



Viljo Kohonen

Professor

University of Tampere, Finland

viljo.kohonen@uta.fi

Den Europæiske Sprogportfolio set med finske øjne

Den Fælles Europæiske Referenceramme, Den Europæiske Sprogportfolio og autonomi

Den Fælles Europæiske Referenceramme (2001) præsenterer en *handlingsorienteret* opfattelse af kommunikation baseret på sprogbrugerens underliggende *eksistentielle kompetence*; herved opfattes sprogbrugeren som en person der handler målet. Dette giver et syn på læreren som et helt menneske der opnår sine kommunikative mål ved at anvende kognitive, emotionelle og intentionelle ressourcer. Elevens individuelle identitet bliver gradvist konstrueret gennem en kompleks social interaktion der bidrager til en holistisk udvikling af elevens hele personlighed som svar på berigende erfaringer af andethed i interkulturelle møder.

Referencerammen understreger yderligere vigtigheden af initiativ og social ansvarlighed idet den ser sprogbrugerne som *socialt handlende* der skaber personlige relationer i sociale grupper. Som medlemmer af samfundet skal de løse en række opgaver under en række særlige omstændigheder, i et specifikt miljø og inden for et bestemt handleområde.

Den Europæiske Sprogportfolio har til formål at uddybe den gensidige forståelse blandt Europas borgere med respekt for diversiteten i kulturer og leveforhold. Den har *to uddannelsesmæssige funktioner*: (1) Den er et *pædagogisk redskab*, dvs. den skal hjælpe eleverne med at planlægge, styre og reflektere over deres sproglæringsprocesser og evaluere resultaterne, og på denne måde hjælpe dem til at opnå flere færdigheder og blive autonome lærere, og (2) den er et *afrapporteringsredskab*, dvs. den skal udgøre et instrument til at afrapportere sprogfærdighed til relevante interessenter ud fra det kriterie-relaterede system af deskriptorer (på A-, B- og C-niveau) beskrevet i Den Fælleseuropæiske Referenceramme (se Sprogforum nr. 1, 2004).

Som en del af den lærer-centrerede orientering der ligger i Referencerammen, er det et af målene med Portfolioen at fremme *elev-autonomi* i sprogundervisningen (Principles 2000). David Little (1991:4) har foreslået en definition af elev-autonomi der har haft afgørende betydning for den videre udvikling: *“en færdighed i at*

se tingene på afstand, at foretage kritisk refleksion, at træffe beslutninger og handle selvstændigt” (“*capacity – for detachment, critical reflection, decision-making and independent action*”). Begrebet autonomi angiver en høj grad af selvstændighed i brugen og tilegnelsen af et sprog med respekt for deltagernes forskellighed i tilegnelse af sproget. Som modvægt til selvstændigheden står imidlertid elevernes gensidige afhængighed af hinanden i klassen (såvel som i samfundet som helhed). At forstærke mulighederne for meningsfuld kommunikativ interaktion i grupper gennem brug af målsproget er en vigtig nøgle til udvikling af elev-autonomi. Autonomi i anvendelsen og tilegnelsen af målsproget er således et spørgsmål om en *gensidig social afhængighed* der udvikler sig i ægte interaktion mellem deltagerne (Thomsen 2003; Little 2004; Kohonen 2004; 2006a). Målet med autonomi omfatter også at hjælpe eleverne til at udvikle en *socialt ansvarlig holdning til sprogtilegnelse* i løbet af deres sproglæringsproces. Ansvaret skal overdrages gradvist fra læreren til eleverne – i overensstemmelse med deres alder.

Autonomi gennem egen og klassekammeraters evaluering

David Little argumenterer for at lørner-refleksion er en forudsætning for autonomi. Og han siger videre at det ikke er tilstrækkeligt at lørnerne anerkender at de er ansvarlige for deres egen læring og for at overvåge læringsprocessen ved at opstille mål og vælge aktiviteterne og materialerne. Eleverne må også være i stand til at evaluere resultaterne af deres læring og identificere deres svage og stærke sider for at kunne opstille nye mål for den næste runde af deres sproglæringsproces.

