

Projektarbejde er procesorienteret sprogarbejde



Karen Risager

Cand.mag. i lingvistik og fransk. Institut for sprog og kultur, Roskilde Universitetscenter.

Fremmedsprogstilegnelse gennem projektarbejde i de højere uddannelser

I projektarbejdet står indholdet i centrum. Men så længe som projektarbejde har eksisteret som pædagogisk metode, har det faktisk omfattet procesorienteret skrivning og anden procesorienteret sprogstilegnelse. Hidtil har der imidlertid ikke været megen bevidsthed om eller forskning i projektarbejdet set ud fra en sproglig synsvinkel. Det er ærgerligt, for projektarbejdsformen rummer gode muligheder for at studere hvordan en lang række sprogstilegnelsesprocesser og andre læringsprocesser virker sammen i et integreret forløb.

Den sammenhæng jeg skriver ud fra, er projektarbejdet i de højere uddannelser, specielt på Roskilde Universitetscenter, hvor det har været den fremher-

skende studieform i alle fag og på alle niveauer siden starten i 1972. Mange studerende på RUC bruger fremmedsprog i deres projektarbejde. Det gælder både fagstuderende i engelsk, fransk og tysk¹, og studerende i den internationale humanistiske basisuddannelse (toårig tværfaglig indgang til de fagspecialiserede studier), hvor det fælles arbejdssprog er engelsk, og hvor der arbejdes i projektform på både engelsk, tysk og fransk. Den internationale humanistiske basisuddannelse er et internationalt miljø hvor danske og udenlandske studerende arbejder sammen (cf. Jakobsen 1995). Men projektarbejdet findes også andre steder i de højere uddannelser, først og fremmest i det traditionelle specialestudium, der er en form for projektarbejde, og i de nye bacheloruddannelser, samt mere generelt på Aalborg Universitet.

I det omfang de studerende i de højere uddannelser laver projektarbejde på fremmedsprog, forudsættes det at både deres mundtlige og skriftlige kompetence er så god at de kan arbejde med de indholdsmæssige problemer på en intellektuelt tilfredsstillende måde. Derfor kommer den sproglige dimension af læringsprocessen let til at stå i skyggen af den indholdsmæssige læring, og både studerende og vejledere kan være mere eller mindre ubevidste om de sproglige processer de er involveret i.

I uddannelsessammenhæng er projektarbejde en længerevarende målrettet indlæringsrelevant aktivitet der ved integration af en række delprocesser fører til et samlet resultat der kan underkastes en indlæringsmæssig vurdering. Derudover karakteriseres projektarbejdet på bl.a. RUC som problemorienteret, gruppeorganiseret og deltagerstyret. Dvs. at den typiske form, især på basisuddannelserne, er at de studerende ud fra nogle projektideer fordeles sig i grupper på 2-10 personer og sammen med en vejleder definerer en problemstilling som de vil studere i fællesskab. Eksempler kunne være: Hvilken plads har det fransksprogede TV5 blandt de internationale massemedier, og hvad er dets budskab? Hvad er Nietzsches betydning i modernitetstænkningen? Hvordan ser amerikabilledet ud i europæisk litteratur? Hvordan adskiller børnehavepædagogik i Danmark og i Storbritannien sig fra hinanden? Inden for den brede problemstilling defineres en nærmere afgrænset problemformulering, der styrer arbejdet, f.eks.: Hvordan er for-

holdet mellem franske, 'frankofone' og internationale nyheder i TV5's sendeflade i løbet af en bestemt uge?

Projektarbejdet varer (minimum) et semester og optager typisk mere end halvdelen af de studerendes studietid. Det munder ud i et produkt der normalt har form af en fælles rapport på 50-150 sider afhængigt af gruppens størrelse. Hvis gruppen f.eks. har arbejdet på fransk, vil alle arbejds papirer have været på fransk, og den endelige rapport er på fransk. Den mundtlige kommunikation i gruppen har været gennemført mere eller mindre på fransk (hvis der er udenlandske studerende i gruppen, er dansk måske udelukket), og den endelige evaluering foregår også på fransk, ved en mundtlig prøve hvor gruppen og dens vejleder mødes med en opponentgruppe og dennes vejleder. Udgangspunkt for evalueringen er rapporten og skriftlig feedback på fransk fra opponentgruppen og fra de to vejledere².

