues som emner, ofte med henblik på informationer om målsprogslandene. Interkulturel analyse indebærer at se kulturlæring som udvikling af den lærendes bevidsthed om forskellige sociokulturelle perspektiver og deres implikationer for samarbejde, konfliktløsning og kommunikation. Magtanalyse er Risagers tredje tilgang, hvor formålet er at spotte konflikter og ideologier der legitimerer forskelsbehandlende magtrelationer. Tilgangene hviler således på hvert deres syn på kultur og kulturlæring.

Åbne Sider bringer en artikel om et forsknings- og udviklingsprojekt i en 7. klasse der har valgt tysk som andet fremmedsprog, *På opdagelse i elevernes sproglige repertoarer – på vej mod en heteroglossisk fremmedsprogsundervisning?* af Gabriele Wolf. Når eleverne starter på fremmedsprogsundervisning i skolen, har de en personlig bagage

med i form af deres individuelle sprogbioografier og sproglige repertoarer som er sammensat af flere sprog. Med sprogportrættet som metode giver projektet et nuanceret indblik i elevernes sproglige erfaringer, og forfatteren konkluderer at sprogportrætter kan fungere som øjenåbnere både for fremmedsproglæreren og for eleverne selv.

Isabel Olesen fortæller i *Skolebogssamlingen på AU Library, Campus Emdrup (DPB)* om den nuværende samling af læremidler og om den historiske samling på AU Library, Campus Emdrup (det tidligere Danmarks Pædagogiske Bibliotek) med særligt fokus på læremidler inden for sprogfagene.

Endelig indeholder dette nummer som altid INFODOK – Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt litteratur til temanummeret om læremidler uden grænser fra AU Library og *Andet Godt Nyt* med udvalgte nye bøger fra biblioteket.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

Halliday, Michael A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Matthes, Eva (2013): *Educational Media Online*. (Chair of Educational Science). Augsburg: University of Augsburg. Publiceret som PDF i forbindelse med foredrag på den internationale bogmesse i Frankfurt oktober 2013:

<http://www.internationalpublishers.org/images/stories/MembersOnly/IntlPublishingUpdate/2013/Educational-media-online-EMatthes.pdf>

Projekt om forældreinddragelse i samarbejde mellem Skole og Forældre, University College Lillebælt, Professionshøjskolen UCC, Aalborg Universitet: www.foraldresomressource.dk

Sprog og kultur i den nye folkeskolereform

Det kan næppe være forbigået ret mange, at en ny folkeskolereform er trådt i kraft her ved skoleårets begyndelse i 2014. Man har refereret til denne reform som den mest gennemgribende folkeskolereform i nyere tid. I en sprogforumoptik kan det give anledning til at spørge, hvordan det er gået med at tænke nyt i reformen i forbindelse med fremmed- og andetsprog samt minoritetsmodersmål, herunder tegnsprog.

Fremmedsprog

Der er meget at juble over i forhold til fremmedsprogene, som tilbydes tidligere end før, nu med engelsk allerede fra første klasse og tysk og fransk tidligere end før. Der er også grund til at glæde sig over det sprog- og kultursyn, der kommer til udtryk i fagbeskrivelserne for fremmedsprogene. Det er så tydeligt forankret i et forskningsbaseret sprog- og kultursyn. I selve formålet for faget engelsk nævnes, at eleverne igennem engelskundervisningen får »mulighed for at udvikle deres forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund og forberede sig til et liv i et globalt samfund«. I teksten om engelsk finder man overskrifter som »Innovation og entreprenørskab«, og i teksten pointeres: »... engelskfagets betydning for elevernes omverdensforståelse og deres muligheder for at løse de sproglige, tekstmæssige og kulturelle opgaver, de møder i en moderne, globaliseret verden«. De samme ambitiøse mål finder man for fagene tysk og fransk. Eleverne skal her opnå en udvidet kulturfor-



BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),
Aarhus Universitet
bekr@edu.au.dk

ståelse for at kunne anvende sprogene i mødet med tysk- og fransktalende. Man bemærker, at sprogene ikke entydigt forbindes med tyskere og franskmænd.

Foruden de nævnte fremmedsprog, engelsk, tysk og fransk, finder man muligheder for at vælge spansk som valgfag. Det har været en mulighed siden slutningen af 1990'erne. Listen over grundskolens fag og emner på emu.dk giver dog ikke entydig grund til begejstring. Man kan konstatere, at den nye reform ikke åbner op for nye fremmedsprog i skolen som fx kinesisk eller arabisk. Der er dog hypotetisk mulighed for, at danske skoleelever kan videreudvikle disse sprog og andre i skolen, hvis de har modersmålsnærende kompetence i sprogene. Allerede i begyndelsen af 1990'erne blev det i Poul Schlüter-regeringen vedtaget, at indvandrersprog skulle indføres som undervisningsfag i skolen, vel at mærke som valgfag. Det var en lang og sej fødsel at få bestemmelsen beskrevet i et faghæfte, der fik betegnelsen »Almindelige indvandrersprog«. Faghæftet er en del af fagrækken i den nye folkeskolereform, og fagbeskrivelsen i faghæftet tenderer de ambitiøse beskrivelser, man finder i bestemmelserne for fremmedsprogene. Følgende formulering finder man eksempelvis som en del af målene for undervisningen: »Eleven skal lære at sætte sprog og kultur ind i en ramme, hvor kommunikationen sættes i perspektiv til andres sprog og kultur både lokalt og globalt«. Om der nogen steder undervises i dette valgfag, og om erfaringer derfra er dokumenteret, står for mig hen i det uvisse.

Dansk som andetsprog

Mens indholdsområdet kultur og samfund i fagbeskrivelserne for fremmedsprogsundervisningen er blevet styrket, er det gået anderledes drastisk tilbage for faget dansk som andetsprog. I 1995 fik faget sit første faghæfte, der blev skrevet efter den samme læst som fremmedsprogsfagene i skolen. Den nye skolereform markerer et brud med denne tradition. For at forstå logikken i det brud, der er sket, må man se på formuleringen i selve folkeskoleloven, § 5, stk. 6: »Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i grundskolen.« Formuleringen har været nogenlunde enslydende siden de første bestemmelser fra 1970'erne og 1980'erne. Selve fagbetegnelsen »Dansk som andetsprog« stammer fra 1996. Den afløste betegnelsen dansk som fremmedsprog og tidligere dansk for fremmedarbejdernes børn og lignende benævnelser. I min ph.d.-afhandling dokumenterer jeg, hvordan der fra faghæftets tilblivelse har været uoverensstemmelse i fagsynet mellem selve

loven og bekendtgørelsen på den ene side og faghæftet på den anden side (Kristjánsdóttir 2006). Mens loven og bekendtgørelsen har et kompensatorisk og mangelorienteret fagsyn, fik faghæftet i 1995 et fagsyn, der kan karakteriseres som et resourcesyn. På emu.dk-listen over fag og emner i skolen kan man se, at dansk som andetsprog står opført med to fag. Det ene har titlen »Dansk som andetsprog – basisundervisning« og det andet titlen »Dansk som andetsprog – supplerende undervisning«. I de tidligere faghæfter var indholdsområderne beskrevet som kommunikative færdigheder, sprog og sprogbrug, viden om sprog og egen sprogtilegnelse og endelig sprog, kultur og samfundsforhold. Disse indholdsområder er blevet afløst af overskrifterne: lytte, tale, læse og skrive.

Hvad med kulturen? Den er væk! De nye faghæfter for dansk som andetsprog er i langt højere grad i takt med det fagsyn, som loven og bekendtgørelserne foreskriver end de tidligere faghæfter for faget. På et møde med fagansvarlige repræsentanter fra Undervisningsministeriet havde jeg sammen med tidligere kollegaer i UCC i foråret 2014 mulighed for blandt andet at spørge, hvorfor kultur og samfundsforhold ikke længere var en del af indholdsområdet i dansk som andetsprog. Hertil svarende den juridisk ansvarlige for udformningen af faghæfterne, at det forholdt sig således, at når de tosprogede elever nu bor i Danmark, så behøver man ikke eksplicit at sætte fokus på kultur, og at kulturfokusset mudrede sprogfokuset. Hans svar var også, at al undervisning i Danmark er interkulturel, som det fremgår af folkeskolens formålsparagraf, så kultur behøver man ikke at fremhæve.

Minoritetsmodersmål

På listen over fagrækken på emu.dk står der »Modersmålsundervisning«. Det kan give anledning til at spørge, om dansk ikke er modersmål i Danmark, og om modersmålsundervisning ikke omfatter undervisning i dansk. Det kan også synes misvisende og begrænsende, at modersmålsundervisning under én samlet hat bliver kaldt for ét fag med ét faghæfte. Det ville svare til, at Undervisningsministeriet udstedte ét faghæfte for engelsk, tysk og fransk, som i princippet kunne gælde for et hvilket som helst sprog i verden. Titlen ville efter samme logik være »Fremmedsprogsundervisning«. Apropos titlen modersmålsundervisning. Man kan undre sig over, at faget hedder »modersmålsundervisning«. Alle andre faghæfters titler indeholder ikke en sammensætning med undervisning, fx danskundervisning, engelskundervisning eller madkundskabsunder-

visning. Herved sløres fagidentiteten. Faget modersmålsundervisning i den nye reform giver anledning til bekymring. Undervisningsministeriet reproducerer de forskelsbehandlende bestemmelser om undervisning i minoritetsmodersmål fra 2002 i en reform, der af mange ellers betegnes som epokegørende i en dansk uddannelsessammenhæng. Introduktionen til faget »Modersmålsundervisning« lyder således:

Elever, som modtager modersmålsundervisning, taler et eller flere andre sprog end dansk i hjemmet og har således gennem undervisning i modersmålet muligheder for yderligere at udbygge deres flersprogede og flerkulturelle kompetencer. Elever, der forsørges af en person, der er statsborger i EU- eller et EØS-land, eller i hvis hjem færøsk eller grønlandsk benyttes som talesprog, skal tilbydes modersmålsundervisning, hvis der er et tilstrækkeligt elevtal. Kommunen kan vælge at tilbyde modersmålsundervisning i tilfælde, hvor den ikke er forpligtet hertil.¹

Man kan glæde sig over, at der bliver refereret til danske skoleelevers muligheder for at udbygge deres flersprogede og flerkulturelle kompetencer, men det er bekymrende, at den gruppe, der kan modtage gratis undervisning, reduceres til en forholdsvis begrænset gruppe, nemlig EU- og EØS-borgeres børn. Det kan lyde besnærende, at kommunerne kan tilbyde andre elever end de nævnte undervisning i minoritetsmodersmål, selv om de ikke er forpligtet til det. Tilbudet indebærer, at kommunerne er berettigede til at opkræve betaling for disse andre elevers deltagelse i undervisningen, hvilket legitimerer en strukturel forskelsbehandling af elever i medfør af folkeskoleloven. Tosprogede elever burde stilles lige for loven. Sprogene grønlandsk og færøsk fortsætter med at have en stedmoderlig behandling i folkeskolelovens bestemmelser. Rigsfællesskabet kunne i en ambitiøs reform af en skolelov give anledning til at synliggøre flersprogetheden i det danske rige. Vi bliver mindet om den, når DR sender »Julehilsen til Grønland«, som fortsætter med at være DR's faste tosprogede program, der ved den søde juletid sætter flersprogetheden i det danske rige i fokus.

Et sprog glimrer helt ved sit fravær, nemlig tegnsprog. Der er fortsat symbolsk tavshed om tegnsprog i folkeskolens fagrække. Tegnsprog er ellers blevet et anerkendt sprog og ligestillet med dansk tale- og skriftsprog, men dette til trods er det stadig helt usynligt i fagrækken. Man kan undre sig over hvilke kompetencebeskrivelser, der er gældende for døve børn og unge i Danmark.

Modsætninger mellem fagsyn

I den nye folkeskolereform kan man konstatere et misforhold mellem det fagsyn, der kommer til udtryk i fagbeskrivelserne for fremmedsprogene på den ene side, og på den anden side det fagsyn, der kommer til udtryk i fagbeskrivelser for de fag, der er møntet på sproglige minoriteter i Danmark. I en ny bog undrer jeg og min medforfatter os over, hvad der blev af den flersprogethed og flerkulturalitet, der blev sat på dagsordenen i 1980'erne og 1990'erne (Kristjánsdóttir og Timm 2014). Hvorfor har den nye folkeskolereform ikke i højere grad inddraget flerkulturelle og flersprogede erfaringer til gavn for alle elever? Hvorfor tilskrives lokale erfaringer i globale udviklingsprocesser ikke betydning for skoleudvikling i praksis? Og hvorfor kan sproglig og kulturel mangfoldighed ikke fremadrettet bidrage til, at bæredygtige pædagogiske forandringer kan trives og udvikles i skolen?

Note

1 www.emu.dk. Hentet den 1. 9. 2014.

Litteratur

Kristjánsdóttir, B. (2006). *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Kristjánsdóttir, B. og L. Timm (2014). *Bæredygtig skoleudvikling. Samtaler med Kirsten Schalburg*. København: Dansk lærerforening.

Midt i en ny læremiddelkultur

Læremiddelkulturen er under markant forandring i disse år, hvor man på alle niveauer inden for uddannelsessystemet kan iagttage et paradigmeskifte i anvendelsen af læremidler. Det primære læremiddel er ikke længere nødvendigvis lærebogen i papirform.

En læremiddelkultur må i sagens natur altid afspejle den måde, vi underviser på, og det læremiddelskifte, som man i disse år kan iagttage, hænger uløseligt sammen med det skifte i undervisningsformer, som også sker for tiden. Nye didaktiske muligheder med web 2.0 og implementeringen af computeren som læringsredskab i undervisningen betyder, at vi – på godt og ondt – er nødt til at nytænke tilrettelæggelsen af undervisningen og gøre os erfaringer med, hvad web 2.0 og computeren kan anvendes til i et læringsmæssigt perspektiv.

Traditionelle og digitale læremidler

Det er ikke mange år siden, at forløbsplanlægning startede med en tur i skolens bogkælder for at få overblik over de lærebøger, der var til rådighed, og som altså skulle udgøre forløbets kerne. Men med internettets indtog i vores dagligdag har vi fået adgang til en lang række videnkilder, som er tilgængelige for både lærere og elever. Læreren har ikke længere monopol på viden, og i de fleste tilfælde kan man med få klik google sig til svaret på de spørgsmål, man måtte have. Faktuel viden er blevet hvermandseje.

Bogen som traditionelt læremiddel er blandt andet kendetegnet ved, at indholdet er fagligt og pædagogisk legitimeret af forfatteren, der oftest også har didaktiseret udgivelsen i et eller andet omfang. Bogen er desuden også driftssikker sammenlignet med digitale



METTE HERMANN

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

læremidler, hvor man også er afhængig af internet og computer. Med andre ord er der altså færre didaktiske og praktiske valg, man som underviser skal træffe, hvis en lærebog anvendes som det primære læremiddel i undervisningen.

I forbindelse med digitale læremidler må man skelne mellem didaktiserede og ikke-didaktiserede digitale læremidler. Ved didaktiserede digitale læremidler forstås eksempelvis elektroniske portaler, i-bøger og e-bøger¹, som distribueres via computeren, og som er udviklet til undervisningsbrug.

Ved ikke-didaktiserede digitale læremidler forstås en lang række materialer og værktøjer, som ligeledes distribueres via computeren, men som ikke er udviklet med det formål, at de anvendes i undervisning med et læringsøjte. Disse læremidler skal underviseren selv vurdere og didaktisere, og de bliver først til læremidler i det øjeblik, der foretages en didaktisering af dem. Viften af mulige læremidler inden for digitale værktøjer er uendelig.

Eksempler på ikke-didaktiserede værktøjer, der anvendes som læremidler, er blandt andet diverse podcastværktøjer, fx MailVU eller Screencast-O-Matic², som mange sprogundervisere har integreret som værktøjer i undervisningen. De anvendes eksempelvis til at optage mundtlige præsentationer med det formål at træne mundtlig sprogfærdighed og præsentationskompetencer på det fremmedsprog, der arbejdes med. Disse værktøjer er således en genvej til øget sprogproduktion i fremmedsprogsundervisningen, såvel mundtligt som skriftligt.

Med de digitale læremidler er læremiddelkulturen i Danmark ved at forandre sig radikalt, og opfattelsen af, hvad et læremiddel er, ændrer sig også. Forlagene udgiver i langt højere grad end tidligere elektroniske lærebøger og portaler, internettet anvendes som en integreret videnkilde i undervisningen, og via web 2.0 har vi fået adgang til en lang række værktøjer, der med fordel kan implementeres i undervisningen. Der er altså mange muligheder, når undervisning skal planlægges og gennemføres, men det har dog også den konsekvens, at det ikke er blevet hverken nemmere eller hurtigere at forberede sig, da man i forbindelse med ikke-didaktiserede læremidler selv skal foretage en lang række faglige og didaktiske valg. Det er derfor essentielt, at undervisere besidder veludviklede didaktiseringskompetencer og har kendskab til forskellige læringsformer, undervisningsformer og organisationsformer. Foruden didaktiske kompetencer kræver det at undervise både indsigt, refleksiv tænkning og beslutningskraft (Hansen 2010: 11-18). Der er mange valg, der skal træffes. Samtidig ændres vores syn på, hvad god under-

visningspraksis er hurtigere end tidligere, da vi med computerens indtog i klasselokalet er presset til at anvende andre organisationsformer, hvis vi vil have undervisningen til at fungere, og hvis vi vil udnytte det læringsmæssige potentiale, der er forbundet med anvendelsen af digitale læremidler.

I-bogen som læremiddel

I-bogen som læremiddel adskiller sig fra ikke-digitale læremidler, fx den traditionelle bog i papirform, ved at være interaktiv og multimodal, idet en i-bog oftest består af både lyd, tekst, billeder og eksempelvis quizzet og lignende testformater. I-bogen indeholder dermed en lang række netbaserede ressourcer og muligheder, da udgivelsen dels rummer flere medier og dels ikke er begrænset til et bestemt antal sider, som det er tilfældet i en trykt bog. Dette har dog igen den konsekvens, at underviseren tildeles en mere aktiv rolle i brugen af en i-bog, da der i planlægningen af undervisningen skal vælges til og fra i ressourcemængden.

En åbenlys fordel ved i-bøger er, at man som forfatter og forlag har mulighed for løbende at opdatere, justere og supplere i-bogen. I-bøger er dermed kendetegnet ved en fleksibilitet, som den trykte lærebog ikke besidder.

I-bogen som læremiddel er en genre, der er under udvikling. Det optimale format er endnu ikke fundet, og der er behov for mere forskning, der undersøger de faglige, didaktiske og pædagogiske fordele ved at anvende i-bøger, som af åbenlyse grunde er anderledes at navigere i og læse i sammenlignet med en trykt bog.

Nye praksisformer

Når man anvender digitale læremidler i undervisningen, er det vigtigt, at det altid sker med didaktiske og faglige begrundelser. Et digitalt læremiddel skal gøre en forskel i forhold til eksisterende praksis og bidrage mærkbart til elevernes læring. Derudover skal digitale læremidler være lettilgængelige og nemme at anvende – både for undervisere og elever.

Med web 2.0 har internettet forandret sig markant, og vi bruger det ikke længere kun til at søge og indsamle informationer, men i høj grad også til at producere, kommunikere og videndele (Christiansen og Gynther 2010: 67). For at kunne navigere og agere i en digital verden og anvende internettet som videnkilde skal man altså beherske en række nye færdigheder og praksisser.

Man skal kunne:

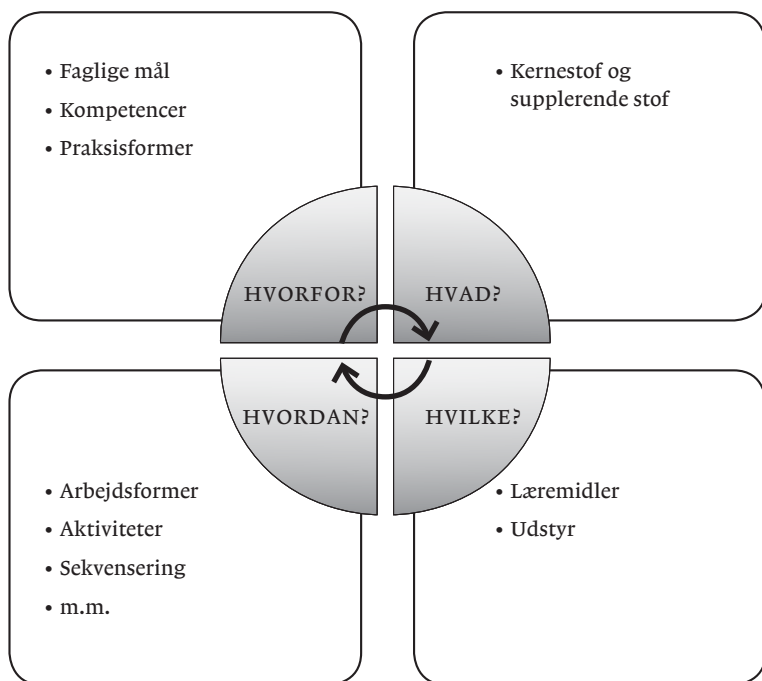
- søge og indsamle relevant information på internettet
- vurdere kilder på internettet
- anvende information fra internettet i nye sammenhænge
- dokumentere brugen af internetkilder
- producere og formidle viden digitalt
- videndele og samarbejde digitalt³

For at beherske disse praksisformer skal eleven være i besiddelse af følgende tre kompetencer: informationskompetence, samarbejdskompetence og det, som man kunne kalde produktionskompetence. Deres produktionskompetence anvender eleverne, når de kommunikerer og videndeler på nettet og/eller producerer et konkret produkt via et digitalt værktøj. Det kan for eksempel være en podcast med en mundtlig præsentation, en elektronisk mindmap anvendt som præsentationsværktøj eller en blog anvendt som skriftlig afleveringsopgave. I arbejdet med de tre produkter træner eleverne vidt forskellige faglige mål og kompetencer, men fælles for dem er, at det er praksisformerne »producere« og »formidle«, der er i spil, hvor eleverne producerer et konkret produkt, som blandt andet synliggør deres læring.

Elevernes arbejde med de digitale praksisformer i undervisningen er desuden en forudsætning for, at de kan udvikle digital dannelse, og man må tilrettelægge undervisningen, så eleverne løbende træner de grundlæggende digitale praksisformer (Hermann 2014).

Simpel planlægningsmodel

I planlægningen af en undervisningssekvens med digitale hjælpemidler kan man med fordel anvende planlægningsmodellen på s. 18. Modellen tager udgangspunkt i hvilke faglige mål, kompetencer og praksisformer, der skal undervises i (Hvorfor), og hvilket kernestof fra læreplanen, der skal i spil (Hvad). Dertil kommer overvejelser omkring den praktiske organisering (Hvordan) samt hvilke læremidler og digitale værktøjer (Hvilke), der anvendes. Modellen har fokus på et kompetenceperspektiv, herunder anvendte praksisformer, samt læremiddelperspektivet, som også dækker det konkrete udstyr og de digitale værktøjer, der anvendes.



FIGUR 1: Planlægningsmodel

Eksempel på anvendelse af læremidler

Nedenstående opgave er anvendt på et engelskhold i 2.g. I et kort projekt over i alt fem lektioner skal eleverne arbejde individuelt med en retorisk analyse af en tale af Nelson Mandela. Opgaven er et typisk eksempel på, hvordan man i fremmedsprogsundervisningen anvender forskellige læremidler, og hvordan it anvendes som et integreret læringsredskab.

Miniprojekt: Retorisk analyse af Nelson Mandelas indsættelsestale 1994

OPGAVEINSTRUKS:

1. Læs de følgende kapitler fra bogen »On Purpose«, Gyldendal 2009:
 - 1) Kapitel 2: What is non-fiction?
 - 2) Kapitel 3: Rhetorical analysis
 - 3) Kapitel 4: Nine lords a'blogging
2. Find baggrundsinformation om Nelson Mandela på nettet.

3. Lav en retorisk analyse af Nelson Mandelas indsættelsestale fra 1994. Inddrag i analysen din viden om Nelson Mandela.

Præsentationen skal indeholde følgende:

1. En kort redegørelse for, hvad retorisk analyse er, og hvordan man anvender den retoriske pentagon.
2. En kort præsentation af Nelson Mandela og den historiske kontekst, talen indgår i.
3. Analysen af talen.

Analysen skal formidles i en PowerPoint og præsenteres mundtligt i en Screencast-O-Matic-optagelse, hvor du gennemgår din PowerPoint på skærmen, imens du speaker ind over.

Præsentationen afleveres enten som YouTube-video eller en MP4-fil. Du skal desuden aflevere en litteraturliste med en oversigt over anvendte kilder i præsentationen.

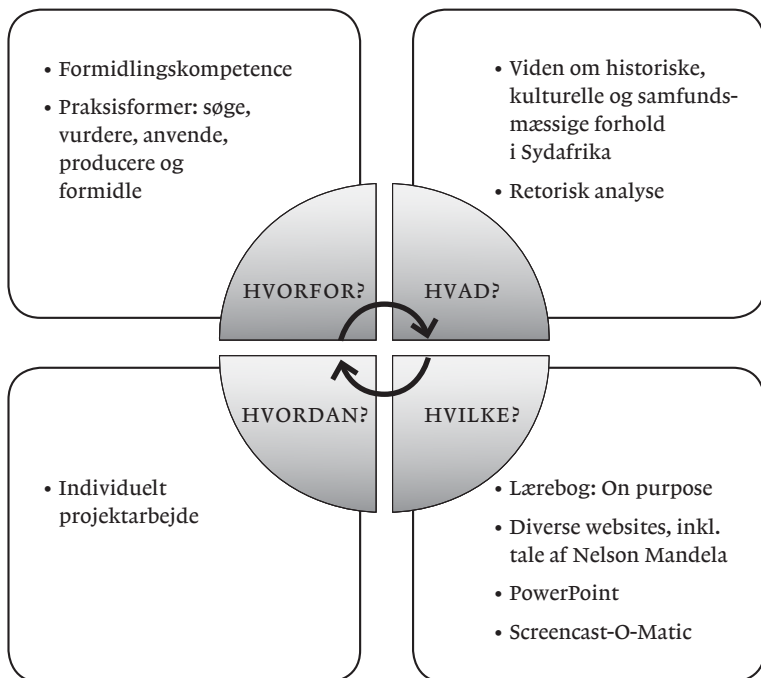
BEDØMMELSESKRITERIER

Du får en karakter for din præsentation og bedømmes på følgende:

- Det faglige niveau i den retoriske analyse
- Formidlingskompetence – såvel mundtlig som skriftlig
- Sprogkompetence (ordforråd, grammatik og udtale)
- Evnen til at søge, anvende og vurdere materiale fra internettet.

