

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 70 • juni 2020

Forord 3

HANNE LETH ANDERSEN

Kronikken. Det Nationale Center for Fremmedsprog: Så er det nu! 9

TINA HØEGH

Om mundtlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning 15

CILIA REEBIRK OG JAN LINDSCHOUW

Tilegnelse af uformel sprogbrug – med eksempler fra fransk 23

**METTE STRICKER-NIELSEN OG ANNETTE SØNDERGAARD
GREGERSEN**

Elevers deltagelse i franskundervisning – et studie i anvendelsen af digitale medier 31

SLOBODANKA DIMOVA

Mundtlighed i et testperspektiv 39

**INGE FOTEL ALFREDSSEN, SØREN HATTESEN BALLE, LISE
ØSTBIRK BENCARD OG MERETE OLSEN**

Autentisk kommunikation og fokus på fagligt ordforråd – eksempler fra skolens engelskundervisning 47

EVA STRØMBERG KIEHN

Spil som redskab til mundtlighed 56

HELLE LYKKE NIELSEN

Er opslagstavlen død? 63

KAREN RISAGER

Bog anmeldelse af *Veje til verdensborgerskab. Global dannelse i gymnasiet* 71

ROBERT PHILLIPSON

Bog anmeldelse af *Sprogløse verdensborgere. Om en uddannelsespolitik, der forsvandt* 76

Temanyt 70 – Mundtlighed og performativitet 80

Andet Nyt 70 82

SPROGforum

Mundtlighed og performativitet

Sprogforum årg. 26, nummer 70, juni 2020

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2020

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

Temareaktionen for dette nummer:

Lone Svarstad (temaredaktør), Bente Meyer, Karen-Margrethe Frederiksen, Jan Lindschouw og Annette Søndergaard Gregersen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Susanne Jacobsen Pérez, Karen Risager og Lone Svarstad – med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrethe Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Susanne Karen Jacobsen, Anne Sofie Jakobsen, Karen Sonne Jakobsen, Ana Kanareva-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Sanne Larsen, Jan Lindschouw, Elina Maslo, Bente Meyer, Mia Nielsen, Jette von Holst Pedersen, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Helle Rørbech, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Svarstad og Louise Tranekjær

Redaktionens adresse:

Sprogforum
Roskilde Universitet
Universitetsvej 1, Postboks 260
4000 Roskilde
E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag
E: info@samfundslitteratur.dk
samfundslitteratur.dk/ruforlag
samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Omslag: Thea Rytter og Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Tryk: Latgales Druka · Oplag: 400
ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-532-3

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.

Information om abonnement kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum

Læs om priser for hhv. danske og nordiske abonnenter.

Løssalg

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

Sprogforum kan købes på AU Library, Emdrup, og Roskilde Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum

Sprogforum nr. 36-65 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog, og tidligere numre kan hentes gratis.



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Forord

En lille gruppe elever står oppe ved whiteboardet og fortæller om deres projekt for klassen på engelsk (eller tysk, fransk, spansk osv.). De har lavet en PowerPoint-præsentation med indlagte fotos og videoklip. Sådanne komplekse situationer er blandt de mange forskellige aktiviteter der kan foregå i sprogundervisningen. Det kan også være mere enkle kommunikative situationer som at to elever øver sig i en spørgsmål-svar-sekvens, eller at en elev læser en kort tekst op.

Dette nummer af *Sprogforum* fokuserer på mundtlighed og performativitet og leverer en række bidrag til hvordan man kan se på disse dimensioner af sprogundervisning og -læring.

‘Mundtlighed’ står fra gammel tid i modsætning til ‘skriftlighed’. I de klassiske sprogfag latin og græsk stod det skriftlige sprog i centrum. Man lærte først og fremmest at læse, skrive og oversætte. Det betød også at tidligere tiders undervisning i moderne sprog som tysk og fransk var forholdsvis meget rettet mod det skriftlige sprog og litteraturen. Men siden årene omkring 1900 er det mundtlige sprog kommet mere og mere i centrum. I Danmark ser vi fx Otto Jespersens engagement i en reformeret sprogundervisning med hovedvægt på naturligt hverdagsprog og god udtale. Med den kommunikative sprogpædagogik fra 1970’erne og frem blev blikket rettet mod kommunikationen i klassen og dens betydning for udvikling af mundtlighed.

Ud over det stadige fokus på mundtlighed som en afgørende forudsætning for deltagelse i kommunikative situationer og kontekster er det i vor tids sprogundervisning nok især *samspillet mellem tale og skrift* og integrationen af dem i de multimodale medier og i klassens praksis der giver anledning til interesse. I eksemplet med projektpræsentationen vil vi måske se at eleverne har skrevet noter som de læser op af, og at slidene omfatter nøgleord, citater og billedtekster. De vil måske have lavet en film fra et *homestay* hvor de bruger fremmedsprog til at kommunikere med elever fra andre lande. Både i forhold til mundtlighed og skriftlighed kan man tale om et kontinuum fra den helt uformelle sprogbrug til den meget formelle sprogbrug. Sproget kan være helt spontant og uformelt når en elev svarer på et

spørgsmål i klassen eller skriver et hastigt notat til sig selv på sin laptop. Eller sproget kan være meget regelbundet når der fx på en slide figurerer et digt, som en elev fremfører. Det er en del af sprogundervisningen at gøre eleverne opmærksomme på at der er forskellige, mere eller mindre formelle måder at bruge talesproget på. De forskellige genrer som tidligere i højere grad var opdelt, må nu ofte kunne anvendes på mere integreret vis eftersom nye medier og kommunikationsformer på nogle måder sprænger de rammer som typisk har været udgangspunktet for undervisningen. På samme måde som der kan siges at opstå nye genrer og former for mundtlig kommunikation såsom eksempelvis YouTube, videokonferencer, gruppesamtaler på Messenger eller Skype osv., så opstår der også nye former for meningsfuldhed og investeret sprogbrug for eleverne, hvilket stiller nye krav til undervisningen i mundtlighed for både elever og lærere.

Når dette nummer af *Sprogforum* har titlen 'Mundtlighed og performativitet', er det for at understrege udviklingen fra et fokus på det mundtlige sprog som sådan til et fokus på hele den sammensatte handling der består i at man siger noget, signalerer medbetydning gennem sit nonverbale sprog og interagerer i en bestemt kontekst med andre der også bidrager til betydningsskabelsen. Samtidig skal man være opmærksom på at man hermed ikke kun fokuserer på *talprocessen*, men også interesserer sig for *lytte- og forståelsesprocessen*. Tale- og lytteprocesser hører tæt sammen i alle samtaler, og den der taler, 'lytter' samtidig til sig selv og monitorerer derigennem sin egen indre forståelsesproces.

Performativitet er således et mere omfattende begreb end mundtlighed, og det er vigtigt at understrege at det er *kontekstorienteret*: en performance er en begivenhed der foregår i en bestemt situationel og historisk kontekst. I ovenstående eksempel med en projektpresentation er der selvfølgelig tænkt på en *mulig* situation, men virkelighedens projektpresentation forløber på en bestemt måde, foregår i en bestemt klasse med bestemte tilhørere, i en bestemt skole, på et bestemt tidspunkt, på en bestemt lokalitet i Danmark osv.

I øvrigt kan man bemærke at sang jo også er en form for mundtlighed, og at dramafaget kan give mange inspirationer til performances, inklusive projektpresentationer på fremmedsprog, teaterforestillinger, musicals osv.

Det øgede fokus på multimodalitet aktualiserer forholdet mellem mundtlighed og det nonverbale, dvs. ansigtsudtryk, hændernes og armenes bevægelse, hele kroppens bevægelse osv. Det nonverbale 'sprog' ledsager og indrammer det verbale og har den væsentlige funktion at understøtte, bekræfte og understrege det verbale. I nogle

tilfælde kan det nonverbale sågar modsige eller så tvivl om det der kommunikerer verbalt. Det nonverbale er på denne måde et centralt aspekt af mundtlighed og performativitet, og nogle vil mene at det nonverbale også omfatter påklædning, frisure og makeup eller særlige attributter såsom emblemer eller våben (alt det som man i teaterverdenen ville kalde kostumer). Selvom de færreste nok vil mene at sådanne aspekter af det nonverbale bør indgå som et centralt element i undervisningen i mundtlighed, så kan netop disse aspekter af nonverbal kommunikation være centrale for den kulturpædagogiske dimension af sprogundervisningen. Ligesom sprogundervisningen i mundtlighed beskæftiger sig med normer og former for høflighed i forskellige kommunikative situationer og forskellige genrer, så kunne man sagtens forestille sig at forholdet mellem den verbale og den nonverbale performance også forholdt sig til normer og rammer for fremtræden, påklædning, brug af symboler osv. i forskellige situationer såsom præsentationen ved tavlen, YouTube-klippet, job-samtalen osv.

I dag interesserer sprogfagene sig også for at studere *samspillet mellem den mundtlige tale og hele det nonverbale repertoire*, og i fx en projektpresentation bliver det tydeligt at det nonverbale spiller en rolle på mange forskellige måder. Det kan have stor betydning for fornemmelsen af troværdighed og autenticitet og betydning for forståelsen af kritik, humor og ironi. I dag er det ofte relevant i sprogundervisningen at gøre eleverne opmærksom på at de nonverbale koder er vigtige, og at de godt kan være forskellige fra kulturområde til kulturområde, fx håndbevægelser. Men i lyset af de nye mediers muligheder, udfordringer og krav ligger der uafdækket territorie for sprogundervisningen i forhold til mundtlig performativitet, forholdet mellem mundtlighed og skriftlighed og ikke mindst det verbale og nonverbale. Mundtlighed handler i stigende grad i dag således ikke kun om flydende og korrekt talefærdighed, men om evnen til at kunne navigere og performe meningsfuldt inden for de rammer som nye multimodale genrer og kanaler opstiller, med de begrænsninger og muligheder som disse medfører.

Kronikken *Det Nationale Center for Fremmedsprog: Så er det nul!* er i dette nummer skrevet af rektor Hanne Leth Andersen fra Roskilde Universitet. Hun tager temperaturen på sprogfeltet i Danmark et år efter det Nationale Center For Fremmedsprog (NCFF) blev oprettet. Kronikken opridser nogle af de udfordringer, som fortsat kendetegner sprogfeltet i Danmark, og som centret arbejder på at adressere, nemlig feltets mangfoldighed og flertydighed. Kronikken fremhæver at

det centrale behov som fortsat skal imødekommes forude, er en mobilisering af samarbejde på tværs.

Tina Høegh introducerer i *Om mundtlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning* til mundtlighedsdidaktik med fokus på to begreber: performance og eksperimentarie. Performance kan oversættes med 'fremførelse', men det er et bredere begreb der omfatter både den mundtlige produktion og kvalificeringen af denne produktion i et samarbejde mellem elever, og det omfatter desuden klassens udvikling af et fagsprog til at tale om praktisk mundtlighed. Eksperimentarieret er den didaktiske ramme hvori eleverne gives muligheder for i fællesskab at beskrive og forbedre performances i praksis, både deres egne og deres kammeraters.

Cilia Reebirk og Jan Lindschouws artikel *Tilegnelse af uformel sprogbrug – med eksempler fra fransk* bygger på en undersøgelse af franskundervisningen i gymnasiet. Artiklen sætter brug af standardsprog i franskundervisningen til debat og undersøger effekten af et undervisningsforløb med fokus på det ikke-standardnormbaserede sprog. Det gør forfatterne ud fra antagelsen om at det øger den lærendes motivation og sproglæde at arbejde med den type sprog som man møder i autentiske situationer i målsprogslandene.

Elevers deltagelse i franskundervisning – et studie i anvendelsen af digitale medier af Mette Stricker-Nielsen og Annette Søndergaard Gregersen handler om elevers brug af digitale medier i franskundervisningen i to københavnske 7.-klasser. Studiet, der bygger på observation og interviews med elever og lærere, sætter fokus på brug af mobiltelefonen og konsekvenser heraf for elevernes aktive deltagelse i undervisningen og dermed for deres sprogtilegnelse. Med *Google Translate* som eksempel argumenterer forfatterne for at en undersøgende tilgang til sprog og digital teknologi kan øge elevernes aktive deltagelse og bidrage til at gøre dem til reflekterede sprogbrugere i en digitaliseret verden.

Slobodanka Dimovas artikel *Mundtlighed i et testperspektiv* beskæftiger sig med hvordan mundtlighed vurderes af lytteren med særlig fokus på testning. Forfatteren udfolder en teoretisk ramme for at forstå forskellige dimensioner af mundtlighed, nemlig intelligibilitet, forståelighed og accent, som sammen med de funktionelle og pragmatiske aspekter af mundtlighed er med til at afgøre hvordan mundtlighed opleves, forstås og evalueres. Artiklen beskriver de kognitive processer som er involveret i mundtlig sprogproduktion, og diskuterer afslutningsvis implikationerne for andet- og fremmedsprogsundervisning.

I artiklen *Autentisk kommunikation og fokus på fagligt ordforråd – ek-*

sempler fra skolens engelskundervisning beskriver forfatterne Inge Fotel Alfredsen, Søren Hattesen Balle, Lise Østbirk Bencard og Merete Olsen et udviklingsprojekt på læreruddannelsen med fokus på kommunikativ performativitet i engelskundervisning og udvikling af fagspecifikt ordforråd gennem deltagelse i autentiske kommunikative situationer. Med udgangspunkt i genrepædagogikken og sproghandlingsteorien arbejdedes der i projektet med de sproglige handlinger og komponenter, som knytter sig til genren 'informerende beskrivelse'. Projektets og artiklens udgangspunkt er at elevernes læring i forhold til mundtlig performativitet udspringer af meningsfuld, investeret praksis som man i dette projekt har søgt at etablere igennem arbejdet med tidskapsler som eleverne har skullet samle og opbygge deres beskrivelser omkring. På denne måde fremfører artiklen et argument for vigtigheden af at elevernes forankring i og relation til en kulturel kontekst inddrages som central del af arbejdet med sproglig læring og produktion.

Spil som redskab til mundtlighed er skrevet af Eva Strømberg Kiehn og handler om spil i dansk som andetsprogsundervisning. Anvendelsen af spil er karakteriseret ved begrebet *gamification* idet spillene bliver brugt som mål for kursisternes kommunikation på L2. I artiklen argumenterer forfatteren for at mundtligheden fremmes ved at spillene bliver brugt som objekt for forhandling af betydning. Ligeledes er spillene et supplement til den daglige undervisning hvor målet altid er at få kursisterne til at interagere og kommunikere på L2 indbyrdes. Inddragelse af kommunikative spil i undervisningen er et vigtigt element i andetsprogstilegnelsen og til at fastholde kursister i at kommunikere på L2.

Åbne sider byder i dette nummer på en artikel af Helle Lykke Nielsen: *Er opslagstavlen død?* Den handler om et stort medborgerforskningsprojekt der har været gennemført i Sverige, og som har undersøgt hvad analoge opslagstavler (som vi kender fra det lokale supermarked, boligforeningerne, skoler og campingpladser) bruges til i dag. 96 klasser fra forskellige skoler og gymnasier hjalp med at indsamle data, og på basis af dem kunne man undersøge hvilke funktioner opslagstavlerne opfylder, og hvilke sprog der er repræsenteret.

Endelig er der to boganmeldelser: Karen Risager anmelder bogen *Veje til verdensborgerskab. Global dannelse i gymnasiet* (redigeret af Steen Beck, Anders Schulz og Mads Blom), og Robert Phillipson anmelder bogen *Sprogløse verdensborgere. Om en uddannelsespolitik, der forsvandt* (skrevet af Lisbeth Verstraete-Hansen og Per Øhrgaard).

Som altid indeholder dette nummer *Temanyt* med nyere littera-

tur inden for temaet udvalgt af Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup. *Temanyt* efterfølges af *Andet nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Det Nationale Center for Fremmedsprog: Så er det nu!

To år efter at vi fik en National Sprogstrategi, er det værd at se på hvilke udviklingsmuligheder den har skabt. Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFP) har været i gang med det store arbejde i godt et år.

Hvilke muligheder giver det for professionshøjskoler og universiteter og for hverdagen på gymnasier og grundskoler?

Det er et faktum at flere elever vælger færre sprog i gymnasiet, og at der stadig ikke er kamp om pladserne på de videregående sproguddannelser der er tilbage. Det er også et faktum at engelsk er ved at blive det fælles lingua franca – fagligt, politisk og personligt – for mange danskere og andre europæere. Også selvom de fleste er klar over at det er et tab af bred faglig og personlig indsigt, dybere interaktion og kulturel og historisk viden. Og selvom spansk, fransk og tysk spiller en vigtig rolle i danskernes hverdag erhvervsmæssigt og politisk, og arabisk og kinesisk har voksende betydning på globalt plan.

Derfor har mange glædet sig over at vi endelig i 2017 fik en National Sprogstrategi, vedtaget af regeringen med det formål at få flere elever og studerende til at vælge fremmedsprog samt højne kvaliteten og synliggøre relevansen af sproguddannelser. Den store nyhed var at man ville satse på et Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFP) fordelt på to landsdele og med en bevilling på 100 mio. kroner + efterfølgende 10 mio. kroner (i forbindelse med fordeling af forskningsreserven 2018). Man kunne have håbet på mere, men der var grund til en vis optimisme.



HANNE LETH ANDERSEN
Ph.d. og mag.art. i romansk filologi
Professor og rektor, RUC
ha@ruc.dk

NCCF's opgaver

Ud over at satse på NCCF holdt den nationale sprogstrategi sig på anbefalingsniveauet med en opfordring til kommuner og uddannelsesinstitutioner om at lave sprogstrategier og med en mulighed til læreruddannelser og universiteter for at lave fælles friuddannelsesforsøg. Et par tiltag var kortlæggende og opfølgende, fx oprettelse af et småfagsråd, kortlægning af efteruddannelsesmuligheder inden for fremmedsprog og nedsættelsen af en følgegruppe der årligt skal gøre status over udviklingen inden for sprogområdet. Der var dog også en vigtig og nødvendig beslutning om at oprette en konferencetolkeuddannelse ved Aarhus Universitet.

Der var ikke lagt op til ændringer af rammerne for sprogfagene hverken i læreruddannelsen, i gymnasieskolen eller i særlig høj grad i grundskolen: På sidstnævnte område fik man ganske vist sprog tidligere, men uden flere timer, og så kan fordelene diskuteres.

NCCF skulle som et magisk flersproget og multikulturelt, uddannelsespolitisk og didaktisk Kinderæg åbne sig og løse problemerne. Og missionen for NCCF er klar: Centret skal skabe et samlet blik på sprog i uddannelsessystemet, så der kan rådes bod på manglende sammenhæng og progression og på diverse strukturelle problemer.

NCCF's vision er at blive den institution der skaber sammenhæng og innovation i uddannelser inden for og med fremmedsprog, og være med til at ændre diskursen om værdien af alle fremmedsprogskompetencer, med den konsekvens at Danmarks fremmedsprogsberedskab er mærkbart forbedret. NCCF vil gerne blive en permanent institution der fungerer som en politisk og rådgivende platform inden for hele fremmedsprogsområdet i Danmark. Det er en flot vision og en nødvendig funktion. Men den er også utroligt krævende for centrets to ledere og få medarbejdere – og for de to institutioner der huser centrene. Begge parter skal sikre samarbejde og fælles indsigt på tværs af sprog i hele landet, på tværs af institutioner, interesser og sprog.

Hvad er sproguddannelse for en størrelse

NCCF tager den store opgave på sig. På centrets hjemmeside kan man læse at det vil understøtte samarbejdet – horisontalt og vertikalt – mellem uddannelsesniveauer og -områder, bistå institutioner og kommuner i deres arbejde med udvikling og implementering af lokale sprogstrategier, bidrage til at opkvalificere lærere og under-

visere på alle niveauer, tilbyde alternative/opdaterede fortællinger om værdien af fremmedsprogskompetencer, få sprog udbredt i ikke-sproglige uddannelser og pege på og italesætte strukturelle forhindringer.

Og der er faktisk store problemer med overblikket hos brugerne. Selv sprogundervisere kan være alvorligt i tvivl om hvad sproguddannelser er for en størrelse (jf. Verstraete-Hansen 2019), og det kan man egentlig godt forstå.

For sproguddannelser findes i mange forskellige udformninger og med forskelligt fokus. Det er ikke overraskende når man tager i betragtning hvor bredt et begreb 'sprog' er: fra form til kommunikation, kultur og identitet, fra morfem til tekst og diskurs. Det kan de forskellige typer af uddannelser have forskellige tilgange til. Nogle har fokus på sproget (form, anvendelse og kontekst), andre har (næsten) intet fokus på sproget: Man taler ofte herudfra om uddannelser *i* sprog, og uddannelser *med* eller *på* sprog.

De traditionelle rene sproguddannelser er uddannelser i sprog. Her er sproget altid omdrejningspunktet. I disse uddannelser tages der yderligere stilling til valg af tekstindhold og teorier: kulturhistorie, litteraturhistorie, litteraturvidenskab, filosofi, samfundsvidenskab, historie, lingvistik, filologi, medievidenskab, sprogtilenelse, didaktik og pædagogik. Alt sammen med fremmedsproget som omdrejningspunkt og afgrænsende faktor. Sprogfagene er indimellem blevet kaldt minifakulteter netop fordi de rummer så mange elementer. Men uddannelserne skal jo begrænses både i omfang og fokus, og så er det svært at beslutte hvad der er kernefagligheden. Heraf årtiers diskussioner, jf. fx Preisler 2003, Hansen 2004 eller Fransklærerforeningen 2009 og de studerendes blokade på Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet i november 2019.