På tilsvarende måde bemærker Jennifer Ridley (2003:78) at lørnere må foretage to forskellige slags refleksioner. For det første skal de tilegne sig metalingvistisk viden og metalingvistiske færdigheder for at kunne reflektere over sprog og kommunikation og over sig selv som lørnere og sprogbrugere. For det andet skal de udvikle metakognitiv viden og metalingvistiske færdigheder for at kunne forstå læringsopgaven, udvikle deres læringsstrategier og derved påtage sig et større ansvar for deres egen læring. De skal kunne træde et skridt tilbage og reflektere over hvad det er de er i gang med at lære, hvorfor de skal lære det, og hvordan de kan gribe læringsopgaven an og blive bedre lørnere.

At udvikle disse færdigheder hos sine elever og sammen med dem ændrer fundamentalt sproglærerens opfattelse og forståelse af undervisning. For mange lærere er det en helt ny erfaring at møde deres elever på en mere personlig måde, og at hjælpe eleverne til at blive autonome gør det nødvendigt for læreren at reflektere over sit professionelle ståsted og sine forståelser af sig selv som sprogpædagog.

Elevernes evaluering af sig selv og hinanden

Det finske projekt

Her kan jeg kun diskutere ét aspekt af vores resultater i forbindelse med brugen af Portfolioen i nogle klasser på finske skoler: tilskyndelsen af eleverne til at foretage evaluering af sig selv og hinanden som led i et forsøg på at hjælpe dem med at blive mere selvstændige lærnere og sprogbrugere i skolen. Resultaterne stammer fra en undersøgelse af elevernes 'stemmer' i finske skoler mens de er i gang med at lære at anvende Portfolioen som en del af deres normale arbejde i klassen. De empiriske resultater er baseret på interviews med eleverne og data fra åbne spørgeskemaer i slutningen af et tre-årigt finsk projekt som blev udført i 2001-2004 med henblik på at implementere Portfolioen (Kohonen & Korhonen 2006).

Nogle empiriske resultater

Efter man havde brugt Portfolioen i tre år i finske folkeskoler på alle klassetrin, havde eleverne udviklet forskellige syn på selvevaluering og gensidig evaluering (foråret 2004). En gruppe af elever fandt den nye kultur problematisk, som det kan ses i de følgende citater fra de empiriske data (Kohonen & Korhonen 2006):

Jeg kan ikke lide selvevaluering. Jeg er hverken for kritisk eller ukritisk over for mig selv (dreng, underskole).

Jeg kan ikke se formålet med selvevaluering. Man skal bare skrive et eller andet for at gøre læreren tilfreds (pige, underskole).

Nogle gange er det svært at finde ud af hvad man skal sige [til en klassekammerat]. Nogle gange finder jeg på noget at skrive, men jeg har ikke lyst til at kritisere ham fordi han bliver måske sur eller sådan noget (pige, underskole).

Dataene indeholdt imidlertid også en række positive holdninger til selvevaluering og gensidig evaluering af hinanden, hvilket tydede på at et lille flertal af eleverne forstod disse aktiviteterets betydning for deres fremmedsprogstilægnelse:

Til at begynde med var det lidt pinligt at evaluere sig selv, men til sidst bliver det en del af læreprocessen og en del af at lære sig selv at kende (pige, sidste del af grundskolen).

Når jeg begynder at evaluere mig selv og sammenligner opgaverne, kan jeg se at jeg har udviklet mig, har lært mere (pige, underskole).

Mine klassekammerater kan give mig nye idéer til hvad jeg skal lave. Det er svært selv at se hvad man kunne have gjort anderledes når man synes man allerede har gjort alt det man kan (pige, grundskole).

At evaluere andre hjælper mig med at evaluere mig selv fordi det hjælper mig med at finde mine fejl (pige, sidste del af grundskolen).

Hvis man evaluerer en klassekammerat der har et bedre engelsk end én selv, kan man få øje på nogle ting i hans eller hendes arbejde som man også kan bruge i sit eget arbejde (dreng, underskole).

Ifølge disse resultater var elevernes gensidige evaluering ikke særlig udbredt i projektskolerne. Det er tydeligt at det skabte blandede følelser blandt deltagerne.

Generelt opfattede eleverne lærerens kommentarer og vurdering som den bedste og den mest nyttige måde at få tilbagemeldinger om deres arbejde på. De fandt lærerens vejledning motiverende og meningsfuld på grund af den personlige og opmuntrende tone.

Lærerens kommentarer er enormt nyttige fordi du kan ikke bare sige hvad der er forkert med det du har skrevet lige meget hvor meget du skriver (dreng, underskole).