I denne undervisningsaktivitet anvendes en række forskellige læremidler. Som udgangspunkt for projektet anvendes en lærebog om retorisk analyse. Bogen findes kun i papirform. Derudover anvendes internettet som videnkilde, da eleverne selv skal finde relevant baggrundsinformation om Nelson Mandela og om den historiske kontekst, talen indgår i. Endvidere anvendes to digitale værktøjer, nemlig PowerPoint og Screencast-O-Matic, idet eleverne dels skal lave traditionelle PowerPoint-præsentationer og dels skal optage gennemgangen af deres PowerPoint-præsentationer på skærmen via Screencast-O-Matic, imens de taler ind over og laver en optagelse af både det, man ser og hører. Eftersom præsentationerne ikke er traditionelle mundtlige oplæg, der holdes i klassen, så er der tid til, at alle elever både kan forberede sig og holde en individuel præsentation. Det ville ellers af tidsmæssige årsager være utænkeligt. Muligheden for at præsentere sit produkt mundtligt medfører også, at sprogproduktionen øges hos den enkelte.

Der er flere formål med projektet. Eleverne skal dels tilegne sig viden om retorisk analyse. Derudover skal de træne skriftlig og mundtlig præsentationskompetence samt informationskompetencen, idet de selv skal finde relevant baggrundsmateriale på nettet. Herved trænes praksisformerne at »søge«, »vurdere« og »anvende«. I nedenstående model anskueliggøres projektets formål, organisering og anvendte læremidler.



FIGUR 2: Oversigt over projektets formål, organisering og anvendte læremidler

Modellen her viser, hvor mange didaktiske valg, der skal træffes i planlægningen af en undervisningssekvens, og hvor mange forskellige læremidler der er i spil. Både underviseren og eleverne skal lære at navigere i og anvende mange forskellige medier og værktøjer. En tekst er ikke længere bare en tekst trykt i en bog, og en skriftlig opgave er ikke længere bare en aflevering med læreren som den primære modtager. Det er ikke kun læremiddelkulturen, der forandres i disse år, men også vores forståelse af, hvordan vi lærer, og hvilke praksisformer der skal til, for at vi kan navigere og agere i en mere og mere digital verden.

Noter

1 Ved e-bøger forstås en elektronisk udgave af en papirbog. Ved i-bøger forstås interaktive udgivelser, der kombinerer den traditionelle bog med internettet.

2 jf. www.mailvu.com og www.screencast-o-matic.com

3 De anførte praksisformer tager udgangspunkt i René B. Christiansen og Karsten Gynthers definition af praksisformer, som er præsenteret i udgivelsen *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation* i kapitel 2 »Didaktik 2.0 – et nødvendigt paradigmeskifte«.

Litteratur

Christiansen, René B. & Gynther, K. (2010). *Didaktik 2.0 – et nødvendigt paradigmeskifte*. I: Gynther, Karsten (red.). *Didaktik 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag, s. 43-56.

Hansen, Jens Jørgen (2010). *Læremiddel-landskabet. Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.
Hermann, Mette (2014): »Grib bolden! – Muligheder og forpligtigelser i en digital verden«. *Gymnasieskolen*, februar 2014.

Mellem børsen og katedralen

Produktion af læremidler i et forlagsperspektiv

Om antagelseskriterier

Hvilke kriterier sætter forlaget for produktion af læremidler, når der skal produceres læremidler til undervisning i dansk som andetsprog for voksenundervisningen? På en måde bør det være enkelt: vi udgiver de materialer, som vores målgruppe – sprogskolerne, underviserne, kursisterne – har brug for. Eller mere præcist: vi udgiver de materialer, som vi mener, vores målgruppe har brug for. Men enhver, der har udgivet eller har forsøgt at få udgivet et undervisningsmateriale, ved, at det alligevel ikke er helt så enkelt. I det følgende vil vi udfolde dette, for hvad er det egentlig, der ligger i dette ’vi mener’?

I forlagsbranchen er vi til stadighed bevidste om, at børs og katedral skal gå op i en højere enhed; dette gælder også for et undervisningsforlag som Alfabet. Og lad os bare få klaret børsen først. Det er omkostningsfyldt at udvikle undervisningsmaterialer. Uden forfatteren var der ingenting, men forfatteren er ikke alene; i de fleste materialer er der ud over teksten også tegninger, fotos og selvfølgelig layout og tryk. Teksten bliver vurderet, redigeret og korrekturlæst. Ofte er der også indtaling (lydstudie, casting, redigering), måske også video og måske også digitale ekstraopgaver, som også skal indtales/filmes/programmeres/redigeres. Når forlaget skal



HELLE LEHRMANN MADSEN

Redaktionschef på forlaget Alfabet, cand.mag.
hlm@alfabetaforlag.dk



HELENE DE DEN

Redaktør på forlaget Alfabet, mag.art.
hd@alfabetaforlag.dk

investere så mange penge, som alt dette kræver, bliver vi nødt til at sikre os – i det omfang, vi kan det – at der også er et marked for materialet, sådan at vi får investeringen hjem igen. Derfor interesserer det os meget, hvad sprogskolerne (og de øvrige voksenuddannelser) efterspørger, og allerbedst er det jo, hvis vi kan imødekomme efterspørgslen, så snart den er der – eller måske endda lidt før.

Det var børsen; tilbage står så katedralen. I vores verden findes katedralen i forskningsverdenen, hvor sprogundervisning og her særligt undervisning i dansk som andetsprog for voksne er genstand for forskning og diskussion. Det er altså vigtigt, at vi som redaktører følger med i, hvor forskningen bevæger sig hen, sådan at vi kan give vores forfattere så kvalificeret med- og modspil som muligt. Så når forskningen til stadighed arbejder med at begribe, hvordan enhver lærer opnår den bedst mulige sprogbeherskelse, så læser vi interesseret med. Det er altså i dette spændingsfelt mellem børsens krav om rentabilitet og katedralens ideelle fordring om den optimale sprogtilegnelse, at vi som forlag opererer.

Men hvad betyder så dette? Lad os lige slå fast, hvad det *ikke* betyder: Det betyder ikke, at man kan genkende det herskende forskningsparadigme i en en-til-en-version i Alfabetas materialer – i hvert fald sjældent. Og det betyder heller ikke, at vi udgiver hvad som helst, bare markedsanalysen taler for det – i hvert fald sjældent.

Ved en typisk antagelse (her tænker vi især på idéer, vi får forelagt, men det samme gælder for manuskripter, vi selv har bestilt hos en forfatter) lægger vi vægt på:

1. Originalitet – en vis form for anderledeshed i materialets indhold og pædagogik.
2. At materialet er udtryk for et bevidst valg, for så vidt angår sprog- og tilegnelsessyn.
3. At materialet har været afprøvet på kursister i den aktuelle målgruppe.
4. At materialet ikke bare er grebet fra den erfarne underviseres bunke af hjemmelavede øvelser, men at man har sikret sig, at det er hævet så meget over tid og rum, at det vil føles gyldigt og nærværende for kursister og lærere over hele landet (og gerne for kursister uden for landets grænser, hvor der undervises i dansk som fremmed- eller andetsprog).
5. At forfatteren har en idé med materialet – meget gerne en idé, som tager udgangspunkt i kursistens behov for at lære på en spændende måde.

6. At materialet har et klart og gennemtænkt forløb med eller uden progression, og at det forholder sig til undervisningsdifferentiering og løbende optag. Herunder også dets grad af lærerstøtte: er det nemt for læreren at tage i brug; hjælper det hende eller ham til at planlægge og gennemføre sin undervisning?
7. At materialet forholder sig til gældende bekendtgørelser og undervisningsvejledninger. Det vil fx sige, at man sprogligt målretter sin tekst, så den rammer den specifikke målgruppe, den har; at den når det mål, der er for det specifikke modul/niveau, både hvad angår emne og sprog – eller også melder klart ud, hvorfor den ikke gør det.
8. Og sidst, men ikke mindst arbejder vi altid sammen med forfattere som har lyst til at samarbejde med andre om at nå det bedst mulige resultat. Altså at man som forfatter respekterer de øvrige fagligheder, der er i spil ved udgivelsen af et undervisningsmateriale: fotografens, illustratorens, grafikerens, korrekturlæserens, programmørens, trykkerens og redaktørens.

Selv med disse otte punkter opfyldt, er der masser af usikkerhed tilbage. Undervisningen i dansk som andetsprog for voksne er ikke bare et undervisningsområde, der som alle andre er underlagt revisioner i lovgrundlag og bekendtgørelser fra tid til anden – det er også et område, som i nu mange år har været del af værdipolitikken. Det betyder, at alle vi, der arbejder inden for området, til stadighed må forholde os til, at der politisk kan træffes beslutninger om store ændringer med kort varsel.

Og derudover ved vi på Alfabet, at det sker, at markedet reagerer uventet på en ny udgivelse; det kan fx være, fordi der kom en anden udgivelse til samme målgruppe samtidig, eller fordi skolerne skal spare på indkøb af undervisningsmaterialer.

Vi finder det relevant her at knytte en enkelt kommentar til punkt 2. ovenfor, altså det punkt, som handler om sprog- og tilegnelsessyn. Rigtig mange undervisere bekender sig til et kommunikativt sprogsyn. Det er vores erfaring, at forskellen ligger i vægtningen af de forskellige fokusområder indenfor sprog- og tilegnelsessyn: taskorientering, automatisering, leksikalisering, efterbearbejdning, den sociale kontekst m.m. Og da underviserne netop har forskellige præferencer (ofte også begrundet i den specifikke målgruppe – fx finder vi oftere drills på de lave moduler end på de høje), finder vi det vigtigt, at vores udgivelser også tilbyder noget forskelligt.

Om redigering

Antagelsesprocessen er ofte langvarig. Den slutter formelt med underskrivelsen af en kontrakt, men inden vi når dertil, forbereder vi forfatteren på, hvad redigeringsprocessen indebærer. I *Bogvennen* (2007:9-12) skriver seniorredaktør Hans Henrik Schwab:

Forlagsredaktøren er formidler mellem bog og læser; den gode redaktør er – i bedste fald – også formidler mellem forfatter og bog. Det er redaktøren, der har udvalgt og med akribisk omhu gennemrettet værket til læseren. Med Voltaires ord:
»De aner ikke, hvor megen ulejlighed jeg gør mig, for at læseren ikke skal have nogen.« Men den gode redaktør er som nævnt ikke blot formidler mellem værk og læser, men i lykkeligste fald også mellem forfatter og værk.

Schwab skriver her om den skønlitterære forlagsredaktør, men vi synes godt, beskrivelsen kan gælde for forlagsredaktører på et forlag, som producerer læremidler. Hvor de ovenfor anførte antagelseskriterier på et meget overordnet plan er til for læserens skyld, så mener vi også, som Schwab, at en række redigeringsopgaver snarere er til for forfatterens skyld. Man kunne kalde dem subjektive, da de oftest tager form af en forhandling mellem redaktør og forfatter. Det er her, vi sammen arbejder med manus. Hvad siger bogens emnevalg om materialet: er vinklen fx national? Det er den ofte: bolig, højtider, familien osv. handler om danske boliger, danske højtider og danske familier. Er det med vilje? Er det et etnocentrisk kultursyn (det er det ofte) – og er det med vilje, at det er det? Redaktørens arbejde består i denne fase i at lave en fælles læsning med forfatteren, som afdækker de diskurser, der er i spil – og så sammen at blive enige om, hvad det er, vi gerne vil. (Det skal i parentes bemærkes, at vi ofte går ind i en fortælling om, hvordan alting er i Danmark, med åbne øjne; i bekendtgørelsen står jo netop, at man tilbyder undervisning i danske kultur- og samfundsforhold). Vi skal ikke her trætte med en længere beskrivelse af redaktørens håndværk, men pointen om, at man som forfatter skal være indstillet på, at alt er til diskussion, er vigtig. Lige fra de mindste tekstenheder til de store linjer.

Gode råd

På kanten af kriterierne for produktion af læremidler finder vi, hvad man kunne kalde 'gode råd'. Det første gode råd handler om, at mange forfattere bliver meget overraskede over, hvor lang tid det tager

at producere et læremiddel, hvorfor vi opfordrer forfatteren til at sætte tid af samt væbne sig med tålmodighed. Vi bruger som antydning ovenfor lang tid på at vurdere et manuskript, og når først produktionen går i gang, skal hvert led i produktionen have tid til sin del af arbejdet. I lærebøger er layoutet en organisk og dynamisk del af bogens tilblivelse og endelige udtryk, ligesom dens øvrige elementer er det: illustrationer og fotos aftales med forfatteren, men er jo også udtryk for illustratorens og fotografens syn på emnet. Hele denne dynamiske proces tager tid – ikke sjældent et år fra manus blev indleveret. Skal der også laves digitalt sidemateriale og måske en lærervejledning, skal der også afsættes tid til det samtidigt med produktionen af grundbogen. For en lærervejledning skal jo komme samtidig med kursistbogen.

Et andet godt råd handler om antallet af forfattere til et materiale. Vi stiller ingen krav om, hvor mange forfattere man må være om et manuskript, men vi giver gerne gode råd. Det er vores erfaring, at langt de fleste har glæde af at have en medforfatter, som de kan dele arbejdsbyrden med – for der er, som nævnt, meget arbejde. Med en medforfatter kan man også diskutere sine valg og overvejelser undervejs, hvilket de fleste oplever som en lettelse.

Vi beskrev ovenfor forskningen i dansk som andetsprog med ordet 'katedral'. Det kan synes højstemt – endelig en hyldning til åndernes rig! Men det handler for os mest om en praktisk foretæelse. Vi har som udgivere brug for forskning i læring, i sprogsyn, i dansk som andetsprog osv., sådan at vi hele tiden kan raffinere vores udgivelser. Desværre er det vores oplevelse, at forskningen de senere år har holdt sig mere for sig selv med den årlige præsentation af master- og DAV-projekterne som en opløftende undtagelse. Vi savner en erstatning for de store lærerkonferencer, som Integrationsministeriet i sin tid afholdt, hvor undervisere, forskere og øvrige interessenter mødtes nogle dage til udveksling af virkeligheder.

Litteratur

Schwab, H. H. (2007). »Den gode redaktør«. I: *Bogvennen 2007: Den gode bog*. Aalborg: Foreningen for Boghaandværk, s. 9-12.

Voilà. Den nødvendige grammatik

Didaktikken i en grammatikudgivelse til fransk på gymnasialt niveau

Jeg blev i 2009 opfordret af forlaget Gyldendal til at skrive en ny, opdateret grammatik med grundbog og øvebog som afløser for *Par écrit*, som udkom i 1988. I denne artikel vil jeg fortælle om de didaktiske overvejelser bag min grammatik.

Grundprincipperne for min grammatik

Grammatikken udkom i 2011 og fik titlen *Voilà. Den nødvendige grammatik*. Mit mål har været at fremstille et letforståeligt, let anvendeligt basismateriale til den grammatik, der er behov for at tilegne sig på gymnasialt niveau, så materialet kan bruges til og med Fransk fortsætter A-niveau. Jeg fastholder således »den nødvendige grammatiks« princip, som også var grundlaget for *Par écrit*, og medtager ikke mere eller mindre spidsfindige undtagelser fra reglerne eller overflødige regler og emner. Fx mener jeg ikke, det er hensigtsmæssigt at medtage alle uregelmæssige verber, men kun de verber, der forekommer nødvendige for at kunne udtrykke sig på et »varieret og nogenlunde korrekt fransk«, som det siges i læreplanen (Undervisningsministeriet 2013). Derimod er det meget nødvendigt at lære reglerne for den franske sætnings opbygning, da den franske sætningsstruktur kan afvige en hel del fra den danske. Den danske sætning: »Han har aldrig fortalt hende hemmeligheden«, vil en elev med dansk som modersmål typisk oversætte til: **Il a ne jamais raconté*



BIRTE DAHLGREEN

Pensioneret lektor, Marie Kruses Skole (1972 til 2010),
cand.mag. i fransk, latin og spansk
dahlgreenbirte@hotmail.com

elle le secret. Men sætningen ville knap nok kunne forstås af en franskmand. Den rigtige oversættelse lyder sådan: *Il ne lui a jamais raconté le secret*. Et helt opsamlingsafsnit, *Fra Mini- til MAXIsætning*, er viet til denne problematik (Dahlgreen 2011, Øvebog s. 133 ff.).

Som noget nyt i forhold til *Par écrit* bygger mine øvelser ligesom læreplanen på dele af den nyere sprogtilgængelsesforsknings resultater, blandt andet princippet om at anvende induktiv metode i grammatikundervisningen, således at eleverne tager afsæt i eksemplerne og på det grundlag slutter sig frem til reglerne. I Læreplan for Fransk fortsættersprog A står der, at »Grammatik inddrages i relevant omfang og under hensyntagen til den faglige progression«. I vejledningen uddybes dette med: »Der fokuseres på sproglig opmærksomhed og bevidstgørelse i grammatikundervisningen, således at induktiv, inputbaseret grammatikundervisning prioriteres højt ... og endelig arbejdes der med sproget ud fra et anvendelsesmæssigt perspektiv og med stadig progression...« (Undervisningsministeriet 2010).

Som gennemgående didaktisk princip bruges således Ellis' model for sprogindlæring (1999), som kan illustreres med følgende sekvens: Input → intake → output. Med denne model lægges der op til en induktiv procesorienteret undervisning med fokus på bearbejdelse af input og facilitering af intake. En sproglig bevidstgørelse inden produktion af output. Princippet er, at man skal begynde med opgaverne i øvebogen (jf. det induktive princip). Eleverne skal så vidt muligt ud fra øvelserne (og måske med lidt hjælp fra hinanden eller en lærer) selv kunne finde frem til de grammatiske regler. Det at eleverne selv skal finde reglen, gør endvidere, at de kommer til at føle medejerskab til den og dermed lettere kan huske den og tage den til sig. Tanken er, at de, når alle opgaverne i øvebogen er udfyldt, selv har fået fremstillet en fuldstændig grammatik.

Min grammatikudgivelse bygger på mange års erfaring med undervisning i fransk og fransk grammatik både som gymnasielærer, som mangeårigt medlem af opgavekommissionen i fransk, som censor til skriftlig studentereksamen, som tilsynsførende i fransk ved pædagogikum og som underviser på fagdidaktiske kurser. Mit udgangspunkt er derfor ikke en bestemt undervisningsmetode, men de tilgange og fremgangsmåder, der erfaringsmæssigt har vist sig at fungere bedst til hvert enkelt grammatisk område. Det er fx ikke altid bedst at bruge induktion, nogle gange kan det være som at »gå over åen efter vand«. Således fx med det meget komplekse og for elever med dansk som modersmål vanskelige emne datid og aspekt (se efterfølgende eksempelmateriale).

Grundbogen

Grundbogen har to funktioner: Den kan bruges som hjælp til eleverne i deres arbejde med at løse opgaverne, hvis de går i stå med selv at finde frem til reglen, eller når det er hensigtsmæssigt at starte med reglen, før de forsøger at løse opgaverne. Desuden fungerer grundbogen som et selvstændigt opslagsværk til en grammatisk regel, når som helst man har brug for det. Den grammatiske regel illustreres ofte med en kort huskesekvens som følgende eksempel fra grundbogen: *Un beau jour un bel homme se marie avec une belle femme, et ils ont de beaux garçons et de belles filles.* = En skønne dag gifter en flot mand sig med en smuk kvinde, og de får flotte drenge og smukke piger. Af nogle elever vil denne »minihistorie« kunne bruges som *mnemoteknisk fif* til at huske de forskellige former af adjektivet *beau*.

I det følgende eksempel fra grundbogen bestræber jeg mig på at forenkle og klargøre et meget komplekst grammatisk emne *datid* og *aspekt* med *enkle, klare regler og eksempler*.

Hvilken datid

En af de udfordringer, eleverne møder, når de skal lære fransk, er datid. På dansk er der kun én form, men på fransk skal du vælge mellem *l'imparfait* og *le passé composé*. I skriftsproget er der oven i købet en tredje datidsform *le passé simple* svarende til *le passé composé*, men den ser vi bort fra her. I modsætning til det overordnede induktive princip om at starte med øvelserne i øvebogen vælger jeg her at lade eleverne starte med selve reglerne i grundbogen. Den induktive metode ville efter min mening være alt for omstændelig og langsommelig her. Om man skal bruge *l'imparfait* eller *le passé composé* har noget at gøre med aspekt (græsk: synsvinkel), dvs. den måde, fortidsberetningen anskues på.

Her følger de retningslinjer, jeg bruger til at hjælpe eleverne i deres valg af datidsform: I en beretning i datid vil de sætninger, der betegner baggrundsplanet/de nærmere omstændigheder ved handlingen, stå i *l'imparfait*, og de sætninger, der betegner forgrundsplanet, hvor den ene handling følger efter den anden, der hvor der »sker« noget, vil stå i *le passé composé*. I følgende eksempel fra grundbogen er baggrundsplanets verber, som jo står i *l'imparfait*, fremhævet med kursiv, og forgrundsplanets verber, som jo står i *le passé composé*, er fremhævet med fed. Igen er der tale om enkle, letforståelige sætninger. Og hele den lille sekvens vil af nogle kunne bruges til at huske reglen.

C'était en janvier. Il *faisait* froid. M. Dupont *lisait* un polar assis près de la cheminée. Tout à coup on **a frappé** à la porte, et un homme qui *était* masqué **est entré** dans le salon ...

= Det var i januar. Det var koldt. Hr. Dupont (sad og) læste en krimi ved kaminen. Pludselig bankede det på døren, og en mand, som var maskeret, trådte ind i stuen ...

Her har jeg som sagt valgt at fortælle og illustrere reglen, inden eleverne går i gang med en længere øvelsesrække med fokus på brugen af henholdsvis *l'imparfait* og *le passé composé* i øvebogen.

Øvebogen

Erfaringsmæssigt er der nogle yderst relevante grammatiske områder, der er sværere at tilegne sig for elever med dansk som modersmål end andre områder, fx *artikelbrug* (artikler som udtryk for bestemthed/ubestemthed), datid og aspekt, de personlige pronominer og deres placering i sætningen og de possessive pronominer i 3. person. Grunden til, at det netop er disse områder, der volder problemer, er blandt andet, at fransk sprogbrug her er ret forskellig fra dansk sprogbrug. Disse områder er der særligt fokus på i grundbogen og særlig mange øvelser til (jf. princippet om »den nødvendige« grammatik).

En øvelsesrække starter typisk med en eller flere induktive øvelser ud fra et tekststykke med mange forekomster af det pågældende grammatiske fænomen, som eleverne kan bruge som afsæt til at danne sig hypoteser om den bagvedliggende grammatiske regel. Der er tilstræbt progression i øvelserne. Det er ikke meningen, man skal lave alle de øvelser, der hører til et grammatisk område på én gang. Nogle af øvelserne kan med fordel gemmes til senere og samtidig virke som repetition og videreudbygning af emnet. Der er med øvelsernes antal og forskellige sværhedsgrad også givet mulighed for undervisningsdifferentiering. I øvelserne anvendes der forskellige didaktiske kneb. Mange af dem benyttes også i grundbogen og er også omtalt her. Overordnet tilstræbes, at øvelserne skal være letforståelige, så (næsten) alle umiddelbart kan være med. De skal også helst være motiverende, »sjove«, så (næsten) alle gider dem.

... og hvordan kan man så opfylde disse krav? Fx ved at:

- hjælpe eleverne til nogle klare, letforståelige regler
- lade øvelserne være affattet i et forholdsvis enkelt sprog

- gøre øvelserne vedkommende, enten ved at de kan relateres til elevernes liv og dagligdag eller angår (evigt) aktuelle emner
- lægge op til elevernes kreative evner
- lægge op til elevernes opgaveløsningstrang
- bruge groteske eksempler, som i kraft af »groteskheden« får én til at huske dem
- indlægge mnemotekniske kneb i øvelserne
- sørge for variation i øvelsestyperne, dels fordi variation i sig selv er motiverende, dels fordi forskelligartede input faciliterer forståelsen.

Her følger uddrag af øvelsesrækken til et af de grammatiske områder, som kræver særlig mange øvelser for at kunne føre til intake og output. Jeg vil med øvelsesrækken vise, hvordan jeg forsøger at hjælpe eleverne til at finde frem til en regel og derefter anvende den i en række opgaver.

Inden hver øvelse beskrives hvilke didaktiske kneb, der er brugt.

Artikler

Eleverne skal lære tre forskellige artikler: den bestemte artikel, delingsartiklen og artsartiklen.

I opgave 7 er eleverne efter de foregående opgaver blevet bekendt med delingsartiklens form, funktion, syntaks og anvendelse. Derfor er det en simpel *detektivopgave* at finde delingsartiklerne i teksten. Delingsartiklen betegner en ubestemt mængde eller et ubestemt antal. Som det fremgår af oversættelsen nedenfor, markeres samme betydning på dansk ved, at man udelader artiklen, eller ved at man tilføjer nogen/noget/nogle. Der lægges endvidere i opgave 7 op til, at eleverne læser globalt. Jeg har i opgave 7 og 8 understreget delingsartiklerne, så læseren kan se løsningen på opgaven. Opgaverne relaterer til elevernes dagligdag/eget liv med et lidt overdrevet eksempel.

Opgave 7

Find delingsartiklerne i følgende tekst og oversæt til dansk (arbejd fx parvis og hjælp hinanden med at oversætte – brug ordbog som sidste udvej).

Au petit déjeuner Mme B. mange des céréales et du fruit et boit du lait écrémé. Pour le déjeuner elle mange de la salade et le soir elle prend du poisson ou du poulet avec des légumes.

= Til morgenmad spiser fru B. kornprodukter og frugt og drikker skummetmælk. Til frokost spiser hun salat, og om aftenen får hun fisk eller kylling med grøntsager.