Områdestudier er sproguddannelser *med* sprog. De tager udgangspunkt i geografiske områder hvor fagligheden primært er historisk, samfundsfaglig og kulturel – ikke filologisk. Og noget tyder på at flere studerende fx er interesserede i Rusland og de andre østeuropæiske lande, for søgningen til disse områdebaserede fag er stigende.

Og så er der uddannelser hvor sprog integreres sådan at man anvender sprog i dele af uddannelsen og derved opdyrker en eller flere sprogfærdigheder. Her anvendes den mere og mere udbredte tilgang *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) i større eller mindre udstrækning. Et eksempel er integration af tysk, fransk eller spansk i projektarbejdet på RUC (fx Bojsen 2018). På den baggrund skal der

også bygges meget mere bro mellem sprogfag og andre fag, sådan som det lige nu sker mellem tysk og samfundsfag i gymnasieskolen, med fælles udviklingskurser for de to lærergrupper.

Det er vigtigt at huske at uddannelser *på* og *med* sprog forudsætter at der findes uddannelser *i* sprog. Og det er vigtigt at huske at NCFE skal rumme det hele.

Hvilke sprogfag taler vi om?

En kilde til en vis splittelse blandt sprogfolk er diskussionen om præcis hvilke sprog der så er brug for. Denne debat går langt tilbage med begrundelser der stadig kan gå fra nødvendigheden af logisk grammatisk træning (udtalt i latinskolen og Madvigs skolereform) over kulturel ballast og læsefærdighed eller behov for kommunikation og kundekontakt til behov for et fælles *lingua franca* som alle sørger for at blive rigtig dygtige til (herunder engelsk og esperanto).

Hvis man virkelig skal fremme sprogenes sag, vil det uden tvivl være hensigtsmæssigt at man fra politisk side beslutter sig for om det er målet – og NCFE's rolle – at fremme alle fremmedsprog eller at fremme sprogene på baggrund af prioriterede valg. Dette er foreløbig ikke sket, og NCFE har meget sympatisk besluttet sig til at fortolke målet som værende alle fremmedsprog.

Ikke mindst på denne komplekse baggrund er det stærkt og beundringsværdigt at de to ledere og deres få ansatte rejser rundt og arbejder på at få indsigt og en vis samling på tropperne, understøtter dialog og opbygger rådgivningsgrupper, samtidig med at de uddeler udviklingsmidler til sproglærere, studerende og sprogpædagogiske eksperter som kan flytte feltet fremad og skabe endnu mere opdateret sprogundervisning.

Projekter

Og der sker en masse: aktuelt er der omkring 50 projekter i gang. Det er på nuværende tidspunkt næppe muligt at formidle noget klart helhedssyn, men mon ikke netop centerledelserne sammen kan opbygge det fælles og samlende billede af sprogfagligheden i dens mange delelementer og deldiscipliner. Det skal ske med inddragelse af forskning og med viden om læreplaner, progression og fagsamarbejder. Ingen tvivl om at det er en ekstremt krævende opgave. Mon ikke mange bække små på den måde kan blive til en stor å, en samlet bevægelse, så tilbagegangen på sprogstudierne kan bringes til ophør, og så det vidensfelt de mange sproguddannelser tilsammen står for, får respekt og slår igennem.

De fleste projekter er sat i gang for centrets puljemidler. De formidles på glimrende vis på NCFE's hjemmeside sammen med både lærerstuderendes og kandidatstuderendes specialer, gennem formidlingsvideoer og beskrivelser. Det er også værd at fremhæve nogle af de projekter centret selv har sat i gang, fx konkurrencerne *Sprog bygger bro* og *Dyrk Sproget*, #FremMedSprog-dagen, en sprogkampagne hvor skoler og gymnasier i hele landet fik besøg af i alt 3000 fremmedsprogsstuderende fra professionshøjskoler og universiteter.

Men hvis al den gode energi og de mange inspirerende delprojekter skal bære frugt på den store skala, skal sprogbevægelsen kunne argumentere samlet over for politikerne, og her spiller NCFE en væsentlig rolle: Der er brug for at handle på de strukturelle betingelser i gymnasieskolen, overgangsudfordringerne mellem grundskole og gymnasium og for at vise at sprogkompetencen er værd at investere i. Færre elever vælger tre fremmedsprog, færre elever har et fremmedsprog som studieretningsfag, og det er ikke muligt at vælge både tysk og fransk. Elever med to studieretningsfag på A-niveau får et ekstra fag på A-niveau hvis de vælger et fremmedsprog ved siden af, fordi det typisk er A-niveau. I hovedparten af landets kommuner udbyder grundskolerne ud over engelsk udelukkende tysk. Og overgangsudfordringerne kan vi kun overvinde ved at udvikle samarbejdet mellem professionshøjskoler og universiteter som allerede er ved at forme sig. Der er grund til at gå ind i fælles friuddannelsesforsøg sådanne som den nationale sprogstrategi lægger op til, og stoppe med at isolere sproglæreruddannelserne fra hinanden. Der kan være fælles moduler og valgfag så de lærerstuderende (fra professionshøjskole og universitet) får bedre mulighed for at specialisere sig i det sprog de har valgt. Og så deres sprogsyn og læringssyn mødes og udvikles sammen. Det giver samtidig mulighed for volumen og synlighed til de enkelte sprogfag.

Bredt samarbejde er nødvendigt

Mit budskab til NCFE: Fortsæt jeres vigtige rolle med at hjælpe os sprogfolk og sprogeksperter med at forstå hinanden og vores uddannelsers velbegrundede forskellighed. Støt de mange dygtige unge lærere og forskere i deres nytænkning og opdatering af sprogdidaktik, sproglæreruddannelser og tværfagligt samarbejde. Fortsæt med at kommunikere positivt og fortælle de gode historier. Det betyder noget, også for sprog og sprogfagligheds omdømme. Der kan konstateres spændende udviklinger flere steder, og der kan ske mere når

lokale tiltag skal følges op med vidensdeling og udbredelse af god praksis. Styrk handling, aktivitet og sprog i virkeligheden.

Tak fordi I er på banen og viser flaget, som fx ved at byde velkommen til ny minister i *Altinget* (Skovgaard og Kjærgaard 2019). Man kan ikke sige at NCFE ikke går til opgaven med ildhu. Spørgsmålet er om den nationale sprogstrategi er stærk nok, om der er kræfter nok bagved, for sprogcentret kan selv med den allerstørste og mest heroiske indsats ikke løfte opgaven uden politisk opbakning og handling på de identificerede strukturelle benspænd.

Centrets ledelse bør sammen med sin følgegruppe og de involverede institutioner blive en stemme der kan foreslå strukturelle tiltag med en legitim forventning om at blive hørt af de politiske niveauer.

Centret er en chance vi skal gribe. Ledelsen har valgt at satse på at lade mange blomster blomstre – et naturligt valg givet det politiske landskab. De har lyttet til mange, og de udfører et flot, stort og dedikeret arbejde. Jeg tror på dem, men det er et problem hvis vi alle sammen tror at “det her må NCFE klare”. Vi skal alle kæmpe videre, kommunikere videre, dele tiltag og udfordringer med de to centre og sprede det store sproglige mangfoldighedsbudskab. NCFE kan ikke gøre det alene – men i samarbejde. Og med optimismen i behold, fordi fremmedsprog er en uundværlig indgang til en kompleks og mangfoldig verden der er en indbygget del af den danske virkelighed.

Litteratur

- Andersen, M.S. & Kjærgaard, H.W. (2019). Gør det nemmere for unge at lære sprog. *Altinget*, 18. september. Lokaliseret d. 20. marts 2020 på altinget.dk/uddannelse/artikel/center-for-fremmedsprog-til-minister-goer-det-nemmere-for-unge-at-laere-sprog
- Bojsen, H. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fransklærerforeningen (2009). *FranskNyt. Jubilæumsnummer: 200 år med fransk i Danmark*.
- Hansen, H.L. (red.) (2004). *Disciplines and interdisciplinarity in foreign language studies*. København: Museum Tusulanum.
- Preisler, B. (2003). Engelsk i Danmark: Sprog, fag, kompetencer, identitet. I: Barkholt, G.V. & Engelbrett, J.E. (red.), *Fokus på engelsk: Et debathæfte om kernefaglighed* (s. 24-35). København: Engelsklærerforeningen for Gymnasiet & HF.
- Verstraete-Hansen, L. (2019). *Kvalitetsudvikling i franskundervisningen. En behovsanalyse*. PowerPoint fra præsentation i Odense d. 8. november.

Om mundtlig performance og dialogisk undersøgelse i undervisning

Denne artikel handler om hvordan sprog-, litteratur- og medielæreren kan anskue 'undervisning i mundtlighed' (Haugsted 1999). Der bliver sat fokus på to forhold: dels undervisningen set som støtte og rammesætning af teenageelevens eller den voksne kursists/studerendes mundtlige produktioner set som 'performances', dels undervisningen set som ledelse af klassens dialogiske, 'opdagende' undersøgelser (Barnes 1977) i et 'eksperimentarie' (Høegh 2018). Disse begreber er dele af en bredere mundtlighedsdidaktik for teenagere og voksne på alle uddannelsesniveauer og bygger på forskning i form af feltarbejde, interventioner og undervisningsudvikling i samarbejde med undervisere fra 2005 og frem (Høegh 2009, 2018, under udgivelse; Krogh m.fl. 2017; Hansen m.fl. 2019). I det følgende bruges ordet 'elev' for både skole- og gymnasieelever, voksne kursister og studerende.

To begreber: performance og eksperimentarie

I artiklen udfoldes især to begreber: performance og eksperimentarie. En 'performance' refererer til den mundtlige produktion som 'nogen' fremfører, den mundtlige 'tekst' i undervisning, fx et fagligt oplæg. 'Eksperimentarieret' er det dialogiske rum i klassen hvor hele klassen hjælper med at kvalificere denne performance og gøre den skarpere og bedre gennem 'dialogisk undersøgelse'.



TINA HØEGH

Cand.mag. og ph.d. i dansk og danskfagets didaktik
Lektor ved Syddansk Universitet
thoegh@sdu.dk

Performance er en engelsk term der kan oversættes som 'fremførelse'. Den engelske term bruges her fordi det peger på et vidensfelt der er hentet fra kulturstudier og derfor har en bredere betydning end det danske ord 'fremførelse'. Inden for grene af kulturstudier som fx Performance Studies (Stern & Henderson 1993; Conquergood 2013) interesserer man sig bl.a. for etnografisk orienterede studier af hvordan mennesker og kulturer udvikler sig igennem handlinger som leg, spil, ritualer og teater, og hvordan mennesker forstår sig selv og deres egen identitet gennem historier: deres egen personlige biografi, fortællinger der overleveres på tværs af generationer, steder, urbane miljøer og subkulturer.

Brugen af begrebet 'eksperimentarie' her understreger at den dialogform der udvikles i klassen om performances, har til formål at være undersøgende og afprøvende. I eksperimentariet udvikler fagsproget sig processuelt gennem kollaborativ udveksling mellem eleverne når deres erfaringer sættes i spil i mødet med fagets perspektiver (Scott m.fl. 2006). Derfor kan der også afprøves vrøvl og fejlskud i eksperimentariet, så længe klassen er indstillet på at undersøge performansens kommunikation i dybden og kvalificere forkerte antagelser.

Behov for udvikling af didaktisk praksis vedrørende performance

At uddanne i mundtlighed, og betragte mundtligheden som en del af vores samlede literacy, er et nødvendigt skridt i en tid med hurtige digitale medieforandringer hvor skrift-, billed- og lydmedier flyder sammen på nye måder hele tiden, og hvor ikke mindst børn og unge producerer og kommunikerer via sociale medier. Vi skal både foran skærmen og foran hinanden, ansigt til ansigt, udvise kommunikativ dannelse og kulturel kompetence (Risager 1999), og vi skal som mennesker udvikle empati gennem erfaringer med 'den anden'.

Performance som mundtlig produktaflevering, fx et fagligt oplæg, en oplæsning eller fremførelse af tekst (både sagtekster og litterære tekster) eller andre typer af mundtlige fortællinger, dramaer, essaylignende refleksioner osv., kan give ramme og faglighed til netop sådanne kommunikative erfaringer og gøre klasserummet til en praktikplads. Her øver eleverne sig i at arbejde i processen frem imod at levere en performance, altså at udvikle en kropslig kommunikativ praksis, og her øver de sig i at være tilhørere, være et respektfuldt publikum og arbejde sammen om at give faglig respons på 'hvad er en god performance?'. Afgørende for performanceundervisning er at

den skal udføres, 'gøres' og undersøges i specifikke situationer: Det er ikke tilstrækkeligt at analysere fx andres taler eller kun at beskæftige sig teoretisk med retorik.

Hvorfor skal vi arbejde med performances, og hvordan støttes eleverne i mundtlige skabelsesprocesser? Jeg anvender som nævnt et bredt performancebegreb, men forsøger også at give en enkel definition så man i undervisningen kan arbejde med performances som 'mundtlige tekster'.

En stor del af den læring der sker gennem at eleven udfører performances, er at erfaringen med at komme til udtryk og blive modtaget er kropslig, samtidig med at denne kropslige erfaring straks inviterer til refleksion over disse erfaringer med kommunikative og kulturelle praksisser og udtryksformer. At blive hørt og anerkendt på baggrund af egen træning og refleksion bemyndiger eleven gennem processer der modvirker afmagtsfølelse. Man kunne tale om en følelse af 'bemyndigelse', eller *empowerment*.

Performancebegrebet ses altså her i et bredt kulturperspektiv. Menneskets handlen finder sted i lyset af dets historie, dets opvækstvilkår og læring i forskellige miljøer, og en performance finder sted her og nu i tid, rum og ikke mindst i krop – det er kraftfuldt.

Den definition af 'performance' som vi bruger i den almene undervisning, må dog være enkel og baseret på en forestilling om en mundtlig 'tekst' der skal undersøges. På den måde kan vi arbejde med performances som 'genstande', ligesom når vi undersøger andre tekster. Med performance som tekst fletter vi jo ikke kun studier af verbalsprog, lyd og billeder sammen (som omtalt ovenfor i forhold til digitale medier), men udvider studiet endnu mere med den dimension der handler om performerens interaktion med et publikum (fx klassen) i tid og rum, og ved brug af gestik og blikke. Hvordan kan vi gøre sådan en kompleks situation til en faglig 'genstand'? En start kunne være en meget enkel, eller snarere tør, definition: "En performance er en afgrænset enhed af en kropslig-lydlig realisering af mening" (Høegh 2018: 161).

For at denne definition giver mening, må vi inddrage forestillingen om tilhørerne og se på hvad deres arbejde er i forhold til performances i undervisningssammenhæng. Jeg vender tilbage til performancedefinitionen derefter.

Dialogisk undersøgende former i klassen

Den engelske forsker Douglas Barnes undersøgte i 1970'erne dialog i klasserummet, herunder de former for dialog han fandt når elever på

mellemtrinnet samarbejdede, altså børn på 11-13 år. Han konstaterede at eleverne når de talte sammen uden læreren, var mere 'opdagende' (Barnes 1977) og i højere grad frie til opdagende tænkning, end når læreren kom for at støtte et gruppearbejde. Med læreren talte eleverne derimod det som Barnes valgte at kalde formelt og 'præsenterende' sprog. Den præsenterende sprogbrug lægger op til en form for godkendelse fra lærerens side.

Her anskuer jeg Barnes' skelnen mellem præsenterende og opdagende sprogbrug med nutidige danske termer i skole og uddannelse, nemlig henholdsvis 'fagsproglig' og 'undersøgende' sprogbrug. Denne skelnen er vigtig for at læreren kan målsætte disse forskellige dialogiske 'rum' aktivt så eleverne kan orientere sig i det mundtlige landskab i uddannelse og fag og forstå og medskabe de dialogprocesser de indgår i. Det er to forskellige slags sprogbrug der forventes af eleverne i de to dialogrum, og fire perspektiver er vigtige her:

Fire problematikker i feltet om klassedialogen

I undervisningen præsenterer elever ofte stof for hinanden og andre som faglige oplæg, oplæsninger eller dramatiseringer. Samtidig er den faglige bevidsthed om hvordan en god præsentation kan berige tilhørerne, ikke altid høj (Haugsted 1999; Svenkerud m.fl. 2012). Undervisere er ofte teoretisk uddannet på universitetet og læreruddannelsen i forhold til talesprog og mundtlighedsdidaktik. Men teoretisk viden om praktisk udførelse af mundtlige fremstillinger er ikke tilstrækkelig i det øjeblik elever og lærer skal give respons på en performance der lige er foregået, og skal kvalificere fagligheden for mundtlige fremstillinger i klassen generelt.

For det andet forsvinder tale i tid og rum, og det er svært at give respons på noget der netop er foregået ... men nu er forsvundet. Vi har brug for tid og refleksion for at kunne give respons, og vi har brug for tid til at synliggøre kriterierne for 'den gode performance' set i forhold til kontekst, genre osv., kriterier der er tænkt i forhold til praksisser der er synlige og hørbare handlinger. Synliggørelsen kan fx opnås gennem optagelse af en performance, efterfulgt af små transskriptioner som klassen deler mellem sig. Det vender jeg kort tilbage til nedenfor.

For det tredje har Rupert Wegerif (2018) øje for en mangel i forhold til Cambridge Universitys forskningsudvikling om undersøgende dialogformer. Wegerif kritiserer at forskningen (også Barnes') kun forholder sig til ræsonnerende samtaler og argumentation og mangler blik for den 'kreative sprogbrug', *playful talk*. Wegerif fremhæver at legende tale hjælper elevernes kreative tænkning. Den for-

løber ofte uden eksplicite begrundelser og ræsonnement og med ordspil og fantasifulde associationer som drivkraft. Til Wegerifs kritik vil jeg tilføje at kreativ tænkning og associativ dialog også hænger sammen med kropslige erfaringer, og at de erkendelser man gør sig gennem skabelse og afprøvninger af fx performances, som nævnt er af kropslig art, fx rytmiske og tonale sansninger og erfaringer med sproget. Eksempelvis afviser lærere og elever ofte at de ved noget som helst om tryk og tone i talen (altså i teknisk/teoretisk forstand). Men så snart de begynder at forhandle og gå i dialog om 'meningen' og forhandle hvordan noget skal lyde mundtligt for at give netop dén mening, så har alle mennesker erfaringer og masser at byde ind med (tryk, tone og tempo i praktisk-funktionel forstand).

For det fjerde er der behov for at forskningens forslag til elevcentrerede undersøgelser når ud til skoler og uddannelsesinstitutioner. Angående elevgruppearbejder står forskningen som nævnt på skuldrene af Barnes, fx gennem *exploratory talk* (Mercer & Hodgkinson 2008). Angående undersøgende helklassedialog findes empiriske studier af en gennemprøvet praksis, *Philosophy for Children*, nu som meget praktiske forslag til fx *inquiry dialogue* (Wilkinson m.fl. 2017; Reznitskaya & Wilkinson 2017).

Vi skal således tilbyde både en synlig og hørbar mundtlig tekstgenstand, en performance, og vi skal tilbyde eleverne en undersøgende dialog til fælles videreudvikling af denne performance med alle dens sproglige virkemidler.

Klassen har som nævnt også brug for at sænke tempoet fordi tale og krop bevæger sig kvikt gennem tid og rum og forsvinder hvis vi ikke fastholder udtrykkene. Jeg har afprøvet en praksis med både børn og undervisere hvor vi arbejder med 'ad hoc-transskriptioner', en praksis som jeg kort beskriver her:

Kvalificering af undersøgelser: lytning, observation og transskription

For at kvalificere klassens arbejde, tilhørernes observationer og lytning og for at give tid til bearbejdelse og refleksion foreslår jeg andre steder (Høegh 2018; Krogh m.fl. 2017; Høegh under udgivelse) at eleverne optager performancen og udformer små 'ad hoc-transskriptioner' i samarbejde med hinanden for at udvikle opmærksomhed om det faglige indholds dele, kommunikationens detaljer, tekstens stemmer eller holdninger. Den enkelte finder selv på hvordan han/hun vil notere observationerne. Skal en pause fx noteres med ... eller via et linjeskift? Og skal en performerhånd der peger, illustreres med en pil, eller vil man hellere tegne hånden eller noget helt tredje?

Transskriptionsarbejdet retter opmærksomheden mod beskrivelse af kommunikationen, og ikke mindst bliver transskriptørerne opmærksomme på hvad det skriftlige tegn er, og generelt på hvad skriftlig tekst kan og ikke kan. Det er med andre ord literacy-arbejde i mange dimensioner og modaliteter, og det er en sjov og motiverende undersøgelse for alle aldersgrupper. Desuden ved læreren ikke mere om hvordan eleven kan transskribere, end eleven gør. De fleste opdager detaljer i lyd og gestik som de ikke vidste at de var modtagelige for, og ikke vidste 'fandt'.