Skriveprocessen

Den form for projektarbejde det drejer sig om her, er meget skriftligt orienteret, og der er brug for at producere mange teksttyper med forskellige kommunikative funktioner: ideudkast i forbindelse med gruppedannelsen, dagsordener og referater af gruppemøder, brainstorming-papirer, meddelelser til andre gruppemedlemmer og til vejlederen, resuméer af læst litteratur, oversættelser, diskuterende papirer, foreløbige udkast til kapitler, dispositioner, evt. breve til kontakter og målgrupper uden for institutionen, evt. spørgeske-

maer eller interviewguider, skitser til teoretiske modeller, statuspapirer, konklusioner, bibliografier, tabeller, evt. udskrifter af bånd eller video, den endelige rapport, arbejdsprocesbeskrivelser, skriftlige feedbacks m.m. Arbejdet med alle disse tekster er delprocesser i det samlede arbejde, og er alle ret præcist målbestemte.

Der er krav om 'skriftlighed' så tidligt som muligt i forløbet. Man kan også sige at der er en høj grad af intertekstualitet i processen: mange papirer bygger på hinanden og supplerer (eller modsiger) hinanden i gruppens samlede diskurs.

Også i selve produktionen af den enkelte tekst er der ofte tale om en længere proces med flere skrive- og responsfaser. Især kapiteludkast er igennem en proces med respons flere gange fra gruppemedlemmer og fra vejlederen. Nogle papirer bliver formuleret i deres første form af en eller to gruppemedlemmer og bliver efter gennemarbejdning på et gruppemøde skrevet færdigt af en anden. Der er ofte diskussioner af hvordan man skal forholde sig til forskelle i individuel kompetence og stil i skriveprocessen og i den sproglige formulering. Idealet er et sammenhængende og stilmæssigt nogenlunde homogent produkt, der også i formelt sprogligt henseende er så korrekt som muligt: grammatik, stavning, m.v.

Et særligt problem udgøres af adressat-spørgsmålet: hvem henvender rapporten sig til? Gruppen er nået frem til nogle erkendelser som den gerne vil dele med andre, men den må forholde

sig til det problem det er at skulle henvende sig til flere forskellige målgrupper på én gang: andre studerende i miljøet, måske en udefrakommende censor, måske kontakter uden for institutionen som har forsynet gruppen med materiale. Og i sidste ende offentligheden, idet rapporten også afleveres til universitetsbiblioteket.

Som man kan se, er hele processen et eksempel på et integreret didaktisk forløb af både kreativ og funktionelt orienteret skrivning i en veldefineret social sammenhæng, et forløb der ligner de tanker man gør sig i den nyeste skrivepædagogik, cf. Pogner 1994.

Læseprocessen

I og med at de producerede tekster er af så varierende art, er den tilhørende læsningen det naturligvis også. Dertil kommer søgning efter og læsning af alle de udefrakommende tekster der inddrages i arbejdet, i hvert fald fag- og sagtekster, men også skønlitterære tekster, hvis gruppen arbejder med et litterært (kulturelt, antropologisk) emne.

Arbejdet med den enkelte tekst går tit igennem en række faser. En indledende orienteringsfase, hvor den studerende beslutter sig til om teksten (bogen, artiklen, osv) er brugbar. Orienteringsfasen omfatter ikke bare skimning af selve teksten, men også forsøg på at danne sig et overblik over forfatterens/forfatterens biografi, position og hensigt. Man udskriver de bibliografiske data. Orienteringsfasen kan munde ud i en mundtlig begrundelse i gruppen

for at inddrage teksten eller ikke. Senere faser kan være: målrettet intensiv læsning af udvalgte dele af teksten med henblik på referat, diskussion af relevans, synsvinkler, videnskabshistorisk kontekst m.v. Dernæst kan teksten evt. læses af andre i gruppen og måske af vejlederen, med henblik på nøjere diskussion af indholdet. Når arbejdet med færdiggørelse af kapitler er i gang, slår man efter i teksten for at sikre sig loyal gengivelse af synspunkter og for at kunne dokumentere sin gengivelse med citater m.v. Forståelsen af teksten udvikler sig hele tiden efterhånden som gruppens indsigt i problemstillingen uddybes. Måske må en tekst i sidste ende forkastes fordi den er blevet irrelevant.