I opgave 8 optræder en anden form af delingsartiklen. Her skal eleverne ved hjælp af induktion finde ud af, hvorfor formen her er anderledes, og på denne måde finde frem til reglen for brugen af denne form.

Opgave 8

I følgende tekst har delingsartiklen en anden form. Hvilken? Forklar ud fra eksemplerne, hvorfor den anden form er brugt.

Elle ne boit pas de café et elle ne mange pas d'aliments sucrés. En règle générale, elle ne prend pas de graisse ni d'oeufs.

= Hun drikker ikke kaffe og spiser ikke fødevarer med sukker. I reglen spiser hun ikke fedt og heller ikke æg.

I opgave 8 har eleverne fundet frem til, at den reducerede form af delingsartiklen bruges efter nægtelser, i dette tilfælde (*ne*)... *pas* og *ni*. I opgave 9 finder de på lignende måde ud af, at denne form af delingsartiklen også bruges efter mængdeudtryk. I opgave 10a skal eleverne så selv anvende reglerne for brug af delingsartiklen i en indsætningsøvelse (*output*). Igen har jeg konstrueret en lidt overdreven, grotesk historie, som alligevel godt kan relatere til elevernes dagligdag/ eget liv. For de ikke franskkyndige læseses skyld har jeg indsat den rigtige form med store bogstaver i opgave 10a.

Opgave 10a

Indsæt den rigtige form af delingsartiklen (både "fuld" delingsartikel og den reducerede form).

M. et Mme Dupont ont beaucoup D'amis. Ils ont DES enfants qui se débrouillent bien, sauf le cadet qui a DES problèmes à l'école. Les deux aînés ont DES camarades qu'ils voient tous les jours, mais le cadet n'a pas DE camarades. M. et Mme Dupont vont consulter un psychologue qui va leur donner DES conseils, mais ...

= Hr. og fru Dupont har mange venner. De har børn, som klarer sig godt, undtagen den yngste som har problemer i skolen. De to ældste har kammerater, som de ser hver dag, men den yngste har ingen kammerater. Hr. og fru Dupont vil konsultere en psykolog, som vil give dem nogle råd, men ...

I opgave 10b bruges den lille historie i opgave 10a som afsæt for en lignende kreativ historie:

Opgave 10b

Fortsæt eventuelt historien eller lav en tilsvarende

Som opsamling på hele afsnittet om artikelbrug kunne følgende øvelse bruges:

Alle artikler

Det lille finansdrama i nedenstående opgave er sørgeligt *aktuelt* lige nu og hører vel i øvrigt til kategorien evigt aktuelle problemer. Eleverne kan eventuelt lære dramaet udenad og bruge det som mnemoteknisk fif til brugen af artikler. Jeg har igen løst opgaven ved at indsætte svar på de to spørgsmål til ære for de ikke-franskkyndige.

Opgave 1

I nedenstående minidrama optræder de artikler, I har beskæftiget jer med i de foregående opgaver. Skriv ud for hver sætning, hvilken artikel der er brugt, og begrund brugen af den.

	Hvilken artikel?	Hvorfor?
M. Gourmand aime l'argent.	Artsartiklen	generaliserende
Il a de l'argent à la banque.	Delingsartiklen	ubestemt mængde
Il gagne beaucoup d'argent.	Den reducerede delingsartikel	mængdeudtryk
La banque fait faillite.	Ingen artikel	fast udtryk
M. Gourmand n'a pas d'argent.	Den reducerede delingsartikel	efter nægtelse (ne) ... pas (nægtelse)

Sprog tager tid

Det er en kendt sag, at sprog tager tid. Man skal udsættes for en gløse mange gange, før den bliver inkorporeret i ens receptive og derefter aktive produktive ordforråd. På samme måde skal man udsættes mange gange for en grammatisk regel, før man for alvor forstår den og integrerer den i sit sprog, og før den efterfølgende kan bruges aktivt. Man skal således ikke forvente, at eleverne efter at have lavet alle øvelser til en grammatisk regel er verdensmestre i reglen, men de er kommet et godt stykke vej. Og med nye input vil der ske yderligere intake, så eleverne i højere og højere grad vil være i stand til at tale og skrive et »varieret og nogenlunde korrekt« fransk.

Litteratur

- Dahlgreen, Birte (2011). *Voilà. Den nødvendige grammatik*. København: Gyldendal. Bog og i-bog.
- Dahlgreen, Birte m.fl. (1988). *Par écrit*. København: Gyldendal.
- Ellis, Rod (1999). »Input-based Approaches to Teaching Grammar: A review of class-room oriented researches«. I: *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 1999, s. 64-80.
- Undervisningsministeriet (2013). *Læreplan for Fransk fortsættersprog A*. Stx – bilag 21. (Juni 2013).
- Undervisningsministeriet (2010). *Fransk fortsættersprog A. Vejledning/ Råd og vink*. Stx-bekendtgørelsen – bilag 21. (PDF findes på www.uvm.dk)

Mafia og terror i sprogundervisning

Denne artikel handler om, hvordan og hvorfor man kan og skal bruge såvel politiske som kulturelle autentiske tekster i sprogundervisningen. Jeg vil sætte fokus på nogle temaer, som traditionelt virker spændende, men samtidig er meget vanskelige at arbejde med i sprogundervisningen, hvis den faglige kvalitet skal opretholdes.

Mafia og terror i undervisningsammenhæng

Med den seneste gymnasiereform i 2005 besluttede man sig til, at der skulle være et større fokus på det kommunikative sprog. Meningen var, at eleverne i løbet af deres studietid skulle blive i stand til i højere grad at kommunikere på målsproget. En ikke dårlig idé, men diskussionen om, hvordan materialet til sprogundervisningen skulle ændres, fik man ikke. Hvilke kulturelle kompetencer kræves der, hvis man vil kommunikere i en anden kultur?

De fleste sproglærere er på universitetet primært uddannet i sproget og så i de pågældende landes litteratur og kultur, forstået som fin-kultur. De fleste har også arbejdet med landenes historie og politiske forhold, men i begrænset omfang.

Det problem, der rejser sig for en sproglærer, der godt ved, at netop politiske og historiske forhold spiller en stor rolle for de fleste mennesker, når man skal kommunikere, er derfor, hvordan man får givet eleverne disse kompetencer. De færreste begyndersystemer er gearret til det, og hvis de endelig er det, så holder de sig som regel tilbage, når det kommer til politiske og historiske emner, der er



NINA ELISABETH OVE BISGAARD

Lektor, VUC Hvidovre og Amager, cand. mag.

NB@vucha.dk

tungere, men som ikke desto mindre i høj grad indgår i de pågældende landes selvforståelse.

Jeg vil i det følgende tage udgangspunkt i Italien og italienskundervisning.

Af begyndersystemer til italiensk findes der flere forskellige, og især de senere års begyndersystemer har været opbygget nogenlunde sådan her: her er jeg – jeg hedder sådan og sådan, kan godt lide det og det, bor og spiser sådan her – og det her laver jeg i min fritid; forskellige regioner beskrives også ofte, men med de traditionelle forestillinger om disse regioner.

I forbindelse med et større projekt om sprog i ungdomsuddannelserne under Undervisningsministeriet har jeg haft muligheden for at genlæse begyndersystemerne, og her slog det mig, at de gamle begyndersystemer fra 70'erne¹ i langt højere grad var bygget op, så de klædte eleverne på til at kommunikere om forhold i et bredere samfundsmæssigt perspektiv, der lå uden for det enkelte menneske. Her var udgangspunktet netop landet, dets opbygning, borgerne, deres arbejde, de politiske partier, kvindesyn, børns opdragelse, kriminalitet etc. Disse begyndersystemer ønskede netop at give en bred basis for at forstå, hvad det italienske samfund var. Noget firkantet kan man sige, at udgangspunktet var at fortælle om Italien og den italienske kultur.

Begge systemtilgange har mangler; i det første taber eleverne hurtigt interessen, det er for »kedeligt«; i de nyere er det for lidt udfordrende, de ligner for meget dem selv. Her handler det nok om italienere, men vægten ligger på, hvad vi danskere kan bruge Italien til, og hvordan vi kan spejle os selv i Italien. Så hvad gør man for at få opbygget de kulturelle kompetencer, når basissproget er indlært?

Mit eget udgangspunkt for de to større læremidler, jeg har produceret: en bog om den sicilianske mafia: Cosa nostra (Bisgaard 1999), og en anden samling af tekster om Gli anni di piombo (blyårene/terrorismeårene) (Bisgaard 2009), er netop, at det er landet, dets kultur og politik, der er helt fundamentalt for at forstå et andet lands sprog og kultur, men samtidig repræsenterer de to områder også noget fundamentalt spændende, som de fleste elever kender til fra populærkulturen, især film. Med den viden i baghovedet begyndte jeg så at tænke over, hvordan man dels kunne gøre noget sådant interessant og samtidig sørge for, at eleverne lærte ord og sprog, der kunne indgå i en almindelig kontekst, og samtidig også sikre de helt almindelige færdigheder, der krævedes.

Det første materiale, jeg opbyggede, var om mafiaen. Mafiaen er fundamentalt spændende, den har haft en stor indflydelse i Italien,

den var velkendt i en populær form, og endelig giver den mulighed for såvel personlige som politiske indfaldsvinkler.

Mit første problem var, at jeg skulle komme ud over den gængse populære indfaldsvinkel, som alle kender fra film. Jeg syntes også, det indholdsmæssigt skulle være oplysende – historie er mit andet fag, så her kunne jeg bruge min viden fra det fag. Herfra vidste jeg godt, at det ikke altid er lige let at få eleverne til at bryde med den overfladiske filmversion: at mafiaen også gør meget godt, og at der er en ordentlig mafia med helte, der faktisk bekæmper skurkene. Det er ikke altid let at bryde denne forestilling, men når man vælger et sådant emne, er det efter min mening meget vigtigt, at man holder fast i, at det skal have en ordentlig faglig tyngde; ellers bliver det desuden også ubrugeligt i den kulturelle sammenhæng, der jo er målet.

Altså hvad gør man?

Forudsætningen for at beskæftige sig med så omfattende emner som den sicilianske mafia kræver en lidt utraditionel tilgang, nemlig inddragelse af mere dansk. De basale oplysninger, eleverne blev nødt til at have for overhovedet at kunne beskæftige sig med emnet, måtte præsenteres på dansk, dvs., hvordan mafiaen havde udviklet sig, hvad problemerne var, hvilke samfundsmæssige problemer mafiaen var skyld i etc. I virkeligheden var det mit gennembrud, da jeg indså, at det ikke gjorde noget, at en del af de rigtig svære og komplicerede informationer og tekster var på dansk; jeg skulle bare passe på, at det ikke blev ved det. Jeg skulle sørge for, at eleverne kunne tale på målsproget om det, der blev præsenteret.

Når man skal udarbejde materialet, må man stille sig følgende spørgsmål: Hvordan kan man bruge det, eleverne kan i forvejen, og hvordan skal man gøre stoffet spiseligt? Det er vigtigt at veksle mellem de to ting, så materialet både introducerer nye områder, men også sørger for at bygge videre på emner, eleverne kender.

Jeg vil her gennemgå et eksempel:

1. Introduktion til emnet/Indføring i hovedproblemstillingerne, opbygning af tematiske aktivgloser.
2. Hvad er mafiaen? Hvordan er den opbygget? Hvad laver de? Det er et helt nyt ordforråd, og indholdet er kompliceret.
3. Hvem er aktørerne? (de forskellige bosser, de, der arbejder for dem, magtkampe). Her er stoffet lettere; her har vi personligheder, enkelthistorie, men også magtkampe; her bygger man videre på det kendte om familier, enkeltpersoner, opvækst og lignende og supplerer med det nye.

4. Hvordan lever de mafiøse? (familierne, kvinder og børns forhold) Det er nemt og bliver en repetition af tidligere gennemgået stof suppleret med nyt.
5. Hvordan bekæmpes mafiaen? Og af hvem? (her kommer staten og politiet ind). Igen lidt tungere stof med nyt ordforråd, f.eks. juridiske ord, der hører dagligdagen til – såsom domstol, dommer, politianklager, fængsel og andet.
6. Hvordan påvirker denne kamp for eksempel politiets familier? Igen tilbage til det kendte, men nu med kendskab til flere politiske og juridiske ord, samtidig med at man inddrager det almindeligt kendte.

Denne opbygning svinger, som det fremgår af oversigten, mellem det store samfund og det lille; vi svinger mellem at bevæge os på en traditionel politisk platform til at bevæge os over på en »privat« platform, hvert område har begge dele i sig. Hvad er så fordelene ved det? Jo, for det første gør det, at de elever, der ikke rigtig forstår det politiske, kan hæfte sig ved det, der vedrører det mere dagligdags; de kan fokusere på familieopbygningen, ofrene – altså den lille historie, mens de dygtige elever får begge dele. En anden fordel er, at man faktisk i arbejdet med den lille historie kan aktivere det ordforråd, man tidligere har arbejdet med i forbindelse med indlæring af helt traditionelt familiestof.

1. Det første, et sådant emne kræver, er en grundig indføring i hovedproblemstillingerne. Denne introduktion valgte jeg at skrive på dansk i en ikke for let form og i en form, der også krævede et forarbejde med indholdet, inden man gik i gang med selve teksterne. Jeg lagde her vægt på, at eleverne fik de oplysninger, der var nødvendige, men i lige så høj grad, at det var et afsnit, der kunne stå for sig selv; dvs., når de havde læst det, havde de et overblik over hovedproblemstillingerne og kunne i hvert fald forholde sig til det på dansk. Det kan også være en god idé, at man introducerer emnet ved brug af en billedserie, hvor man samtidig opbygger en glosebank til den fremtidige samtale. Netop til mafiaen vil det ikke være så vanskeligt, da der findes uendelig mange billeder og korte filmsekvenser. Man opbygger så i fællesskab med eleverne en aktiv gloseliste, hvor svære begreber er defineret på dansk og i en kulturel sammenhæng.

2. og 5. En beskrivelse af, hvad mafiaen er, hvordan den er opbygget, og hvordan den bekæmpes, er ofte meget svært at formidle på fremmedsproget. Her valgte jeg i så høj grad som muligt at bruge illustrationer, men også at læse komplicerede tekster om det; jeg gjorde blot det, at jeg forkortede groft. Det vil sige, jeg beholdt

tekstens indhold, men fjernede de mere vanskelige teoretiske diskussioner. Det gør man jo også traditionelt i anden undervisning, hvor fremstillinger også er bearbejdet forskning; her måtte jeg bare gøre det en gang til, fordi det sproglige niveau hos eleverne ikke var så stort. Jeg måtte prøve at begrænse antallet af nye ord, eleverne skulle lære, og til hvert ord spurgte jeg mig selv: Skal de virkelig kunne bruge dette ord, eller kan man godt tale om dette emne uden dette ord? Selve teksten bliver man nødt til at glosere tæt. Jeg skelner mellem to slags gloser: dem, der er nødvendige for at kunne læse teksten, og dem, der skal bruges for at kunne tale om teksten, dvs. dem, eleverne ikke blot skal kunne forstå, men også selv skal kunne kalde frem og bruge aktivt for at være i stand til at kommunikere om stoffet. Dette sidste sikrer jeg ved, at jeg til hvert emne sorterer, hvad det er for gloser, der skal til – en ting, mange sproglærere allerede gør i den kommunikative sprogundervisning.

Hvad der måske er det mest anderledes ved min tilgang, er, at jeg skærer med hård hånd i teksterne. Jeg går ofte ind midt i en sætning, fjerner svære adjektiver, som måske nok giver et godt billede, men som er for komplicerede for eleverne. Jeg tror faktisk, det er her, jeg gør noget utraditionelt, jeg er barsk ved teksterne. Hvis der er noget, der er helt umuligt at skære i, så det stadig giver mening, så vælger jeg nogle gange at skrive indholdet på dansk. Eleverne får på dansk det at vide, der skal til for at komme videre i teksten, men de fortsætter så herefter på målsproget. Enkelte gange bruger jeg også dansk midt i en sætning; de læser så noget dansk for derefter at fortsætte på målsproget. Min opfattelse er nok, at hvis vi vil arbejde med den slags mere komplekse emner, der samfundsmæssigt og kulturelt er meget relevante, så må vi også have mod til at skære teksterne groft til og bruge såvel målsprog som modersmål, som det passer os.

3. og 4. Emner som »Hvem er aktørerne?« og »Hvordan lever de mafiøse familier?« er noget lettere at arbejde med, for her bevæger man sig ind på stof, man ofte har arbejdet med før, dvs. familiestof, personkarakteristik og lignende. Her vil man som regel kunne bruge ordforråd, eleverne allerede kender fra andre emner, og på den måde give dem nogle lettere succesoplevelser. Her kan der også i stort omfang arbejdes med billeder, og endelig vil man inden for disse emner med stort held kunne arbejde sammen med film og mediefag.

6. Hvordan påvirkes politiets familier – altså de mennesker, der på samfundets vegne bekæmper mafiaen? Her får man bundet det hele sammen; der er den samfundsmæssige repræsentation og også den private. Det er en god idé at slutte emnet af, hvor den store og den lille historie mødes, og hvor man får mulighed for at bruge de gloser, der er opbygget hen ad vejen. Med stort held kan det forbindes med

en skriftlig opgave, hvor eleverne skal præsentere emnet overfor uvidende i skriftlig form.

Komplicerede emner – hvad gør man?

Andre politiske emner som for eksempel terrorisme kan indholdsmæssigt ofte blive ret ensformige: død og ødelæggelse; man må derfor finde en helt anden vinkel, for ellers bliver det gentagelse på gentagelse og dermed forfærdelig kedsommeligt. I det materiale, jeg har arbejdet med, gjorde jeg selvfølgelig som ovenfor beskrevet, dvs. opbyggede materialet om den store og den lille historie; desuden besluttede jeg at finde nogle overordnede historier, der nok handlede om terrorisme, men som også havde andre perspektiver. Jeg valgte tre vidt forskellige historier.

Den første sag var Aldo Moro-sagen om den italienske ministerpræsident, der bortføres af de røde brigader og derefter dræbes. Her greb jeg den meget vanskelige og handlingsmættede historie lidt utraditionelt an. Jeg fandt dagens overskrifter til alle 55 bortførelsesdage. Derefter skar jeg i dem, så forløbet blev koncentreret på en måde, så man fik hele historien i overskrifter. Det gode ved denne indfaldsvinkel er, at man lærer et nyt sprog at kende – avissproget, som ofte vil have ord, eleverne ikke tidligere er stødt på, men som netop er gode at kende i det kommunikative sprog. Samtidig giver det et hurtigt overblik; man kan derfor her arbejde med resume; hvilket også i en kommunikativ sammenhæng er vigtigt; hvordan siger man koncentreret noget om et stort emne? Man bliver opmærksom på kerneord, også ord, der let udtrykker en holdning, dvs., man arbejder pludselig med helt andre sproglige markører.

Den næste sag var Pinelli-sagen. Pinelli er historien om en anarkist, der smides ud af vinduet hos politiet. Dario Fo skrev en »komedie« om sagen. Denne sag er også kompliceret, fordi den dels har udløbere til hele terrorismeperioden, dels har den fået stor symbolsk betydning, og den spiller en rolle også i dag. Til denne sag findes sange, Dario Fo's stykke, politiske billeder og plakater. Her kan man så pludselig arbejde med replikker og billeder, som jo er obligatorisk, men på en helt anden måde, og endelig med sange, der jo ofte bruger et helt andet sprog. Teater og sange er ofte taknemmelige at bruge, fordi de aktiverer eleverne på en helt anden måde.

Den sidste sag var Bologna-sagen. Det er historien om parret, der er dømt for sprængningen af stationen i Bologna. Han har været tv-barnestjerne, og som sådan var der flere muligheder i denne historie.

Alle disse historier er karakteriseret ved dels at være forbundet med terrorisme, men de har også noget andet i sig, og på den måde kommer man hurtigt igennem de faktiske handlinger til en videre diskussion af samfundet.

Jeg har i ovenstående forsøgt at give en beskrivelse af, hvordan man kan arbejde med tekster. Fremgangsmåden kan nemt kopieres, men man skal selvfølgelig også gøre sig klart, at man ofte læser meget igennem før, man kan lave et sådant materiale, da man bliver nødt til at finde en god indfaldsvinkel. Man skal have mod til at skære voldsomt i teksterne og bruge såvel modersmål som målsprog frit. Alt i alt vil jeg sige, at min erfaring er, at eleverne bliver gode til at læse og forstå avisartikler, de får et varieret ordforråd. De får rimelig viden om samfundet, og teksterne som sådan engagerer dem meget.

Noter

1 Lise Møller Andersen, Lars Phil Jensen, Jørn Korzen, Lise Velschow: *Capito? 1-2*. Gjellerup og Gad 1989.

2 Lise Møller Andersen, Lise Velschow: *Binario 1-2*. Gad 1993.

Litteratur

Bisgaard, Nina (1999). *Cosa nostra*. Århus: Systime.

Bisgaard, Nina (2009). »Terrorismo rosso, terrorismo nero.« (Cd fra Glosekanon).

Ceruso, Vincenzo (2010). *Dictionario mafioso-italiano italiano-mafioso*. Roma.

Damskier, Jan & Bisgaard, Nina (2009). *Glosekanon – spansk*. (CD med aktiviteter til basis ordforråd og interaktive øvelser).

Fo, Dario (1970): *Morte accidentale di un anarchico*. Einaudi.

Undervisningsministeriet (red). (2000): *Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisningen i gymnasiet og HF*. (Uddannelsesstyrelsens tema-hæfteserie, nr. 25/2000).

Sprogundervisning med iPads lige ved hånden

Tablets har i de seneste år fået megen opmærksomhed som et nyt læremiddel i skolen. Et voksende antal skoler har valgt at investere i denne mobile teknologi, og der er mange holdninger til og erfaringer med hvad især Apple's iPad kan bidrage med i undervisning og læring.

Denne artikel vil fokusere på nogle af de forskningsmæssige erfaringer med brug af iPads i undervisningen, det vil sige: hvilke muligheder har nyere forskning afdækket i forhold til brug af iPads i undervisningen, og hvad betyder det for fremmedsprogsundervisningen? Det følgende trækker primært på erfaringer fra et forskningsprojekt i Vejle kommune, hvor jeg fulgte fem 7. klassers arbejde med iPads i skoleåret 2012-13¹. Projektet omfatter erfaringer fra flere fag, herunder fremmedsprog, og trækker på observationer i klasserne samt interview med elever, lærere og skolens leder. Artiklen inddrager viden om brug af iPads og mobil læring i fremmedsprogsundervisningen. Min forskning viser at nogle af de muligheder som iPad'en giver som læremiddel i fremmedsprogsundervisningen, er at undervisningen kan organiseres fleksibelt med udgangspunkt i elevens interesser og behov, men også at eleven får bedre muligheder for at arbejde med sproget i kontekst og med flere modaliteter såsom lyd og billede.

iPad'en som læremiddel

iPad'en adskiller sig fra mange af de læremidler som i dag indgår i fremmedsprogsundervisningen, dvs. læremidler som er rammesat af formelle læringsituationer, og dermed er midler der har elevens



BENTE MEYER

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

læring som mål (Hansen 2010). Selv om nyere forskning viser at fremmedsprog er et af de fagområder hvor iPad'en bliver anvendt mest (Burden et al. 2012), er iPad'en således ikke nødvendigvis en 'app-bank' med et stort indhold af didaktiseret læringsmateriale til sprogundervisningen. Derimod fungerer iPad'en ofte som et web 2.0-redskab, hvor elever og lærere selv må producere fagligt indhold, f.eks. i form af film, selvportrætter, præsentationer og (e-)bøger (se Hermann, dette nummer). I denne forstand er iPad'en i højere grad et multimedieredskab end et tekstbehandlingsredskab, som derfor adskiller sig fra pc'en. Multimedieforankringen og brugerorienteringen er nogle af udfordringerne ved at bruge iPad'en i undervisningen, selv om den selvfølgelig kan anvendes som en 'almindelig' computer eller som et bibliotek for tekster og e-bøger. Som læremiddel er iPad'en altså potentielt forbundet med nogle nye deltagelsesmuligheder for den lærende og nye måder at organisere undervisningen på, hvor teknologien er integreret i det der foregår.

Forskning viser at iPad'en kan forbindes med en række handlemuligheder som er knyttet til dens status som en mobil teknologi, som lærere og elever har ved hånden i hverdagen (Heinrich 2012; Burden et al. 2012; Melhuish & Falloon 2010). Disse muligheder er f.eks. personliggørelse af læringen, fleksibilitet i læringens tid og sted og flere muligheder for interaktion med andre lokalt og globalt. I sprogundervisningen betyder dette blandt andet at teknologien kan være med til at understøtte arbejdet med fremmedsproget som en løbende og integreret del af elevens skole- og fritidsliv, hvis eleven har iPad'en med sig døgnet rundt på samme måde som smartphonen². Det er disse muligheder ved iPad'ens tilstedeværelse i undervisning og læring som efter min mening er det nye ved tabletten, ikke teknologien i sig selv.

iPads i sprogundervisningen

På Midtbykskolen i Vejle, hvor jeg lavede observationer i skoleåret 2012-13, har eleverne tidligere været vant til at bruge klassens smartboard eller computerne i skolens kælder når de skulle bruge it. Nu har de teknologien lige ved hånden via deres iPads, og det er i sig selv en mindre revolution i deres muligheder for at integrere teknologien i faglige og fritidsrelaterede aktiviteter.

På Midtbykskolen arbejder lærerne med at rammesætte og udvikle fremmedsprogsundervisningen så iPad'en bliver en del af læringen. I tysk og engelsk arbejder eleverne på forskellige måder med den nye teknologi. I tysk, hvor eleverne er begyndere, arbejder de med at optage sætninger på tysk når de på lærerens opfordring

interviewer hinanden. De bruger app'en Puppet Pals, som giver mulighed for at iscenesætte samtaler som små dukketeaterfilm. De små film hjælper eleverne til at overkomme udfordringerne ved at skulle bruge det nye sprog, og det giver dem mulighed for at lytte til deres udtale og forbedre den. De bruger også iPad'ens notatfunktion til at notere nye ord, f.eks. tyske tal. I engelskundervisningen arbejder eleverne med iMovie, hvor de skal fortælle om deres fritidsinteresser og lave små reklamefilm for hobbies såsom at holde bier. Filmene fremlægges via klassens smartboard og deles på denne måde med klassen.