Eksperimentariet

I sprog- og kulturfagene er arbejde med udtryk, identitet og kommunikation oplagt i forhold til litterære tekster og skabende processer omkring disse. Performances og ad hoc-transskriptioner er redskaber til dette arbejde i eksperimentariet: Her kan man studere hørbar og synlig mundtlighed. Med den 'tørre' definition af en performance (se ovenfor) kan performances både 'klippes' fra YouTube og være oplæsning og altså fortolkninger i klassen, eller de kan være gennemarbejdede produktafleveringer. Som 'afgrænset enhed' skal klassen kunne blive enig om hvornår en performance begynder og slutter. Når den defineres som 'kropslig-lydlig', er det fordi:

[...] performeren skal investere sig selv, være kropsligt til stede og arbejde med udtrykket i situationen. *En realisering af mening* er udtryk for, at der er meget, der kan give mening i talesproget. Det er ikke til at forudsige, præcist hvad der gør det. En rynken på næsen, et skift i talerens blikretning eller et langsomt tonefald prosodisk kan være altafgørende. Det er ikke til at forudsige, hvad sådanne små detaljer gør ved tolkningen, og det er blandt andet det, der gør observationer af og eksperimenter med talesproget interessante. (Høegh 2018: 161-162)

Pointen er at det er eleverfaringerne og hele klassens undersøgelse af performansens virkemidler der skal kvalificere arbejdet i eksperimentariet. Her foregår undersøgelse af performerens intention: Hvad vil performeren gerne udtrykke, og hvordan kan klassen hjælpe med til at kvalificere denne bestræbelse? Fx: Hvordan kan en ytring vise en tekststemmes vrede, og hvorfor vil performeren gerne forme netop dette udtryk? Hvordan påvirker vreden teksttolkningen overordnet? Eller hvorfor er en pause i en beskrivelse pludselig meget vigtig? Viser den måske hvordan fortælleren har det med hele

historien (fortællerattituden). Det er vigtigt, med Barnes' udtryk, at klassedialogen er af 'opdagende' art, eller 'eksperimenterende', som jeg har kaldt det, og at sproget afprøves lydligt og kropsligt i imitationer og gentagende 'takes' (fx fra filmproduktion hvor en lille sekvens filmes igen). Dette understreger betydningen af erfaring og fortolkning og synliggør derved den kropslige erfaring med 'mening' i tale og sprogbrug. Herigennem får performerne og de aktive tilhørere mulighed for at arbejde i *experience mode* og 'erfaringsafprøve' æstetiske udtryk (Haugsted 1999; Bacon 1979). De bruger deres egne erfaringer til at forstå andres intentioner og afprøve dem sprogligt, kommunikativt og kropsligt.

Dialogisk undersøgelse kræver ydermere at eleverne ikke kun svarer på lærerens spørgsmål eller forventer at læreren har svarene, men derimod er 'indkultureret' (Kjertmann 2004) til at forvente lytning og svar af hinanden og interesse for hinandens begrundelser. For det er eleverne der gennem opdagende og legende praksis efterfølgende kan kvalificere klassens kriterier for den gode performance, formuleret og omdannet til 'præsenterende' fagsprog. Fagsprog om performance. Opsamlingen og formuleringerne af fagsprog kan foregå som klassens opsamlende 'kriteriebank', en skriftlig kriteriebank der samler erfaringerne af: Hvad er en god performance?

Sammenfatning

Mundtlige praksisser er således på den ene side et spørgsmål om almen didaktisk at rammesætte en undersøgende dialog og stille krav til klassen om lytning og opmærksomhed over for hinandens observationer og erkendelser i eksperimentariet. På den anden side er det også et spørgsmål om fagdidaktisk at sætte fokus på den faglige genstand: den mundtlige performance, og sørge for at den får en særpøstition og hjælpes frem med undersøgelsesredskaber, fx transskription, så vi kan få øje på den.

Litteratur

- Bacon, W.A. (1979). *The art of interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barnes, D. (1977). *Fra samvær til læseplan*. København: Forum.
- Conquergood, D. (2013). *Cultural struggles: Performance, ethnography, praxis*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hansen, T.I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S.T. & Lindhardt, B. (2019). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*

- (KiDM). Hentet digitalt (under forberedelse).
- Haugsted, M.T. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. Dialog – Sprogpedagogisk Skriftserie, 1(2). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Høegh, T. (2009). *Poetisk pædagogik: Sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning: Forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion*. Ph.d.-afhandling. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 20. marts på sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/ph-d--afhandling-poetisk-paedagogik-download
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Høegh, T. (Under udgivelse). Lytning – mere end den halve dialog: Måder at lytte på for elever og undervisere. I: Dysthe, O., Kierkegaard, P.O. & Ness, I.J. (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Aarhus: Klim.
- Kjertmann, K. (2004). Indkulturering – et nyt fagdidaktisk felt. I: Schnack, K. (red.), *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T. & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (red.) (2008). *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes*. London: Sage Publications.
- Reznitskaya, A. & Wilkinson, I.A.G. (2017). *The most reasonable answer: Helping students build better arguments together*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Risager, K. (1999). Kulturtilegnelse og kulturundervisning. I: Holmen, A. & Lund, K. (red.), *Studier i dansk som andetsprog* (s. 207-236). København: Akademisk Forlag.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F. & Arguiar, O.G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605-631.
- Stern, C.S. & Henderson, B. (1993). *Performance: Texts and contexts*. New York/London: Longman.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35-49.
- Wegerif, R. (2018). *What are "Types of talk"?* Lokaliseret d. 20. marts 2020 på rupertwegerif.name/blog/what-are-types-of-talk
- Wilkinson, I.A.G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M-Y. & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82.

Tilegnelse af uformel sprogbrug – med eksempler fra fransk

At sprogbrugsnormen hos de førstesprogtalende adskiller sig markant fra den standardvariant af sproget, man har tilegnet sig i fremmedsprogsundervisningen, er en oplevelse, mange lærende har, når de befinder sig i en autentisk kommunikationssituation på målsproget. Autenticitetsbegrebet forstås her som konstrueret uden for undervisningskontekst, om det være sig materiale eller kommunikation. Denne forskel skyldes, at fremmedsprogsundervisningen ofte tager udgangspunkt i et standardsprog og enten lader variation være forbeholdt undervisningen på et højt sprogligt niveau eller helt udelader den. Ud fra et funktionelt sprogsyn, dvs. ideen om, at sprogets primære funktion er at være kommunikationsmiddel, forsøger vi at argumentere for, at fremmedsprogsundervisningen bør rette mere fokus mod den nutidige sprogbrug, således at den lærende oplever at kunne bruge sproget i praksis. Canale & Swain (1980) definerer sociolingvistisk kompetence som evnen til at kunne situationstilpasse sin kommunikation, hvilket er én af de fire delkompetencer inden



CILIA REEBIRK

Cand.mag. i fransk sprog og kultur
Ekstern lektor, Københavns Universitet
mzh471@alumni.ku.dk

JAN LINDSCHOUW

Ph.d. i fransk sprog
Lektor, Københavns Universitet
janl@hum.ku.dk

for kommunikativ kompetence, der er med til at sikre vellykket kommunikation. Begrebet *kommunikativ kompetence* blev oprindeligt introduceret af Canale & Swain (1980) og anvendes stadig i moderne litteratur inden for fremmedsprogstilegnelse, fx hos Lund (2019: 106-108), som i stedet for *sociolingvistisk kompetence* anvender termen *pragmatisk kompetence*. Netop den sociolingvistiske kompetence er særligt svær at tilegne sig i et undervisningsmiljø, hvor man ikke indgår i målsprogs-kulturen og derfor ikke oplever flere forskellige kontekster for kommunikationen. Da fremmedsproglærende er i kontakt med målsproget i en forholdsvis formel kontekst i skolen, hvor kommunikationen ofte vil være forberedt og tematisk fikseret, men med en kendt modtager (Koch & Oesterreicher 2001), må man formode, at de tilegner sig en mere formel variant af målsproget end den, de møder i målsprogslandet. Det er derfor især den uformelle sprogbrug, der knytter sig til talesproget, der vil være interessant at indarbejde i fremmedsprogsundervisningen. I dette projekt undersøger vi effekten af et undervisningsforløb med fokus på det ikke-standardnormbaserede sprog med antagelsen om, at det øger den lærendes motivation og sproglæde at arbejde med den type sprog, som man møder i autentiske situationer i målsprogslandene. Denne problemstilling vil vi belyse med udgangspunkt i franskfaget.

Talesprog og skriftsprog

Sproglig variation er en naturlig del af al kommunikation. Formålet med undervisningsforløbet er at give de lærende adgang til sprog, der kan anvendes i hverdagskommunikation i et fransktalende land. Dette indebærer, at deres forståelse af de sproglige stillejer skal udvides, så deres repertoire ikke er begrænset til standardfransk. Denne undersøgelse fokuserer på det uformelle sproglige register, som ofte forbindes med talesproget. Det er dog vigtigt at understrege forskellen på stilistisk variation og variation afhængigt af kommunikationsmediet, da der er en tendens til at sætte lighedstegn mellem henholdsvis talesprog og uformelt fransk og skriftsprog og formelt fransk, hvilket er en forenkling.

Kommunikationskontinuum mellem ‘tale’ og ‘skrift’

Koch & Oesterreichers (2001) kommunikationskontinuum benytter et nærhedsprincip til at beskrive kommunikationstypen i forhold til stillejet i stedet for termerne ‘skriftsprog’ og ‘talesprog’, og på denne måde tages der hensyn til de forskellige hybridgenrer, hvor uformelt

talesprog forekommer på skrift (fx i sms'er og e-mails), og hvor det formelle stilleje forekommer mundtligt (fx i taler og prædikener). Kommunikationskontinuummet skelner mellem en nærhedspol og en distancepol, som en given kommunikationssituation placerer sig i forhold til. Nærhedspolen karakteriseres bl.a. ved en kendt modtager, kontekstafhængighed, spontanitet i samtalen og stærkt kommunikativt samarbejde i form af dialog. Modsat er distancepolen kendetegnet ved en ukendt modtager, ingen kontekstafhængighed, en forberedt diskurs og svagt kommunikativt samarbejde. Denne undersøgelse koncentrerer sig om nærhedssproget, der altså er mere uformelt og ofte – men ikke nødvendigvis – realiseret som talesprog. De sociolingvistiske træk, som denne undersøgelse beskæftiger sig med, vil derfor af praktiske grunde fremover benævnes mundtlighedstræk, selvom nærhedssproget ikke kun er forbeholdt mundtlig kommunikation.

Sproglig variation i fremmedsprogsundervisningen

I planlægning af undervisning handler det i høj grad om at prioritere. Gadet (2003) beskriver en tendens til at prioritere standardfransk i undervisningen på bekostning af sproglig variation og således forsøge at normalisere sprogbrugen. Problemet med denne tendens er ifølge Gadet, at standardfransk ikke er en eksisterende sproglig variant, men en kunstig konstruktion, da sproget ikke kan reduceres til en homogen størrelse, men udgør en palette af forskellige registre og udtryksformer. Et sprog er summen af alle dets variationer, og for at beherske det må der derfor i sprogundervisningen tages hensyn til variation. Når det er sagt, kan det være didaktisk fordelagtigt at have en norm at gå ud fra, især i forbindelse med fremmedsprogstilegnelse. Standardfransk kan være et passende udgangspunkt, hvorefter man kan inkorporere sproglig variation. Spørgsmålet er nemlig ikke, om variation bør have plads i fremmedsprogsundervisningen, eftersom der i læreplanerne for fransk på stx (Undervisningsministeriet 2017) lægges vægt på anvendelig kommunikation og kommunikative kompetencer. Spørgsmålet er derimod, på hvilket stadie variation bør introduceres. Petitpas (2018) er fortalende for at undervise i "diversiteten i fransk sprogpraksis" allerede på begynderniveau for at forberede den lærende på en realistisk sprogbrug og samtidig vække den lærendes sociolingvistiske bevidsthed. På nuværende tidspunkt indgår nuanceret og situationstilpasset sprogbrug først som et fagligt mål på niveau C1 på den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog, et niveau, der karakteriseres som et

uafhængigt og særdeles avanceret niveau (Europarådet 2019). Selvom referencerammen ikke er normativ, men snarere et sæt retningslinjer, er dette alligevel et udtryk for, at sproglig variation anses som forbeholdt den lærende med et højt sprogligt niveau, hvilket man kan undre sig over. Lindschouw (2014) foreslår en tredelt løsning for at få mere fokus på sproglig variation i undervisningen: 1. At eksplisitere sammenhængen mellem sprog, kultur og samfund. 2. Et øget fokus på anvendt sprog og variation både i undervisningen og i eksamenskontekst frem for blot grammatisk korrekthed. 3. At inddrage materiale, der ligger uden for standardfransk, hvilket denne undersøgelse lægger vægt på.

Undersøgelsens sproglige fokuspunkter

De karakteristiske sociolingvistiske træk for uformelt fransk, der indgår i undersøgelsen, er både leksikalske, fonetiske, morfologiske og syntaktiske. Undervisningen i den leksikalske variation introducerer den lærende til et ordforråd uden for standardfransk og inkluderer desuden diverse gambitter og diskursmarkører. På det fonetiske plan behandles variation i form af vokaludeladelse. Den morfologiske variation koncentrerer sig om forskellige sproglige variationspar, hvor der eksisterer en mere formel og en mere uformel variant, herunder henholdsvis *nous/on* 'vi/man', *vous/tu* 'De/du', *cela/ça* 'det, der' samt variationen i fremtidsplanet mellem *Futur simple* og den perifrastiske fremtidsform (*aller* 'at gå' + infinitiv), hvor sidstnævnte anses for mere uformel end førstnævnte. Endelig tilgås variation på det syntaktiske plan med fokus på ledstilling i interrogative sætninger, som kan være enten udpræget formel, neutral eller uformel, samt syntaktiske mundtlighedstræk i form af bortfald af *ne* 'ikke' i negationer og dislokation af sætningsled.

Undersøgelsesmetode

Undersøgelsens koncentrerede undervisningsforløb baserer sig på en kommunikativ tilgang til fremmedsprogsundervisningen samt en integreret grammatikundervisning. Forløbet består derfor af en række fokuserede tasks, hvor eleverne arbejder selvstændigt med autentisk materiale, dvs. materiale, der ikke er fremstillet med undervisning for øje, og derigennem får brugt de forskellige sproganalytiske delelementer i praksis. Undersøgelsen indledes med en prætest og afsluttes med en posttest af samme type samt en spørgeskemaundersøgelse for både at kunne måle elevernes fremskridt

ud fra *empiriske data* og medtage deres egen opfattelse af deres indlæring ved hjælp af *introspektive data*. Testene består begge af både en skriftlig og en mundtlig del, da det uformelle fransk som tidligere nævnt især knytter sig til talesproget. Eleverne, der deltog i undersøgelsen, går i 2.g på Tårnby Gymnasium og er inddelt på to hold, begge med fransk på fortsættelsesniveau B, hvoraf kun det ene hold modtog undervisning i sprogvariation og uformelt fransk i forsøgsperioden, og det andet hold således fungerede som kontrolgruppe. Undervisningsforløbet fandt sted i april 2019 og varede fem lektioner. Undervisningen tog udgangspunkt i diverse multimodale tekster, bl.a. i form af tv-serier såsom *SKAM France* og *Martin, sexe faible*, musikvideoer, hvoraf især Aya Nakamuras *Djadja* var populær hos eleverne, og interviews på YouTube med kunstneren Angèle og bandet Brigitte. Materialet er således alt sammen udvalgt fra fransk populærkultur, hvilket giver den lærende en autentisk sprogoplevelse i undervisningen. De multimodale tekster blev først behandlet receptivt i form af forståelsesspørgsmål og klasses Diskussioner og dernæst produktivt, hvor eleverne fik lov til at afprøve især deres mundtlige sprogproduktion. Et eksempel på denne tilgang er arbejdet med sangen *Djadja*, hvor eleverne indledningsvis oversatte teksten og besvarede nogle spørgsmål i grupper og dernæst fik frie tøjler til at udarbejde en mundtlig dialog baseret på tekstens handling.

Resultater

Resultaterne for undersøgelsens præ- og posttest vises i figur 1 på næste side og angiver gennemsnittet for gruppen. Det fremgår af resultaterne, at forsøgsgruppen har gjort fremskridt i samtlige delopgaver fra prætesten til posttesten, og desuden at der i størstedelen af disse opgaver er tale om en markant fremgang. Kontrolgruppens resultater er mere varierede og overvejende ringere end forsøgsgruppens resultater i posttesten og endog i tre opgaver noget uforklarligt med tilbagegang fra prætest til posttest. De kvantitative data peger altså mod en effekt af forløbet målt både i forhold til de receptive og de produktive sprogfærdigheder. For øvrige detaljer angående undersøgelsens resultater se Reebirk (2019).

Efter undervisningsforløbet blev eleverne i de introspektive data bedt om at besvare et spørgeskema om forløbet, dets sværhedsgrad samt deres personlige udbytte af undervisningen. Her var elevernes svar overvejende positive på samtlige parametre. Eleverne gav udtryk for, at de havde fundet emnet interessant og særligt relevant for deres sproglige behov.

	Forsøgsgruppe		Kontrolgruppe	
	Prætest	Posttest	Prætest	Posttest
Opgave 1: Identificering af stilleje	56%	61%	61%	61%
Opgave 2: Identificering af mundtligheds-træk i tekst-uddrag	17,04%	17,19%	16,72%	8,18%
Opgave 3: Oversættelse af uformelle udtryk (fransk til dansk)	46%	77%	29%	25%
Opgave 4: Oversættelse af hele sætninger (dansk til fransk)	20%	71%	25%	55%
Opgave 5: Antal mundtligheds-træk anvendt i spontan mundtlig kommunikation	1 pr. elev	2,10 pr. elev	0,75 pr. elev	0,33 pr. elev

Figur 1. Resultater i undersøgelsens præ- og posttest.

Derudover nævner flere elever, at de bedre kan relatere til det uformelle register, som vi arbejdede med i forløbet, end til standardfransk. Af negative ting nævner eleverne, at forløbet var for kort, og at de gerne ville have haft mulighed for at gå mere i dybden med emnet. De introspektive data viste også, at eleverne ikke havde en oplevelse af, at forløbet havde været over deres niveau.

Implikationer for undervisningen

De empiriske og introspektive data fra undersøgelsen peger begge i retning af, at variation ikke er på for højt et sprogligt niveau for gymnasieelever, og at emnet derfor med fordel kan introduceres i fremmedsprogsundervisningen på et tidligt stadie. For at udvik-

le den sociolingvistiske kompetence hos eleverne løbende, kunne sprogvariation indgå i begynderundervisningen sideløbende med undervisningen i standardfransk. Når eleverne eksempelvis gradvist tilegner sig nægtelserne på fransk, kunne læreren samtidig gøre dem opmærksomme på skellet mellem den skriftlige og den mundtlige anvendelse af disse. Syntaktisk variation i interrogative sætninger kunne formentlig også introduceres på et begynderniveau, da det her er forenklingsprincippet, der gælder for talesproget, idet man her typisk stiller spørgsmål ved ligefrem ordstilling efterfulgt af stigende intonation, mens mere komplekse spørgsmålskonstruktioner, herunder inversion, anvendes i det formelle register. Dette kunne være befordrende, da danske lærende i fransk formentlig ellers vil have en tendens til at benytte inversion grundet interferens fra dansk, hvilket gjorde sig gældende i elevernes oversættelser. Derudover er den leksikalske variation nemmere at identificere og anvende for elever på et begynderstadium, da det er det indholds bærende element i fremmedsprogsundervisningen end fx morfologisk og syntaktisk variation. Man kunne således arbejde med parallelordforråd og synonymer med forskellige konnotationer på et 1.g-niveau. Ved at introducere variation i franskundervisningen på et middel- og begynderniveau vil fordelene, jf. resultaterne af denne undersøgelse, være en styrket sociolingvistisk kompetence samt en øget motivation hos den lærende.

Litteratur

- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Approaches to communicative competence*. Singapore: Seameo Regional Language Centre.
- Europarådet (2019). *Den europæiske Sprogportfolio: Kompetence-nøgle*. Lokaliseret d. 2. september 2018 på rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bb6e
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). *Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache – Langage parlé et langage écrit*. I: Holtus, G., Metzeltin, M. & Schmitt, C. (red.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)* (s. 584-587). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lindschouw, J. (2014). *L'acquisition de compétences inter- et multiculturelles*. *Synergie Pays Scandinaves*, 9, 111-126.
- Lund, K. (2019). Fokus på sprog. I: Søndergaard Gregersen, A. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis. Bind 1* (s. 87-127). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Reebirk, C. (2019). *Tilegnelse af uformel sprogbrug på fransk – Effektstudie af et kommunikativt undervisningsforløb i sociolingvistisk kompetence*. Kandidatspeciale i fransk sprog og kultur.

Petitpas, T. (2018). *Le français informel en classe de langue: Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familier et populaire*. Paris: L'Harmattan.