Lærerens tilbagemelding fik mig til at opdage mine styrker og svagheder. Uden den ville mange ting have været uklare. Kommentarerne har hjulpet mig meget (pige, sidste del af grundskolen).

Elevernes holdninger peger på deres afhængighed af lærerens autoritative tilbagemelding om deres udvikling hen imod mere autonom læring. Læreren har tydeligvis med sine individuelle kommentarer og tilbagemeldinger en vigtig funktion som vejleder i elevernes læreproces.

Jeg har lært at planlægge hvordan jeg skal bruge min tid til at lægge mærke til de ting jeg skal prøve at gøre bedre (pige, sidste del af grundskolen).

I det mindste bliver jeg klar over de ting jeg skal gøre bedre. Hvis jeg kan få øje på det, får jeg også lyst til at gøre noget for at forbedre det (pige, sidste del af grundskolen).

Betydningen af at gøre sproglæringen mere gennemskuelig og synlig for deltagerne bliver også understreget af Leo van Lier. Han peger på at forudsætningen for at man kan lære noget, er at man *bider mærke i det*: "At lægge mærke til sproget medfører en bevidsthed om dets eksistens. Sproglig opmærksomhed betyder at man fokuserer og tilvejebringer tilstrækkelig mental energi til bearbejdningsprocessen." (van Lier 1996:11).

Afsluttende bemærkninger

Vores resultater peger på at eleverne befandt sig midt i en større pædagogisk forandring som en del af deres Portfolio-orienterede sproglæring. Resultaterne viser et tydeligt

mønster i deres opfattelser, idet de er delt mellem den gamle og den nye sproglærings- og undervisningskultur. Mens den traditionelle sprogundervisnings rationale er at arbejde alene under læreropsyn, indebærer den fremspirende nye kultur kooperativ læring samt selvevaluering og gensidig evaluering. Resultaterne understregede også vigtigheden af at eleverne forstår hvad refleksion samt selvevaluering og gensidig evaluering drejer sig om, og hvorfor det er nødvendigt at praktisere disse ting på en bevidst måde. At formidle en sådan forståelse til eleverne udgør en ny udfordring for sproglæreren og tilskynder ham/hende til at indtage en ny professionel rolle som sprogpædagog.

Oversættelse: Michael Svendsen Pedersen

Litteratur

- CEFR 2001 = *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe and Cambridge University Press, 2001.
- Dam, L.: Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 135-146.
- Kohonen, V.: Towards experiential foreign language education. I: Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J.: *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education, 2001. S. 8-60.
- Kohonen, V.: On the pedagogical significance of the European Language Portfolio: findings of the Finnish pilot project. I: Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.): *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University 101, 2004. S. 27-44.
- Kohonen, V. (2006a): On the notions of language learner, student and user in FL education: building the road as we travel. I: Pietilä, P., Lintunen, P. & Järvinen, H-M. (eds.): *Kielenoppija tänään – Language learners of today* (AFinLA Yearbook 2006). Jyväskylä: Association of Applied Linguistics in Finland, Nr. 64, 2006. S. 37-66.
- Kohonen, V. (2006b): Student autonomy and the European Language Portfolio: evaluating the Finnish pilot project (1998-2001). I: L. Bobb Wolff & J. L. Vera Batista (eds.): *The Canarian Conference on Developing Autonomy in the Classroom: Each Piece of the Puzzle Enriches us all*. La Laguna: Gobierno de Canarias, Conserejía de Educación, Cultura y Deportes (CD-ROM, Lecture 2).
- Kohonen, V. & Korhonen, T.: Student Perspectives to the ELP: voices from the classrooms. MS, Department of Teacher Education, 2006 (to appear in 2007).
- Little, D.: *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.

- Little, D.: Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. I: Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.): *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University 101, 2004. S. 15-25.
- Principles 2000 = *European Language Portfolio (ELP): Principles and guidelines with added explanatory notes* (Version 1.0). Strasbourg: Language Policy Division DGIV/EDU/LANG (2000) 33, rev. 1 (Revised in June 2004).
- Päkkilä, T.: The Finnish ELP pilot project for upper secondary schools. I: Little, D. (ed.): *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg: Language Policy Division, 7-12. 2002.
- Ridley, J.: Learners' ability to reflect on language and on their learning. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 78-89.
- Thomsen, H.: Scaffolding target language use. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 29-46.
- Ushioda, E.: Motivation as a socially mediated process. In Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (eds.): *Learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik, 2003. S. 90-102.
- van Lier, L.: *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996.