I specialundervisningen arbejder man med grundlæggende ordforråd i engelsk, f.eks. dyrenavne. Engelsklæreren bruger smartboardet til at gennemgå nyt ordforråd, vise film og websider (f.eks. et lille spil til ordforrådstilegnelse på www.learnenglishkids.britishcouncil.org), men bruger også iPad'ens lille skærm til at arbejde med de samme opgaver og websider med elever som har svært ved at overskue den store skærm. Koblingen mellem den store og den lille skærm giver dermed nye muligheder for at arbejde med sproget på elevens præmisser.

Eksemplerne viser hvordan iPad'ens fleksibilitet kan understøtte forskellige faglige aktiviteter i og med at teknologien er en ressource som eleven og læreren har ved hånden. I eksemplerne fremhæves især iPad'ens multimodalitet, dvs. de faglige muligheder der ligger i at anvende lyd og billede løbende i sammenhæng med f.eks. ordforrådst træning og mundtlighed. iPad'ens fleksibilitet understøtter således både de faglige aktiviteter og udvikler mulighedsrummet for didaktikken hvor lyd og billede øger læringspotentialer i læremidlerne. Derudover giver fleksibiliteten i teknologien også eleverne mulighed for at sammensætte læremidler på nye måder, så det passer til deres læringsbehov og -rytmer. Jeg har observeret at iPad'en ofte anvendes sammen med lærebøger og kladdehæfter, det vil sige at eleverne tilføjer fagets læremidler en ny dimension ved at anvende iPad'en som et multimodalt læremiddel. Mulighederne i teknologiens multimodalitet er derfor med iPad'en bogstaveligt talt ved hånden for eleven, samtidig med at bog og kladdehæfte fastholdes som genkendelige og væsentlige læremidler i undervisningen. Der er altså ikke nødvendigvis tale om at iPad'en erstatter eksisterende læremidler, men netop at der opstår nye relationer mellem læremidlerne, og at eleverne dermed kan skabe deres egen unikke sammensætning af læremidler (Meyer 2013; Johri 2011).



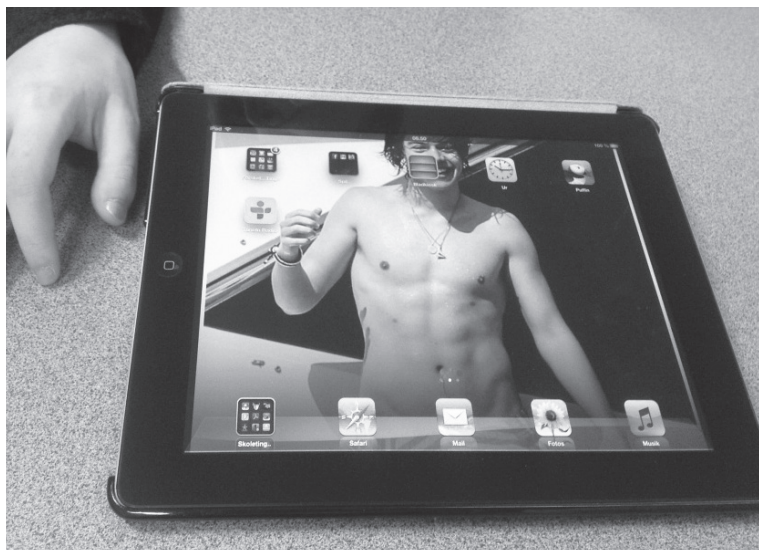
iPad'en i tyskundervisningen, interview og lydoptagelse

Motiverende brug af iPads i sprogundervisningen

Motivation er et begreb som ofte anvendes når mulighederne i den nye teknologi skal beskrives, f.eks. i sprogundervisningen, hvor motivationen ofte ligger i at eleven oplever at brugen af sproget giver mening i forhold til hans/hendes hverdag og livsverden (Kukulska-Hulme 2009; Kukulska-Hulme & Shield 2008). Eftersom iPad'en er elevens personlige teknologi, som han/hun har ved hånden og løbende præger med eget indhold, er mulighederne for at personliggøre læringen et aspekt af tabletteknologien som læremiddel – ligesom med smartphonen. Når eleven åbner sin iPad, vil den være forskellig fra alle andre iPads i den måde han/hun har organiseret mapper og apps på, i valget af billede til startskærmen m.m. I denne personliggørelse af teknologien ligger en række læringsvalg, f.eks. brugen af bestemte apps til at arbejde med fremmedsproget eller 'tagging' af websider, videoer osv. I disse valg og organiseringer ligger en række fortællinger om elevens interesser og relationer som kan inddrages i fremmedsproglæringen. Elevernes valg berører dermed en række indre motivationsfaktorer som aktiveres når eleven åbner sin iPad i skolen. Arbejder man f.eks. med grundlæggende ordforråd i tysk, vil det være en mulighed at koble arbejdet til elevens foretrukne billedmateriale, film, interesser og familierelationer. Dermed bliver arbejdet både meningsfuldt for eleven og aktiveret

ind i hans/hendes selvforståelse. Det skal nævnes at selv om det materiale som eleven præsenterer via sin tablet i et eller andet omfang er personligt og bør respekteres som sådant, så bruger eleverne meget tid på at vise hinanden dette indhold via skærmen. Personlighedsrelsen af teknologien er dermed en selviscenesættelse og et identitetsarbejde som eleverne i forvejen arbejder med i deres hverdag og deres aktiviteter på f.eks. de sociale medier.

Min forskning på Midtbykolen viser således at eleverne motive- res af at læringen foregår via en personlig teknologi der bærer tyde- ligt præg af og iscenesætter deres fritidsinteresser, familierelationer, venskaber m.m. Jeg bad eleverne om at vise mig deres startskærm og forklare deres valg af skærbillede, mappestruktur, apps osv. Billederne i det efterfølgende af elevernes startskærme viser hvor forskellige deres valg er, og hvordan de personliggør teknologien og dermed deres læring.



Startskærm med Harry Styles (One Direction) og mappeorganisering

Som et udtryk for og en organisering af de forskellige dele af elevens liv giver iPad'en eleven mulighed for at forankre læringen i det nære, trygge og personlige. Den giver tilsvarende læreren mulighed for at få indblik i elevens præferencer og behov og løbende arbejde med målsproget. Man kan forestille sig at sprogundervisningen kan udnytte læringspotentialerne i den personliggjorte teknologi ved at knytte an til de fortællinger om elevernes interesser og hverdagsliv



Startskærm med 'mit yndlingsfodboldhold' og mapeorganisering



Mapeorganisering og baggrundsbillede med hund

som billeder, valg af apps og mapper afspejler. Den personlige teknologi kan dermed blive udgangspunkt for at arbejde med ordforråd, mundtlighed eller kulturforståelse i relation til det som optager eleven, og som han/hun er forankret i. iPad'en bliver i den sammenhæng en organisationsform som læreren kan basere sin fremmedsprogdidaktik på.

Organisering af elevens arbejde på iPad'en

Elevens valg af billede på startskærmen og organisering af mapper, valg af apps osv. er således et udtryk for hvordan han/hun ser verden, og hvordan læringen og arbejdet med fremmedsproget kan indgå i dette. Som organiseringsform er iPad'en dermed et vigtigt læremiddel for eleven i og med at notetagning og andre former for dokumentation og opbevaring bliver mere tilgængelige når iPaden er ved hånden. På Midtbykskolen var det tydeligt at elevernes selvstændige organisering af deres skolearbejde i filer og mapper blev mere udbredt i kraft af brugen af iPaden, og også lærerne oplevede at de kunne lette skolearbejdet og spare tid ved at dele dokumenter med eleverne og kommentere opgaver (som f.eks. engelsk stil) via Dropbox og Google docs.

Elevernes notetagning ændrede sig også i og med iPad'ens tilstedeværelse i skolearbejdet, f.eks. anvendte eleverne nogle nye måder at arbejde med indhold på idet de ofte brugte iPad'ens kamera til at tage billeder af hvad læreren skrev på tavlen. Gunther Kress argumenterer i sin bog om multimodalitet (2010) for at mediekonvergen- sen, dvs. det at mobiltelefonen kan kombinere telefon-, kamera- og medieafspillerfunktioner, ændrer de måder vi arbejder med indhold på, når vi 'klipper' noget fra nettet eller tager et billede af det i stedet for at skrive det ned med vores egne ord. Kress kalder denne proces for »capturing« (2010: 188). Ifølge en stor del af lærerne på Midtbykskolen frigjorde denne »capturing«, altså affotografering for at gemme som notater, tid i timerne og forbedrede især nogle af de skrivetsvage elevs mulighed for at deltage. Affotograferingen bevirkede således at undervisningen ikke længere blev præget af at man skulle vente på at alle blev færdige med at tage notater. Derudover observerede jeg at affotografering var en væsentlig del af elevernes arbejde med det faglige indhold i forbindelse med f.eks. ekskursioner og projektarbejde, hvor information og viden ofte blev indhentet via kameraet. Man kan forestille sig at etnografisk arbejde i fremmedsprogsundervisningen, bl.a. iagttagelse af sproglig kommunikation og tilegnelse af kommunikative færdigheder i forbindelse med studieture og ekskursioner (Risager 1996) kan støttes af iPad'en, og i det hele taget at elevens bevægelighed og arbejde med fremmedsproget i kontekst kan styrkes med den mobile teknologi. Optagelse af lyd kan eventuelt indgå i dette arbejde med sproget på linie med affotograferingen – begge dele kan således indeholdes i begrebet »capturing«. »Capturing«, personliggørelse af læringen og arbejdet

med tablettens multimediefunktioner er nogle af de nye muligheder der viser sig når iPad'en er ved hånden i sprogundervisningen.

Som et nyt læremiddel i fremmedsprogsundervisningen er iPad'en naturligvis ikke helt uproblematisk at arbejde med, selv om eleverne hurtigt tager den til sig og integrerer den i deres hverdag. Som nævnt ovenfor er der endnu ikke produceret særlig meget kvalificeret app-baseret læringsmateriale til fremmedsprogsundervisningen, hvilket kan være en udfordring for den lærer der er vant til at arbejde med lærebogsmateriale og som gerne vil arbejde med iPad'en på denne måde. Derudover er iPad'en i udgangspunktet tænkt som en personlig teknologi i en kommerciel kontekst, hvilket indebærer at der kan være udfordringer i at dele materiale eller at tilgå materiale fra andre enheder og systemer. Endelig er iPad'en en forholdsvis dyr investering for langt de fleste skoler, hvilket indebærer at mange skoler formodentlig vil investere i klassesæt snarere end i en tablet pr. elev. Som del af et klassesæt der evt. skal bookes og kun kan anvendes inden for en begrænset tidsramme, er iPad'en et andet læremiddel end det der er beskrevet ovenfor, selv om den som nævnt ganske udmærket kan bruges som en hurtig og tilgængelig computer eller et e-bogsbibliotek. Til sidst må det nævnes at iPad'en for nogle fungerer bedre som multimedieredskab end som tekstbehandlingsredskab. Hvad dette og mange andre aspekter af de nye tablets betyder for undervisning og læring i fremmedsprog, vil fremtidig forskning og undervisningspraksis forhåbentlig vise.

Noter

1 Rapporten kan læses her <http://www.skolenibevaegelse.nu/Nyheder/Resultater-fra-forskningsprojektet-Mine-foerste-100-dage-med-iPad-praesenteres.aspx>. Projektet var finansieret af Vejle Kommune.

2 Nogle skoler har investeret i iPads som klassesæt. I den sammenhæng har iPad'en en anden funktion end den som beskrives her, hvor eleverne havde en iPad hver, som de brugte i skolen og hjemme.

Litteratur

Burden, K., Hopkins, P., Male, T., Martin, S., and Trala, C. (2012). *iPad Scotland Evaluation*. Faculty of Education, University of Hull.

Hansen, J.J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.

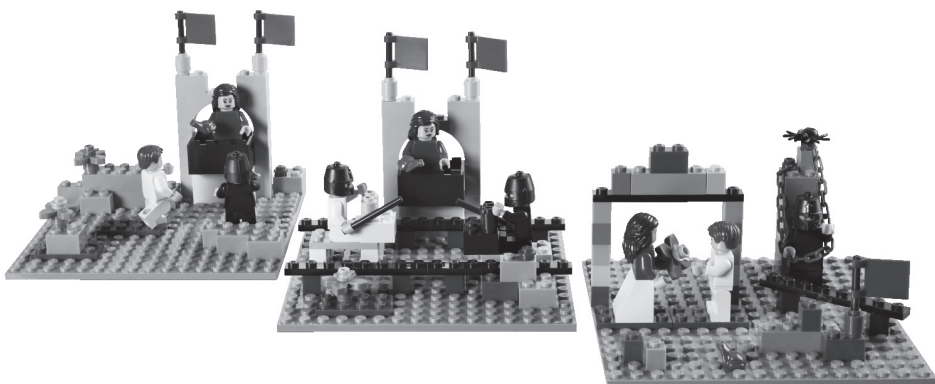
Heinrich, P. (2012). *The iPad as a tool for education. A study of the introduction of iPads at Longfield Academy*, Kent. Nottingham: NAACE. PDF: <http://www.naace.co.uk/publications/longfield-ipadresearch>

- Hermann, M. (2014). Midt i en ny læremiddelkultur. *Sprogforum*, årg. 20, nr. 59 (2014).
- Johri, A. (2011). The socio-materiality of learning practices and implications for the field of learning technology. *Research in Learning Technology*. Vol 19, no 3, 207-217.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL* 21, 2.
- Kukulka-Hulme, A. & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL* 20, 3.
- Melhuish, K. and Falloon, G. (2010). Looking to the Future: M-learning with the iPad. Computers in New Zealand Schools. *Learning, Leading, Technology*, vol 22, no 3, 1-15.
- Meyer, B. (2013). iPads in Inclusive Classrooms: Ecologies of Learning. Sampson, D.G., Spector, J.M. & Ifenthaler, D. (eds.) *Proceedings, International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age*, Fort Worth, Texas.
- Risager, K. (1996). Eleven som etnograf. *Sprogforum*, årg. 2, nr. 4 (1996). S. 49-54.

Alle har en historie at bygge, fortælle, gengive og skrive

LEGO som læringsværktøj

Til skolesystemer verden over har LEGO Education introduceret et nyt læringsværktøj, StoryStarter, som ved hjælp af læringstilgange, der bygger på konstruktioner, har til formål at udvikle elevernes tale-, læse-, skrive-, præsentations- og sprogfærdigheder. StoryStarter er blevet belønnet med en skolepris i USA og er foreløbig testet i danske skoleklasser med positive resultater.



StoryStarter er et internationalt sprogundervisningssystem, som er udviklet til at inspirere elever til at arbejde kreativt med at skabe og formidle historier. Systemet er allerede blevet testet på en række danske skoler med positiv feedback.



JETTE AAES

Journalist, NewsRoom ApS, bachelor i journalistik
ja@newsroom.dk.

En blinkende cursor på en tom side på computerskærmen eller et stykke hvidt papir og en blyant er for nogle elever en udfordring, for andre et uoverstigeligt bjerg eller den inspirerende nedtælling til bare at skrive løs. I skoler verden over er det en vigtig disciplin at kunne fortælle og skrive en historie – og en disciplin, der som regel hænger sammen med elevens evne til at læse, fantasere og lade sig inspirere af andres ord og fortællinger.

Med mange års erfaring i at udvikle læringssystemer og -værktøjer til de naturvidenskabelige fag, i form af blandt andet LEGO Mindstorms, valgte LEGO Education i 2010 at videreudvikle erfaringerne med klodserne som et konkret og håndgribeligt udgangspunkt for læring til at støtte elevers sproglige udvikling. Det blev starten på LEGO Education StoryStarter, et værktøj rettet mod generelle sprogfærdigheder i modersmålsundervisning, men som også kan give inspiration til fremmed- og andetsprogsundervisning.

»Vi identificerede et behov for at bruge LEGO-klodser til at inspirere eleverne til at arbejde kreativt med at skabe og formidle historier«, siger Lisbeth Hattens. Hun er oprindeligt uddannet lærer, men har de seneste 23 år arbejdet i LEGO Education med pædagogisk udvikling og innovation. LEGO Education har i mere end tre årtier samarbejdet med både danske og internationale pædagogiske eksperter om udvikling af læringsmetoder og -systemer. Udviklingsprocesser, som alle er funderet i rækken af internationale undersøgelser, der viser, at elevers motivation og engagement er væsentlige kriterier i forhold til effektiv indlæring (Martinez & Stager 2013). »Erfaringsmæssigt ved vi, at LEGO-klodserne – til leg, men også i vores hidtidige undervisningsmaterialer målrettet de naturvidenskabelige fag – stimulerer børns fantasi, kreativitet og evne til at problemløse og samarbejde«, pointerer Lisbeth Hattens.

En tilgang bygget på konstruktioner

LEGO Educations tilgang til at motivere og engagere bygger på aktiviteter, hvor eleverne undersøger, skaber og kommunikerer ud fra en konkret konstruktion af et objekt. Vel at mærke en hands-on-konstruktion skabt af eleverne selv. Udviklingen blev blandt andet baseret på eksperimenter og research inden for feltet kropsforankret kognition, som viser, at vi alle – også skoleelever – forstår og lagrer information mere effektivt, hvis vi kan realisere informationerne gennem flere forskellige sanser (Glenberg 2007). Den indsigt ønskede LEGO Education at overføre til læringsmaterialer, der var målrettet sprogundervisning, hvor ikke mindst fantasien er en væsentlig

faktor i forhold til at skrive egne historier. Dertil kommer, at forholdsvis nye undersøgelser viser, at elevernes evne til rent faktisk at forstå det, de læser, i stedet for blot at afkode bogstaver, er vigtig i forhold til at kunne læse godt og flydende (se bl.a. Glenberg et al. 2004). »Med LEGO-klodser bruger eleverne deres hænder til at overføre ordenes og sætningernes mening til konkret konstruktion. På den måde understøtter LEGO-klodserne elevens forståelse af det, de læser«, siger Lisbeth Hattens.

Den amerikanske professor Arthur Glenberg, der forsker i læring og kognitiv psykologi, har blandt andet offentliggjort undersøgelser af, hvordan man bedst understøtter elevens læsefærdigheder. I en af undersøgelserne sammenlignede han to grupper af elever med hensyn til, hvordan deres brug af håndgribelige og konkrete værktøjer påvirkede deres læsefærdigheder (Glenberg 2011). I eksperimentet blev elever i 3. klasse bedt om at læse en historie og bagefter genskabe centrale sætninger fra historien ved hjælp af legetøj. I kontrolgruppen læste eleverne den samme historie – to gange, men uden legetøj. Efterfølgende testede Glenberg eleverne for, hvor godt de kunne gengive historien, deres forståelse af historiens detaljer, og for, hvor godt de huskede teksten. Glenbergs resultater viste tydeligt, at de elever, der havde brugt legetøjet til at opsummere det centrale indhold, havde en bedre forståelse for handlingen og i længere tid huskede teksten og detaljerne i den, end de elever, der blot havde læst teksten to gange (se bl.a. Glenberg et al. 2007).

I Billund indledte LEGO Education sin proces med omfattende etnografisk research i henholdsvis Tyskland, USA og i Danmark for at definere udfordringerne i forhold til sprogundervisningen. Undersøgelsen indebar både interviews med skoleelever, lærere, forældre, fagansvarlige og inspektører. »Vi fandt ud af, at der på tværs af grænserne især var udfordringer i forhold til at engagere eleverne i processen at opbygge og fortælle en historie, blandt andet i forhold til de beskrivende elementer i en historie. Vi konkluderede også, at det generelt knob med at motivere eleverne – ikke mindst drengene – til at bruge deres fantasi og stimulere deres evne til at skrive historier. Desuden stilles der i dag store krav til lærernes evne til at undervise på flere niveauer og til at udvikle elevernes kreative og sproglige kompetencer«, fremhæver Lisbeth Hattens.

Tilpasset nationale læreplaner

Med resultaterne af de internationale undersøgelser gik LEGO Education i gang med udviklingen af StoryStarter. I processen blev

der blandt andet taget hensyn til at skabe en LEGO-værktøjskasse som et kreativt supplement til sprogundervisningen, der både appellerer til drenge og piger, og som lægger op til samarbejde mellem eleverne. Udgangspunktet var også materiale, der kunne tilpasses læringsmål i forhold til trinmål og læseplaner i alle lande. Arbejdet udmøntede sig i StoryStarter-konceptet, en værktøjskasse med i alt 1.144 klodser og en række LEGO-plader, hvor eleverne i fællesskab kan opbygge deres helt egen historie i flere sekvenser. Autentisk eller fiktivt – inspireret af noget, de har læst, eller noget, de har diskuteret i klassen med udgangspunkt i kritisk tænkning og problemløsning. »Erfaringsmæssigt ved vi, at der sker noget, når børn får LEGO-klodser i hånden. Hånden bliver hjernens redskab. De bliver både inspireret til at skabe og til for eksempel at fokusere på detaljer. Desuden giver det ofte mening at se og huske sin historie og udviklingen i den«, pointerer Lisbeth Hattens.

I processen stødte LEGO Education også på udfordringer. »For eksempel at LEGO-klodser, for lærere og forældre, traditionelt repræsenterer legetøj, mens StoryStarter er et læringsværktøj baseret på kvalitet og fagligt indhold. Det skal selvfølgelig også være sjovt, men vi kalder det 'playful learning', og elevernes færdige historier viser, at klodserne handler om læring og om sprog- og læse/skriveudvikling«, siger Lisbeth Hattens.

Desuden har LEGO Education haft fokus på, at StoryStarter som værktøj understøtter lærerens rolle som facilitator og lader eleverne tage medansvar for egen læring. StoryStarter er udviklet med en lærervejledning, der indeholder inspiration og oplæg til konkrete måder at bruge materialet på.

Endelig har LEGO Education brugt ressourcer på at integrere it og elektroniske medier i StoryStarter. Med værktøjskassens software, StoryVisualizer, kan eleverne skrive, dokumentere og præsentere de historier, de har bygget med LEGO-klodser. Med for eksempel et web-kamera, et digitalt kamera eller en iPad kan eleverne tage billeder af deres historiesekvenser og lægge dem ind i præ-definerede skabeloner eller layoute dem frit, som de vil. »Den elektroniske præsentation kan gøre det nemmere at gå i gang med at fortælle sin historie. Det kan være en god støtte til de drenge, der traditionelt kæmper med at skrive. De får mulighed for at præsentere flotte, færdigskrevne historier krydret med baggrunde, talebobler og clipart. Det er motiverende for nogle«, fremhæver Lisbeth Hattens.

I 2012 var LEGO Education klar til at sende de første StoryStarter-klassesæt på markedet. I første omgang til skoleklasser i Rusland

og USA, som blev brugt som testmarkeder, hvor LEGO Education kunne observere og være i dialog med lærere, elever og forældre om erfaringerne. »Det var en oplevelse at komme rundt på skolerne og se, hvor hurtigt eleverne helt ned i de første klassetrin var motiverede til at gå i gang med at bygge deres historier, og især med hvilken detaljerighed de var i stand til at gengive historierne, fordi de kunne relatere til de konkrete konstruktioner på pladerne. Som lærer glædede det mig også at opleve, hvor forståelig og tilsyneladende overskuelig opbygningen af en historie bliver. Det var positivt at se børnene samarbejde og inspirere hinanden til at konstruere, fortælle og skrive historier. En del af responsen fra lærere gik også på, at mange flere elever fik lyst til at dele deres historier med resten af klassen. Fordi den fysiske konstruktion gav dem en ny form for selv-tillid, fordi tilgangen til at fortælle bliver helt anderledes end foran den blinkende cursor på den tomme side. Vi blev også bekræftet i, at klodserne appellerer til både drenge og piger, som bliver inspireret til at samarbejde med hver deres styrker og kompetencer«, siger Lisbeth Hattens.

Amerikansk pris

Testperioden blev brugt til at lave de nødvendige justeringer og tilpasninger, før StoryStarter officielt blev lanceret på markederne i USA og Rusland i 2013. Her har endnu flere skoler taget imod systemet, og i USA er StoryStarter blevet tildelt prisen 'Reader's Choice Top 100 products for 2013' af District Administration Magazine, det amerikanske fagmagasin for uddannelsesledere på indskolings- og mellemtrinnsniveauet. Systemet er også testet på blandt andet uddannelsesfakultetet på University of Cambridge i England. »Forskning i, hvordan børn bliver effektive læsere, viser, at det sker bedst gennem samarbejde og problemløsning med et element af leg, som stiller krav til, at børnene taler og begrundet deres idéer. StoryStarter kombinerer elementerne og integrerer problemløsning og konstruktionsleg med klodser. Det giver en struktureret tilgang til undervisningen i historiefortælling og elevernes skriftlige kompetencer«, siger David Whitebread, senior lecturer i psykologi og undervisning på University of Cambridge. Imens er LEGO Education nu i fuld gang med at implementere produktet på en lang række øvrige markeder verden over, heriblandt Danmark, hvor flere skoler i en periode har haft adgang til den danske version, tilpasset danske læreplaner og læringsmål.

Piger og drenge i sprogundervisningen

Merete Vester er klasselærer i 4. klasse og underviser i dansk, natur/teknik og matematik på folkeskolen Børne- og Ungeuniverset i Hejnsvig ved Grindsted. Fra de naturvidenskabelige fag kender hun arbejdet med LEGO Mindstorms og takkede derfor ja, da tilbuddet om StoryStarter-klassesæt kom. Hun udtaler: »Jeg har gennem længere tid efterspurgt hands-on-materiale i sprogfagene. Dansk repræsenterer på nogle områder store udfordringer. For en del elever er det at lave et forløb i en historie svært, og som lærer kan det også være svært at motivere især drengene til at bruge deres fantasi. Derfor er idéen med at have noget konkret, som eleverne kan bruge, før de går i gang med det skriftlige arbejde, rigtig god«.