Undervisningsministeriet (2017). *Læreplan fransk fortsættersprog B – stx 2017*. Stx-læreplaner 2017. Loka-

liseret d. 30. november 2019 på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017

Elevers deltagelse i franskundervisning – et studie i anvendelsen af digitale medier

I læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole indgår området 'digitalisering og digital teknologi' i alle moduler i alle fag. Endvidere er specialiseringsmodulet 'teknologiforståelse' obligatorisk for alle studerende fra 1. august 2019. Formålet er, at alle nyuddannede professionsbachelorer har arbejdet med området i deres studietid, således at de kan leve op til folkeskolens krav om at inddrage denne faglighed i deres undervisning. I undervisningsfaget fransk er der fokus på, at den studerende gennem kritisk analyse bliver i stand til at planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i grundskolen med inddragelse af såvel digitale som analoge materialer og redskaber, således at de kan understøtte elevernes tilegnelse af mundtlige og skriftlige kommunikative kompetencer (Kompetencemål for undervisningsfaget fransk 2015; Studieordning 2019-20).

Dette er rammen om bachelorprojektet *Elevers deltagelse i franskundervisningen*, som Mette Stricker-Nielsen gennemførte i foråret 2019, og som ligger til grund for denne artikel. BA-projektet tog afsæt i



METTE STRICKER-NIELSEN

Professionsbachelor med professionsbachelorprojekt
i franskfaget
mettestrickernielsen@yahoo.dk



ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

Lektor, ph.d.
asgr@kp.dk

praktikobservationer i folkeskolen, hvor telefoner og computere blev brugt som en ressource, som skulle fremme elevernes aktive deltagelse i undervisningen. Dog viste den empiriske undersøgelse, at de elektroniske medier gjorde eleverne *passivt* i stedet for *aktivt* deltagende i franskundervisningen, dvs. at det er nødvendigt at skelne kritisk mellem forskellige former for deltagelse og at sætte fokus på de elektroniske mediers rolle heri.

I denne artikel præsenteres en case, som bygger på Mette Stricker-Nielsens samlede observationer og på efterfølgende interviews med fransklærere og elever i to 7.-klasser på en skole, hvor brug af mobiltelefoner og computere i undervisningen til faglige formål er tilladt, men hvor brug af en teknologi som *Google Translate* er forbudt. Observationer og interviews tegner et billede af elevernes deltagelse og anvendelse af digitale medier, legitime såvel som illegitime, og kaster lys over baggrunden for de observerede mønstre.

Casen anvendes som grundlag for at pege på, at der er brug for at udvikle pædagogiske tilgange og metoder, der inddrager og undersøger digital teknologi som en ressource i franskundervisningen for elevernes sprogtilegnelse og sproglige bevidsthed. Med *Google Translate* som eksempel præsenteres didaktiske forslag til, hvordan en *undersøgende tilgang* til digital teknologi kan øge elevernes aktive deltagermuligheder i undervisningen og medvirke til at gøre eleverne til aktive og reflekterede sprogbrugere i en digitaliseret verden.

Kommunikativ undervisning, deltagelse og digitale teknologier

Det er en grundlæggende forudsætning i den kommunikative sprogpædagogik, som fremmedsprogsundervisning i folkeskolen bygger på, at eleverne deltager aktivt i undervisningen. Formålet med kommunikativ undervisning er, at alle elever udvikler sig til kompetente sprogbrugere gennem aktiv deltagelse i kommunikation i klassen (Fransk Faghæfte 2019: 54). Sprogforskere taler om betydningen af, at der i opgaverne indlægges et tydeligt afsenderformål, hvor afsender taler af en væsentlig grund med et budskab og et indhold, som er væsentligt for modtageren. Modtageren skal være så involveret i dialogen, at hun/han har brug for at stille uddybende og forståelsesafklarende spørgsmål (Lund 1999: 29; Bjerre og Ladegaard 2007; Lund 2019; Pedersen 2019).

Aktiv deltagelse er således helt central i kommunikativ fremmedsprogsundervisning. Når eleverne er passivt deltagende i undervisningen, dvs. når deres aktive handlinger er rettet mod andre mål end

undervisningens, er det en vigtig opgave at undersøge de faktorer, der har betydning for dette. Når målet er at fremme elevernes aktive deltagelse gennem den pædagogiske brug af digitale teknologier i sprogundervisning (Meyer 2019), er det første skridt at undersøge, om der bruges digitale medier i undervisningen, hvordan de bruges og til hvilke formål, både undervisningsformål og 'uofficielle' formål. Hermed skabes der et realistisk grundlag for den pædagogiske brug af digitale medier, men også mulighed for inspiration og nye ideer til, hvordan digitale teknologier kan understøtte elevernes aktive deltagelse i undervisningen.

Kort om metode og design

Dataindsamlingen er foretaget i en praktikperiode i franskfaget i to 7.-klasser i en københavnsk folkeskole med baggrund i overvejende kvalitative forskningsmetoder. Metoderne er valgt med henblik på at undersøge, hvilke faktorer der har betydning for elevernes aktive deltagelsesmuligheder. Empirien er indsamlet gennem først semistrukturerede deltagerobservationer, efterfulgt af struktureret deltagerobservation og sidst semistrukturerede interviews med to lærere og fire elever. I projektet indgår en konstrueret case, som har til formål at tilvejebringe kontekstbunden, konkret viden om franskundervisning som grundlag for analyse og diskussion af udvalgte nedslag i relation til projektets problemstilling (Flyvbjerg 2015).

Franskundervisning i 7. klasse – en case

Undervisningsobservation

Undervisningsformen består overvejende af klassesamtale afbrudt af individuel opgaveløsning, som efterfølgende opsamles i en klassesamtale.

Ved lektionens start stiller læreren sig ved katederet og beder eleverne finde deres pladser. Dette gør hun flere gange, da eleverne ankommer til timen løbende indtil omkring ti minutter efter lektionens start. Hun beder om ro flere gange.

Da hun påbegynder dagens program, beder hun eleverne finde et kopiark frem fra dagen før med monumenter fra Paris, som de skal fortsætte med. Hun fortæller, at de skal oversætte ordene for at finde ud af, hvilket ord der passer til hvilken seværdighed. Undervejs beder hun flere gange eleverne pakke deres telefoner væk. Efter at eleverne har arbejdet med kopiarket, samler læreren op i plenum. Her

læser hun en sætning højt på fransk, hvorefter hun spørger eleverne om en dansk oversættelse. Flere elever sidder med deres mobiler og flere med store høretelefoner på.

Af en struktureret observation fremgår det, at der i undervisningen primært forekommer lærerstyrede mundtlige initiativer, hvor læreren i løbet af en 45-minutters lektion står for 103 af de i alt 157 mundtlige ytringer. Af disse lærerinitierede ytringer består 45 af spørgsmål. Flere elever har ingen mundtlige ytringer undervejs i lektionen, og 23 ud af de samlede 54 elevytringer består af ytringer, som ikke er undervisningsrelaterede.

Lærerinterview

I et efterfølgende interview udtaler læreren angående telefonerne bl.a., at hun “[...] synes, det er en kæmpe, kæmpe udfordring det her med, at de sidder med deres telefoner. Selvfølgelig kan telefonerne også godt bruges til noget godt i forhold til ordbog [...] som er let tilgængelig for dem, men jeg synes, at det er en udfordring i forhold til, at de bliver distraheret af alt muligt andet, der foregår på telefonerne.” På et spørgsmål i forlængelse heraf om brug af *Google Translate* forklarer hun, at det er forbudt, og at hun “[...] bliver ved med at sige det til dem fra start af, at I kommer ik’ til at bruge det til eksamen, det må I ik’”, hvortil hun uddyber: “[...] selve læringsprocessen i det der med at bruge Google Translate er langt fra den samme som det at bruge almindelige ordbøger, altså du lærer ik’ og lave en sætning ved at bruge Google Translate.”

Elevinterview 1

I et interview taler en elev om, hvordan hun har det med fransk, og at hun synes, det er svært og kedeligt, som hun beskriver det, fordi “[...] vi laver nogle meget tunge opgaver, hvor vi skal fylde ord ind i sådan nogle tekster [...] og halvdelen af teksterne forstår man ik’. Og så skal man sidde og oversætte hele teksten [...]” Hertil uddyber hun: “[...] meget tit læser hun også en tekst op og oversætter den, og det kan godt blive virkelig tungt at høre på.” Konsekvensen af dette bliver for eleven, at: “[...] så falder jeg [nemlig] ned i min telefon igen. Og så sidder jeg normalt bare sådan og viser ting til mine venner eller sidder på Instagram eller Snapchat eller et eller andet.” “[...] så bliver man doven, og så går man altså ind på Google Translate.” En anden elev beskriver angående brug af digital teknologi, at “Det bliver mest brugt til Google Translate. Faktisk er det fransk, det bliver brugt til, men igen, der er mange, der bare synes, det tørt, og ik’ forstår, hvad der foregår, ik’, og så laver de bare noget med mobilen.”

Elevinterview 2

En anden elev beskriver, at hun finder det grænseoverskridende at sige noget højt i franskundervisningen på grund af sammensatte hold, hvor hun ikke kender de andre. Hun fortæller, at hun er glad for fransk og gerne vil lære sproget, men er bange for at “lave en fejl, altså [...] hvis der er et eller andet, man skal udtale, så at man udtaler det forkert”, og fordi “[...] der er mange, som ik’ tager det seriøst og gider, og så gider man bare heller ikke sådan række hånden op [...].” En oplevelse, der ligeledes afspejler sig i interviewet med en elev, som fortæller, at hun finder det grænseoverskridende at sige noget højt, fordi de andre kan finde på at grine af hende. Hun fortæller, hun kun siger noget højt, hvis hun bliver spurgt direkte. Også en lærer fortæller, at hun oplever de sammensatte hold som en særlig udfordring.

Mobilen som flugtvej

Casen, som er præsenteret ovenfor, viser, at der er flere faktorer, der spiller ind, når eleverne deltager passivt i franskundervisningen. Når en elev har lave forventninger om at kunne klare en opgave, eller opgaven opleves som uvedkommende (“tung”), bliver digitale medier som mobiler eller computere brugt som en flugtvej fra undervisningen. En væsentlig begrundelse er derudover, at der for eleverne er en risiko forbundet med at ytre sig i plenum i relation til deres selvopfattelse. Hvis eleverne hellere vil tie end at risikere at sige noget forkert, påvirker det således deres aktive deltagelse negativt.

Analysen berører en problemstilling, der ikke kun findes i franskfaget, men er mere generel. I de senere år har offentlige diskussioner og undersøgelser peget på, at der i skolen og blandt skoleelever er opstået en præstations- og perfektionskultur, der udgør en barriere for elevernes aktive deltagelse. Niels Ulrik Sørensen fra Center for Ungdomsforskning ved Aalborg Universitet sammenfatter tendensen således: “Der er en betydelig optagethed blandt unge af at passe ind og gøre ting rigtigt. Hvor det perfekte tidligere lå langt væk, oplever mange i dag, at man er unormal, hvis ikke man er perfekt” (Hoyer 2018). At den passive deltagelse skærpes i sammensatte klasser, både ifølge elever og lærer, tyder på, at et skrøbeligt selvværd og angst for at fejle i klasseoffentligheden spiller en betydelig rolle (jf. Skaalvik 2007). Casen viser, at det er et vilkår, som må inddrages i pædagogiske overvejelser over brug af digitale teknologier i sprogundervisning.

Digital teknologi som sproglig forståelses- og frigørelsesramme

Fra et lærerperspektiv peges der ligeledes ind i teknologien som en udfordring. Som det fremgår af casen, giver læreren udtryk for, at hun finder det vanskeligt med digital teknologi i undervisningen. Mobilen indgår i hendes didaktiske overvejelser som et redskab, der “selvfølgelig kan [...] bruges til noget godt i forhold til ordbog”, men samtidig understreger hun, at det er illegitimt at bruge *Google Translate*. Her peger hun ind i et paradoks i forbindelse med brug af digital teknologi, nemlig at det på den ene side er formålet at understøtte og optimere elevernes læreproces ved at anvende digital ordbog som et redskab, men at det samtidig er en udfordring at fastholde fokus på læring (Heiberg 2016). En problematik, der ligeledes afspejler sig i elevernes ytringer.

Den lærerfaglige udfordring består i at tilrettelægge en undervisning, der kombinerer digital teknologi og en kommunikativ undervisning med fokus på elevaktiviteter, der har til formål at fremme autentiske kommunikative dialoger i klasserummet (Stricker-Nielsen 2019). Med afsæt i forskning i digitalisering og teknologiforståelse (Iversen m.fl. 2019; Meyer 2019) kan denne udfordring imødekommes ved at anlægge et perspektiv på digital teknologi som en forståelses- og frigørelsesramme med en undersøgende og analyserende tilgang til digital teknologi. Denne tilgang har potentiale til både at kunne understøtte og udvikle den eksisterende praksis ved at skabe ramme for forskellige autentiske sprogbrugssituationer gennem undersøgelse af digital teknologi, som kan bidrage til at fremme elevernes aktive deltagelse og dermed sprogtilegnelse samt ligeledes fremme deres teknologiforståelse.

Didaktiske forslag

Følgende didaktiske forslag er udarbejdet med udgangspunkt i *Google Translate* som et eksempel på et digitalt værktøj, der kan danne afsæt for et analyserende arbejde med sprog og digital teknologi i kombination med henblik på at gøre eleverne til aktivt deltagende og reflekterede sprogbrugere i en digitaliseret verden (jf. fx Ducar & Schocket 2018). En sådan tilgang til et værktøj som *Google Translate* tilbyder en ramme, hvor den digitale teknologi giver mulighed for at integrere sproglig opmærksomhed i de kommunikative aktiviteter gennem analyse af det digitale værktøj, fx på følgende måde:

- Brug *Google Translate* (G.T.) som udgangspunkt for en dic-togloss-øvelse (rekonstruktionsøvelse), hvor eleverne får en G.T.-oversættelse, som de skal rette, mens du som lærer læser en korrekt oversættelse op. Lad derefter eleverne i par forhandle om betydning som en måde at skabe ramme for sproglig opmærksomhed og understøtte udvikling af kritisk bevidsthed om brug af værktøjet G.T.
- Lad eleverne *selv* undersøge det digitale værktøj G.T. som et digitalt design, dvs. lad dem analysere henholdsvis teknologi (hvem står bag designet, hvordan er det konstrueret), formål (intention og formål, hvem er tiltænkte brugere af G.T.), brug (hvordan kan det bruges og hvordan opleves det) og konsekvens (hvilke konsekvenser kan brugen af G.T. have for mig, eleven, i relation til andre mennesker – kommunikative udfordringer og muligheder).
Lad eleverne på baggrund heraf opstille nogle fælles retningslinjer for brug af værktøjet.
- Brug værktøjet som afsæt for en klassesamtale med eleverne om fejl og forventninger.

Teknologiens rolle bliver således at inddrage elevernes erfaringer med digitale værktøjer i undervisningen, at bevidstgøre dem om dens muligheder og begrænsninger og derigennem ruste eleverne som kritiske, selvbevidste brugere af sprog og digital teknologi.

Litteratur

- Bjerre, M. & Ladegaard, U. (2007). *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Ducar, C. & Schocket, D.H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779-795. doi.org/10.1111/flan.12366
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casemetoden. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 521-531). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fransk Faghæfte* (2019). Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 20. marts 2020 på emu.dk/grundskole/fransk/laeseplan-og-vejledning
- Heiberg, T. (2016). Giver teknologi det læringsudbytte, vi drømmer om? I: Larsen, S. (red.), *Pædagogik og lærerfaglighed* (s. 477-497). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hoyer, S.B. (2018). Børn er bange for at fejle i skolen: "Vi har fået en kultur, der i høj grad er præget af sammenligninger, konkurrence og et mantra om, at du er, hvad du præsterer." *Politiken*, 11. juni.

- Iversen, O.S., Dindler, C. & Smith, R.C. (2019). *En designtilgang til teknologiforståelse*. København: Dafolo.
- Kompetencemål for undervisningsfaget fransk (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr. 1068 08/09/2015.
- Lund, K. (1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum*, 5(14), 26-33.
- Lund, K. (2019). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis. Bind 1* (3. udg.) (s. 129-167). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Meyer, B. (2019). Digitalisering i sprogfagene – et forskningsbaseret praksisperspektiv. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis. Bind 2* (3. udg.) (s. 21-34). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, M. S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis. Bind 2* (3. udg.) (s. 55-78). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Skaalvik, E.M. (2007). Selvpfattelse og motivation – om betydningen af selvpfattelse i teorier om motivation. *Kvan*, 27(78), 44-53.
- Stricker-Nielsen, M. (2019). *Elevens deltagelse i franskundervisningen*. Bachelorprojekt. København: Institut for Læreruddannelse, Københavns Professionshøjskole. Studieordning (2019-20). *Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole*. Lokaliseret d. 20. marts 2020 på ucc.dk/sites/default/files/studieordning_lu_kp_del_3_modul_og_kursusbeskrivelser_1.pdf

Mundtlighed i et testperspektiv

Der findes både direkte (performancebaserede) og indirekte (fx højt-læsning, gentagelse af ytringer) tests i mundtlig sprogfærdighed. I Danmark er der en præference for performancebaserede tests på grund af deres autenticitet. Når man udvikler opgaver og vurderingskriterier til performancebaserede tests, er det vigtigt at forstå, hvad det 'at være flydende' på et sprog betyder, dvs. hvilke kognitive processer den mundtlige produktion kræver, og hvordan man kan observere dem i performancen. Derfor diskuterer denne artikel forskellige teoretiske modeller af mundtlig produktion, hvor mundtligheden både har en kognitiv og en social dimension. Uanset talerens alder eller konteksten (undervisningsniveau, modersmål eller fremmedsprog osv.) beskrives den kognitive proces som et samspil mellem makro- og mikroplanlægning, grammatisk kodning, morfonomisk kodning og fonetisk kodning (Segalowitz 2010; Levelt 1989). For at opnå flydende tale skal processen automatiseres, dvs. den kognitive bearbejdning skal blive nem og hurtig. Under hensyntagen til vanskelighederne ved at observere disse kognitive processer, dvs. hvad der foregår i hovedet, når taleren gennemgår de forskellige kodninger under sprogproduktionen, opstiller man hypoteser om den mundtlige sprogproduktionsproces på grundlag af den performance, som kan observeres og måles. Derfor præsenterer artiklen de variabler, som kan benyttes til at måle *fluency*, eller flydende tale, fordi de bedst svarer til de forskellige niveauer af mundtlig sprogfærdighed. Endvidere gør artiklen rede for tre aspekter af den mundtlige produktion, som drejer sig om perceptuel *fluency*, eller hvordan lytteren opfatter talerens sprogproduktion: intelligibili-



SLOBODANKA DIMOVA

Ph.d.

Lektor, Københavns Universitet
slobodanka.dimova@hum.ku.dk

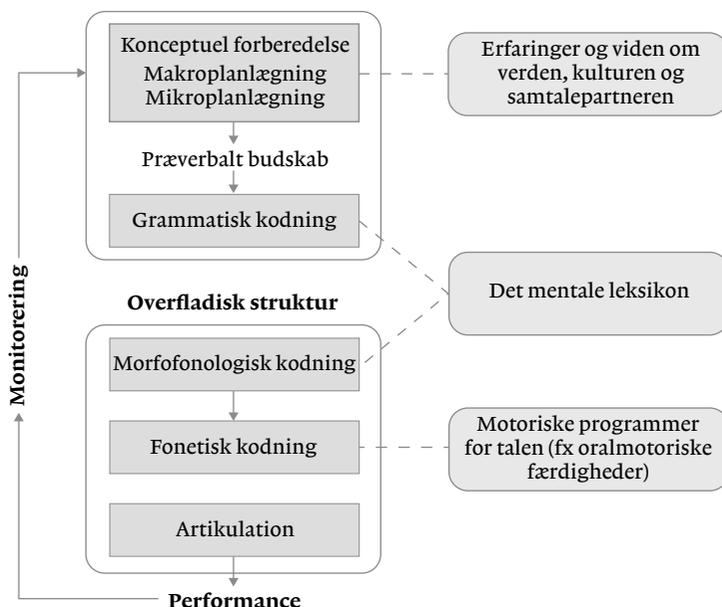
tet (*intelligibility*), forståelighed (*comprehensibility*) og accent (Munro & Derwing 2001). Den anden dimension af mundtlighed, den sociale, drejer sig om de funktionelle og de pragmatiske sproglige aspekter. De integrerede teoretiske tilgange (kognitive og sociale) kan anvendes både til at forstå den lærendes udvikling af mundtlige færdigheder og til at måle mundtlighed i sprogtests, men denne artikel sætter kun fokus på deres praktiske implikationer i forhold til andet- eller fremmedsprogstestning.

Hvad foregår der i mundtlig produktion? Kognitiv tilgang

Den kognitive proces i mundtlig produktion og flydende tale (*fluency*) repræsenteres gennem forskellige teoretiske modeller. Den mest kendte model er Levelts "blueprint"-model (1989), der beskriver den mundtlige produktion som en kognitiv proces. Sådant en proces kræver et samspil mellem makro- og mikroplanlægning, grammatisk kodning, morfofonologisk kodning og fonetisk kodning. Med andre ord: Taleren skal bearbejde flere kodninger næsten samtidig for at frembringe en ytring.