Merete Vesters 4. klasse fik materialet i september i 2013, og siden har klassen brugt StoryStarter på flere forskellige måder, både til korte forløb og længere projekter. For eksempel til at illustrere ordsprog som 'Tyv tror, hver mand stjæler', og som del af et projektforsøg med eventyret 'Den grimme ælling'. »Normalt er det de fagligt stærke piger, der tager styringen i gruppearbejdet. Med LEGO-klodserne bliver drengene involveret og får en langt mere aktiv rolle. For eksempel rummer klassesættet ikke en ælling, men vi fik masser af kreative bud på, hvordan man så skaber en ælling. Her bød drengene ind med de skæve idéer, mens pigerne gik lidt i stå, fordi de blev udfordret på ikke at kunne finde noget, der helt præcist lignede. Det generelle engagement smitter også af fagligt. Det er meget vigtigt for fællesskabet at føle, at 'jeg kan bidrage med noget'. På den måde udfordrer StoryStarter hierarkiet i klassen. Andre får lov at blomstre, og eleverne opdager, at klassekammeraterne rummer vigtige ressourcer. Det betyder givet noget for fællesskabsfølelsen. De, der ikke er så stærke til at skrive, kan være stærke til at bygge detaljeret og flot og så udtrykke sig på den måde«, siger Merete Vester, som samtidig oplever, at elevernes sprog bliver trænet, fordi de får stikord fra pladen, når de skal formidle deres historier og projekter. »I begyndelsen brugte nogle elever tid på at gemme deres plader væk fra de andre grupper for at beskytte deres gode idéer. Men efterhånden som processen skred frem, fandt eleverne ud af, at det var rart at kunne hente inspiration hos andre og at give andre gode idéer. Den del handler om personlig udvikling«, fremhæver Merete Vester.

Engagement og arbejdsro

På Vestre Skole i Grindsted har Heidi Heisinger også haft positive oplevelser med test af StoryStarter-sæt i den 4. klasse, hun er dansk-lærer for. »Jeg ville gerne afprøve et alternativ i forhold til elever, der har svært ved at holde koncentrationen i timerne, og de elever, der ofte havner i konflikter og har svært ved at stave og læse«, siger hun. I en periode i efteråret tog Heidi Heisinger derfor klassen med i skolens kreative rum LEGO Lab, som har pladsen til gruppearbejdet med StoryStarter. Med udgangspunkt i Kim Fupz Aakesons Vitello-bøger byggede de i grupper scener fra fortællingerne. »Det har været positivt at se, hvordan børnene har engageret sig i opgaverne. De har været helt væk i arbejdet med at bygge – ikke én elev forlod klassen eller bad om pause i de timer. Tværtimod bad flere om lov til at blive og arbejde i frikvarteret, og under fremlæggelserne blomstrede mange af eleverne«, fortæller Heidi Heisinger.

Eleverne byggede deres egne Vitello-historier af LEGO, tog billeder af dem og skrev historierne ned med udgangspunkt i billederne. I klassen har Heidi Heisinger blandt andet en elev med Downs Syndrom. »Han byggede sin historie i Duplo-klodser af hensyn til motorikken. Bagefter filmede jeg ham, mens han forklarede om sin historie. For ham er det en udfordring at sige sætninger med 3-4 ord, men det lykkedes ham med udgangspunkt i den model, han havde lavet. Og så viste vi filmen som hans præsentation for de andre. Det havde han aldrig klarer 'live' foran klassen, og oplevelsen var en stor sejr og kæmpe positiv oplevelse. For ham, for hele klassen og for mig som lærer«, siger hun.

Men også de fagligt stærke elever i klassen fik noget ud af StoryStarter-forløbet: »Først og fremmest oplevede de arbejdsro i klassen. Typisk brugte de megen tid på at bygge fine og præcise modeller, og de kom også længere i forhold til deres præsentationer. Nogle af de dygtige elever er ikke så gode til at skabe præsentationerne elektronisk, så det fik de hjælp til af klassekammerater. Det samarbejde rykkede ved balancen mellem eleverne på den positive måde. Samtidig oplevede jeg, at eleverne interesserede sig for hinandens modeller og pludselig begyndte at rose hinanden – det er ikke hverdagskost«, siger Heidi Heisinger. I begge klasser har disciplin i forhold til at holde styr på de mange, små og forskellige byggeklodser i hvert sæt ikke udgjort noget særligt problem: »Oprindeligt bekymrede det mig: Hvordan får jeg eleverne til at holde styr på alle de klodser. Men

børnene fandt hurtigt ud af, at det gælder om at have styr på sine sæt, så man har de bedste muligheder for at kunne bygge det, man gerne vil«, siger Heidi Heisinger.

StoryStarter blev lanceret i Danmark i foråret 2014, og den foreløbige internationale modtagelse og de danske tests tegner til, at LEGO Education har bygget et nyt system med potentiale, ikke mindst i forhold til at motivere især drenge og bogligt svagere elever til at bruge deres fantasi og kaste sig ud i at fortælle historier.

Litteratur

- Glenberg, Arthur M. (2007). Language and action: creating sensible combinations of ideas. I: G. Gaskell (ed.). *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, s. 361-370. Oxford: Oxford University Press.
- Glenberg, Arthur M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education* 4 (1), 5-18.
- Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich & Kaschak (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 96 (3), 424-436.
- Glenberg, Arthur M., Megan Brown & Joel R. Levin (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology* 32 (3), 389-399.
- Martinez, Sylvia Libow & Stager, Gary S. (2013). *Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering the Classroom*. Constructing Modern Knowledge Press.

Opgavedidaktik og stilladsering

Opgaver er et centralt læremiddel i undervisningen, da opgaver definerer elevernes møde med fag og faglighed. I dette møde er stilladsering af elevernes opgaveløsning et afgørende element. Men selvom opgaver er udgangspunkt for elevernes (ofte) selvstændige arbejde med et fagligt indhold, er de i mange tilfælde ikke i tilstrækkelig grad stilladserende. Med udgangspunkt i fagdidaktisk forskning foreslår denne artikel, at stilladsering i elevopgaver har fokus på begrebsbrug, multimodalitet og elevinddragelse. Der gives eksempler på stilladsering i opgaver fra et britisk læremiddel til secondary education, All talk (Blake et al. 2011).

Ideelt set burde alle opgaver indtænke grundlæggende didaktiske spørgsmål, men analyser af opgaver i trykte læremidler og på lærerinitierede ark viser, at realiteten er en anden. Opgaveformuleringen bliver faktisk ofte en barriere for elevernes læring, fordi stilladset omkring elevernes arbejde med fagligt indhold og proces er for svagt. Her er et eksempel på en typisk opgave i faget dansk:

1. Læs Christina Hesselholdt: Hænderne og De sorte.
2. Lav et kort referat af de to fortællinger.
3. Beskriv forholdet mellem fortælleren, farmoderen og moderen. Er der noget i de forhold, der undrer dig?
4. Hvordan oplever fortælleren de sorte?
5. Diskuter slutningen – hvad betyder den?
(Poulsen, H. Grundbogen 2005: 183)



MARIE FALKESGAARD SLOT

Lektor, ph.d., Læremiddel.dk, Nationalt videncenter for læremidler, University College Lillebælt
mfsl@ucl.dk

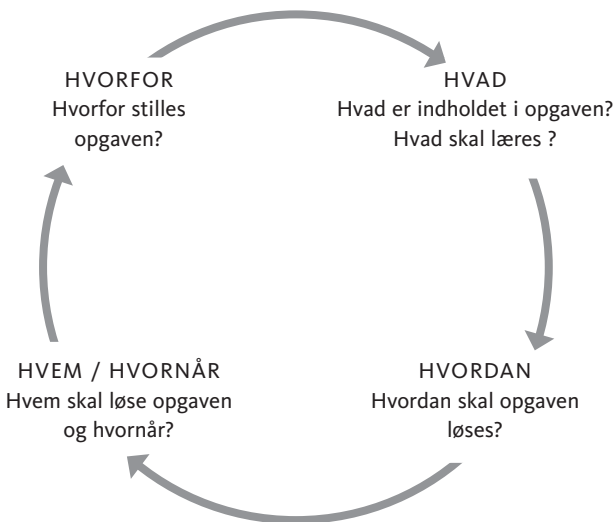
I denne opgave er det væsentligt, at læreren anskueliggør for eleverne, hvor besvarelsens tyngdepunkt skal ligge. Spørgsmålene 1-3 befinder sig på et lavt taksonomisk niveau, mens eleverne i spørgsmål 4 skal reflektere på et analytisk niveau: »Hvordan oplever fortælleren de sorte?«. Men fordi det ikke er tydeligt, at spørgsmål 4 er et analytisk spørgsmål, og fordi både analyse- og fortolkningsspørgsmålene fylder relativt lidt i den samlede opgave, kan det være svært for eleverne at få styr på opgavens tyngdepunkt. Forståelsen hæmmes af, at der ikke tydeligt bygges bro mellem de første spørgsmåls redegørende niveau og de sidste spørgsmåls diskuterende niveau. Trinene fra det redegørende niveau til det diskuterende niveau er for abstrakte og mangler stilladsering. Det er svært for eleverne at se, hvordan de skal diskutere »slutningen – hvad betyder den?« med udgangspunkt i tekstnære observationer.

I mit studie af elevers brug af opgaver i gymnasiets danskfag påviste jeg, at opgaver ikke stilladseres i tilstrækkelig grad, hvad angår begrebsbrug, faglig multimodalitet og deltagerprocesser (Slot 2010; Edling 2006). Mange opgaver til gymnasiets 1.g er træningsopgaver og har et stærkt fokus på enten det meget refererende eller det meget vurderende (Poulsen 2005; Bruun m. fl. 2003). I opgaverne er der ofte kun en svag formulering af, hvad analysearbejdet går ud på, og hvad det vil sige at gå fra et begrebsniveau, f.eks. analyse og de begreber, der knytter sig til denne aktivitet, til et andet, f.eks. fortolkning.

Opgavedidaktik og stilladsering

I min afhandling (Slot 2010) arbejdede jeg ud fra en didaktisk grundmodel, som tog udgangspunkt i de kontekster, hvor eleverne skal arbejde med opgaver. Jeg har udbygget modellen til en forklaringsmodel for, hvorfor opgaver skal tænkes sammen med grundlæggende didaktiske spørgsmål om planlægning af indhold, faglig metode og aktiviteter. Efterfølgende model (Fig. 1) viser, hvilke elementer der må afklares i opgaver, for at de kan siges at have en didaktisk kvalitet.

Empirisk forskning viser, at mange elevopgaver er svagt koblede til flere af disse spørgsmål og giver begrænset støtte til elevens arbejde (Edling 2006). Forskning i stilladsering har gennem årene leveret en række resultater, der påviser, at stilladsering kan fremme læring, hvis den vel at mærke er systematisk og baseret på bl.a. elevens profil, emnet, opgaven og læringsmiljøet (Beed et al. 1991; Palincsar 1998). Stilladsering er derfor et væsentligt begreb i arbejdet med at udvikle opgavedidaktikken. Stilladseringsbegrebet er udviklet af Bruner, Wood og Ross, som bruger og videreudvikler Vygotskys



FIGUR 1. Opgavedidaktisk grundmodel (Slot 2010: 17 ff.).

begreb om nærmeste udviklingszone. Bruner, Wood og Ross var i deres forskning optaget af, hvordan »eksperten« kan fungere som »stillads« for »novicen«, og hvordan strategier for stilladsering kan styrke elevernes forudsætninger for succesfuld læring (Wood et al. 1976). Især amerikansk forskning i it-støttede stilladseringsværktøjer har vist, hvordan stilladsering og stilladseringsstrategier udfoldes i arbejdet med it og opgavedidaktik. Hu definerer stilladsering således:

Stilladsering er den proces eller det produkt, der gør eleven i stand til at nå et mål, løse et problem eller færdiggøre en opgave, som eleven ikke ville have været i stand til at gøre uden støtte fra andre personer eller værktøjer (Hu 2006: 34).

Stilladsering støtter altså læring og giver eleven mulighed for at klare opgaver, som eleven ellers ikke vil kunne udføre på egen hånd. De strategier og metoder, der anvendes med henblik på stilladsering, betegnes som stilladserende strategier (Hu 2006: 46 ff.). Centrale almene strategier, som kan bruges i lærerens arbejde, er:

- Fælles målsætning om, at lærer og elev i fællesskab »ejer« ansvaret for at fastsætte mål og løse opgaver
- Løbende feedback og evaluering, så eleven har forståelse for, hvad der kræves for at lære
- Dialog og samspil omkring elevens aktive deltagelse og ejerskab af processen i en opgaveløsning

- Nedtagning af stillads og overdragelse af ansvar til eleven, så støtten reduceres og læreprocessen internaliseres (Puntambekar & Kolodner 2005).

For at generelle stilladseringsstrategier skal fungere i undervisningen, skal de kombineres med kendskab til centrale faglige kernespørgsmål. I de humanistiske fag er det især sproglige og analytiske tekstkompetencer, eleverne skal oparbejde gennem arbejdet med fagene. Tre typer af stilladseringsstrategier kan have en særlig positiv effekt på opgavernes kvalitet. Det drejer sig om:

- Stilladsering på et begrebsligt mellemniveau
- Stilladsering via integreret faglig multimodalitet
- Stilladsering via fokus på elevens deltagelsesprocesser.

I det følgende vil jeg give eksempler på, hvordan de tre stilladseringsstrategier udnyttes på en hensigtsmæssig måde i et britisk læremiddel udarbejdet af læreruddannere og forskere fra Bristol University All talk (Blake et al. 2011). Indholdsmæssigt skal eleverne arbejde med en række sprogbrugssituationer med henblik på udvikling af kommunikationskompetence. Konkret skal eleverne arbejde med multimodal kommunikation i byrummet og i intimsfæren. Det enkle opgavedidaktiske design fremstår stærkt i læremidlet, ligesom der er arbejdet med få, men tydelige temaer og en klar beskrivelse af mål og af evaluering af undervisningen.

Stilladsering på et begrebsligt mellemniveau

Udviklingspsykologen Eleanor Rosch definerer det begrebslige mellemniveau som det basale kognitive niveau, hvor forståelse og fortrolighed med verden er forankret (Rosch 1973). Et kendt eksempel er, at når man bliver spurgt om »hvad sidder du på?«, så foretrækker de fleste at svare »en stol« fremfor »en køkkenstol« eller »et møbel«. Det begrebslige mellemniveau omfatter bl.a. fakta, tilknytningsforhold og aktiviteter, alt sammen kvaliteter, der er betydningsfulde i forhold til, om man føler sig fortrolig med verden. På et mere abstrakt plan kan man sige, at det begrebslige mellemniveau omfatter »at-viden«, »hvordan-viden« og »med-viden«, som er basale rammer for forståelse af fænomener, processer og kontekst. Udfordringen i forhold til faglig begrebsbrug i opgaver er at præsentere et fagligt domæne på en sådan måde, at eleverne ønsker at få adgang til det og samtidig på et vist niveau genkender de indbyggede rammer for udvikling af viden.

Opgaver på et begrebsligt mellemniveau

I det britiske læremiddel *All Talk* (Blake et al. 2011) er der eksempler på, hvordan opgaver kan stilles på et begrebsligt mellemniveau. Læremidlets målgruppe er elever i lower secondary (svarende til elever i 7.-10. klasse i Danmark). Eleverne skal ved hjælp af forskellige spørgsmål iagttage deres mundtlige hverdagsprog og efterfølgende undersøge det for en række karakteristika (se Fig. 2). Proceduren er, at eleverne bliver hjulpet på vej af en række spørgsmål i en samtale med henholdsvis en kammerat og en voksen, og at de dernæst skriver deres sproglige iagttagelser ind i en model organiseret på tre niveauer. Niveauerne »holder styr på« kontekst og situation og hjælper eleverne til at strukturere og få øje på, at deres sprogbrug ofte er tilpasset til forskellige situationer og kontekster.

Me me me dartboard

- | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Are there any words or phrases that I use a lot? | 2. Do you notice any slang in my usual talk? E.g. I'm knackered for I'm tired? | 3. How do I usually greet you? How do I usually greet my friends or family? |
| 4. How would I usually say that I like something? E.g. I heart it! | 5. Are there any words or phrases from my interests or activities that I use? E.g. back of the net! | 6. Do I have an accent or a particular way of pronouncing words? E.g. always drop 'h' sounds - 'ave, 'ouse. |
| 7. Are you aware of any phrases that I use which might only be used in this area? E.g. that's gert lush (Bristol). | 8. Which phrases or words from TV, film or other media do I sometimes use? E.g. am I bovvered? | |

Inner circle = Your responses
Middle circle = Friend
Outer circle = Trusted adult

FIGUR 2. Spørgsmål til samtale og analyse af elevens talesprog.
All talk (Blake et al. 2011).

Opgaven placerer eleven som den aktivt deltagende, der med fokus på sit eget talesprog så at sige »selv har teksten med«. I forhold til et begrebsligt mellemniveau skal eleverne forholde sig til sproglige udtryk, som stammer fra fritidsdomænet (f.eks. interesser og medier mv.), fra et eksistentielt domæne (hvor kommer jeg fra, hvordan er jeg sammen med venner og familie?) og et mere personligt domæne, som handler om individuelle præferencer i forhold til sprog og identitet: Hvordan hilser jeg, hvordan udtaler jeg ord, og har jeg et personliggjort sprog?

Disse spørgsmål kan betragtes som åbninger til en faglig drøftelse af, hvad sproglig kompetence er, og hvordan ens eget og andres

sprog kan analyseres i forhold til forskellige sproglige niveauer. Her er således ingen formuleringer, der straks beder eleven om at foretage mere reflekterede »abstraktionshop« fra dette mellemniveau, hvor det handler om at kortlægge sprogbrug med hjælp fra resursepersoner, makker, lærer eller familien derhjemme. Det er klart, at eleverne ikke kan forblive på dette mellembegrebslige refleksionsniveau i forhold til arbejdet med kommunikative kompetencer. Men når spørgsmålene som i dette eksempel stilladserer en samtale på et begrebsligt mellemniveau, er mulighederne større for, at eleverne udvikler færdigheder og viden om deres eget sprog og derefter kan knytte an til mere formelle situationskontekster og til mere abstrakte kognitive niveauer.

Stilladsering af elevernes arbejde med multimodale produkter

Multimodalitet er et vigtigt begreb i enhver analyse af opgaver. Multimodalitetsteorier er teorier, der har samspillet mellem repræsentationsformer som afsæt (Kress 2010). Repræsentationsformer er f.eks. billede, lyd og skrift, som hver for sig har forskellige iboende kvaliteter, der gør f.eks. skrift velegnet til andre udtryk end f.eks. et billede. Det afgørende i forhold til, om multimodalitet overhovedet kan bidrage med noget relevant i elevopgaver, er, dels om brugen af multimodalitet uddyber faglige problemstillinger, dels om eleverne får mulighed for at skabe nogle interessante faglige produkter, som har flere repræsentationer indlejret i sig, f.eks. tekst, billede og diagrammer. I gode multimodale elevopgaver integreres det multimodale og brug af teknologi som en del af undervisningens indhold. Det betyder ikke, at elevopgaven altid skal produceres multimodalt og i avancerede kommunikationsformer. I læremidler, der har multimodal tekstkompetence som et af sine mål, kan det være vanskeligt at få drejet opgaver i retning af autentiske kommunikationssituationer, hvor det multimodale også fagligt set er i spil. Den følgende opgave (Fig. 3) demonstrerer, at det er muligt at stilladsere en opgave, så arbejdet med varierede multimodale udtryk fremtræder tydeligt og fagligt relevant i forhold til de opstillede mål med opgaven.

Multimodale opgaver

Opgavens tema er samtaler og eksempler på situationer og kontekster, hvor samtaler fungerer forskelligt, eksemplificeret ved mobil-samtaler og ansigt til ansigt-samtaler. Det multimodale er fagligt integreret i målene: Eleverne skal lære om sproglig variation, de skal

lære at lave videotransskription, og de skal analysere multimodale tale-data: ét vidensmål og to færdighedsmål, som knytter metoder og analyse af sprog tæt sammen.

1. Poke message tweet

Explore how online and mobile talk really work. What does it mean to "talk" by tapping into a keyboard, when the people involved can't see or hear each other, and when there may be quite long time-lags between comments? What else is going on in the places from which the people are communicating? How do people style their online self-image?

What will I learn?

- About the variety of language and context in online and mobile talk
- How to create a video observation transcript for multimodal talk
- How to analyse multimodal talk data

Video **Download**

Poke message tweet
Students perform four different varieties of multimodal talk "in real life".

Student activity

Teacher guide

Teacher notes

Web extras >

FIGUR 3. *Poke message tweet*. *All talk* (Blake et al. 2011).

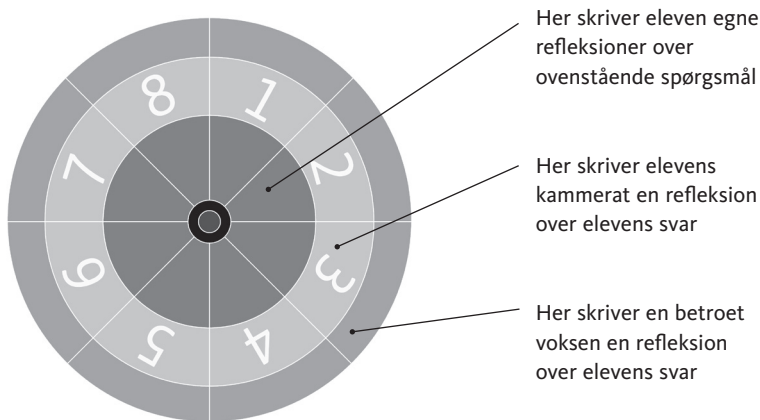
Opgaven rummer brug af digitale værktøjer, som giver mulighed for andre typer af opgaver og elevprodukter end de traditionelle. Eleverne skal forfatte og optage en situation på video, hvor de producerer multimodal tale, som de dernæst transskriberer med henblik på at analysere en multimodal tekst, dvs. samspil mellem talt sprog, gestik mv. Dermed får eleverne viden om talesprogets mange virkemidler, og de lærer at bruge de analytiske begreber, der knytter sig til analyse af det talte performede sprog.

Elevernes arbejde stilladseres med udgangspunkt i virkelighedsnære situationer, og vi ser også, hvordan multimodalitet integreres i den faglige forståelse, som eleverne skal opnå i arbejdet med samtalen. Kravene til den multimodale opgaveproduktion kunne godt være tydeligere i opgaveformuleringen, så eleverne i endnu højere grad fik hjælp til at vurdere sproglige kontekster som eksempelvis Facebook, Twitter mv. Endvidere er opgaven ikke tydelig omkring, hvordan eleverne deltager i arbejdet, hvilke roller de har, og hvordan ansvar for de forskellige produktionsprocesser fordeles i arbejdet med videoklipet. Der er heller ikke nogen information om vurderingskriterier eller indikatorer for, om elevernes arbejde vil blive evalueret på samme virkelighedsnære præmisser, som de tilsyneladende skal konstrueres på.

Stilladsering af elevens deltagelsesprocesser

Mange opgaver peger ikke i tilstrækkelig grad på, hvilke muligheder eleverne har for at deltage i forskellige arbejdsprocesser, selvom sociokulturel teori har gjort sit for at sætte fokus på deltagelsesprocesser (Dysthe 2003; Hauge m. fl. 2010). Opgaver skal derfor støtte arbejdsgangen i elevernes arbejde ved at indbygge valgmuligheder og iscenesætte aktiviteter, der giver eleverne medindflydelse på udvikling af genstandsfelt, arbejdsformer, organisering og valg af sproglige og kulturelle resurser, de vil benytte sig af i arbejdet.

Modellen i det efterfølgende (Fig. 4) er næste skridt i elevernes arbejdsproces, efter at de har karakteriseret deres eget talesprog jf. den inderste cirkel. Eleverne skal skrive ord, der karakteriserer eget sprog, og indsætte iagttagelserne i den inderste cirkel i modellen. Dernæst skal de arbejde videre med svarene i grupper, og afslutningsvis giver læreren eller en betroet voksen respons i den yderste del af cirklen.



FIGUR 4. *Me Me Me – Dartboard. All Talk* (Blake et al. 2011).

Modellen har en stilladserende funktion i forhold til deltagelse, idet de sproglige iagttagelser systematiseres, elevens egne, makkerens og lærerens stikord eller svar. Dermed får eleverne både mulighed for at deltage i en individuel kognitiv proces og efterfølgende at få differentieret feedback på deres sprog. Opgaven giver mulighed for elevinddragelse ved hjælp af et stillads, der både lægger op til individuelt arbejde og gruppearbejde, samtidig med at hovedansvaret for feedback stadig er hos læreren. Stilladseringsskabeloner som denne

er ikke nogen garanti for, at elevernes deltagelse i arbejdet bliver mere kvalificeret og produktivt, men modellen kan betyde, at der sker en hensigtsmæssig strukturering af elevernes arbejde.

Perspektiver for opgaver til andet- og fremmedsprogsundervisning

Opgavedidaktiske eksempler kan være afsæt for en fagdidaktisk drøftelse af, hvad der giver mening at lære, og hvordan det meningsfuldt kan formidles og læres i opgaver på lærerens kopiark, på tavlen, i trykte og digitale læremidler. Eksemplerne her er opmuntrende på forskellig vis: Udviklingen af sproglige kompetencer tager udgangspunkt i et begrebsligt mellemløsniveau, så eleverne får adgang til stofet på et hverdagsniveau. Tilgangen er både meningsfuld og »virkelighedsnær« på en fagligt relevant måde. Eksemplerne er hentet fra modersmålsundervisning, men har perspektiver også for andet- og fremmedsprogsundervisning. Opgaver i andet- og fremmedsprogsundervisning har ofte kommunikation og sprogproduktion som primært formål, men sprogbevidsthed og bevidsthed om sprogbrug i multimodale kontekster er i stigende grad centrale anliggender i en tidssvarende sprogundervisning. I udviklingen af opgaver til andet- og fremmedsprogsundervisning kan fokus på begrebsbrug, multimodalitet og deltagelse bidrage til at tydeliggøre disse vigtige dimensioner af sprogdidaktikken.

Litteratur

- Beed, P. L., Hawkins, E. M., & Roller, C. M. (1991). Moving learners toward independence: The power of scaffolded instruction. *The Reading Teacher* 44(9), 648-655.
- Blake, J., Shortis T. & Powell A. (2011). *All Talk. BT Learning and Skills*. London. www.bt.com/alltalk
- Bruun, B., Christensen, N. H., Naumann, U. (2003). *Rod i sproget*. Aarhus: Forlaget Systime.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus: Forlaget Klim.
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Universitet.
- Hauge, T. E., Lund, A. & Vestøl, J. M. (red.) (2010). *Undervisningens nye sammenhænge – it, aktivitet, design*. Århus: Forlaget Klim.
- Hu, D. (2006). *The Effects of Scaffolding on the Performance of Students in Computer-based Concept Linking and Retention of Comprehension*. Dissertation Submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

- Palincsar, A. S. (1998). Keeping the Metaphor of Scaffolding Fresh: A Response to C. Addison Stone's »The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities«. *Journal of Learning Disabilities* 31(4), 370-373.
- Poulsen, H. (2005). *Grundbogen*. Aarhus: Forlaget Systime.
- Puntambekar, S., & Kolodner, J. L. (2005). Toward implementing distributed scaffolding: Helping students learn science from design. *Journal of Research in Science Teaching* 42(2), 185-217.
- Rosch, E. (1973). On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. In T. Moore (Ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Slot, M. Falkesgaard (2010). *Læremidler i danskfaget. En undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget – set i relation til udvikling af tekstkompetence*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17(2), 89-100.

Latin-Amerika i lærebøker i spansk

Hva formidles og hvilke stemmer kommer til orde?

Spørsmålet om hva en lærebok skal inneholde, og hvilke kunnskaper og verdier som bør formidles, er til tider gjenstand for debatt. Dette gjelder spesielt lærebøker i fag som historie, samfunnskunnskap og religion. Lærebøker i fremmedspråk blir sjelden nevnt i denne sammenhengen, til tross for at fremmedspråkfagene tradisjonelt har vært ansett som arena for møter med andre land og kulturer. Spørsmålet om hvordan man skal representere *den Andre*; hvilke elementer man skal legge vekt på, hvilke stemmer man skal slippe til, og hvilke verdier man skal fremme, blir dermed sentrale i fremmedspråkfagene.

Nordkvelle og Tvette (2010) har undersøkt Nord/Sør-perspektivet i norske lærebøker i samfunnsfag, historie, geografi og RLE¹ for mellomtrinnet og ungdomstrinnet (5. til 10. trinn). De hevder at bøkene preges av det de kaller en »harmonisk samforståelsesmodell«, og det er generelt sett lite ved forskjeller i levesett mellom Nord og Sør som problematiseres. Lærebøkene gir få innblikk i lokalsamfunn og hverdagsliv i Sør, og Nordkvelle og Tvette etterlyser flere personifiseringer og historier om enkeltmennesker. Ikke minst etterlyser de flere stemmer fra Sør.

Kramsch (1998:9) hevder at man i studier av språk alltid har måttet forholde seg til følgende spørsmål: Hvem har rett til å snakke for hvem når en annen kultur skal representeres; hvem har rett til å bestemme hva som skal formidles? Hun trekker paralleller til Saids



LIV EIDE

Førsteamanuensis, ph.d., Institutt for pedagogikk,
Universitetet i Bergen
liv.eide@psyip.uib.no

beskrivelse av *orientalisme* (Said 1978), der Orienten alltid ble representert gjennom europeiske øyne, og ikke ble gitt noen egen stemme. Når det gjelder representasjoner av Latin-Amerika peker Cristoffanini (2004) på en tilsvarende tradisjon, der kontinentet har blitt representert gjennom europeisk og nordamerikansk reiselitteratur. Innenfor denne tradisjonen var det, ifølge Cristoffanini, ingen interesse for *den Andres* tanker eller følelser (2004:94).

I min PhD-avhandling (Eide 2012) analyserte jeg representasjoner av Latin-Amerika i lærebøker i spansk. I denne artikkelen gjør jeg rede for noen sentrale funn fra denne analysen, som kan gi oss svar på spørsmålene i tittelen: Hvilke tema formidles og hvilke stemmer kommer til orde? Den latinamerikanske verden kan være et ideelt utgangspunkt for å behandle temaer som kulturelt og språklig mangfold, demokrati og Nord/Sør-spørsmål. Spanskfaget i skolen har dermed potensiale til å fremme elevens bevissthet om og forståelse for andre levemåter, så vel som deres refleksjoner over ulike maktforhold. Likevel er disse perspektivene nærmest fraværende i lærebøkene i faget. Hva kan være årsaken til dette, og hvilke konsekvenser har det for representasjonen av Latin-Amerika?

Tradisjoner i lærebøker i spansk

Til tross for de senere års fokus på en postmoderne tilnærming til kultur i fremmedspråks-undervisningen (se f. eks Kramsch 2006), er lærebøkene fortsatt preget av informasjon om »målspråksområdet« og dets kultur. For spanskfagets vedkommende er dette språkområdet, slik det blir presentert i lærebøkene, stort sett begrenset til Spania og Latin-Amerika. I virkeligheten vet vi at spansk er offisielt språk også i Ekvatorial-Guinea på det afrikanske kontinentet, og snakkes av rundt 50 millioner mennesker i USA. Norske lærebøker i spansk som fremmedspråk har fortsatt kart over Spania og Latin-Amerika på innsiden av omslagspermen: Spania på første side, og Latin-Amerika på siste. Denne tradisjonen gjenspeiler også en annen tendens som preget lærebøker i spansk i flere tiår: Når målspråksområdet skulle presenteres ble Spania introdusert først, deretter Latin-Amerika². Tradisjonelt har altså lærebøker i spansk fokusert på Spania, men i lærebøkene som har kommet ut de senere årene er Latin-Amerika stort sett til stede fra første stund³.

I en undersøkelse fra 2006 (Eide og Johnsen 2006) studerte vi et representativt utvalg av lærebøker i spansk, utgitt fra 1985 til 2005. I de eldste bøkene fant vi at tekstene som omhandlet hverdagslige situasjoner i stor grad var knyttet til Spania, mens Latin-Amerika ble fremstilt som fjernt og eksotisk. Bøkene som ble utgitt etter

tusenårsskiftet er mer tilpasset målgruppen, og fokuserer mye på det man gjerne kaller »ungdomskultur«: Musikk, idrett, fritidsaktiviteter, og lignende. Det mest iøynefallende funnet fra gjennomgangen av lærebøkene er imidlertid mangelen på egne stemmer fra Latin-Amerika.

Materiale og analyse spørsmål

Materialet som danner utgangspunkt for analysen i min avhandling består av 177 tekster som omhandler Latin-Amerika. De er hentet fra ni lærebøker, som igjen tilhører fire læreverk i spansk som benyttes i den norske skolen i dag: *Amigos*, *Tapas*, *Mundos nuevos* og *Vidas*. De to førstnevnte er beregnet på elever på ungdomstrinnet (8.-10. trinn), mens målgruppen for de to sistnevnte er elever på videregående skole (11.-13. trinn). Bøkene er utgitt i perioden 2004 til 2007.

I analysen av tekstene tok jeg utgangspunkt i følgende spørsmål: Hvilke tema formidles fra Latin-Amerika, og hvilke stemmer kommer til orde i tekstene? Ett av målene med analysen var å avdekke hvilke strategier og virkemidler lærebokforfatterne benytter seg av i tekster som omhandler det latinamerikanske området⁴. Analysen omfatter derfor de læreboktekstene som forfatterne selv har skrevet, og ikke autentiske tekster som for eksempel dikt og sangtekster.

Min undersøkelse viser at lærebokforfatteres tekster om Latin-Amerika i all hovedsak kan deles i to hovedgrupper av teksttyper. Den ene er det jeg vil kalle *faktatekster*, det vil si tekster som omhandler latinamerikanske land og/eller kulturfenomener. Den andre består av tekster jeg har valgt å kalle *situasjonstekster*, der vi møter lærebokkarakterer i ulike situasjoner. Jeg vil nå presentere noen funn fra analysen av innhold og stemmer i tekstene.

Faktatekster om Latin-Amerika: Innhold og stemmer

Spansk er offisielt språk i 19 land i Latin-Amerika⁵. Alle lærebøkene jeg har analysert presenterer et utvalg av disse landene. Ofte blir landene introdusert ved hjelp av encyklopedisk kunnskap, som befolkningstall, myntenhet, og lignende. Tekstene er gjerne illustrert med flagg og kartomriss av landene. Disse »tørre« fakta, som ofte blir presentert punktvis som i et oppslagsverk, bryter med de mer »ungdommelige« temaene som særlig preger lærebøkene for ungdomstrinnet. Det er også andre typer av informasjon som blir formidlet om landene. I presentasjonen av Mexico blir ofte matretter, samt feiringen av »De dødes dag« trukket frem. Når det gjelder Argentina fokuseres det på fotball og tango.

Blant faktatekstene finner vi også tekster som omhandler mer generelle kulturfenomener fra Latin-Amerika. Her er det temaene musikk og dans som utmerker seg. Lærebokforfatterne velger gjerne å presentere et knippe latinamerikanske artister som var populære i USA og Europa på det tidspunktet læreboken ble utformet. Musikk og dans blir også presentert som sentrale elementer i det som blir fremstilt som en felles, latinamerikansk kultur. I den forbindelse er det verd å merke seg at ingen av bøkene som er beregnet på ungdomstrinnet (*Tapas* og *Amigos*) inneholder noen form for introduksjon til, eller problematisering av, begrepet *Latin-Amerika*. Lærebøkene for videregående skole (*Vidas* og *Mundos Nuevos*) definerer Latin-Amerika i form av antall land, med fellestrekk som fattigdom og klassesdelt samfunn, og en problematisk historie. Kontinentet blir omtalt som spennende og mangfoldig, men samtidig vanskelig å beskrive. Det er også verdt å merke seg at kulturen i landene Argentina, Uruguay og Chile i flere tekster omtales som »europesk«.

I faktatekstene informeres det om Latin-Amerika, og man betrakter kontinentet på avstand; fra et fugleperspektiv. Det er lærebokforfatterens anonyme stemme som dominerer. Denne stemmen er som oftest nøytral og deskriptiv, og tekstene oppleves som monologiske i den forstand at leseren utelukkende møter lærebokforfatterens fremstilling av det som formidles.

Situasjonstekster om Latin-Amerika:

Innhold og stemmer

I situasjonstekstene beveger man seg til en viss grad bort fra det avstandsperspektivet som preger faktatekstene, ved at lærebokforfatteren ofte »plasserer« leseren i Latin-Amerika. I denne typen tekster møter vi som nevnt lærebokkarakterer i ulike situasjoner. Disse tekstene kan igjen deles i to typer: Tekster der europeisk ungdom reiser til Latin-Amerika og forteller om sine opplevelser der, og tekster som omhandler hverdagslivet til ungdom i et latinamerikansk land. I tekstene der europeisk ungdom reiser til kontinentet, er det turistfokuset som dominerer. Ungdommene forteller om det de opplever, gjerne i form av e-post hjem, eller i form av en reisedagbok. De forteller om severdigheter og om landskap, men de møter få mennesker på sin reise.

I tekstene som omhandler latinamerikansk ungdoms hverdagsliv møter vi imidlertid flere representanter for kontinentet, men møtene er som oftest flyktige og fragmenterte. Unntaket er *Vidas*, der

Clara fra Cuba og Eduardo fra Ecuador er gjennomgangsfigurer. I tekstene som omhandler hverdagsliv gjøres det ofte et poeng av at latinamerikansk ungdom har de samme interessene som skandinaviske ungdom: De går på kafé, på diskotek, og de surfer på Internett. Selv Clara på Cuba bruker fritiden sin foran datamaskinen.

I situasjonstekstene dukker stemmene til de konstruerte lærebokkarakterene opp. Det er altså ikke her snakk om virkelige stemmer, men snarere stemmer som gir inntrykk av å være autentiske, og som fremstår som representanter for det landet eller det området de kommer fra. I tekstene der europeisk ungdom forteller om sine reiser i Latin-Amerika er det åpenbart at kontinentet blir representert av europeiske stemmer. Som eksempler kan nevnes et postkort fra en spansk gutt på ferie i Mexico i *Tapas 1*, et reisebrev fra en spansk jente i Guatemala i *Vidas 1*, og e-poster fra norske Emil på reise i Argentina i *Tapas 3*. I tillegg til tekstene der europeiske ungdom befinner seg i Latin-Amerika, finnes det også tekster der spansk ungdom snakker om kontinentet i forkant av en reise, eller i forbindelse med et skoleprosjekt.

I tekstene der vi møter latinamerikansk ungdom kommer naturligvis stemmer fra kontinentet frem, men det er ikke alltid at disse ungdommene uttaler seg om sitt eget liv og sine egne tanker. Lærebokforfatterne lar gjerne de latinamerikanske lærebokkarakterene »låne« stemmen sin til å formidle fakta om land, samfunn eller kulturfenomener, noe som for øvrig viser at inndelingen i faktatekster og situasjonstekster ikke er uproblematisk. Eksempler på dette finner vi i *Vidas 2*, der Clara fra Cuba holder et foredrag for norske elever om latinamerikansk historie, og der Eduardo fra Ecuador skriver en skoleoppgave om berømte latinamerikanere. Et annet virkemiddel som lærebokforfatterne benytter seg av, er å la latinamerikansk ungdom bli intervjuet, enten av europeisk ungdom, eller av en anonym lærebokstemme. I *Vidas 1* finner vi en tekst der norske Kristin intervjuer sine to venezuelanske venninner Nancy og Teresa, mens *Amigos 3* inneholder et intervju med Valeria fra Peru. I begge tekstene antydes det at det finnes problemer i samfunnet, men disse blir ikke behandlet nærmere. Selv om de latinamerikanske stemmene kommer til orde i disse intervjuene, er det likevel på europeiske premisser. Det er den europeiske stemmen, enten i form av den fiktive lærebokkarakteren eller lærebokforfatteren, som bestemmer spørsmålene, og dermed hva det skal snakkes om.

Hvilket bilde skapes av Latin-Amerika i lærebøkene, og hvilke konsekvenser får det?

Innledningsvis gjorde jeg rede for noen tradisjoner som har preget lærebøker i spansk. Skillet mellom faktatekster og situasjonstekster i materialet jeg har analysert kan muligens indikere at lærebokforfattere i dag befinner seg i »klem« mellom to tradisjoner, rettere sagt mellom presentasjon av faktakunnskap og fokus på ungdomskultur. Ingen av disse måtene å representere Latin-Amerika på er, etter min mening, hensiktsmessige i en språk- og kulturlæringskontekst.

Når det gjelder tekstenes tematiske innhold, ser vi at det er fakta- og turistorientert. Vi har sett at representasjonen av Latin-Amerika i stor grad er knyttet til land. Det nasjonale paradigmet (jfr. Risager 2003, 2007) preger altså fremdeles lærebøkene i spansk. Som nevnt tidligere inneholder ingen av bøkene for ungdomstrinnet tekster som omhandler Latin-Amerika som område eller begrep. I bøkene for videregående trinn finner vi imidlertid tekster med overskrifter som »Hva er Latin-Amerika?«. Etter å ha lest faktatekstene som skal formidle noe om kontinentet, sitter man igjen med et inntrykk av at Latin-Amerika er spennende og eksotisk, men samtidig problematisk og vanskelig å definere.

Dette står i kontrast til tekstene som fokuserer på kjente artister og matretter fra Latin-Amerika, som muligens er et forsøk på å trekke elevens egen livsverden inn i tekstene (jfr. Ziehe 2001). Inntrykket av en felles kultur forsterkes gjennom tekster der latinamerikansk ungdom enten er engasjert i aktiviteter, eller uttrykker interesser som gir inntrykk av en felles, vestlig ungdomskultur. Resultatet er en harmonisøkende tilnærming, der de andre er lik oss.

I tekstene som omhandler europeiske ungdommers reiser på kontinentet er det turistens perspektiv og interesser som står i fokus, og reisen fremstår som ukomplisert. Igjen ser vi konturene av en harmonisøkende tilnærming til kontinentet. Turisten møter få eller ingen representanter for kontinentet. De få møtene som beskrives er flyktige og uforpliktende, uten særlig dialog.

Når det gjelder lærebokforfatterens stemme konstaterer jeg at den er nøytral og deskriptiv. Tekstene fremstår som lukkede og autoritative, og legger i liten grad til rette for at leseren kan stille spørsmål eller stille seg kritisk til det som blir formidlet. Tekstene inviterer dermed i begrenset grad til dialog med leseren. Resultatet kan være at eleven blir en passiv betrakter og mottager av informasjon.

Fravær av dialog preger også relasjonen mellom leseren og Latin-Amerika. Leserens møter få tenkende og handlende representanter for kontinentet. I de konstruerte tekstene i *Mundos nuevos* finnes for eksempel ikke en eneste stemme fra Latin-Amerika. I *Amigos 1* er to chilenske jenter de eneste fra kontinentet som får komme til orde, i et intervju om skoleuniformer.

Funnene jeg nå har presentert vitner om overfladiskhet og turistfokus, både når det gjelder innhold og stemmer. Det finnes selvsagt unntak. I *Tapas 3* finner vi for eksempel en tekst om barn som lever på gaten i Nicaragua, der representanter for en lokal hjelpeorganisasjon kommer til orde. *Amigos 3* inneholder en tekst om diskusjonen rundt dyrking av koka-planten, der en kokabonde fra Colombia får uttale seg. I *Tapas 2* formidler colombianske Mayerly sine drømmer om fred i landet sitt. Læreboken *Vidas* skiller seg ut i denne sammenhengen, med tekstene om Eduardo fra Ecuador som er utvekslingselev i Norge. I noen av tekstene om ham eksponeres leseren for et eksternt blikk på eget land, og det er vi som blir *den Andre*; den som representeres.

På tross av disse unntakene konkluderer jeg at lærebokforfattere i veldig liten grad benytter seg av muligheten til å formidle Latin-Amerikas mangfold, eller til å problematisere nasjon, etnisitet og språk. Demokratispørsmålet er nærmest fraværende, og fokuset på en felles ungdomskultur gjør også at ulikhetene mellom Nord og Sør underkommuniseres.

Det mest oppsiktsvekkende ved funnene fra analysen er likevel mangelen på egne latinamerikanske stemmer, både i faktatekstene og i situasjonskontekstene. Når lærebokforfattere konstruerer tekster der europeisk ungdom representerer kontinentet, er det fristende å hevde at de skriver seg inn i en orientalistetradisjon. Det representerte blir ikke gitt en egen stemme, og *den Andres* tanker og følelser anses ikke som viktige. Når man i tillegg definerer enkelte latinamerikanske lands kulturer som »europeiske«, samt insisterer på at latinamerikansk ungdom gjør det samme og interesserer seg for det samme som europeisk ungdom, står vi overfor en eurosentrisk representasjon av det latinamerikanske kontinentet.

Mine funn samsvarer med Nordkvelle og Tvetes rapport, noe som viser at det er all grunn til å se nærmere på innholdet også i lærebøker i fremmedspråk. Fremmedspråkfaget kan utgjøre en unik mulighet til å komme i dialog med *den Andre*. Det er synd at lærebokforfatterne i så liten grad utnytter denne muligheten.

Noter

- 1 RLE: Religion, livssyn og etikk.
- 2 Læreboken *Eso sí*, som var den mest brukte skandinaviske læreboken i spansk i over et tiår, dedikerer bok 1 nesten utelukkende til Spania, mens bok 2 legger vekt på Latin-Amerika.
- 3 Det er verdt å nevne at de nyere lærebøkene *¡Arriba!* og *¡Más arriba!* utgitt på forlaget Cappelen Damm, også velger å presentere Spania

i bok 1, mens bok 2 tar utgangspunkt i Latin-Amerika.

- 4 For en mer omfattende analyse av materialet, se Eide (2012).
- 5 De 19 landene inkluderer Puerto Rico, som er tilknyttet USA med status som »fri, assosiert stat«.

Litteratur

- Cristoffanini, P. (2004). »The Representation of the Others' as Strategies of Symbolic Construction«. I Blasco, M. og Gustafsson, J. (red.): *Intercultural Alternatives*. København: Copenhagen Business School Press.
- Eide, L. (2012). *Representasjoner av målspråksområdet i fremmedspråksfaget. En studie av Latin-Amerika i lærebøker i spansk*, Avhandling for ph.d.-graden, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Eide, L. og Johnsen, Å. (2006). La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega. *Biblioteca Virtual redELE* Número especial. <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/Numeros-Especiales/Noviembre-Noruega.html>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture. Oxford introductions to language study*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). »Culture in Language Teaching«. I Andersen, H. L., Lund, K. og Risager, K. (red.): *Culture in Language Learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Nordkvelle, Y. og Tvette, I. (2010). *Nord/sør perspektivet i norske lærebøker: rapport laget for Hei Verden*. [Stavanger]: Hei Verden.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpedagogikken: et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Roskilde: Akademisk.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Vol. 14, Languages for intercultural communication and education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Said, E.W. (1978). *Orientalism*. London: Penguin Group.
- Ziehe, T. (2001). »De personlige livsverdners dominans. Ændret ungdomsmentalitet og skolens anstrengelser.« *Uddannelse* no. 10.

Lærebøker

- Alves, C. et al. (2004). *Tapas 1*. Elevbok. Oslo: Damm.
- Alves, C. et al. (2005). *Tapas 2*. Elevbok. Oslo: Damm.
- Alves, C. et al. (2006). *Tapas 3*. Elevbok. Oslo: Damm.
- Bugge, L. et al. (2006). *Vidas 1*. Tekstbok. Oslo: Cappelen.
- Bugge, L. et al. (2007). *Vidas 2*. Tekstbok. Oslo: Cappelen.
- Groth, B. H. et al. (2006). *Mundos nuevos 1*. Lærebok. Oslo: Aschehoug.
- Riquelme, A. et al. (2004). *Amigos uno*. Textos. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Riquelme, A. et al. (2005). *Amigos dos*. Textos. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Riquelme, A. et al. (2006). *Amigos tres*. Textos. Oslo: Gyldendal undervisning.

Om at analysere kultur i læremidler

De læremidler der er specielt produceret til at blive brugt i sprogundervisningen, har naturligt nok et sprogligt hovedsigte. De skal først og fremmest bidrage til at eleverne (kursisterne, de studerende) udvikler deres mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder. Men læremidlerne vil også rumme nogle andre dimensioner som man traditionelt sammenfatter med ordet 'kultur', men som kan være mange forskellige ting, herunder mere eller mindre eksplicite oplysninger om eller referencer til samfundsforhold, politiske forhold og historisk kontekst, forskellige gruppers levevis og identiteter, værdier og normer, og kulturelle konnotationer til de ord og vendinger der optræder i læremidlets tekster, samtaler og øvelser.

Hvis man gerne vil opnå en forståelse af læremidlernes rolle i uddannelse og samfund, er man nødt til at forholde sig til ikke bare de kommunikative aktiviteter og øvelser i læremidlerne, men også til alt det 'kultur' der er koblet til. Dette er så meget mere interessant som det kulturelle indhold i mange tilfælde ikke er et resultat af systematiske faglige overvejelser, men har en mere ureflekteret og dermed ideologisk karakter. Forfatterne er jo sædvanligvis sprogfolk, ikke samfundsfagsfolk eller lignende.

Tre typer af tilgange

Siden 1970'erne, og især 1980'erne, har der internationalt været gennemført et stort antal analyser af kultur i læremidler for de forskellige sprogfag, især lærebogssystemer for begyndere (se fx Andersen & Risager 1977 og Risager & Chapelle 2013). Nedenfor vil jeg præsen-



KAREN RISAGER

Professor emerita, dr.phil., Kultur- og
Sprogødestudier, Roskilde Universitet
risager@ruc.dk

tere tre almindeligt brugte typer af analysetilgange og illustrere hver af dem med et par små eksempler på konkrete analyser. De tre typer af tilgange er: indholdsanalyse, interkulturel analyse og magtanalyse. De hviler på hvert deres syn på kultur og kulturlæring – syn der alle eksisterer side om side i sprogfagene i dag:

Indholdsanalyse indebærer typisk at kultur anskues som en stor mængde *emner*, fx i relation til hverdagsliv, samfund, historie osv. Derfor ses kulturlæring først og fremmest som tilegnelse af fakta-præget, 'objektiv', viden som et nødvendigt supplement til den kommunikative kompetence. Interkulturel analyse indebærer typisk at kultur anskues som en mangfoldighed af individers og gruppers forskellige *perspektiver*, deres forskellige viden om verden i kraft af deres forskellige livshistorier. Derfor ses kulturlæring først og fremmest som udvikling af den lærendes bevidsthed om forskellige socio-kulturelle perspektiver og identiteter og deres implikationer for (interkulturel) kommunikation, empati, samarbejde og konfliktløsning. Magtanalyse indebærer typisk at kultur anskues som en skueplads for *konflikter og ideologier*, og derfor ses kulturlæring først og fremmest som udviklingen af den lærendes refleksion over samfundenes store sociale og politiske spørgsmål, og dermed er kulturlæringen et bidrag til hans eller hendes udvikling som kritisk og engageret samfundsborger og verdensborger.

Alle tre syn på kultur og kulturlæring kan være relevante og nyttige, og de overlapper til en vis grad hinanden. Mange analyser inkluderer på en eller anden måde flere af dem, fx Eide 2014 (dette nummer), der omfatter alle tre (se nedenfor). Men det er vigtigt at gøre sig klart hvordan man vægter de forskellige analysetilgange i forhold til hinanden: Er det (mangel på relevant) faktaviden der står mest i centrum i analysen? Eller er det mangfoldigheden af perspektiver og udfordringer for den interkulturelle kommunikation? Eller er det kritikken af magt og ideologi?

Indholdsanalyse

Indholdsanalysen er den mest almindelige og også den ældste form for kulturanalyse af læremidler (ofte benævnt på engelsk: *content analysis*). Formålet er her at skabe et overblik over en lærebogs, eller et større antal lærebøgers, billede af målsprogslandet eller målsprogslandene med særligt henblik på de informationer de giver om landene. Der er fokus på kulturlæring som tilegnelse af viden, først og fremmest viden om målsprogslande. Typisk vil man undersøge hvilke emner eller temaer lærebøgerne indeholder – i relation til

geografi, historie, politisk opbygning, uddannelse, medier, hverdagsliv osv.