De Bot (1992) udvidede modellen yderligere ved at inddrage tosprogedes mundtlige produktion. Ifølge De Bots model begynder processen med makroplanlægning, hvor taleren anvender sin viden om verden, kulturen og samtalepartneren til at vælge det taleregister, der passer til konteksten. Til taleregisteret hører her også, hvilket sprog (modersmålet eller andet-/fremmedsproget [L2]) taleren vælger at bruge. Mikroplanlægningen drejer sig i lighed med makroplanlægningen om en konceptuel bearbejdning. Under mikroplanlægningen bestemmer taleren nærmere, hvilke begreber og tilhørende ord der skal vælges for at skabe det præverbale budskab. Det præverbale budskab skal sættes i ord eller i en overfladisk struktur, der indeholder leksikale elementer og grammatiske strukturer. I overfladestrukturen indgår output fra den grammatiske og den morfofonologiske kodning, som eliciteres med anvendelse af det mentale leksikon. Det mentale leksikon gemmer lemmaer (dvs. semantiske og syntaktiske oplysninger om ord) og morfofonologiske koder (dvs. morfologiske og fonologiske repræsentationer af ord) fra de sprog, som taleren bruger. Til sidst kommer den fonetiske kodning, som forbereder taleren i forhold til artikulation af budskabet. De motoriske programmer for tale (fx oralmotoriske færdigheder) hjælper med at omdanne den fonetiske kode til artikulation af tale. Selvom det virker som en lineær proces, er den faktisk cirkulær, for-

di taleren monitorerer processen og vender tilbage, hvis der identificeres misdannelser eller problemer med produktionen. Processen er ens for alle, uanset hvilken alder man har. Forskellen ligger i den generelle kognitive udvikling, størrelsen af det mentale leksikon og kompleksiteten af de grammatiske og morfofonologiske systemer. Derfor forventes det, at børn, der er flydende på L2, producerer tale, som er præget af kortere sætninger, begrænset ordforråd og enkle grammatiske strukturer, sammenlignet med voksne L2-talende, som er flydende. Den følgende figur redegør for de forskellige skridt i den kognitive proces.



Figur 1. Den mundtlige produktionsproces (baseret på Levelts (1989) og De Bots (1992) "blueprint"-modeller).

Selvom figuren viser mange skridt i den kognitive proces, skal hele processen i virkeligheden køre meget hurtigt. Taleren har ikke tid til at tænke og planlægge ytringen på en bevidst måde. Taleproduktionen skal være automatiseret og køre uden særlige forhindringer på de forskellige processkridt for at opnå flydende tale. Hvis det fremmedsproglige mentale leksikon er begrænset i forhold til det mentale leksikon på modersmålet, og hvis de fremmedsproglige grammatiske og morfofonologiske systemer ikke er fuldt udviklet, forekommer der mange pauser og tøvende tale, fordi processen kræ-

ver bevidst planlægning og derfor flere kognitive ressourcer. Det er faktisk den kognitive belastning, der påvirker *fluency* i den mundtlige produktion: Jo sværere den mundtlige opgave er, jo større kognitiv belastning vil der også være.

Fluency-variabler

I forskningen findes der mangfoldige, over 50, variabler, der bruges til at måle *fluency*. Forskningsresultaterne peger på (Ginther, Dimova & Yang 2010; Segalowitz 2010), at de variabler, der korrelerer mest med de forskellige niveauer af den mundtlige sprogfærdighed, er:

- Gennemsnitligt antal stavelser mellem to pauser
- Gennemsnitlig varighed af fonation (produktion af forskellige lyde) mellem to pauser
- Antal af og gennemsnitlig varighed af stille pauser
- Talehastighed og artikulationshastighed.

Nærmere betegnet tyder forskningen på, at talere, som har et højere mundtligt sprogfærdighedsniveau, ytrer flere stavelser mellem to pauser, og derfor er taletiden mellem pauserne længere. Ligeledes er deres tale hurtigere og præget af færre og kortere stille pauser. Selvom det er svært for eksaminatorerne/censorerne at anvende disse variabler, når de bedømmer mundtlige præstationer, kan disse variabler bruges til at validere mundtlige sprogtests. Fx kan elevernes performance til de mundtlige sprogtests i folkeskolen og gymnasiet analyseres i forhold til korrelationen mellem *fluency*-variablerne og karaktererne. Hvis korrelationen er lav, skal der gennemføres flere analyser af undersøgelser vedrørende de andre aspekter af performance (fx ordforråd, nøjagtighed, kompleksitet) og testopgaverne for at finde ud af, hvad det er, der påvirker *fluency*.

Den sociale dimension ved mundtlighed

Levelts og De Bots modeller repræsenterer kun de kognitive aspekter af mundtligheden, selvom de inkluderer viden og erfaringer som grundlæggende i det præverbale budskab. Derfor fremlagde Segalowitz (2010) en ny model, som tilføjer særlige sociolingvistiske aspekter. Den nye model repræsenterer en ramme for de dynamiske relationer mellem alle de ressourcer, der påvirker/har indvirkning på mundtligheden. Ud over Levelts og De Bots "blueprint"-modeller omfatter rammen tre andre områder, nemlig a) motivation for at

kommunikere, b) karakteristika ved den interaktive/kommunikative sociale kontekst og c) kognitive og kommunikative erfaringer i den konkrete kontekst.

Rammen tydeliggør, at den kognitive processeringseffektivitet ikke er tilstrækkelig til at opnå flydende tale på L2, og at taleren også skal udvikle sociolingvistisk kommunikativ kompetence. Motivationen for at kommunikere på L2 er baseret på sociale og psykologiske følelser/opfattelser af identitet i forbindelse med L2. Ligeledes skal taleren beherske passende L2-taleregistre og vendinger for at kunne udtrykke sig på en kontekstrelevant måde. Rammen understreger, at sprogbrug og sproglige erfaringer i en L2-kontekst forstærker udviklingen af relevante taleregistre og andre pragmatiske aspekter af målsproget.

Intelligibilitet, forståelighed og accent

Modellerne, der er blevet præsenteret hidtil, drejer sig om kognitiv *fluency*, fordi de viser talerens mundtlige sprogproduktionsproces. Mundtligheden kan også analyseres fra lytterens perspektiv, eller perceptuel *fluency*. Der er tre væsentlige dimensioner, som analyseres hyppigt i forskningen: intelligibilitet (*intelligibility*), forståelighed (*comprehensibility*) og accent (Munro & Derwing 2001). Intelligibilitet og forståelighed bruges ofte i flæng, fordi begge to drejer sig om udtale (Nelson 2011). For at skelne mellem de to defineres intelligibilitet som, i hvor høj grad lytteren kan afkode ytringen (udtalen), mens forståelighed defineres som lytterens perception af intelligibilitet (Munro & Derwin 2001). Derfor analyseres intelligibilitet gennem fonologisk transskribering af ytringen, mens forståelighed undersøges ved brug af perceptuelle Likert-skalaer. Selvom der findes en stærk sammenhæng mellem intelligibilitet og accent, har Munro og Derwing (2001) fundet, at der er mulighed for, at talen er forståelig på trods af en stærk accent. Forskningen indikerer, at lytterens forståelse af tale med stærk accent forbedres, hvis han/hun bliver eksponeret for den pågældende accent og bliver fortrolig med den. Det betyder på den anden side, at ikke alle modernålstalende accenter pr. definition er mere forståelige end L2-accenter (Dimova 2017).

I performancebaseret mundtlig sprogtestning bruger man teorierne til at udvikle opgaver og skalaer, der adskiller de forskellige niveauer af/for den mundtlige sprogfærdighed, man måler. Begreberne *fluency*, intelligibilitet og forståelighed findes blandt bedømmelseskriterierne for forskellige mundtlige prøver og eksamener i fremmedsprog (engelsk, tysk, fransk) i Danmark. Fx inkluderer eva-

lueringsskemaet for de mundtlige prøver i 9. klasse (FP9) følgende beskrivelser: “Eleven udtrykker sig med præcision, spontanitet og lethed” (FP9-engelsk) og “udtaler klart og forståeligt” (FP9-engelsk, FP9-fransk, FP9-tysk) (Undervisningsministeriet 2018). Mens “spontanitet” og “lethed” forbindes med *fluency*, refererer “klar” udtale til intelligibilitet. Ligeledes indeholder kriterierne for engelsk A stx en direkte reference til *fluency*: “Elevens præsentation og samtale viser fluency, stor variation i fagligt og alment ordforråd og syntaks og sikker sprogbeherskelse med kun uvæsentlige mangler” (Undervisningsministeriet 2018a). Her sættes *fluency* i sammenhæng med udviklede leksikalske og grammatiske systemer og sprogbeherskelse.

Hvordan bruger vi de teoretiske modeller videre i sprogtæstning?

De kognitive modeller indikerer, at flydende tale afhænger af graden af den kognitive belastning. Et lavt sprogfærdighedsniveau er præget af et begrænset mentalt leksikon og ikke af udviklede grammatiske og morfofonologiske systemer. Disse begrænsninger belaster den kognitive proces og resulterer i ikke-flydende tale. Således kan man nemt komme til at konkludere, at talere, der ikke taler flydende, har et lavt sprogfærdighedsniveau. Men det er ikke så ligetil: Det er vigtigt at understrege, at kompleksiteten af den mundtlige opgave og talerens fortrolighed med emnet og den sociale/kulturelle situation også påvirker den mundtlige produktion. Når taleren prøver at løse komplekse opgaver, sker hæmningen ved begyndelsen af den mundtlige produktion, dvs. før det præverbale budskab bliver udformet.

Hvis testens formål er at måle mundtlige sprogfærdigheder og ikke erfaring med eller faktisk viden om et bestemt emne, og hvis opgaven kun bruges til at fremkalde sprogbrug, så bør testudviklere sikre sig, at testtagerne er fortrolige og har erfaringer med opgavens emne. Ellers bliver testens validitet kompromitteret: Testresultaterne vil vise testtagerens manglende kendskab til emnet i stedet for det rigtige sproglige niveau. For at undgå opgavens indvirkning på performancen bør testudviklere også udforme flere typer af mundtlige opgaver som del af den mundtlige test. Fx inkluderer prøverne i fremmedsprog (FP9 og FP10) to dele (opgaver): præsentation af selvvalgt emne og samtale ud fra et overordnet tema. Disse to opgaver giver testtagerne mulighed for at producere forberedt monologisk og uforberedt dialogisk tale.

Fluency-variabler kan også anvendes i udviklingen af automatisere-

rede bedømmelsessystemer af mundtlig performance. For at øge bedømmelseskonsistensen kan disse bruges henholdsvis selvstændigt eller sammen med censorer. Under alle omstændigheder bidrager disse systemer til at forenkle, men også forbedre bedømmelsesprocessen. Fx dækker de nationale tests i fremmedsprog i folkeskolen ikke mundtlig sprogfærdighed, fordi testene er computerbaserede, og teknologien ikke er udviklet tilstrækkeligt. Man kunne forestille sig, at disse tests i fremtiden også inkluderer mundtlige opgaver, som bliver bedømt med det samme ved hjælp af automatiserede bedømmelsessystemer.

Som tidligere nævnt har vi lært fra forskningen, at udtale med stærk accent samtidig godt kan være forståelig. Denne viden kan også benyttes i udviklingen af bedømmelsesskalaer. I stedet for at bruge “modersmålsnede udtale” blandt beskrivelserne af de højeste færdighedsniveauer og således fremhæve vigtigheden af modersmålstalende udtale, kan vi sætte fokus på talens intelligibilitet og forståelighed. Fx fjernede testudviklere beskrivelsen “performancen ligner den fra en veluddannet modersmålstalende person” fra det højeste niveau af TOEPAS (*Test of Oral English Proficiency for Academic Staff*), som bruges til engelsk certificering af universitetsundervisere på bl.a. Københavns Universitet og Roskilde Universitet, fordi de ønskede en bredere inklusion af accenter på niveauet (Dimova 2017).

Det er vigtigt at bemærke, at intuitive tilgange til udvikling og vurdering af mundtlige tests ikke er tilstrækkelige. Testudviklere skal også blive bevidste om og undersøge samspillet mellem forskellige *fluency*-variabler, intelligibilitet, forståelighed og accents for at opnå og beholde høj testkvalitet.

Litteraturliste

- De Bot, K. (1992). Applied linguistics. *Applied Linguistics*, 13(1), 1-24.
- Dimova, S. (2017). Pronunciation assessment in the context of world Englishes. I: Kang, P. & Ginther, A. (red.), *Assessment in second language pronunciation* (s. 49-66). London: Routledge.
- Ginther, A., Dimova, S. & Yang, R. (2010). Conceptual and empirical relationships between temporal measures of fluency and oral English proficiency with implications for automated scoring. *Language Testing*, 27(3), 379-399.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Munro, M.J. & Derwing, T.M. (2001). Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech the role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), 451-468.
- Nelson, C.L. (2011). *Intelligibility in world Englishes*. Hoboken: Blackwell Publishing.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. London: Routledge.

Undervisningsministeriet (2018). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget engelsk – 9. klasse*. Lokaliseret d. 29. august 2019 på uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/proevevejledninger

Undervisningsministeriet (2018a). *Engelsk A, stx. Vejledning*. Lokaliseret d. 29. august 2019 på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017

Autentisk kommunikation og fokus på fagligt ordforråd – eksempler fra skolens engelskundervisning

Vi vil her beskrive et udviklingsprojekt med udgangspunkt i tværfaglighed, internationalt samarbejde og kommunikativ kompetence i skolens engelskundervisning. Projektet var et forsknings- og



INGE FOTEL ALFREDSSEN

Folkeskolelærer og engelskvejleder, Avedøre Skole
alfredsenprivat@gmail.com



SØREN HATTESEN BALLE

Lektor i engelsk, Center for Skole og Læring,
Professionshøjskolen Absalon
shb@pha.dk



LISE ØSTBIK BENCARD

Lærer og engelskvejleder, Tybjerg Privatskole
lisebencard@gmail.com



MERETE OLSEN

Lektor i engelsk, Center for Skole og Læring,
Professionshøjskolen Absalon
mol@pha.dk

udviklingsprojekt under læreruddannelsen, som havde fokus på at understøtte tilegnelse af et fagspecifikt ordforråd og udvikle undersøgelseskompetence hos danske og finske skoleelever på mellemtrinnet. Målet var kommunikativ performativitet i en autentisk kontekst, hvor brugen af sproget blev meningsfuld for eleverne.

Vi har i første omgang benyttet J.L. Austins klassiske forståelse af termen performativitet – som et udtryk for, at man gør ting med ord (*how to do things with words*) (Austin 1962, 1975). Nærmere bestemt skulle eleverne lære at udføre den sproghandling, som består i at informere.

I forhold til at betragte det at informere som en sproghandling drejer det sig ifølge genrepædagogikken om, at enhver genre har et formål. Dette betyder, at genrer ses som sproglige processer, vi bringer til anvendelse for at udføre bestemte handlinger såsom at overtale, beklage sig, berette og så videre (Derewianka & Jones 2012: 8). Den informerende genre har som primært formål at berette om faktuelle forhold og formidle information, hvilket var det, som eleverne i forbindelse med projektet skulle lære at gøre.

Eleverne skulle lære at beherske genren den informerende beskrivelse, såvel mundtligt som skriftligt (UVM 2019: 11-13). Denne genre består af nogle særlige sproglige og tekstlige komponenter, bl.a. nominalgrupper, indholdsord, fagspecifikt ordforråd, generaliseret ordforråd, relationsverber, generisk præsens osv. (Derewianka & Jones 2012: 177-178). Nogle af disse komponenter var der fokus på i undervisningen, med henblik på at eleverne skulle lære den sproghandling, der består i at informere.

Et nuanceret ordforråd og faglig kommunikation

Projektets grundlæggende antagelse var, at en autentisk kommunikationspartner og et meningsfuldt indhold ville anspore eleverne til at udvikle et mere nuanceret ordforråd og bruge det engelske sprog til mundtlig og skriftlig kommunikation (Balle, Olsen & Skovly 2018; Henriksen og Jakobsen 2013; Pedersen 2019; UVM 2019). Projektet drejede sig om, at eleverne skulle finde frem til elementer fra deres egen kultur, som de fandt repræsentative for dem selv og deres kultur og lægge disse i en tidskapsel (“A container storing a selection of objects chosen as being typical of the present time, buried for discovery in the future” (lexico.com)). Dernæst skulle de udveksle tidskapsler med elever fra et andet land. Det skal understreges, at der ikke var sat nogen former for etnisk, national, racemæssig, kønsmæssig eller lignende markør på begrebet kultur – netop for at lægge op

til så åben en tilgang som muligt til elevernes arbejde med, hvad der definerer deres kultur.

CLIL som vejen til faglig kommunikation

Vi valgte en CLIL-baseret (CLIL: *Content and Language Integrated Learning*) og projektorienteret tilgang (Coyle, Hood & Marsh 2010) for at understøtte en overordnet tværfaglighed med særligt fokus på ordforrådstilegnelse i engelsk. De involverede fag var – ud over engelsk – natur/teknologi samt håndværk og design (UVM 2019).

I første omgang var der fokus på den del af mundtlig kommunikation, som i Fælles Mål for faget engelsk kaldes præsentation (UVM 2019). Målet var, at eleverne skulle bruge sproget til noget, og dette skulle understøtte deres udvikling af et fagspecifikt ordforråd til den mundtlige præsentation. I denne forbindelse trækker vi på en anden forståelse af performativitet, som J.C. Richards anvender, når han refererer til “talk as performance” (Richards 2006: 4-6). Dette svarer til, hvad der i Fælles Mål kaldes for præsentation (UVM 2019). Richards nævner forskellige *features* og *skills* i forhold til “talk as performance”. Det drejer sig bl.a. om træk som fokus på såvel budskab som modtager, betydningen af sproglig præcision og et mere skriftsprogslignende sprog – og færdigheder som at kunne anvende et passende ordforråd (Richards 2006: 4).

The egg cutter – en prototype

Som forberedelse til den mundtlige præsentation indledte elever fra en 6.-klasse en lokal undersøgelse, hvor de så på, hvilken betydning opfindelsen af forskellige køkkenredskaber har haft. I undersøgelsen skulle eleverne udelukkende kommunikere om opfindelserne til læreren og deres klassekammerater. Undersøgelsen var tænkt som en prototype (Bootcamp bootleg 2013, 2015), inden den efter yderligere gennemarbejdning skulle indgå i en tidskapsel til elever et andet sted i verden.

I det første eksempel undersøgte nogle elever *the egg cutter* (en æggesaks, der bruges til at skære toppen af et blødkogt æg). Undervisningsdesignet var CLIL-inspireret, fordi det er i forbindelsen mellem fagligt indhold og sprog i CLIL, at læringspotentialet ligger:

CLIL, [...], offers opportunities both within and beyond the regular curriculum to initiate and enrich learning, skill acquisition and development. The exact nature of these opportunities will depend on

the extent to which the CLIL context demands an approach which is more content-led, more language-led, or both. (Coyle, Hood & Marsh 2010: 28)

Centralt i denne del af projektet stod ønsket om, at eleverne gennem deres undersøgelser af køkkenredskaber skulle skabe sig en forståelse af disse redskabers betydning, som eleverne samtidig skulle formidle ved hjælp af det engelske sprog. Med Coyle m.fl.s formulering kunne man tale om, at eleverne skulle “*learn [...] to use language and use [...] language to learn*” (Coyle, Hood & Marsh 2010: 54, forfatters fremhævning). Projektet viste da også, at der opstår specielle fagsproglige behov, når man skal lave undersøgelser af verden og formidle sin ny-erhvervede viden (Coyle, Hood & Marsh 2010: 54).

Gruppen af elever, der havde lavet en præsentation af *the egg cutter*, havde brug for et mere fagspecifikt ordforråd til at formidle den indsamlede information om køkkenredskabet:

We have chosen to present about the eggcutter because there are men who use in Danish kitchen.

The egg cutter helps you cut the top of your soft boiled egg so you do not have to sit and bother to peel off the shells or cut the top with a knife. It goes fast, so you can eat your egg while still hot. (Uddrag fra elevpræsentation i 6. klasse)

Den første del af citatet består af et hverdagspræget sprog typisk for en 6.-klasses niveau – fx bruger eleverne 1. persons personlige pronomen, som svarer til deres eget perspektiv. Den sidste del af citatet viser, at eleverne har bevæget sig ud over deres eget perspektiv og har indtaget et 3.-persons perspektiv, hvor sproget bliver fagligt informerende og mere præcist (Gibbons 2015: 9). Netop her var der fokus på færdigheden i at anvende et passende ordforråd, for at elevernes “*talk as performance*” kom til at fungere som en effektiv præsentation (Richards 2006: 5).

Eleverne har hentet de sproglige og faglige ‘byggeklodser’ fra forskellige kilder, og man kan med rette anholde, at de blot har kopieret. Pointen er dog, at eleverne har indarbejdet disse ‘byggeklodser’ i deres egen tekst – og dermed viser de deres forståelse. Eksemplet viser, at elevernes taksonomiske niveau hæves og sænkes alt efter deres sproglige behov i forhold til det indhold, der skal kommunikeres. Dette aspekt vil senere blive uddybet ved hjælp af Jim Cummins’

begreber *context-embedded language* og *context-reduced language*, som de er refereret til af Pauline Gibbons i forbindelse med hendes fokus på sammenhængen mellem forskellige kontekster og forskellige sproglige registre (Gibbons 2015: 9-11).