Et eksempel på indholdsanalyse finder vi i Eides artikel (se dette nummer). Der er tale om en analyse af kulturelle repræsentationer af Latinamerika i lærebøger i spansk til den norske skole. Eide opdeler lærebogsteksterne i faktatekster, dvs. sagtekster der handler om latinamerikanske lande og/eller kulturfænomener, og situationstekster, hvor vi møder lærebogspersonerne i forskellige situationer. Hun finder bl.a. frem til at de dominerende temaer i faktateksterne er leksikonoplysninger (befolkningstal, møntenhed, flag, landets omrids) eller information om visse kulturfænomener såsom madreter og 'de dødes dag' (Mexico), fodbold og tango (Argentina), eller musik og dans (Latinamerika generelt), mens der i situationsteksterne enten er fokus på unge europæiske turister i Latinamerika eller på unge i Latinamerika med hverdagsliv og interesser som ligner de skandinaviske unges.

Et andet eksempel på en tematisk indholdsanalyse er en kvantitativ analyse i større skala gennemført af Dechert og Kastner (1989) i USA i 1980'erne. Den handler om kulturemner i 10 lærebøger i tysk som fremmedsprog i den amerikanske high school (gymnasietrinet), dækkende de to første år af undervisningen. Til at begynde med sammensætter forfatterne på basis af den faglige diskussion blandt tyske i USA en liste på 99 forskellige emner, fx kirke og religion, etniske gruppers levevis, Østrig-Ungarn, biografier over tysktalende kunstnere og komponister. Det er klart at selve udformningen af et sådant emnekatalog vil være relateret til tid og sted og samtidens diskurser, og også til det at vi har at gøre med netop tysk og ikke andre sprog.

Lærebøgerne bliver nu gennemset, og alle referencer til kulturelle aspekter noteres. Derefter fordeles alle referencerne mellem de 99 emner. Dernæst optæller forfatterne hvor mange ord der er brugt i forhold til hvert af emnerne. Endelig laver de også en statistisk analyse på alle 10 lærebøger tilsammen for at finde ud af hvilke af lærebøgerne der ligner hinanden mest med hensyn til emnevalg.

Andre indholdsanalyser af lærebøger har været interesseret i at medvirke til at samfundsbilledet i lærebøgerne bliver mere 'sandt' eller afbalanceret, ud fra en antagelse om at de eksisterende lærebøgers samfundsbillede er skævt i statistisk, demografisk forstand. Der har fx været gennemført en hel del analyser af kønsroller i lærebøger, hvor man har bl.a. har optalt hvor mange kvinder/piger der er repræsenteret i teksten (og i billederne) i forhold til mænd/drenge, og hvilke sociale aktiviteter de deltager i. På denne måde har man fx kunnet påvise kønsstereotyper i mange lærebøger.

Mange af disse undersøgelser har en vigtig kvantitativ dimension: Hvor mange forskellige emner er der medtaget, hvor megen plads er der til hvert emne? Man kan fx lave optællinger på det der er manifest i teksten: Det kan være ord, sætninger, kapitler, overskrifter, og evt. også billeder. Man forholder sig måske ikke bevidst fortolkende til lærebogens budskaber, men bevæger sig (eller forsøger at bevæge sig) på tekstens overflade, så at sige. Denne form for kvantitativ analyse egner sig selvfølgelig godt til computerbaseret analyse hvor man finder og tæller enheder i et afgrænset corpus og bearbejder resultatet statistisk. Men uanset hvor megen vægt man lægger på den kvantitative dimension, er der altid en kvalitativ dimension, idet man jo altid vælger ud fra en eller anden forestilling om hvad der er interessant i materialet: Er man interesseret i kønsfordelingen? I nationale stereotyper? I de 'indfødtes' normer og værdier? I elevernes hverdagsliv og interesser? I elevernes aktiviteter som medborgere? I kulturel og sproglig mangfoldighed og nord-syd spørgsmål (jf. Eide 2014)? I det samlede samfundsbillede (jf. fx modellen i Risager 1991: 182 f.).

Interkulturel analyse

En interkulturel analyse har til formål at tydeliggøre de forskellige sociokulturelle perspektiver og identiteter der kan være i læremidlets tekster, inkl. opgaver osv. Hovedfokus har typisk været på (national)kulturelle perspektiver relateret til målsproget hhv. elevernes eget sprog ud fra den grundlæggende antagelse at bestemte sprog hænger sammen med bestemte kulturer. Men der kan også tænkes analyser der problematiserer sprogfagenes traditionelle nationale paradigme (idéen om at nationalsproget er uadskilleligt fra nationalkulturen) og forsøger at rette opmærksomheden mod samfundets etnokulturelle mangfoldighed og transnationale temaer som fx migranternes og flygtninges identitetsproblematikker (Risager 2003). En interkulturel analyse kan også tage andre perspektiver op: sociale, religiøse, aldersmæssige, livsstilmæssige osv. Der er mange forskellige metoder her, bl.a. metoder der ser på hvem der gives stemme i teksten eller den fabrikerede samtale: Er det forfatteren? Er det eleven der taler på målsproget? Er det en person der taler målsproget som modersmål?

Eides analyse (Eide 2014, dette nummer) omfatter også en analyse af stemmerne i lærebøgerne. I faktateksterne finder hun at det er forfatterens anonyme og autoritative stemme der taler, i situationsteksterne finder hun at det er de konstruerede lærebogspersoner der taler, idet de fremstår som autentiske. Det kan være europæisk eller

latinamerikansk ungdom, men når latinamerikanske stemmer kommer til orde, er det ofte på europæiske præmisser, fx ved at de optræder i interviews hvor det er en europæer der stiller spørgsmålene.

Et eksempel på en større interkulturel analyse er Auger (2007). Hun analyserer 42 franskbøger fra 13 forskellige europæiske lande (bl.a. fire fra Danmark: *On y va tous 3*, *Tricolore 3*, *Passe-partout formule F plus*, *Franskbogen*), alle produceret uden for Frankrig. Det er lærebøger for begyndere/falske begyndere og viderekomne.

Auger vælger en særlig form for interkulturel analyse, nemlig udsigelsesanalyse (inspireret af den franske forskning i *énonciation*). Hun ser på hvordan de kulturelle repræsentationer bliver til i diskursen (den løbende tekst eller dialog), altså på hvilke sproglige midler forfatteren bruger, og her skelner hun mellem kulturelle repræsentationer af 'den anden' (*l'autre*): målsproget, målsprogskulturen og de målsprogstalende (fransk og Frankrig), til forskel fra 'den samme' (*le même*): elevernes sprog og kultur, det kan fx være dansk og Danmark. Det der gør analysen til en udsigelsesanalyse, er at der er et særligt fokus på relationen mellem forfatter og elev i tid og sted. Dvs. alle steder i diskursen spørger analysator: Hvilken form for tilstedeværelse har forfatteren her? Hvordan forestiller eleven sig mon forfatterens intentioner og identitetsposition her?

Hvis der fx i lærebogen står: 'Nous, Français, nous aimons nos cheveux et notre liberté' ('vi franskmænd elsker vores hår og vores frihed'), så kan det umiddelbart læses som et udsagn fra en franskmænd, men det kan også læses som et udsagn fra forfatteren som lægger sit syn på franskmænd i munden på en franskmænd. Spørgsmålet i udsigelsesanalysen vil altså være at finde frem til hvad forfatteren i sin (indirekte og skjulte) dialog med eleven kommer til at repræsentere: dansk identitet (idet forfatteren på en eller anden måde antyder at han/hun tager et dansk perspektiv på det franske), fransk identitet (idet forfatteren antyder at han/hun tager et fransk perspektiv på det franske), eller i nogle tilfælde en europæisk identitet (idet forfatteren ved brug af 'vi' refererer til noget der kan dække både det danske og det franske på én gang).

I sin undersøgelse noterer Auger alle forekomster af ord der refererer til det franske: France, Français (franskmænd), français (sprog), francophone, francophonie, français (adj.), francs (valutaen). Ligeledes noterer hun eventuelle forekomster af ord der refererer til elevernes egen nationalitet. I hvert tilfælde kan hun dernæst lave en nærmere analyse af de pågældende ords omgivende diskurs og finde frem til hvordan der opbygges et billede af Frankrig. I denne del af analysen bliver der fundet mange eksempler på hvordan diskursen skaber og modellerer nationale stereotyper. Ligeledes noteres

alle forekomster af 'je', 'tu', 'vous', 'nous', og deres diskursive kontekst bliver analyseret. På denne måde kan Auger undersøge hvem fx jeg'et er i de enkelte tilfælde, og hvilken identitetsposition det er udtryk for: Forfatteren der indirekte træder frem? Eleven der taler i en fabrikeret dialog? En indfødt der taler i en fabrikeret dialog? Eleven der løser en opgave?

Denne analyse, der dog ikke omfatter en særlig eksplicit problematisering af det nationale paradigme, kaster lys over spillet mellem mange forskellige perspektiver, synsvinkler, holdninger og identiteter i forhold til verden og de samfund der er tale om. Der kan være tale om perspektiver der er i konflikt med hinanden eller supplerer hinanden eller er i dialog med hinanden. Analysen kan evt. vise om lærebogsforfatteren forsøger at demonstrere muligheder for at belyse og klargøre forskellige gruppers og personers perspektiver og formidle mellem dem.

Magtanalyse

Formålet med magtanalysen er at analysere de magtrelationer læremidlet indgår i og er udtryk for: Analysen kan fx interessere sig for de begrænsninger der typisk stammer fra læremiddelindustriens kapitalistiske produktionsbetingelser og markedsovervejelser (fx kan emner som religion, sex og krig undgås i lærebøger der bl.a. skal sælges på det amerikanske marked), eller den kan interessere sig for hvordan et læremiddel bidrager, eller ikke bidrager, til en dybere forståelse af baggrundene for social og racemæssig ulighed.

En af de meget almindelige tilgange til magtanalyse er kritisk diskursanalyse (fx Fairclough 1992; van Dijk 1997). Kritisk diskursanalyse har til formål at analysere ideologiske mekanismer i tekstmaterialet (lærebogen) for at se hvordan de legitimerer eksisterende magtrelationer ved at favorisere de dominerende frem for de dominerede. Der er fokus på om eller hvordan lærebogen behandler konflikter og uligheder i samfundet og i verden. Det kan være at man kan vise at lærebogen er præget af fx koloniale diskurser (kolonimagterne eller de tidligere kolonimagter favoriseres som om det var en naturlig ting), urbane diskurser (byen favoriseres frem for landet som om det var en naturlig ting), patriarkalske diskurser (mænd favoriseres som om det var en naturlig ting), og der kan nævnes mange andre: klassediskurser, forbrugeristiske diskurser, økonomistiske diskurser osv. En vigtig pointe i disse analyser er at verdensbilledet i forlagsproducerede lærebøger må ses i lyset af markedsbetingelserne og forbrugernes krav og forventninger (Gray 2013).

Eide 2014 (dette nummer) inddrager også sådanne magtkritiske refleksioner, idet hun problematiserer en række gennemgående diskursive træk: Omtalen af Latinamerika sker kun gennem omtale af de enkelte lande, dvs. det nationale paradigme dominerer (national diskurs). Omtalen af landene karakteriseres ved en harmonisøgende tilgang hvor ulighed mellem nord og syd underkommunikeres, og det gennemgående perspektiv er europæisk eller eurocentrisk (kolonial diskurs).

Som et eksempel på en lidt mere udfoldet kritisk diskursanalyse kan nævnes Ilieva (2000). Hun analyserer uddrag af en lærebog i engelsk for voksne immigranter i Canada, beregnet for kursister lidt over begyndertrinnet. Grundlaget er tre tekstuuddrag fra en enhed om indkøbscentre som man ser dem i Canada (*department stores*), og udgangspunktet for analysen er spørgsmålene: Hvad bliver anset for kulturel viden i teksterne? Hvis kultursyn præsenteres i teksterne? Tillader disse tekster de studerende at undersøge og forhandle deres egne kulturelle erfaringer i den nye canadiske kontekst?

Ilieva nævner at teksterne beskriver handelens historie i Canada uden at inddrage indianernes eller inuitternes handel (kolonial diskurs) og fremstiller *department stores* som højdepunktet af handelens historie, forstået som resultatet af en naturlig udvikling, ikke som resultatet af en kapitalistisk udvikling hvor mulighederne for investering og profit er styrende (kapitalistisk diskurs). Teksterne omtaler endvidere *department stores* som om alle i Canada bruger dem uanset indtægt (klassesdiskurs der favoriserer middelklassen).

Generelt mener Ilieva at lærebogens indhold udgør betydningsmuligheder som lærere og studerende kan omgås på forskellige måder – de kan underlægge sig dem, samtykke med dem, forhandle med dem, modsætte sig dem osv. Men hun mener ikke at de tekster hun har analyseret, giver tilstrækkelige muligheder for at de studerendes erfaringer og refleksioner som immigranter i Canada kan komme frem. Hun efterlyser også en mere selv-refleksiv position for lærebogsforfatterne. Når de producerer lærebøger, bør de have en høj grad af bevidsthed om hvor de selv står socialt, kulturelt og politisk og tænke over hvordan de forholder sig til samfundets dynamikker og konflikter. Kommer disse til udtryk i materialet, og i givet fald hvordan?

Alle slags materialer kan være genstand for kulturanalyse

Det er især egentlige lærebøger der laves kulturanalyser af, og da ganske særligt af tekster og billeder hvor lærebogsforfatteren selv

præsenterer målsprogslandene, eller af allerede eksisterende litterære tekster som lærebogsforfatteren har udvalgt for at give indtryk af forhold i et målsprogsland. Det er sådanne tekster hvor samfund- og kultursyn oftest kommer mest direkte og sammenhængende til udtryk.

Men i princippet kan alle typer af materiale være genstand for kulturanalyse. Selv eksempler og øvelser som er meget sprogligt orienterede, fx øvelser om brugen af nægtelser i målsproget, vil altid kunne indtolkes i en eller anden kulturel sammenhæng. Én lærebog vil måske, i forbindelse med et afsnit om nægtelser, indeholde et eksempel som 'Tivoli er *ikke* åben endnu'. Hvorfor refereres der lige netop til Tivoli? Her er der tale om et emneområde man måske kunne betegne som (turist)viden om København, og måske er der også andre referencer til viden om København eller Danmark i materialet? Et oplagt emne for en indholdsanalyse der fokuserer på vidensområder. En anden lærebog vil måske foretrække eksempler som fremhæver forskellige identiteter, fx 'Jeg spiser *ikke* kød'. Her er der tale om vegetar-identitet, en af de mange sociokulturelle identitetskonstruktioner man kan forestille sig, og måske er der flere af den slags i materialet. Dette kunne være et oplagt emne for en interkulturel analyse, der fokuserer på relationer mellem mennesker og mellem grupper. Eller en tredje lærebog vil måske foretrække et eksempel som 'Diana kan stemme, men det kan José *ikke*'. Her har vi snarere en italesættelse af magt og ulighed, og det kan være at lærebogens øvelser og andet materiale indeholder flere direkte eller indirekte referencer til samfundsmæssige, politiske problemstillinger? Dette ville være et oplagt emne for en kritisk diskursanalyse.

Alle bidrager til konstruktionen af kultur

Til sidst skal det fremhæves at selv om det er oplagt at tage udgangspunkt i forfatterens mulige syn på kultur, samfund og verden, så er det lige så vigtigt at overveje hvordan den enkelte læser – læreren og de lærende og andre – konstruerer billeder af kultur, samfund og verden på baggrund af det forfatteren har skrevet. Man kan ikke sige at læremidlet giver udtryk for ét bestemt billede af verden. Forfatteren leverer et *oplæg*, et betydningspotentiale, som læserne arbejder videre med og reagerer på, eller reagerer imod, ud fra deres viden og livserfaringer. En af de potentielle læsere er netop analytikeren der studerer læremidlet med sin særlige baggrund og sine særlige teoretiske og metodiske briller, samt sit særlige syn på hvad kultur-læring er og bør være.

Litteratur

- Andersen, Helga & Karen Risager (1977). Samfunds- og kulturformidling. In Esther Glahn m.fl. (red.). *Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal, ss. 27-55.
- Auger, Natalie (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon, Belgien: E. M. E.
- Dechert, Christiane & Peter Kastner (1989). Undergraduate student interests and the cultural content of textbooks for German. *The Modern Language Journal* 73, 178-191.
- Eide, Liv (2014). *Latin-Amerika i lærebøger i spansk. Hva formidles og hvilke stemmer kommer til orde?* Sprogforum, årg. 20, nr. 59 (2014). (Dette nummer).
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Gray, John (ed.) (2013). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ilieva, Roumiana (2000). Exploring culture in texts designed for use in adult ESL classrooms. *TESL Canadian Journal* 17(2), 50-63.
- Risager, Karen (1991). Cultural references in European foreign language teaching textbooks: An evaluation of recent tendencies. In Dieter Buttjes & Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, ss. 181-192.
- Risager, Karen (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Risager, Karen & Carol A. Chapelle (2013). Culture in textbook analysis and evaluation. In Carol A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Fem sider, online. Wiley/Blackwell.
- van Dijk, Teun (1997). The study of discourse. In Teun van Dijk (ed.). *Discourse as Structure and Process*, ss. 1-34. London etc.: Sage Publications.

På opdagelse i elevernes sproglige repertoarer – på vej mod en heteroglossisk fremmedsprogsundervisning?

Når eleverne i skolen starter på fremmedsprogsundervisningen – uanset om der er tale om engelsk i 1. eller 3. klasse eller tysk og fransk i 5. eller 7. klasse – begynder de deres rejse ind i et nyt fremmedsprog med en personlig bagage i form af deres individuelle sprogbiografi. Der er mange forskellige faktorer, som præger denne sprogbiografi, eksempelvis alder, baggrund, individuelle erfaringer, skolens undervisning og erfaringer og interesser uden for skolen. Nogle har et andet modersmål end dansk, mens andre har stiftet bekendtskab med andre sprog i populærkulturelle arenaer uden for skolen. Nogle kender til forskellige sprog fra deres færden i sociale medier, fordi de holder kontakt med familie i fjerne dele af verden eller chatter med nye bekendte fra nær og fjern eller i form af mere eller mindre løsrevne gloser lært på ferier. Summen af alle disse sproglige erfaringer udgør individets samlede sproglige repertoire.

Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt disse sammensatte sproglige repertoarer bliver italesat eller bragt i spil, når eleverne begynder at lære et nyt fremmedsprog? Bliver deres brede sproglige erfaringer konstruktivt udnyttet, eller er reglen snarere den, at de træder i baggrunden i det nye nationalsproglige univers, som eleverne stifter bekendtskab med i mødet med deres første eller andet fremmedsprog i skolen? Denne virkelighed satte jeg mig sammen med Nina Hauge Jensen (lektor i fransk, underviser i DSA) for at udforske i et



GABRIELE WOLF

Lektor, VIA Lærerruddannelsen i Århus

Lærerruddannet i Tyskland

GAWO@VIA.dk

forsknings- og udviklingsprojekt, som vi har gennemført i en aarhusiansk folkeskole. Med fokus på skolens to 7. klasser, hvor eleverne havde valgt enten tysk eller fransk som andet fremmedsprog, gik vi på opdagelse i elevernes sproglige repertoier. Vi gennemførte indledningsvis individuelle semistrukturerede interviews af en varighed på ca. 45 minutter med fransk- og tysklæreren om deres fremmedsproglige grundforståelser. Efterfølgende bad vi eleverne i klassen udarbejde såkaldte sprogportrætter, og herefter gennemførte vi korte opfølgende elevinterviews på ca. 10 minutter med udvalgte elever om deres sprogportrætter. Afslutningsvis præsenterede vi de to fremmedsproglærere for elevernes sprogportrætter og bad i en uformel, faglig samtale om lærernes kommentarer til det billede, som eleverne i deres sprogportrætter tegner af deres sproglige repertoier. Med udgangspunkt i den del af det empiriske materiale, som knytter sig til tyskundervisningen, vil jeg i denne artikel fortælle om, hvad vi fik øje på under denne opdagelsesrejse.

Fra en monolingval til en heteroglossisk grundforståelse i fremmedsprogsundervisningen

I projektet fandt vi inspiration i den belgiske sociolingvist Jan Blommaerts bud på en tidssvarende sociolingvistik, som han betegner som en *globaliserings sociolingvistik* (Blommaert 2010). I denne globaliserings sociolingvistik står netop begrebet *sproglige repertoier* centralt. Sproglige repertoier definerer Blommaert som de komplekse sproglige, kommunikative og semiotiske ressourcer, som mennesker råder over og anvender i konkrete kommunikationssituationer:

Our focus should, therefore, be on repertoires, on the complexes of resources that people actually possess and deploy. [...] The resources are concrete accents, language varieties, registers, genres, modalities such as writing – ways of using language in particular communicative settings and spheres of life, including the ideas people have about such ways of using, their language ideologies (Blommaert 2010: 102).

I projektet anvendte vi sprogportrætter som redskab til at få indsigt i de konkrete accenter, sproglige varieteter, genrer og modaliteter i elevernes sproglige repertoier og i elevernes forestillinger herom. Hermed placerer vi os såvel teoretisk som metodisk inden for en grundlæggende *heteroglossisk* forståelse af flersprogethed og sprogundervisning (Blackledge & Creese 2010). Hvor en monoglossisk

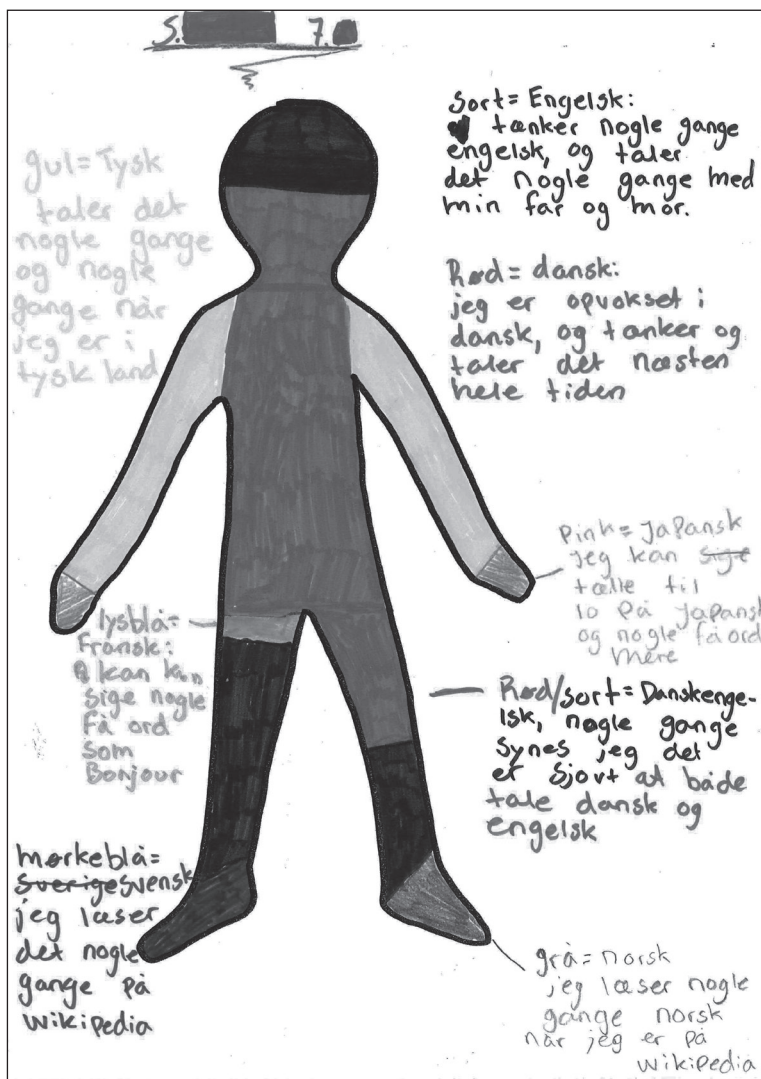
grundforståelse opfatter sprog som afgrænsede, adskilte og autonome størrelser, betoner en Bakhtin-inspireret heteroglossisk grundforståelse samspillet mellem forskellige sproglige praksisser på tværs af sprog, tid og rum.

Sprogportrættet: Et redskab til undersøgelse af sproglige repertoarer

Sprogportrætter er en metode, som gennem de senere år har været anvendt af blandt andet østrigske sprogdidaktikere og sprogforskere (fx Busch 2006; Krumm 2005; se også Jakobsen 2011). Et sprogportræt er en kropssilhouet, som udfyldes, farvelægges og kommenteres af den enkelte sprogbruger. Der kan bruges forskellige farver for forskellige sprog, varieteter eller sproglige ressourcer, som sprogbrugeren har forskellige grader af kendskab og følelsesmæssig tilknytning til. Sprogbrugeren kan gennem omfang, placering, farvevalg, brug af symboler og gennem de ledsagende skriftlige kommentarer kommunikere om deres opfattelser af deres sproglige repertoarer, og sprogportrætter kan således give stærkt subjektive og komplekse – og dermed også ind imellem svært fortolkelige – indsigter i levede sproglige erfaringer. Sprogportrætter virkede derfor sammen med interviews som et velegnet greb i vores opdagelsesrejse i fremmedsprogslevers sproglige repertoarer.

Vi kendte ikke på forhånd eleverne i de to 7. klasser, og vi valgte derfor at tage udgangspunkt i vores egne bud på personlige sprogportrætter i vores præsentation af os selv for eleverne. Vores egne sprogportrætter fungerede således både som præsentation af os selv og af den opgave, vi stillede eleverne overfor, da de efterfølgende selv skulle udarbejde sprogportrætter.

På næste side ses et eksempel på et sprogportræt udarbejdet af en pige, som jeg i det følgende kalder Signe. Signe har dansk baggrund og har valgt tysk som andet fremmedsprog, og hendes sprogportræt er omhyggeligt farvelagt med rød, sort og gul som de dominerende farver fordelt på hoved, torso, arme og ben suppleret med lidt pink, lyseblåt og gråt på lår, hænder og fødder. Rød knytter hun til dansk, som hun »er opvokset i«, mens engelsk knyttes til sort og beskrives som et sprog, som hun både tænker på og indimellem bruger med sine forældre. Herudover nævner Signe »danskengelsk, nogle gange synes jeg det er sjovt at både tale dansk og engelsk«; en sprogblanding, som understreges af blandingen af sort og rød farve både i tekst og i farvelægningen af det ene ben. Signe knytter gul og tysk sammen med den ledsagende kommentar, at hun nogle gange taler tysk, fx når hun er i Tyskland. De øvrige navngivne sprog optager mindre



FIGUR 1. Signes sprogportræt

kropslige territorier, der tilsyneladende afspejler såvel sprogenes betydning for Signe som hendes grad af kendskab til dem.