Et eksempel på, at elevernes taksonomiske niveau hæves, kan bl.a. ses gennem ordvalg, hvor der benyttes fag- og emnespecifikke termer og kollokationer i form af følgende udtryk: “cut the top of your soft boiled egg”, “bother”, “peel off the shells”, “eat your egg while still hot”. Tilsvarende anvender eleverne udtryk, der demonstrerer, at deres hævede taksonomiske niveau veksler med et tilsvarende sænket niveau, når eksempler på deres intersprog dukker op blandt de fag- og emnespecifikke udtryk – fx: “to sit and bother” og “It goes fast”.

The time capsule – et brev til fremtiden

Der var andre elever, som med afsæt i madkultur skrev breve til fremtiden i den omtalte *time capsule*-ramme, og disse skulle formidles mundtligt gennem videopræsentationer. Modtageren var en imaginær ven, der skulle se videobrevet om 100 år. Brevskrivningen fungerede som manus for den mundtlige præsentation for at stilladser det skriftsproglignende sprog, som ifølge Richards (2006: 5) karakteriserer “talk as performance”.

I det konkrete tilfælde skulle eleverne vælge retter som fx yndlingsret eller bæredygtighed. Nogle af eleverne havde valgt den danske nationalret stegt flæsk med persillesovs og vidste, at om 100 år ville deres modtager ikke nødvendigvis kunne forstå retten *roast pork with parsley sauce*. I lighed med *egg cutter*-eksemplet havde eleverne brug for et fagspecifikt sprog, og samtidig skulle de have øje for, at de skulle henvende sig til en fremtidig modtager.

Dear future friends

We are a group of 4 students living in Køge in Denmark in 2018. Our school is called Asgård School and names are J, Mo, Ma and F. Mo and Ma plays football on a team and J and F plays badminton.

We want to introduce you how to make roast pork with parsley sauce
This dish is an old Danish recipe, and in Denmark we have eaten pork for many generations, mostly in the wintertime, since it is quite heavy.

How is life in 2118? Is there peace in the whole world? Does anyone live on Mars now? Are you taking of our planet, or is it all much worse now?

We really hope you like our recipe.

Kind regards,

Mo, J, F and Ma

Også dette citat er et eksempel på, hvordan elevernes taksonomiske niveau hæves og sænkes. I den første del, hvor eleverne beskriver sig selv og deres fritidsinteresser, er sproget i lighed med sproget i *egg cutter*-eksemplet hverdagsagtigt. Senere hæves det taksonomiske niveau, hvor de beskriver retten – “we have eaten pork for many generations” og “[...] since it is quite heavy”. I opskriften benytter eleverne sig af kollokative udtryk som “2 handfuls of chopped parsley”, “[...] keep turning the slices until they are golden and crispy” og “with spring[k]les of green”.

Elevernes opskrift viser, at de har arbejdet med sproget og fremstillet deres egen tekst. Sproget er blevet “strakt” (Swain 2000) – i den forstand, at eleverne har skullet finde engelske udtryk, som de ikke kendte på forhånd. Et eksempel herpå er det engelske ord for konsistens, som eleverne har gengivet ved “consistency”. Eleverne gennemgår således en udvikling i deres intersprog som et led i tilægnelsen af et fagspecifikt ordforråd. På engelsk hedder konsistens nemlig *texture* – men eleverne har slået op i fx *Google Translate* og fundet ordet *consistency*, som er det engelske ord for konsistens i betydningen “logisk sammenhæng”.

Ingredients for roast pork with parsley sauce

[...]

2 handfuls of chopped parsley

[...]

The pork

[...] Then fry them for 1 minute on each side on moderate heat, lower the heat and keep turning the slices until they are golden and crispy.

[...] Keep them hot in your oven while you prepare the parsley sauce.

The sauce

This is supposed to be a white sauce, with springles of green [...] Repeat until the sauce has a consistency that you like. I prefer mine to be thick so that it barely runs when I tilt the pot.

[...]

Ydermere viser eleverne tegn på modtagerbevidsthed i deres henvendelse. Deres ordvalg viser dette:

How is life in 2118? [...] We really hope you like our recipe.

Eleverne beskriver ikke blot retten, men er bevidste om, at modtageren om 100 år lever i en helt anden kontekst og skal forholde sig til den gamle nationalret *roast pork with parsley sauce* – og kun muligvis vil kunne lide den.

Fra context-embedded language til context-reduced language

Næste skridt var, at eleverne i den ene klasse skulle samarbejde med en finsk klasse om udveksling af “Items central to who you are in your culture” (Utley 2004: 52-53). Udgangspunktet var som tidligere nævnt her et begreb om kultur uden nogen former for etnisk, national, racemæssig, kønsmæssig eller lignende markør og med afsæt i en modificeret opgave fra undervisningsmaterialet *Intercultural Resource Pack: Intercultural Communication for Language Teachers* (Utley 2004).

Idéen med de to didaktiske design var at stilladsere et fagspecifikt ordforråd. Det foregik i den ene klasse med en slags anskuelsetavler i forhold til madkultur som det stilladserende element, som eleverne kunne tilgå i fremstillingsprocessen. Tilsvarende blev der i begge klasser benyttet *handouts* med krav til form og indhold.

Det handlede som tidligere nævnt om at bevæge eleverne fra, hvad Pauline Gibbons med henvisning til Jim Cummins kalder et *context-embedded language* til et *context-reduced language* – altså at kunne “strække” elevernes sprog fra et hverdagsprog til et fagsprog (Gibbons 2015: 9, 26-27). Baggrunden var, at de lokale undersøgelser, som eleverne fra de to klasser havde foretaget, skulle bruges til at indlede et samarbejde med skoleklasser fra andre lande om udveksling af tidskapsler via internettet. Henvendelsen til autentiske modtagere skulle understøtte meningsfuldhed og elevernes mulighed for at

bruge sproget til at henvide til ting, der ikke befinder sig i modtagerens umiddelbare omgivelser (Gibbons 2015: 7). Eleverne blev derfor nødt til at være mere eksplicitte og fagligt detaljerede i deres formidling. Eleverne skulle præsentere deres tidskapsler mundtligt såvel som skriftligt, men uden modtagernes synkrone tilstedeværelse. Derfor måtte ifølge Pauline Gibbons “the language itself [...] contain more information because it cannot depend on the addressee knowing exactly what occurred” (Gibbons 2015: 7). Mediet, som eleverne brugte, var programmet *BookCreator* med billeder, tekst og lyd i form af indtalte beskrivelser, forklaringer og interaktion eleverne imellem i forbindelse med deres optagelser.

Performativitet i sprogundervisning

Projektet har været med til at facilitere sproglig og kommunikativ performativitet. Vi har som nævnt lænet os op ad Derewianka og Jones’ udsagn om, at enhver genre har til formål at udføre en bestemt sproglig handling. De skriver, at “we employ them (genres) to do things: to persuade someone to our point of view, to share experiences, to complain about a service, and so on”. I projektet handlede det om, at eleverne skulle blive i stand til at udføre den handling, det er, at informere – såvel skriftligt som mundtligt.

Som *egg cutter*- og *time capsule*-eksemplerne viser, udførte eleverne sproghandlinger, hvor de var nødt til at strække deres sprog i retning af et mere emne- og fagspecifikt ordforråd for at kunne kommunikere så præcist og tydeligt som muligt. Ifølge Michael Svendsen Pedersen betyder det at have kommunikativ kompetence, “at man er i stand til at udføre forskellige *sproghandlinger* [...] på en måde, der passer ind i kommunikationssituationen” (Pedersen 2019: 61). Det at skulle tilpasse sit sprog efter kommunikationssituationen har i særdeleshed været faciliteret af projektets didaktiske rammer – netop det, at eleverne skulle kommunikere til jævnaldrende, som ikke i forvejen havde kendskab til de ting/emner, der blev kommunikeret om. Men det væsentlige her var samtidig, at der var gået et forarbejde forud for selve kommunikationshandlingen. Eleverne havde arbejdet med, hvad vi kaldte for prototyper, hvor ordforråd og indhold blev stilladseret til understøttelse af deres kommunikative kompetence.

Litteraturliste

- Austin, J.L. (1962, 1975). *How to do things with words* (2. udg.). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Balle, S.H., Olsen, M. & Skovly, A. (2018). How to work innovatively with children in EFL classroom. *Sproglæreren*, 3, 5-9.
- Bootcamp bootleg (2013, 2015). D.school, Institute of Design at Stanford. Lokaliseret d. 8. august 2019 på longevity3.stanford.edu/designchallenge2015/files/2013/09/Bootleg.pdf
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2012). *Teaching language in context*. South Melbourne, Victoria: Oxford University Press.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. udg.). Portsmouth: Heinemann.
- Henriksen, B. & Jakobsen, A.S. (2013). Akademiske ord og fraser – et nordisk projekt. *Sprogforum*, 19(56), 49-55.
- Pedersen, M.S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis. Bind 2* (3. udg.) (s. 55-78). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Richards, J.C. (2006). Developing classroom speaking activities: From theory to practice. *Guidelines*, 28(2), 3-9. Lokaliseret d. 26. oktober 2019 på professorjackrichards.com/wp-content/uploads/developing-classroom-speaking-activities.pdf
- Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue" I: Lantolf, J.P. (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Utley, D. (2004). *Intercultural resource pack: Intercultural communication for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UVM (2019). *Om Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 20. december 2019 på uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal

Spil som redskab til mundtlighed

I den daglige andetsprogsundervisning for voksne oplever jeg ofte, at det er en udfordring at få mine kursister til at tale på deres L2. Der er ingen tvivl om, at det er langt det nemmeste at tale sammen på sit modersmål, især i større gruppesammenhænge, hvor flere taler samme L1. Sproget er en del af ens identitet, og derfor kan kommunikation på L2 måske forekomme unaturlig, grænseoverskridende og fremmedgjort. Men øvelse gør som bekendt mester, så hvordan igangsætter læreren i den daglige undervisning kommunikative aktiviteter på L2, som de lærende kan overføre til daglig brug, og som dermed kan være med til at bryde det unaturlige, grænseoverskridende og fremmedgjorte? Svaret kan være "spil i undervisningen".

Overordnet definerer man spil og læring inden for to centrale begreber: *gamebased learning* og *gamification* (Teglskov 2015). *Gamebased learning* handler om en læring, hvor den lærende fx producerer egne spil eller producerer sprog i spil. *Gamification* handler om, at underviseren indtænker små daglige spilelementer i undervisningen, men at undervisningen ikke i sig selv drejer sig om spil. Læreren inddrager så at sige spilelementer for at tilføre undervisningen elementer, som andre læremidler ikke kan, fx ved konkurrence, udforskning og arbejde i roller (Erkmann & Lomholt 2018).

I min daglige undervisning er anvendelsen af spil karakteriseret ved begrebet *gamification*, idet spillene bliver brugt som mål for kursisternes kommunikation på L2. Mundtligheden fremmes, ved at spillene bliver brugt som objekt for forhandling af betydning. Ligeledes er spillene et supplement til den daglige undervisning, hvor



EVA STRØMBERG KIEHN

Underviser (seminariet og DAV-uddannelse)
DSA- og OBU-underviser, VUC Storstrøm
evs@vucstor.dk

målet altid er at få kursisterne til at interagere og kommunikere på L2 indbyrdes.

VASADU

På VUC Storstrøm har vi udviklet et kommunikativt spil for dansk-lærende. Spillet hedder VASADU og blev udviklet i et samarbejde med VEU (Voksen Efteruddannelsesstøtte) og lærere i dansk som andetsprog på VUC Storstrøm. Spillet henvender sig til kursister i Dansk som andetsprog (DSA), Dansk basis og G-niveau på AVU, men vil ligeledes kunne anvendes på DU2 og DU3. Målet er, at deltagerne “udvikler nogle af de aspekter ved det danske sprog, som tosprogede med fordel kan træne på en anderledes, uformel og sjov måde” (Lærervejledning VASADU), hvor mundtligheden er i fokus, både i organiseringen og styringen af spillet, men også i samarbejdet i spillene, som fremmer mundtligheden hos deltagerne.

Det er lærerens rolle at inddele kursisterne i spillergrupper a 6-10 personer, alt efter hvor mange der er på holdet. Det er en fordel, at alle grupper har et lige antal deltagere, fordi deltagerne i hver gruppe skal sætte sig sammen to og to. Det vil sige, at en gruppe på seks personer sidder sammen to og to, og dermed er der tre hold i gruppen. Hver gruppe får udleveret et spil og skal herefter gå i gang med at læse reglerne. Når deltagerne har forstået reglerne, er det op til dem at tage ejerskab af spiloplevelsen, idet spillet fungerer som en elevstyret aktivitet, hvor lærerens rolle er at observere kursisterne og lytte aktivt til deres samtaler. Læreren har mulighed for at opfange de situationer, hvor kursisterne støder på sproglige udfordringer eller viser en stor sproglig kunnen, hvilket kan bruges senere i opsamlingen, men hensigten er, at spillergruppen selv skal blive enig om at definere regler m.m.

Spillet består af 1 spilleplade, kort inden for 5 basiskategorier, 12 valgbort, 1 førstevælgerkort, 5 x 5 brikker og 1 timeglas. De 5 basiskategorier er henholdsvis:

1. Ordklasser (gul)
2. Dan sætninger (grøn)
3. Nye ord (rød)
4. Gæt et job (blå)
5. Orddomino (lilla)



Alle fem basiskategorier kan udskiftes med ekspertvalgkort. I takt med at kursisterne bliver dygtigere, er der behov for at øge opgavens sværhedsgrad. Dette gøres ved at udskifte nogle af basisvalgkortene med ekspertvalgkort. Opgaverne til basisvalgkort og ekspertvalgkort lyder som følger:

- **Ordklasser** – “Træk et gult kort. Kig på billedet. Skriv seks ord af den type, der står på kortet”.
- **Dan sætninger** – “Træk et grønt kort. Dan seks mundtlige sætninger sammen, hvor ordene fra kortet indgår”.
- **Sætningsmylder** – “Træk et grønt kort, og skriv alle ordene sammen til en meningsfuld sætning”.
- **Nye ord** – “Træk et rødt kort, og læs det højt. Fx kirkegård. Brug ordets bogstaver (og kun dem) til at skrive seks andre danske ord”.
- **Gæt et job** – “Træk et blå kort. Kun den ene spiller må se det. Fortæl om arbejdet, så din partner kan gætte stillingen. Sig ikke det rigtige ord”.
- **Matematikord** – “Træk et blå kort. Læs sætningen, og vælg det ord, der skal stå på linjen”, fx Der er ____ kugler i 1. hul (flere, færre, mange).
- **Orddomino** – “Træk et lilla kort, og læs ordet højt. Parret skiftes til at skrive et ord. Ordene skal starte med det sidste bogstav i det sidst skrevne ord. Fx hest – tro – og – går – rose ... Skriv seks ord”.

Opgaverne er forskellige inden for de fem basiskategorier, men udgangspunktet er, at spillerne to og to løser en opgave sammen. For at variere opgaverne kan man således udskifte “ordklasser” med “præpositioner”, “gæt et job” med “matematikord” og “dan sætninger” med “sætningsmylder”, på den måde er der altid fem kategorier i spillet. Det par, der begynder, løser sammen den opgave, der passer til det valgte valgkort. Når tiden er udløbet, vises resultatet til resten af spillergruppen, som vurderer i fællesskab, om opgaven er løst, så der kan gives et point.

Kommunikativ sprogpædagogik

To vigtige elementer skal medtages i forhold til at afgøre spillets legitimitet i en kommunikativ sammenhæng:

1. Dækker spillet kriterierne for at være en kommunikativ aktivitet?
2. Lægger spillet op til tilegnelse og anvendelse af L2?

Først må der ses på begrebet kommunikativ sprogpædagogik. Kommunikativ sprogpædagogik betyder, at den lærende anvender sine kommunikative kompetencer i undervisningen. Kommunikativ kompetence tager udgangspunkt i en forståelse af, at sprog læres ved at blive brugt i meningsfulde situationer, hvor der er en reel udveksling af betydning, fordi det er vigtigt for samtalepartnerne at forstå hinanden. Når der tales om kommunikativ kompetence, er der fokus på individet, altså en kompetence, som et individ har eller er i færd med at udvikle. Den sproglige del i kommunikativ kompetence dækker over de fire færdigheder, tale, lytte, læse og skrive, og refererer ikke kun til tale, som hidtil har været en udbredt opfattelse (Lund 1999).

Man kan vurdere kommunikative aktiviteter ud fra de opstillede kriterier af Pica, Kanagy & Falodun, som Karen Lund beskriver i artiklen “Er kommunikativ undervisning kommunikativ?” (Lund 1999):

1. Kræver aktiviteten tovejskommunikation – skal begge parter bidrage, for at opgaven kan løses?
2. Har parterne samme/konvergente mål? Bevæger man sig i samme retning for at løse opgaven.
3. Ligger der indbygget i aktiviteten, at parterne skal nå frem til fx én fælles løsning?

VASADU tager afsæt i en kommunikativ sprogpædagogik, hvor der er fokus på interaktion kursisterne imellem, og hvor kriterierne for kommunikativ aktivitet opfyldes. Deltagerne i spillet er sammen to og to, og begge parter skal bidrage til opgaveløsningen. Alle parter har samme mål: at løse opgaven inden for en given tidsramme. Alle parter skal nå frem til en fælles løsning sammen med resten af gruppen. Aktiviteterne i spillet kræver, at den lærende “forstår input, giver sig i kast med at betydningsafklare når der er noget de ikke forstår, de giver feedback på det de hører/får feedback på det de siger” (Lund 1999). Ligeledes indgår der tilegnelselementer i spillet, idet deltagerne bliver udsat for opgaver, hvor de er nødsaget til at *forhandle om betydning – negotiation of meaning* (ibid.). Det gælder både parvis og fælles i hele gruppen, hvor opgaverne lægger op til, at modtager beder om afklaring og nærmere forståelse af den mulige løsning,

og at afsender bestræber sig på at forstå løsningen. Dermed bliver kommunikationen ikke kun målet, “[...] kommunikative aktiviteter er selve midlet hvorigennem man lærer det nye sprog. Man lærer at kommunikere ved at kommunikere” (ibid.).

Spillets formål er som sådan ikke konkurrenceelementet om at komme først. Hvis man er en dygtig strateg, kan man hurtigt regne ud, hvilke kategorier man er bedst til, og dermed være snu til at vælge dem, men set som en kommunikativ aktivitet, der sætter gang i samtale på L2, er det yderst anvendeligt. Deltagerne bliver kommunikativt udfordret, idet opgaveløsningen fordrer indbyrdes kommunikation både verbalt og nonverbalt, fx i “gæt et job”, som kan sammenlignes med “gæt og grimasser” samt opfordring til hypotesedannelse – og afprøvning. Fx var der et par, som i opgaven “ordklasser” skulle skrive fem adjektiver ud fra et billede og havde skrevet ordet ‘skæg’. Resten af deltagerne i gruppen troede, de mente substantivet ‘skæg’ og ville derfor ikke godtage parrets svar. På den måde skulle både afsendere og modtagere forstå og afklare betydningen af ordet. Spillet lever på den måde også op til elevautonomi, fordi alle deltagerne i gruppen skal blive enige om, hvorvidt opgaven er løst korrekt. Hvis der ikke er enighed, må deltagerne frem med argumenterne, svarene og i særdeleshed den faglige forståelse. Der er således nogle ydre rammer for spillet, men indholdet hjælper deltagerne hinanden med at løse.

Spillet lægger som nævnt op til et autonomt læringsmiljø, hvor den lærende har mulighed for at udvikle sproget på egne præmisser og ikke kun i relation til de lukkede spørgsmål i spillet, fx i form af de diskussioner, der opstår undervejs, eller spillets regler, der skal afklares. Fx har jeg oplevet, at der opstod en diskussion i en gruppe mellem to par om, hvorvidt man også skulle stave de nedskrevne ord rigtigt, eller om opgaven var løst ved blot at have skrevet ordene ned. Gruppen måtte nødvendigvis blive enige om, hvordan dette problem skulle løses. På den måde indgår kommunikation på L2 som problemløsningsopgaver, ikke kun i forhold til at løse spillets opgave, men som anvendelig, relevant kommunikation med argumenter og synspunkter som “in the wild” (Eskildsen & Wagner 2018), hvor sproglæring sker implicit.

Lærerens rolle er som en hjælper i yderste nød, der står til rådighed, når det bliver nødvendigt. Ellers holder læreren sig i baggrunden og lader kursisterne løse udfordringerne selv. Lærerens rolle er ligeledes at give feedback, når resten af gruppen kommer til kort. På den måde er mundtligheden hele tiden på spil, fordi opgaverne

skal løses parvis og via kommunikation, og når kommunikationen svigter, er der en hjælpende hånd fra enten resten af gruppen eller læreren.

Spillet giver yderligere mulighed for sprogtilegnelse, idet deltagerne får svar på, om fx ordet 'fryser' er et verbum eller et substantiv. Herved opstår sprogtilegnelse gennem en opgave og ikke gennem undervisning i sprogets enkeltdele – man inddrager og diskuterer grammatikken i en sammenhæng, man undres, og afklaring af problemet finder sted – læring finder sted. Kategorien "sætningsmylder" arbejder med syntaks. Her kan det være en stor udfordring af få samlet den rigtige sætning ud fra fx ordene: nogle – venner – forældrene – havde – og – gode – hjælpsomme. Dette giver anledning til gode samtaler deltagerne imellem og inddragelse af læreren.