Signes sprogportræt kan give et indblik i, hvordan sprogportrætter med Brigitta Buschs ord kan opfattes som »a mode of meaning making in its own right, which follows another logic than verbal mode« (Busch 2012: 12). Sprogportrættets kvaliteter og potentialer ligger således i de ekstra udtryksmuligheder, som sprogportrættets multimodalitet tilbyder, og som adskiller sprogportrættets visuelle udtryk fra verbale beskrivelser i eksempelvis sprogportfolios. Samtidig peger Signes sprogportræt på, hvordan en opfølgende og ud-

dybende samtale kan være nødvendig for at undgå såvel over- som underfortolkning af sprogportrætterne – både når de anvendes som undervisningsmetode, og når de anvendes som undersøgelsesmetode.

Elevernes sprogportrætter: En heteroglossisk virkelighed

Ser vi på tværs af de 25 sprogportrætter udarbejdet af elever med tysk som andet fremmedsprog, tegner der sig et billede af en kompleks heteroglossisk virkelighed. En virkelighed, hvor referencer til kendte og ukendte sprog og sproglige varieteter går på kryds og tværs af sociale og kulturelle normer, traditioner og geografiske rum.

Engelsk spiller ikke overraskende en fremtrædende rolle i sprogportrætterne. Eleverne nævner engelsk som det sprog, som de – ud over dansk – oftest bruger uden for skolen, i ferien og i fritiden, når de hører musik, ser film, spiller computer og til at holde kontakt med venner uden for Danmark. Det er heller ikke overraskende, at de fleste børn med en flersproget baggrund angiver, at de sammen med deres forældre eller søskende også kommunikerer på et andet sprog end dansk. Desuden henviser mange elever til sprog, som de hverken lærer i skolen, eller som tales i familien. De nævner russiske eller koreanske vendinger, tal på japansk eller portugisisk – og tyrkiske bandeord. Sproglige varieteter nævnes også; »jeg kan forstå bornholmsk«, skriver en, mens en anden skriver om at »snakke sprog, som folk ikke forstår« med reference til sønderjysk.

Mere overraskende er det, at en del elever (10) ud over engelsk også fremhæver deres 2. fremmedsprog tysk – aktivt, med en vis glæde og knyttet til en række forskellige sociale kontekster. De bruger tysk i fritiden, fx til håndbold, eller når de er på ferie. De ser tyske film på nettet og hører tysk musik, og de udveksler små vendinger og hele sætninger med deres venner i klubben eller med deres forældre derhjemme. Og denne uformelle brug af tysk ledsages af kommentarer som »tysk er sjovt«. Sprogportrætterne giver her en væsentlig information om elevernes forhold til tysk. Det kommer også til udtryk i det afsluttende interview med tysklæreren: »... det første, som springer mig i øjnene, det er, at de synes, de kan tale tysk, altså når man nu er deres tysklærer, så synes jeg, det er sjovt, at de har en opfattelse nu, at de rent faktisk taler tysk. Det er ikke, at jeg er uenig med dem, men jeg tænker, når man nu kender dem, altså af erfaring kender forløbet fra tysk i 7. klasse, og de synes, det er sjovt, og tendensen er også, det er noget nyt, og de vover sig ud på det, og det er dejligt, de har opfattelsen af, de kan noget tysk.«

Sprogportrætter: Muligheder og begrænsninger – og 'trunkerede' repertoier

Sprogportrætter giver ikke et nøjagtigt 1:1-billede af elevernes kommunikative kompetencer i (fremmed-)sprog, ligesom de ikke fungerer som måleinstrument. Hvad de giver indsigt i, er diversiteten i individers sproglige repertoier. Jan Blommaert karakteriserer disse repertoier som 'trunkerede' (Blommaert 2010: 103) og understreger hermed, at man ikke lærer eller har hele sprog, men derimod dele af sprog afhængigt individets omgivelser: »highly specific 'bits' of language and literacy combined in a repertoire that reflects the fragmented and highly diverse life-trajectories and environments« (Blommaert 2010: 8). Det gælder på tværs af sproglige kategorier som modersmål og fremmedsprog: »That counts for our so-called mother tongues and, of course, also for the other 'languages' we acquire in our lifetime« (Blommaert, 2010: 103). Betegnelsen »truncated repertoires« indeholder ikke en normativ vurdering og har ikke som intersprogsbegrebet fokus på udviklingslinjer frem mod et 'målsprog'; i stedet sætter Blommaert med begrebet om 'trunkerede' repertoier fokus på de sproglige brudstykker i en heteroglossisk virkelighed, som vi også så eleverne henvise til i deres sprogportrætter.

I de semistrukturerede elevinterviews får vi et mere nuanceret billede af elevernes sproglige repertoier. En dreng, som jeg her kalder Lars, fortæller eksempelvis, hvordan familiehistorien udgør en drivkraft til at lære sprog. Egentlig taler han meget engelsk i dagligdagen, fx gennem computerspil, men et besøg ved hans tyske oldefars grav har vakt hans interesse for netop oldefarens sprog, tysk. En pige, som jeg her kalder Jannie, fortæller, hvordan hun af og til siger noget på tysk til sin mor, når hun lige har lavet lektier. Engelsk taler hun ofte med veninderne på vej hjem fra klubben, og det kan også godt være, at de siger »et eller andet på tysk«. Hvis de ikke lige kan huske de ord, siger de det på dansk eller engelsk, forklarer Jannie.

En tredje elev, som her kaldes Thomas, taler vietnamesisk med sine forældre og sin bror, men taler også ofte engelsk med familien. »Når man taler engelsk, så er det bare nemmere sådan. Fordi næsten alle i verden kan sådan engelsk, fordi det også er et af de nemmeste sprog«, forklarer Thomas. Thomas skifter ubesværet mellem og på tværs af sprog; afhængigt af den sociale kontekst taler han vietnamesisk, dansk, engelsk, tysk og koreansk til taekwondotræning.

Sprogportrættet som øjenåbner: En overvældende farverigdom

Af sprogportræterne og de opfølgende samtaler fremgår det, hvordan eleverne aktivt og kreativt trækker på hele deres sproglige repertoire, når de mødes med familie, venner eller i virtuelle rum og således bevæger sig gennem forskelligartede sprogbrugssituationer og selv aktivt er med til at skabe og erobre nye sproglige rum. Analysen af elevernes sprogportrætter peger på det, som Li Wei betegner som et »translanguaging space«; et sprogligt rum, som er transformativt, dvs. et rum, hvor flersprogede sprogbrugere forbinder deres personlige historier, erfaringer og omgivelser, deres holdninger og meninger og deres kognitive og fysiske kapacitet til en sammenhængende, meningsfuld fremstilling og derigennem gør den til en levnet erfaring (Wei 2011: 1223).

Elevernes tysklærer kommenterer netop dette »translanguaging space«, da hun i det afsluttende interview præsenteres for elevernes sprogportrætter. Hun bemærker, at eleverne »har mange sprog« og fortsætter:

»Jeg synes, det er overvældende, hvad der er af farver. De tænker mange forskellige sprog i deres liv, i deres tankesæt, det synes jeg er interessant«. Tysklæreren peger her på, hvordan sprogportrættet ikke alene har relevans som forskningsmetode, men i høj grad også som et nyttigt værktøj i klasserummet. Sprogportrætter kan give et nuanceret indblik i elevernes sproglige repertoarer og i diversiteten i sproglige erfaringer, både hos den enkelte og i klassen. Sprogportrætter kan fungere som øjenåbner, ikke alene for fremmedsprogs læreren (se også Mossakowski & Busch 2008), men også for eleverne selv og de øvrige elever. Måske kunne sprogportrætter være udgangspunkt for et projekt, hvor eleverne kommunikerer med andre elever over Skype med afsæt i deres sprogportrætter? Brugen af sprogportrætter kan tilpasses den aktuelle elevgruppe og kan anvendes på alle klassetrin – måske med en særlig relevans ved tidligere sprogstart fremover? Sprogportrætter kan være et skridt væk fra fremmedsprogsundervisningens traditionelt monolingvale univers og mod en heteroglossisk fremmedsprogsdidaktik. En fremmedsprogsdidaktik, der måske kan få flere elever til at drage samme konklusion, som en af eleverne i 7. klasse gjorde, da han på sit sprogportræt skrev: »Jeg elsker at elske sprog« ...

Litteratur

- Blackledge, A. & A. Creese. (2010). *Multilingualism*. London: Continuum International Publishing Group.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busch, B. (2006). »Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations«. I B. Busch, A. Jardine & A. Tijoutuku (red.): *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA Occasional Papers, No 24, s. 5-17.
- Busch, B. (2012). »The linguistic repertoire revisited«. I *Applied Linguistics*. Oxford University Press, s. 1-22.
- Jakobsen, K.S. (2011). »Sprogfærdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.« I *Cursiv*, nr. 7. Odense, s. 137-158.
- Krumm, H.-J. (2005). »Shalom und Jiu-Jitsu – die Sprachwelten vielsprachiger Kinder und was der Sprachunterricht von ihnen lernen kann.« I Duxa, S. & Hu, A. & Schmenk, B. (red.). *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Tübingen: Narr.
- Mossakowski, J. & B. Busch, Forschungsgruppe Spracherleben (2008): »On language biographical methods in research and education. Austria – Example of current practice ``3«. Teil einer digitalen Artikelsammlung für das Projekt des Europarates »*Policies and practices for teaching sociocultural diversity*«. Language–biographical–methods.pdf, <http://www.cis.or.at/spracherleben/publi/>
- Wei, L. (2011). »Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain.« I *Journal of Pragmatics* 43, s. 1222-1235.



Skolebogssamlingen

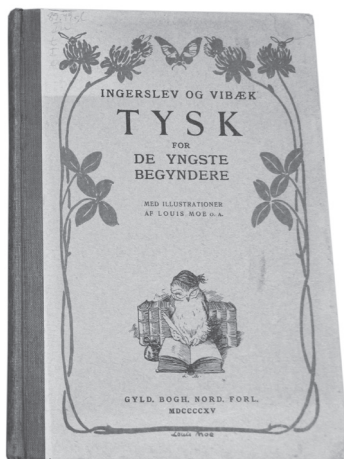
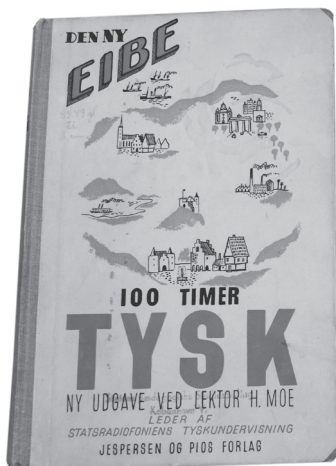
Foto: Ove Jensen

Isabel Olesen · AU Library, Campus Emdrup (DPB) · isabel@au.dk

Skolebogssamlingen på AU Library, Campus Emdrup (DPB)

Den nuværende samling af læremidler tog sin begyndelse, da Dansk Skolemuseum blev grundlagt i 1887. Siden blev samlingen en del af Statens Pædagogiske Studiesamling, efterfulgt af Danmarks Pædagogiske Bibliotek, som i dag er en del af Aarhus Universitetsbibliotek med navnet AU Library, Campus Emdrup (DPB). Formålet var fra starten: »... at udbrede kendskab til godt skolemateriel og gode undervisningsmidler ...« (Hellner 1987: 7).

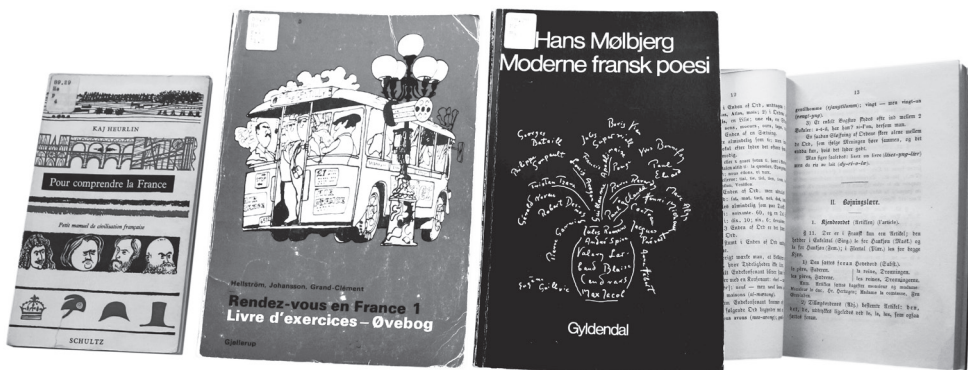
Samlingen har materialer tilbage fra 1800-tallet frem til i dag og er delt op i tre underafdelinger. Den historiske samling med udgivelser fra før 1974 er opstillet i det, biblioteket kalder »fjernmagasin«. Samlingen fra 1975 til 1989 kalder biblioteket »DK2«. Både DK2 og fjernmagasin er opstillet i bibliotekets fjernmagasin efter et specielt



Lærebøger fra fjernmagasinet

Foto: Ove Jensen

opstillingssystem. Materialer fra før 1986 er kun sporadisk inddateret i bibliotekets database. Der findes et kortkartotek, hvor man kan søge materialet, og man kan få vejledning i og hjælp til fremfindning af materialerne. Alle læremidler fra 1990 og frem står på frit tilgængelige hylder og er opstillet efter folkebibliotekernes klassifikations-system (DK5). Alle materialer fra 1986 og frem kan findes i biblioteks-basen (www.library.au.dk).



Ældre franske lærebøger

Foto: Ove Jensen

De fleste materialer er til udlån. Der findes dog materialer, som kun er til brug på biblioteket. De står i særmagasin for de trykte materialers vedkommende. Man skal henvende sig til personalet for at få adgang til en del af både papir- og AV-materialer. Herudover er en del undervisningshjemmesider med gratis adgang registreret i bibliotekets database.

AU Librarys samling indeholder danske skolebøger til skolefagene fra 0. klasse/børnehaveklassen til og med gymnasieniveau. Tilhørende AV- og IT-materiale anskaffes så vidt muligt. Desuden har vi også mange spil til undervisningsbrug. Selvstændige AV- og IT-undervisningsmidler anskaffes bredt, dog ikke hvis der ikke kan opnås udlånslicens, eller materialerne er for dyre i anskaffelse. AU Librarys database indeholder en samling netpublikationer, af hvilke nogle kun kan bruges på Campus Emdrup (DPB). Andre læremidler, som findes i databasen, er af udgiverne stillet til rådighed for alle. Alle boglige læremidler fra danske forlag anskaffes. Læremidler fra udenlandske forlag indkøbes ikke systematisk, men et udvalg anskaffes især inden for fremmedsprogsundervisning.

Alle sprogfag er repræsenteret i skolebogssamlingen. Dels ved materialer fra danske forlag og dels ved et udvalg af bøger og spil fra andre udviklere og forhandlere af fremmedsprogede læremidler, der kan bruges til danske skolers fremmedsprogsundervisning. Inden for sprogfagene dækker vi hele spektret fra børnehaveklassen til gymnasiet især i engelsk, tysk og fransk som fremmed- og andetsprog, men også i spansk og italiensk samt enkelte lærebøger i russisk, kinesisk, arabisk, tyrkisk og portugisisk. Desuden er der læremidler i norsk og svensk som nabosprog. Dansk som andetsprog udgør en undtagelse, idet vi her dækker både børne- og voksenområdet. Endelig indeholder samlingen læremidler i græsk og latin. Til sprogfagene og dansk som andetsprog anskaffes lærebogssystemer, supplerende trykt materiale, læringsspil, skønlitterære læsetekster og frilæsningsbøger i forskellige sværhedsgrader. Desuden anskaffer vi forskellige onlinematerialer med fri adgang eller til brug på Campus Emdrup (DPB), afhængigt af indgåede aftaler med producenten.

AU Librarys skolebogssamling bruges af forskere, undervisere og studerende såvel fra Aarhus Universitet som fra andre uddannelsesinstitutioner og af almindelige lånere. Samlingen befinder sig nær hovedindgangen og bibliotekets læsefaciliteter og gruppestudierum på Campus Emdrup (DPB).

Litteratur

Hellner, R. (1987). *Dansk Skolemuseum, Statens Pædagogiske Studiesamling, Danmarks Pædagogiske Bibliotek: 1887 – 1. marts – 1987*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Godt Nyt

Læremidler uden grænser

Udvalgt litteratur til temanummeret fra sprogsamlingen på AU Library med fokus på emnet trykte og digitale læremidler og sprogundervisning i perioden 2004-2014.

- Arendholz, J. (2013). *(In)appropriate online behavior. A pragmatic analysis of message board relations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Beijer, M. (2008). *Mest språk. Språk- och kulturkunskap i ett alltmer gränsöverskridande samhälle*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bolander, B. (2013). *Language and power in blogs. Interaction, disagreements and agreements*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bradley, L. (2013). *Language learning and technology. Student activities in web-based environments*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Camilleri, A., Fenner, A., Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. (European Centre for Modern Languages). Strasbourg: Council of Europe.
- Chudak, S. (2007). *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dam-Jensen, H. (2013). *Analyse og produktion af fagtekster. CLM – spansk*. (Business and Social Sciences; Institut for Erhvervskommunikation). Aarhus: Aarhus Universitet.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Meyer, B., & Sørensen, B. H. (eds.). *Serious games in education. A Global Perspective*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Eilam, B. (2012). *Teaching, learning, and visual literacy. The dual role of visual representation in the teaching profession*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenmann, M., & Summer, T. (2012). *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Evans, M. (2009). *Foreign-language learning with digital technology*. London: Continuum.
- Frankenberg-Garcia, A., Flowerdew, L., & Aston, G. (2011). *New trends in corpora and language learning*. London: Continuum.
- Fogh Jensen, B., & Nationalt Videncenter for Læremidler (eds.). (2013). *Fremmedsprog – tysk og engelsk*. Aarhus: Klim.
- Gehring, W. (2010). *Ausserschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Schroedel.
- Gray, J. (2014). *Critical perspectives on language teaching materials*. New York, NY: Palgrave Macmillan, St Martin's Press LLC.
- Gruba, P., & Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. New York: Palgrave Macmillan.

- Gynther, K., & Lerche Christensen, V. (eds.). (2010). *Didaktik 2.0. Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag.
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hamilton, M. (2014). *Autonomy and foreign language learning in a virtual learning environment*. London: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Pub. Plc.
- Handwerker, B., & Madlener, K. (2009). *Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und prototyp einer multimedialen Lernumgebung* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Hecke, C., & Surkamp, C. (2010). *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Hultin, E., & Westman, M. (2014). *Att skriva sig till läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. Malmö: Gleerup.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråkighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Integrationsministeriet & Rambøll Management. (2009). *Evaluering af materialerne fra puljen »udvikling af it-baserede undervisningsmaterialer til danskuddannelserne for voksne udlændinge«*. Kbh.: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Irie, K., & Stewart, A. (2012). *Realizing autonomy. Practice and reflection in language education contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Knudsen, S. V., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2007). *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lachout, M. (2013). *Quo Vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts*. Hamburg: Kovac.
- Lüger, H., & Rössler, A. (2008). *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lütge, C., & Bonnet, A. (2009). *Empirische Fremdsprachenforschung. Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mishan, F., & Chambers, A. (2010). *Perspectives on language learning materials development*. Oxford: Peter Lang.
- Novikova, A. (2013). *Lyrikverfilmungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Theoretische Grundlagen und didaktische Praxis*. Hamburg: Kovac.
- Reinders, H. (2012). *Digital games in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rösler, D. (2007). *E-learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, D., Schmenk, B., & Würffel, N. (2011). *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.
- Sadler, R. (2012). *Virtual worlds for language learning. From theory to practice*. Bern u.a.: Lang.
- Schlickau, S. (2009). *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik, Didaktik, interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt, M.: Lang.
- Sercu, L., & Bandura, E. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Skjelbred, D., Knudsen, S., & Aamotsbakken, B. (2009). *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus.
- Steinhoff, A. (2011). *Lernmedien Deutsch als Fremdsprache und die Vermittlung des Passivs*. München: Iudicium.
- Tønnessen, E. S., & Maagerø, E. (eds.). (2009). *At lese i alle fag*. [Originaltitel: *Å lese i alle fag*] (1. udg.). Århus: Klim.
- Widodo, H. P., & Savova, L. (2010). *The Lincom Guide to materials design in ELT*. Muenchen: Lincom Europa.
- Wilden, E., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2008; 2010). *Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Modell der ABC's of cultural understanding and communication online. Eine qualitative studie*. Frankfurt am Main; New York: P. Lang.
- Yu, X. (2009). *TestDaF-Training und Studienvorbereitung: Beiträge zur chinesischesch-deutschen Fachkonferenz: »TestDaF-Training und Studienvorbereitung« vom 11. bis 12. Oktober 2008 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai*. München: Iudicium.

AU Library har et stort udvalg af trykte bøger, e-bøger og andet elektronisk materiale.

Se mere på: www.library.au.dk

Andet Godt Nyt

- Alvermann, D. E., & Hinchman, K. A. (2012). *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives. Bridging the everyday/academic divide* (3. ed.). New York: Routledge.
- Di Rosario, G. (2011). *Electronic poetry. Understanding poetry in the digital environment*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Díaz Pérez, F. J. (2013). *Global issues in the teaching of language, literature and linguistics*. Bern: Peter Lang.
- Domínguez, L. (2013). *Understanding interfaces. Second language acquisition and first language attrition of Spanish subject realization and word order variation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Du, X., & Kirkebæk, M. (2012). *Exploring task-based PBL in Chinese teaching and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub.
- García-Sánchez, I. M. (2014). *Language and muslim immigrant childhoods. The politics of belonging*. Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Kim, Y., & Hinchey, P. H. (2013). *Educating English language learners in an inclusive environment*. Peter Lang International Academic Publishers.
- Kirkebæk, M. J., Du, X., & Aarup Jensen, A. (2013). *Teaching and learning culture. Negotiating the context*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Krüger, A. (2013). *Mehrsprachigkeit türkischer Schüler in Frankreich und Deutschland*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Lenzing, A. (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition. The multiple constraints hypothesis*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons Inc.
- Lindemann, E. (2010). *Reading the past, writing the future. A century of American literacy education and the National Council of Teachers of English*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- O'Sullivan, E., & Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ronjat, J., Escudé, P., & Lieutard, H. (2013). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Rossa, H. (2012). *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Schwieter, J. W. (2013). *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Taguchi, N., & Sykes, J. M. (2013). *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*. (Language Learning & Language Teaching, 36) S.l.: John Benjamins.

Se mere om læremidler på INFODOK – Informations- og dokumentationscenter for fremmedsprogspædagogik:

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

Kalender

NORDAND 12 – Hamar, 11.-13. juni 2015

Andrespråklæring og andrespråksundervisning i et livsløpsperspektiv

Inviterte plenumsforedrag fra Gabriele Kasper, University of Hawai'i at Mānoa, Scott Jarvis, Ohio University, og Helle Pia Laursen, Aarhus University.

Høgskolen i Hedmark og MultiLing (Senter for flerspråklighet) ved Universitetet i Oslo samarbeider om å arrangere den tolvte forskningskonferansen om Nordens språk som andre- og fremmedspråk.

Konferansen arrangeres ved Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar, den 11.-13. juni 2015. Hamar ligger 120 kilometer nord for Oslo, en times togreise fra Oslo Lufthavn Gardermoen.

Vi ønsker velkommen bidrag som er basert på forskning på læring, utvikling og bruk av de nordiske språkene som andre- eller fremmedspråk, samt forskning på emner relatert til flerspråklighet i den nordiske konteksten og forskning på undervisning i de nordiske språkene som andre- og fremmedspråk.

Fristen for å sende inn sammendrag er satt til 10. januar 2015. Se mere på: <https://www.hihm.no/prosjektsider/utdanning-og-diversitet/nordand-12>

Frist for tidlig påmelding til konferansen blir 1. mars, mens siste påmeldingsfrist blir 18. mai.

Velkommen til Hamar i juni 2015!

Vennlig hilsen komiteen

Fra MultiLing, Universitetet i Oslo: Anne Golden, Ingri Jølbo og Hanna Andresen

Fra Høgskolen i Hedmark: Lise Iversen Kulbrandstad, Anne Marit V. Danbolt, Gunhild Tomter Alstad, Gunhild Tveit Randen, Marte Monsen og Lars Anders Kulbrandstad

Ved spørsmål, kontakt: gunhild.randen@hihm.no

FYRAFTENSMØDE

Læremidler uden grænser

Sprogforum inviterer til et fyraftensmøde med forfattere og gæsteforelæser.

Temaet for *Sprogforum* nr. 59 er læremidler.

Program

Gæsteforelæser: Susanne Knudsen der har siddet i bestyrelsen for den internationale organisation IARTEM, (International Association for Research on Textbooks and Educational Media), reflekterer over temanummerets budskaber og dets aktualitet for undervisning og uddannelse og perspektiverer det til internationale strømninger om læremidler.

Berghóra Kristjánsdóttir introducerer nummeret og to af forfatterne fortæller om visioner med deres artikler:

Karen Risager »Om at analysere kultur i læremidler« og Mette Hermann »Midt i en ny læremiddelkultur«.



TID: Onsdag den 25. marts 2015, kl. 17.00-19.00

STED: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, København NV – lokale A 200.

Arrangementet er gratis, men af hensyn til bestilling af kaffe m.v. bedes man tilmelde sig til sprogforum@dpu.dk senest den 20. marts.

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 60 Kritisk pædagogik i sprog- og kulturundervisning – maj 2015
 - 61 Læringsmål – oktober 2015
 - 62 Sprog og kultur – maj 2016
 - 63 Genrepædagogik – oktober 2016
- Bemærk: ændringer kan forekomme.*

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogtilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet
- 28 Æstetik og it

2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer- og indhold

2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbareret sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog

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.