Spillet giver ligeledes mulighed for differentiering. Som tidligere nævnt er lærerens rolle i dette spil at observere og guide. Man får altså mulighed for at opdage den lærendes anvendelse af hypotesedannelse- og afprøvning samt kommunikationsstrategier (Holm & Laursen 2010). Man kan herudfra opdele deltagerne i andre grupper næste gang, der skal spilles, fx sætte de mundtligt stærke sammen i én gruppe og de mundtligt svage i en anden for at undgå, at det altid er de samme, der ytrer sig, og dermed give plads til, at andre kan komme på banen og blive fortrolige med sproget.

Opsamlingen på spillet kan man som lærer selv vælge at forme. Jeg har taget udgangspunkt i de udfordringer, som er opstået undervejs i spillet, fx ved kategorien "sætningsmylder", hvor det er svært for hele gruppen, og altså ikke kun parret, som får opgaven, at finde frem til den rigtige løsning. Eller komme med eksempler på sprogets kompleksitet i forhold til, at ord kan have flere betydninger og ordklasser. Altså samle op på det, som gav anledning til diskussioner og spørgsmål undervejs. Jeg har set, at anvendelsen af kommunikative spil i undervisningen er et vigtigt element i andetsprogstilignelsen og til at fastholde kursister i at kommunikere på L2. Spil lægger op til kommunikative sproghandlinger, der kan ligne "in the wild" (Eskildsen & Wagner 2018), fx i diskussionerne på tværs af holdet, som opstår undervejs i opgaveløsningen. Spillene kan variere meget og er noget, både lærere og kursister selv kan producere, sådan at spillene bliver aktuelle i forhold til den daglige undervisnings læringsmål og emne.

Litteraturliste

- Erkman, M. & Lomholt, P. (2018). *Gamification*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Eskildsen, S. & Wagner, J. (2018). "Language learning in the wild" som praksisorienteret sprogundervisning. *Sprogforum*, 24(66), 62-70.
- Holm, L. & Laursen, H. P. (2010). *Dansk som andetsprog*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Lund, K. (1999). Er kommunikativ undervisning kommunikativ? *Sprogforum*, 14(5), 26-33.
- Teglskov, R. (2015). *Spilbaseret læring i undervisningen*. Lærernetværket. Lokaliseret d. 6. marts 2020 på lærernetværket.dk/spilbaseret-læring-i-undervisningen
- VASADU. Spil. Udviklet i samarbejde med VUC Storstrøm, VEU, cph:learning, ganz. vucstor.dk

Er opslagstavlen død?

Den analoge opslagstavle – altså den, vi kender fra det lokale supermarked, boligforeningerne, skoler og campingpladser – har mange gange været erklæret død: I takt med den stigende digitalisering er mange af de funktioner, vi kender fra de gammeldags opslagstavler – køb og salg af cykler, efterlysning af bortløbne katte og bytte af lejligheder – flyttet over på nettet, så vi med enkelte klik får adgang til langt større mængder af information om det, vi er interesseret i, end hvad man normalt finder på lokale opslagstavler.

Men noget tyder på, at det er for tidligt at erklære offentlige opslagstavler med håndskrevne papirlapper og hjemmeprintede opslag for død. Det viser et stort medborgerforskningsprojekt, som vi har lavet i Sverige, i hvert fald. Her undersøgte vi i efteråret 2016, hvad analoge opslagstavler bruges til i dag: Hvad er det for budskaber, der slås op? Hvem er afsenderne, og hvilke sprog kommunikerer de på? Er der særlige genrer, der dominerer, og hvilke teknologier anvendes der? Det centrale i undersøgelsen var med andre ord at finde ud af, hvilke funktioner analoge opslagstavler har i en tid, hvor stadig mere kommunikation foregår digitalt, og om det i praksis betyder, at de nu er ved at uddø.

96 klasser fra 46 forskellige skoler og gymnasier hjalp med at indsamle data til undersøgelsen: De tog billeder af opslagstavler rundt om i hele Sverige, kodede billederne for indhold og kontekst og uploadede dem til en server ved hjælp af en mobilapp, så både opslag og placering af opslagstavlerne kunne ses digitalt på et interaktivt kort over Sverige. I alt blev der indsamlet 1516 billeder, og efter en kvalitetssikring af materialet, hvor der blev fjernet gengangere,



HELLE LYKKE NIELSEN

Ph.d.

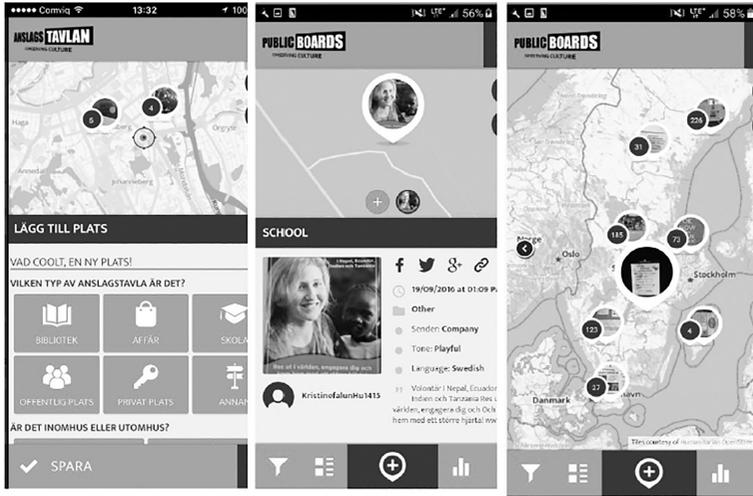
Lektor MSK (med særlige kvalifikationer),
Center for Mellemøststudier, Syddansk Universitet
hln@sdu.dk

ulæselige opslag m.m., var der 1340 billeder tilbage, som danner baggrund for undersøgelsen. Alle billeder blev derefter samlet i en søgbar database, som både forskere, skoleelever og alle andre interesserede kan bruge helt gratis. Og selvom vi ikke er de første, der forskningsmæssigt har undersøgt analoge opslagstavler og deres funktion i en digital tid, er vores undersøgelse så vidt vides den største i verden.

Initiativet til undersøgelsen kom fra Vetenskap & Allmänhet (V&A), en uafhængig organisation, der bl.a. finansieres af det svenske forsknings- og undervisningsministerium og forskellige brancheorganisationer. V&A's formål er at fremme dialog og åbenhed mellem forskere og det omgivende samfund, og en af deres faste aktiviteter er at lave et årligt masseeksperiment, hvor skoleklasser, foreninger og privatpersoner inviteres med som partnere i et forskningsprojekt. Masseeksperimentet er således et eksempel på medborgerforskning, der skal producere ny viden gennem samskabelse med forskere, og målsætningen er klar: Eksperimenterne skal på en og samme tid gøre eleverne nysgerrige og interesserede i videnskabelige arbejdsmetoder, hjælpe forskere med at indsamle store mængder data i dialog med eleverne og give lærere adgang til forskningsbaserede materialer og metoder, som kan bruges i undervisningen. Alt i alt en win-win-situation for alle involverede parter.



Figur 1. Svensk opslagstavle fra det materiale, der blev udsendt til deltagerne (Brounéus 2017: 7).



Figur 2. Forskellige skærbilleder fra appen *Anslagstavlan* på mobiltelefon. Til venstre valgmuligheder for at kode opslag, i midten et eksempel på kodedet opslag og til højre et digitalt kort over Sverige, der viser distributionen af kodede opslagstavler.

Hvad fandt vi ud af?

Vores undersøgelse viste bl.a., at langt de fleste opslag var sat op af foreninger og organisationer, der reklamerer for møder, koncerter og lignende arrangementer. Derefter kom små virksomheder som fx yogaskoler og frisører, der ønsker at gøre reklame for deres ydelser, og på tredjepladsen lå privatpersoner, der typisk ønsker at købe eller sælge noget, leder efter bortkomne dyr eller tilbyder forskellige ydelser som børnepasning, hundeluftning og havearbejde. Også svenske myndigheder, især kommunerne, benytter de lokale opslagstavler til at informere om nye tiltag, men kun i begrænset omfang. Så alt i alt fungerer svenske opslagstavler ofte som en slags lokal markedsplads for varer og ydelser.

En af de ting, der overraskede os mest, var, at opslagstavlerne næsten udelukkende indeholdt opslag, der var skrevet på svensk – kun 5% var skrevet helt eller delvis på andre sprog. Sverige er et land med mange flytninge og indvandrere – ca. 15% af landets befolkning er født uden for Sverige – og med fem officielle minoritetssprog, mange udvekslingsstuderende og en hel del turister havde vi forventet, at befolkningssammensætningen ville afspejle sig i opslagene. At tallet for brug af andre sprog end svensk var så lavt, skyldes sandsynligvis den usikkerhed, der altid er forbundet med medborger-

forskning: Da al deltagelse i indsamling af data er frivillig og derfor som regel ujævnt fordelt geografisk, er det indsamlede materiale af gode grunde ikke repræsentativt. Og hertil kommer, at de skoler og gymnasier, der deltog i vores projekt, typisk ligger i middelklassekvarterer i og omkring de større byer og derfor ikke uden videre fx dækker områder med mange indvandrere. I praksis betød det, at vi i undersøgelsen ikke kunne sige så meget om, hvilke sprog der anvendes på svenske opslagstavler. Til gengæld kunne vi udsige noget om, hvordan sprogene anvendes i praksis.

Engelsk var ikke uventet det mest anvendte fremmedsprog: Ca. halvdelen var skrevet på engelsk med det formål enten at informere ikke-svensktalende om forskellige arrangementer eller, i en blanding med svensk, at signalere tilhørsforhold til et globalt (ungdoms-) fællesskab, hvor det at bruge engelske ord og udtryk signalerer noget smart og spændende. Der var også opslag på finsk og tysk samt på en række indvandrersprog som arabisk, kurdisk og somalisk, og ligesom med det engelske blev de også brugt til enten at informere om svenske forhold – hvad er aldersgrænsen for fx at købe tobak og alkohol – eller som en slags dekoration på plakater og invitationer for at demonstrere international kontakt. Så selvom svensk er stærkt dominerende på opslagstavlerne, kan man alligevel konstatere, at engelsk spiller en vigtig rolle i kommunikationen, og at indvandrersprogene langsomt er ved at blive mere synlige.

Vi fandt også ud af andre ting: at opslagene i høj grad gør brug af andre medier som fx telefon, mail og net, primært for at skabe kontakt til sælgere, arrangører eller dem, der savner bortløbne dyr – men at mere end en tredjedel af opslagene slet ikke angav kontaktinformationer; at kun 6% af alle opslag var håndskrevne, men at mange af dem, der var skrevet på computer, brugte fonte, der minder om håndskrift, for at gøre budskabet mere personligt; at de opslag, der reklamerede for kurser, uddannelser og andre læringsmuligheder, ofte var relateret til religiøse institutioner, sportsklubber og forskellige lokale foreninger; samt meget andet, som interesserede kan læse mere om i de publikationer, der siden er udkommet om projektet, jf. referencelisten nedenfor. Sammenfattende konkluderede vi, at analoge opslagstavler stadig spiller en stor rolle af især to grunde: Det er en meget billig kommunikationsteknologi, som er åben for alle – man skal blot have tilgang til papir, blyant og et par tegnestifter. Og så er de lokale på en måde, som fx sociale medier og de digitale *devices*, man skal bruge for at få adgang til dem, ikke kan konkurrere med: Det faktum, at opslagstavlerne er stationære og typisk placeret på steder, hvor mennesker færdes, kobler dem til et specifikt sted, og

det betyder, at de primært kommunikerer om konkrete tiltag af lokal relevans til gavn for lokalsamfundet.

Pædagogisk udbytte

Det svenske projekt er på flere måder interessant i en dansk undervisningskontekst, ikke mindst hvis man underviser i sprog eller i dansk som andetsprog. For selvom det næppe er sandsynligt, at mange danske sproglærere vil anvende den åbne database med deres elever, medmindre man netop underviser i svensk, er der masser af inspiration at hente i arbejdet med opslagstavler. Som udgangspunkt kan man lade eleverne undersøge, hvilke sprog der bruges på skolens egne opslagstavler, alternativt sende dem ned i det lokale supermarked eller på biblioteket for at fotografere opslag og på basis heraf undersøge problematikker omkring flersproglighed (hvilke sprog forekommer i opslagene, og hvad bruges de til?), globalisering (hvor forekommer engelsk, og hvordan bruges det?), genrer (hvordan sælger man en cykel sammenlignet med ydelser som fx hundeluftning eller børnepasning?), teknologiforståelse (hvad sker der med tekster

Kommunikationen påverkas



tekniskt – genom att texter och berättelser är obemäda av gränser i tid och rum (e-post, sms, chat, Instagram, o.s.v.).

språkligt – genom att olika språk, dialekter, jargonger och slang lättare möts och påverkar varandra.

socialt – genom nya mötesplatser. Sociala medier underlättar för folk att komma i kontakt med gamla och nya vänner, men eftersom vi kan vara anonyma öppnar de samtidigt upp för nathat och mobbing. I vårt uppkopplade samhälle förväntas vi också vara närbara dygner runt, var vi än är. Det får effekter på hur vi ser vår privata sfär. Allt detta förändrar hur vi umgås och kommunicerar med varandra och vilka som har makt i olika sammanhang (att t.ex. ha många följare på YouTube eller Instagram betyder att många lyssnar på vad man har att säga).

kulturellt – genom att vi lättare upptäcker och kommer i kontakt med människor, föremål och platser från andra kulturer och grupper än de vi oftast umgås med.

ekonomiskt – genom att språk och kommunikation har blivit kommersiella produkter. Oftast betalar vi inget för att kommunicera via produkterna (som Facebook, Instagram, Snapchat och Twitter), men företag kan betala stora pengar för att nå oss där med sin reklam. På så vis styr ekonomiska intressen allt mer hur, när och vad vi kommunicerar.



Bild 4. Gagnés olansce resande flicer till föreskrig i koamunikation.

FAKTARUTA 3

Hur man tålltalar óen man talar eller skriver till ändras óver tiden. I dag säger vi rástán alltid *du* till varandra, medan man förr förtio ár sedan behöt tilltalade personer med deras *titel* (herrn, fru Pettersson, magistern, dóktern, o.s.v.). Eller så undvek man att tilltala allk. "Ónskas mer kaffe", kunde man fråga för att slippa säga *du*.

Det arliga tilltalet skóljger sig óven mellan olika språk. På engelska tilltalar man med *titeln*, och på franska och ryska säger man *sr* om man inte kómrer den man talar med så väl. På ryska och danska användar man pronomenet "óom". (*Óiv respektive Du*) för att vara artig: "Vill óom ha en kopp kaffe?"

Artigheten beror ócksá på hur ríttérframt man kómrer *sr* man kan tala till motta-garen. Hur ber du nágon att góta nágot? Till en kompis kanske du repar: "Sóing fömtret!". Men om du vill vara artig lindar du kanske in budskapet: "Skúle du

DISKUTERA I KLASSEN:

- Om det finns läsare/óvret med tillfóhla pálet – hur ser tilltalet ut i óetra an-dra land? Varierar tilltalet beroendé på vem som talar med vem? Vilka líkhet-er och skóllnader finns med hur vi tilltalar varandra i Sverige?
- Kópp ut en modert anson eller líklsksten, leksaksvarning eller ólámsdý) och skriv ut den så att den hade tilltalat en líttare på 1800-talet.

Figur 3. Uddrag af lærervejledningen, der illustrerer, hvordan kommunikation påvirkes af tekniske, sproglige, sociale, kulturelle og økonomiske faktorer (Brounéus 2016: 10-11).

om bortløbne dyr, når de flyttes over i digitale opslagstavler?) m.m. – alt sammen noget, der kan bidrage til at hæve elevernes sproglige bevidsthed, og som efterfølgende kan danne basis for gode sproglige diskussioner i klasseværelset.

Og i den proces kan man som lærer lade sig inspirere af de resourcer, som det svenske projekt har affødt undervejs. Først og fremmest af projektets lærerhåndbog, der på letforståeligt svensk giver gode ideer til arbejdet i klasseværelset. Den henvender sig primært til undervisere i folkeskolen og indeholder korte beskrivelser af faglige tilgange og forslag til klasseaktiviteter, hvilket med fordel også kan bruges i undervisningen i dansk som andetsprog. Også de artikler, som de deltagende forskere har skrevet efterfølgende, kan inspirere til undervisningsforløb: Nord m.fl. (2019: 186-191) giver fx gode eksempler på genreanalyser ud fra opslag om salg af cykler på henholdsvis analoge og digitale opslagstavler, som fint kan bruges og inspirere til nye analyser i danskundervisningen på gymnasieniveau.

Både elever og lærere synes at have været glade for projektet. I en efterfølgende evaluering svarer 20 ud af de 22 lærere, der besvarede spørgeskemaet, at projektet bidrog til at forny undervisningen og skabe en vigtig forbindelse mellem læring i klasseværelset og 'den virkelige verden'. Lærerne oplevede også, at eleverne var interesseret i projektet: 59% svarede, at deres elever fandt projektet spændende, 46% at eleverne fandt det interessant, 32% at projektet var sjovt, og 68% at de fleste elever var motiverede, selvom de erkendte, at nogle elever manglede interesse og motivation. Og det passer meget godt med elevernes oplevelse: Ca. halvdelen af de 50 elever, der besvarede et multiple choice-skema, syntes, det var sjovt at lede efter opslagstavler, ca. 40% syntes, at projektet generelt var sjovt, 25% syntes, at det var let, 33% syntes, at det var interessant, og andre 33% syntes, at det ligefrem var spændende. Til gengæld mente ca. 50%, det var kedeligt, 33% mente, at det var mærkeligt, 25% mente, at det var indviklet, og andre 25% mente, at det var svært. De polariserede elevbesvarelser kendes fra andre digitale projekter, hvor ressourcerstærke elever er glade for at blive udfordret, mens svagere elever trækker sig tilbage og hævder, at det er kedeligt (se fx Nielsen 2012). Når vi alligevel vil argumentere for, at arbejdet med opslagstavler og medborgerforskning er velegnet til at indgå i undervisningen, skyldes det, at det ud over at hæve elevernes sproglige bevidsthed også er med til at skabe engagement blandt eleverne. Det blev bl.a. demonstreret af elever på en skole i Älvdalen, som efter at have arbejdet med tosprogethed og dialekter på opslagstavler gav sig i kast med at etablere flere nye opslagstavler i lokalområdet.

Medborgerforskning

Det ville selvsagt være rigtig interessant at lave en dansk version af det svenske initiativ – ikke om opslagstavler, men om andre sproglige og pædagogiske fænomener, som egner sig til at blive undersøgt gennem medborgerforskning. Det kunne fx være flersproglighed, enten i danske familier (set gennem medieforbrug i hjemmet), på danske folke- og privatskoler (gennem skolernes sproglige landskaber) eller generelt i Danmark (set gennem fx butiksfacader). Eller hvad med at undersøge, hvad der sker, når voksne learners i dansk som andetsprog fx køber ind, spørger om vej eller på anden måde interagerer med dansktalende?

Medborgerforskning er et område i vækst, også i Danmark. Det retter sig ofte mod voksne – som når biologer og andre naturvidenskabsfolk undersøger alt fra svirrefluer og ulve til “Lyden af Danmark” – men Danmark har også fået sin egen version af det svenske Masseeksperiment, der retter sig mod undervisningssektoren, gennem konsortiet Astra, der bl.a. er støttet af undervisningsministeriet og A.P. Møller Fonden. Her arbejder man dog udelukkende med naturvidenskabelige problemstillinger og har som eksplicit formål at fremme unges interesser for naturvidenskab. Men hvorfor skal medborgerforskning være forbeholdt naturvidenskaben, når sprogfolk, pædagoger og andre humanister med mindst lige så stort udbytte kan inddrage skolebørn, gymnasieelever, universitetsstuderende, studerende i dansk som andetsprog og alle mulige andre sproginteresserede i deres forskning – til gensidigt udbytte for alle parter, og ikke mindst det danske samfund?

Projekt “Opslagstavlen” (ForskarFredags masseexperiment “Anslagstavlan”) vandt i december 2016 *Open Knowledge Swedens* pris for *Best Open Science Initiative*: v-a.se/2016/12/anslagstavlan-prisas-open-kunskap/#more-23616

Litteratur

- | | |
|--|---|
| <p>Brounéus, F. (red.) (2016). <i>Forskarfredag Masseexperiment. Lärarhandledning, Instruktion & bakgrundsmaterial</i>. Stockholm: Vetenskap & Allmänhet. Lokaliseret d. 12. juli 2019 på forskarfredag.se/masseexperiment/anslagstavlan-2016</p> | <p>Brounéus, F. (red.) (2017). <i>Slutrapport Anslagstavlan. Forskarfredags Masseexperiment 2016</i>. VA-rapport 2017:1. Stockholm: Vetenskap & Allmänhet. Lokaliseret d. 12. juli 2019 på forskarfredag.se/filer/ff2016-anslagstavlan-slutrapport.pdf</p> |
|--|---|

- Kullenberg, C., Rohden, F., Bjørkvall, A., Broneus, F., Järlehed, J., Nielsen, H. L. & Rosendal, T. (2018). What are analog bulletin boards used for today? Analysing media uses, intermediality and technology affordances in Swedish bulletin board messages using a citizen science approach. *PLoS One*, 13(8). doi.org/10.1371/journal.pone.0202077
- Nielsen, H. L. (2012). E-learning and the dilemma of learner autonomy: A case study of first year university students of Arabic. *Orientalia Suecana*, LXI (Suppl), 89-106.
- Nielsen, H. L., Rosendal, T., Järlehed, J. & Kullenberg, C. (Under udgivelse). Investigating bulletin boards with students: What can citizen science offer education and research in the linguistic landscape? I: Malinowski, D., Maxim, H. & Dubreil, S. (red.), *Language teaching in the linguistic landscape*. Springer.
- Nord, A., Järlehed, J. & Kullenberg, C. (2019). För anslagstavlan i tiden. Vad händer på svenska anslagstavlor? I: Bianchi, M., Håkansson, D., Melander, B. m.fl. (red.) *Svenskans beskrivning 36. Förhandlingar vid trettiosjätte sammankomsten. Uppsala 25-27 oktober 2017* (s. 179-194). Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala Universitet.

Bog anmeldelse af *Veje til verdensborgerskab. Global dannelse i gymnasiet*

Redigeret af Steen Beck, Anders Schulz og Mads Blom. 2019. København: U Press. 300 sider.

Denne bog handler om Rysensteen Gymnasiums arbejde med global dannelse og specifikt dets Global Citizenship Programme (GCP), som har været under udvikling siden 2012. Bogen, der er på 300 sider, omfatter tre dele: Del I gør rede for programmets sigte og for dets organisation og evalueringsramme, Del II beskriver, hvordan programmet har været ført ud i livet i en række forskellige fag, og Del III handler om kulturdimensionen i programmet.

Bogen indledes af en prolog skrevet af Michael Byram, som er internationalt kendt for sit arbejde med interkulturelt medborgerskab. Han er fra University of Durham, UK, og deltog bl.a. i programmets internationale konference i april 2018. I forordet reflekterer Byram over begreberne 'nationalt' og 'globalt medborgerskab'. Begge kan betragtes ud fra to perspektiver: identifikation og kompetencer. Mht. identifikation kan man sige, at når der er tale om det nationale medborgerskab, stiles der i det nationale skolesystem mod en national identifikation med det land, man bor i. Men hvad er det for en identifikation, man forestiller sig, når det drejer sig om det globale medborgerskab (verdensborgerskabet)? Her mener Byram, at det er vanskeligt at identificere sig med hele menneskeheden på én gang,



KAREN RISAGER
Professor emerita, dr.phil.
Roskilde Universitet
risager@ruc.dk

men at man kan opnå en global identifikation i mødet med mennesker – i ens eget land, i den virkelige eller den virtuelle verden – der kommer mange forskellige steder fra. Mht. kompetencerne (færdigheder, holdninger og viden), så mener Byram, at disse er mere eller mindre de samme, hvad enten man tænker på national eller global identifikation. Men derudover er der værdierne, som Byram ser som en fjerde type af kompetence, og han rejser spørgsmålet om, hvilke værdier man skal bygge på i den globale dannelse? Når undervisningen finder sted i Danmark, foreslår han, at det kan være værdier som fx formuleret af Europarådet i 2018: *human rights, democracy, and the rule of law* (Reference Framework of Competences for Democratic Culture).

I Del I gør Anders Schultz (Rysensteen Gymnasium, formand for GCP's styregruppe) og Mads Blom (Rysensteen Gymnasium) rede for de organisatoriske aspekter af GCP. Der er tale om et helskoleprojekt med mange forskellige aktiviteter på flere niveauer. Efter nogle afsnit om vision og historik er der et afsnit om verdensborgerskabet som dannelsesideal (med reference til Kemp og Klafki), hvori det fremhæves, at sigtet med GCP både er altruisme (at bidrage til at løse verdens problemer) og ambition (at klare sig i den globale konkurrence om uddannelses- og karrieremuligheder). Programets handleperspektiv sættes i forbindelse med FN's verdensmål for bæredygtig udvikling, og der er flere aktiviteter, der relaterer sig til disse, fx et besøg i FN-byen og afholdelse af en todages fællesaktivitet om skolens egen version af et FN-simulationsspil. Forfatterne gør rede for de faglige studieplaner og for progressionsplanen, der omfatter ca. 10 tværfaglige forløb, fx om FN, om FN's verdensmål og om kulturforståelse. Der er desuden en oversigt over programmets 13 partnerskoler, hvortil der er studieture og *homestays*, og hvorfra der også er genbesøg. Partnerskolerne ligger spredt i 12 lande over næsten hele verden.

Derefter er der en artikel af Louise Tranekjær (Roskilde Universitet, tilknyttet forsker med særlig henblik på evalueringsrammen), der beskriver sit arbejde med at udvikle egnede evalueringsredskaber for programmets forskellige dele. Hun pointerer bl.a., at man må skelne mellem tre aspekter af vidensdimensionen: faktuel viden (bl.a. formaliseret faglig viden), epistemologi (livs- og verdensanskuelser) og common sense (den naturliggjorte, hverdagslige viden). Tranekjær gør rede for de evalueringsredskaber, der blev udviklet, herunder en portfolio, nogle evalueringskriterier i forhold til skolens eksamen i kulturforståelse og en survey til at monitorere gymnasieelevernes senere karrierevalg.

Til sidst i Del I er der en artikel af Steen Beck (Syddansk Universitet, tilknyttet forsker), der præsenterer en kvalitativ undersøgelse af, hvordan lærere, ledere og elever forholder sig til GCP. Undersøgelsen er baseret på individuelle interviews og fokusgruppeinterviews og kommer rundt om en række emner og problemstillinger som fx det politiske i verdensborgerdannelsen, formålet med studierejserne og – som det formuleres – interkulturel kompetence på en monokulturel skole (idet Rysensteen Gymnasium er en overvejende ‘hvid’ skole). Man er også inde på de forskellige fags identitet i forhold til det interkulturelle og globale og på nogle vanskeligheder ved brugen af GCP-portfolioen.

Del II omfatter en række artikler om bestemte fag og deres arbejde med GCP. Det drejer sig om ni fag: dansk, fysik (og naturvidenskabeligt grundforløb), samfundsfag, historie, matematik, kinesisk, naturgeografi, religion og idræt. For hvert fag (undtagen idræt) er der to artikler: én skrevet af læreren og én skrevet af Steen Beck på basis af observationer af undervisningen.

Kinesisk repræsenterer sprogfagene, idet det siges, at det beskrevne forløb kan bruges i forhold til alle sprogfag. Fokus i forløbet er på kinesisk identitet og reflektivt på dansk identitet. Gennem projektarbejde og forskellige øvelser forberedes eleverne til en rejse til partnerskolen i Hangzhou syd for Shanghai. Her skal de bl.a. interviewe kinesiske elever om filosofi og religion, unges identitetsdannelse, storbyens mange ansigter, medier og censur samt køn og ligestilling.

Som sagt er dansk (som modersmål) også repræsenteret, og her er der beskrevet et forløb om nationale identiteter med udgangspunkt i analyser af – og ‘sokratiske samtaler’ om – henholdsvis den danske nationalsang og den canadiske nationalsang (i sin engelske version). Den canadiske er valgt, fordi klassen skal besøge en partnerskole i Toronto.

Del III handler om kulturelle dimensioner af GCP. Den indledes med en artikel af Nana Dalby Mikkelsen og Mads Blom (Rysensteen Gymnasium), som præsenterer kurset i kulturforståelse. Dette kursus, som tidligere var placeret i 3.g, er siden 2017 blevet udvidet og består nu af fire moduler på hvert af klassetrinnene 1.g, 2.g og 3.g. I 1.g er der fokus på forskelle mellem et beskrivende og et komplekst kulturbegreb og på spørgsmål om etnocentrisme og etnorelativisme. I 2.g står religionsfaget for undervisningen, og der er vægt på etiske aspekter af orientalisme og forestillinger om ‘den anden’. I 3.g er der fokus på konkrete værktøjer i forhold til studierejserne, bl.a. analyse i forhold til Hofstedes kulturbarometer, og praksisanalyse.

Dernæst er der en artikel skrevet af Louise Tranekjær, som be-

skæftiger sig med arbejdet med at udvikle evalueringsrammen for programmet med fokus på kulturforståelseskurset og de *homestays*, hvor eleverne bliver udfordret af det kulturelle møde med 'den anden'. Der argumenteres bl.a. for, at det er vigtigt, at nuancere kulturmødebegrebet, således at man skelner mellem forskellige grader af formalitet, som giver forskellige muligheder og begrænsninger i forhold til kulturforståelse. Eksempler kunne være (i forbindelse med en studietur til Sydkorea): det formelt organiserede kulturmøde i tesalonen, det delvist organiserede og semiuformelle møde på det lokale marked og det uorganiserede, uformelle møde ved elevernes hostel.

Til sidst i Del III er der to små artikler, der er skrevet af repræsentanter for partnerskoler og en artikel af Steen Beck, hvor han reflekterer over globalisering og medborgerskab og præsenterer resultaterne af nogle interviews, som han har gennemført med elever i 1.-3.g om deres tanker om kultur, globalisering, værdier og handlemuligheder.

Som afslutning af bogen er der en epilog, som består i en udskrift af en rundbordssamtale, hvori rektor og nogle af udviklerne af programmet deltager.

Veje til verdensborgerskab er en virkelig god præsentation af et vigtigt og spændende uddannelsesprojekt. Den kommer rundt om mange forskellige aspekter af GCP på en både informerende og diskuterende måde. Den udgør uden tvivl et inspirerende afsæt for andre skoler, der ønsker at udvikle noget lignende – eller noget, der er anderledes. Den er velstruktureret og let at læse. I forhold til *Sprogforums* læsere kan man sige, at bogen beskriver en konkret eksisterende tværfaglig ramme for udviklingen af interkulturel dannelse, en dannelse, som alle fag potentielt bidrager til, herunder i høj grad sprogfagene. I denne bogs udvalg af sprogfag er der vægt på kinesisk, et fag, der er helt oplagt i forhold til bl.a. partnerskolen i Kina, og det understreges samtidig, at andre sprogfag kunne have været nævnt. Man kan sige, at det er rigtigt, at sprogfagene har meget til fælles, men de er også forskellige, og derfor ville det også have været interessant at få beskrevet et eksempelforløb fra engelsk og måske et andet sprog.

Jeg vil tilføje, at projektet er karakteristisk ved sin meget store udadvendthed mod udlandet. Der er partnerskoler på alle kontinenter (måske kunne der også være en i Afrika syd for Sahara), og de destinationslande, som klasserne rejser til, danner tematisk ramme for undervisningsforløb i flere fag. Interessen for FN's verdensmål sætter også en global ramme for forståelsen af kulturel mangfoldighed

og verdensborgerens rolle. Denne udadvendthed hilser jeg bestemt velkommen. Men det ser ud til, at der samtidig er en underbetoning af mangfoldighed og kulturmøder i Danmark og i Rigsfællesskabet. Hvis dette er rigtigt, hænger det måske sammen med den ovenfor citerede bemærkning om, at Rysensteen er en overvejende 'hvid' skole, der især rekrutterer fra 'den kreative klasse', som det også siges. Bogen kommer således også til at rejse interessante spørgsmål om, hvorvidt global dannelse tager sig forskellig ud, afhængigt af hvilken global og social kontekst den formes i – i hvilket land, i hvilken region, i hvilket boligområde osv.

Boganmeldelse af *Sprogløse verdensborgere. Om en uddannelsespolitik, der forsvandt*

Language-less world citizens. On educational policy that disappeared.

Lisbeth Verstraete-Hansen and Per Øhrgaard. 2017. København: Djøf (Jurist- og Økonomforbundets Forlag). 97 pages.

This is a book that everyone with an interest in language policy should read. It documents in depth that graduates of CBS (Copenhagen Business School) may well develop good English, but this will not be enough for future employment. Profound competence in other languages is a necessity for Denmark. By neglecting language policy, Denmark's capacity to function well in key European and Asian languages, and to understand cultures worldwide in depth, has been disastrously cut back.

This is a national crisis: half of university degrees in languages in Denmark have been closed down. It is also a local one at CBS, which has abolished translator and interpreter training, despite there being major needs in the EU system and the commercial world. CBS has failed to maintain a critical mass of teaching and research in any foreign language. The survivors are on a slimming diet that amounts to a death sentence. English has been reduced to purely instrumen-



ROBERT PHILLIPSON

Professor emeritus, dr.phil.

CBS – Copenhagen Business School

rp.msc@cbs.dk, linguistic-rights.org/robert-phillipson

tal functions. American Studies, European Studies, and the study of languages as integral to national histories, have all gone. The foundations for well-qualified intercultural understanding and interaction have been undermined.

There is something rotten in the state of Denmark, as Shakespeare noted centuries ago. Sprinkled throughout the book are examples of how alarmingly incompetent recent Danish policies have been. This was not the case in the 19th and 20th centuries, as is richly exemplified in the book. The two authors explain how Danish language policy evolved, the role of foreign languages in general education (*dannelse*, *Bildung*), and openness to key foreign influences, Germany, France, and later English, and a wide range of other languages.

Both authors have been employed at CBS and at Copenhagen University and have had attachments to foreign universities. Øhrgaard is Denmark's most distinguished expert in German studies. Verstraete-Hansen has wide experience in French and Francophone studies. She has also published research on the Danish business world's need of languages other than English. She has also, in a study undertaken with a CBS colleague, Mette Skovgaard Andersen, identified serious weaknesses in how Danish government departments function in foreign languages.

Their 'debate book' aims at both institutions and decision-makers recognising that there is an acute need to rescue a wide range of foreign languages in higher education in Denmark. This would also strengthen diversity in school foreign language learning.

The first part of the book is a general analysis of national educational reform in recent years, the over-emphasis on English, universities being seen as factories, and subordinate to an exclusively economic rationale. It is paradoxical that internationalisation has seen foreign languages disappearing, despite the need for these in research and international affairs. The systematic coverage of a range of reports commissioned by the government or business is complemented by examples of English-only blindness, a sickness that has infected all levels of the education system.

For instance, the Danish Ministry of Foreign Affairs has advertised positions as 'innovation attachés' in Germany, Brazil, and China without competence in German, Portuguese, or Chinese being a requirement. How can one interact professionally without understanding local forms of language, culture, and behaviour? It is impossible for Danes to relate effectively to German, French, and other EU partners if everything is filtered through English.

There are many reasons for poor leadership in national and insti-

tutional language policy. One is a lack of understanding of what high levels of language proficiency require, and how this was achieved throughout the 20th century. Excellent examples of this are cited. A second is the false belief that language is merely an instrument that can be easily added to professional expertise of some sort. Dansk Industri (Confederation of Danish Industry) has failed to understand this basic point. It ignores how language is embedded in distinct forms of experience. Advertisements for jobs seldom demand competence in languages other than English.

The idea that all research is published in English is also simply incorrect. Monoculturalism and monolingualism are environmentally unsustainable. Official Denmark behaves as though muddling through in English is what Denmark can rely on, whereas there is substantial evidence to the contrary. There are several revealing examples of this in the book. It makes specific recommendations for informed policy-making that can meet the country's long-term needs.

At CBS students can now study for a 'BA in European Business' without any proficiency in the relevant foreign languages. How can the business world, which knows that foreign language competence is a decisive parameter, and which has strong representation in the board (*bestyrelse!*) of CBS, passively endorse the elimination of the supply chain on which its activity depends? Has the issue ever been discussed at board meetings, and if not, why not? This is seriously puzzling when the regulations (*Vedtægter*) stipulate that the board should ensure that CBS conducts teaching and research at the highest possible level in business languages (*erhvervsprog*) as well as economics.

Is it too much to hope for that those in management positions at CBS – the board, *direktionen*/management, heads of department, research directors et al. – will read the book and be convinced that new policies for foreign languages are needed, in Denmark as a whole and at CBS? Can we be content with educating 'Language-less world citizens'?

Postscript

This review was initially published in an online CBS publication, *WIRE*, soon after the publication of the book.

After the demolition of foreign language degrees at CBS became complete in 2018, the regulations (*Vedtægter*) were changed and the reference to business languages (*erhvervsprog*) removed. The elimina-

tion of foreign languages was carried out in defiance of the regulations. The board (*bestyrelsen*) has a duty to see that the regulations are followed, which they patently did not. I pointed this out in an article in *Politiken*, “Universiteterne sjofler fremmedsprogene” on 25th October 2016: politiken.dk/debat/debatindlaeg/article5648211.ece

Temanyt 70 – Mundtlighed og performativitet

Udvalgte bøger på AU Library, Emdrup (Det Kongelige Bibliotek) til
Sprogforums temanummer 70.

- Abraham, L. B. & Williams, L. (2009). *Electronic discourse in language learning and language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Anderson, M., Carroll, J. & Cameron, D. (2009). *Drama education with digital technology*. London: Continuum International Publishing Group.
- Bernstein, N. & Lerchner, C. (red.) (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Birch Andreasen, L., Meyer, B. & Rattleff, P. (2008). *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bräuer, G. (2002). *Body and language: Intercultural learning through drama*. Westport: Ablex.
- Bygate, M. (2015). *Domains and directions in the development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2012). *Teaching language in context*. South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- Eisenmann, M. & Lütge, C. (2014). *Shakespeare in the EFL classroom*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Flensted, R. & Petersen, J. (2010). *Box on communicating: Mundtlig og skriftlig kommunikation i engelsk i de gymnasiale uddannelser* (2. udg.). København: L&R Uddannelse.
- González-Lloret, M. & Ortega, L. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hallet, W. & Surkamp, C. (2015). *Dramendidaktik und Dramenpädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag.
- Hamilton, J., McLeod, A. & Fawkes, S. (2003). *Inspiring performance: Focus on drama and song*. London: CILT, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Haugsted, M.T. (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Haugsted, M.T. (2004). *Taletid: Mundtlighed, kommunikation og undervisning*. København: Alinea.
- Haugsted, M.T., Bundsgaard, J., Holmen, A., Meyer, B. & Rørbech, H. m.fl. (2008). *Positioner i danskfagets didaktik*. København: Institut for Curriculumforskning, DPU, Aarhus Universitet.

- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Isaacs, T. & Trofimovich, P. (2017). *Second language pronunciation assessment: Interdisciplinary perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Krogh, E. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Küppers, A., Schmidt, T. & Walter, M. (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg.
- Linke, G. (2011). *Teaching cultural studies: Methods, matters, models*. Heidelberg: Winter.
- Martínez-Flor, A. & Usó Juan, E. (2010). *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Meyer, B. (2011). *It-didaktisk design*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.
- Reinders, H. (2012). *Digital games in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schmölzer-Eibinger, S., Weidacher, G. E. & Portmann-Tselikas, P. (2007). *Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr.
- Skehan, P. (2014). *Processing perspectives on task performance*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Søndergaard Gregersen, A. (red.) (2019). *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. Malmö: Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet.
- Watts, C., Forder, C. & Phillips, H. (2013). *Living languages: An integrated approach to teaching foreign languages in primary schools*. Abingdon: Routledge.

Se flere bøger og elektroniske ressourcer fra Sprog­pædagogisk Informationscenters sprogsamling på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

Andet Nyt 70

Udvalgte nye bøger på AU Library, Emdrup.

- Almindelige indvandrersprog (valgfag): Faghæfte 2019* (2019). København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Chapelle, C.A. (2020). *The concise encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using linguistically appropriate practice: A guide for teaching in multilingual classrooms*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Diamantidaki, F. (2019). *Teaching literature in modern foreign languages*. London: Bloomsbury Academic.
- Flegar, Z. & Moritz, I. (2019). *Children and languages today: First and second language literacy development*. Wilmington: Vernon Press.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Herrero, C. & Vanderschelden, I. (2019). *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Lin, W. (2019). *Learning English and Chinese as foreign languages: Sociocultural and comparative perspectives*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Lombardero Caparrós, A. (2019). *Two centuries of English language teaching and learning in Spain. 1769-1970*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Modersmålsundervisning: Faghæfte 2019* (2019). København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Piccardo, E. & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Prošić-Santovac, D. & Rixon, S. (2019). *Integrating assessment into early language learning and teaching*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Scherer, G. & Vach, K. (2019). *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur: Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Kallmeyer.
- Schmid Euline, C. (2019). *Teacher education in computer-assisted language learning: A sociocultural and linguistic perspective*. London/New York: Bloomsbury.
- Stubkjær Adamsen, G. & Bach Ipsen, M. (2019). *Dialekter i rigt mål*. Hedensted: Modersmål-Selskabet.
- Thise, H. & Vilien, K. (2019). *Broen til fagsproget: 32 idéer til at styrke sproget i alle fag*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tusting, K. (2020). *The Routledge handbook of linguistic ethnography*. London/New York: Routledge.
- Uri, H. (2019). *Hvem sagde hvad? Kvinder, mænd og sprog*. Aarhus: Klim.

Se mere om Sprogpædagogisk Informationscenter på: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 71 FN's verdensmål
- 72 Digital kompetence

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 Indholdsbaseret sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik
- 61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
- 63 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og kulturmøder
- 65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde
- 67 Innovation og kreativitet

2019

- 68 Læringsrum
- 69 Dannelse

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag. Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.