Der er altså tale om nogle læseprocesser der skifter karakter i forbindelse med udviklingen i projektarbejdet, og som udfolder sig i nær sammenhæng med skrivearbejdet og med hele gruppens sociale interaktion omkring problemstillingen. I lighed med procesorienteret skrivning kunne man tale om procesorienteret læsning.

Den mundtlige kommunikation

Den mundtlige kommunikation i gruppen og med vejlederen synes også at gennemgå nogle faser, hvor den gruppedynamiske udvikling af identiteter, relationer og positioner præger sproget i varierende grad. I begyndelsen er kommunikationen måske præget af forhandling om interesser i forhold til problemstillingen, af at forsvare sin identitet, at opbygge nogle nye relationer. Der kan hen ad vejen

opstå alvorlige uenigheder, misforståelse, konflikter og måske egentlige brud. Man må nødvendigvis lære at give sine synspunkter og relationer et præcist sprogligt udtryk. Alt dette stiller store krav til en funktionelt varieret sproglig kompetence på fremmedsproget. Da processen er meget intens, udvikler gruppemedlemmerne under alle omstændigheder deres sproglige repertoire, og kun noget af dette kommer så langt som til at blive formuleret skriftligt og dermed (potentielt) offentligt. Hvis gruppen er sammensat af studerende med forskellig sproglig baggrund, er der des flere muligheder for at udvikle et bredt repertoire af sproglige virkemidler. Samtidig er der også risiko for flere misforståelser af sproglige grunde.

Gruppensproget

Et særligt problemområde udgøres af gruppensproget, dvs. den interne sprogbrug som gruppen udvikler, og som er unik for netop denne gruppe. Det er en naturlig følge af den fælles diskurs der skabes af gruppen efterhånden som den arbejder sig igennem processen. Der skabes måske nye ord, eller allerede eksisterende ord får nye betydninger, og der udvikles i det hele taget et indforstået sprog, som det kan være vanskeligt at trænge igennem for udenforstående. Når gruppen kommunikerer i et fælles fremmedsprog, og især hvis der ikke er nogen modersmålstalende i gruppen, bruges sproget som lingua franca, og bliver påvirket af den her-og-nu anvendelse der gøres af det. Men når der er problemformuleringsseminar og midtvejsevalueringsseminar

nar, tvinges gruppen til at formulere deres forståelser for andre. Og den endelige projektrapport og den mundtlige evaluering går blandt andet ud på at opnå så stor sproglig gennemsigtighed og nøjagtighed som muligt. Grupesproget omformuleres til et offentligt sprog, der forstås i det bredere faglige miljø.

Bevidsthed om sprogtilegnelse

Det er et problem at sprogtilignelsesprocessen i projektarbejdet ofte ikke får opmærksomhed nok. Den generelt lave bevidsthed om den sproglige dimension af projektarbejdet er medvirkende til at arbejdet med sproget prioriteres for lavt i forhold til det indholdsrettede arbejde, der naturligvis under alle omstændigheder skal være det højest prioriterede. Vejlederne bør i almindelighed have større bevidsthed om hvornår det har en positiv funktion at intervenere i processen, og hvordan. Og de studerende kan have stor nytte af en større bevidsthed om hvordan de selv kan støtte processen, enten gennem den bevidste selvudvikling, eller ved den gensidige støtte i gruppen, eller ved inddragelsen af vejlederen.

Der er brug for forskning i hvilke strategier de studerende egentlig bruger i arbejdet med sproget i denne sammenhæng (cf. Jakobsen 1984 og 1993). Der er mange relevante erfaringer at øse af her, og de kan hentes fra en arbejdsproces som er en autentisk social proces, ikke en simuleret, som den ofte må være det i sprogundervisningen.

Projektarbejde under en eller anden form betragter jeg som en velegnet pædagogisk metode (blandt flere andre) på alle niveauer, også i forhold til sprogfagene på begynder- og mellemniveau. Men den kan nok kun blive rigtig brugbar i forhold til selve sprogtilignelsesprocessen i det omfang sproglærere får mulighed for, f.eks. gennem grund- og efteruddannelse, at inddrage bevidsthed om sprogtilignelsesprocessen som en del af deres professionelle bagage.

Litteratur

- Jakobsen**, Karen Sonne: Fremmedsprogsundervisning på RUC - forandringer og opfordringer. i: Rie Bülow-Møller, Anne Holmen og Karen Risager (red.): Sprogundervisning i de højere uddannelser. ADLA, RUC, 1995.
- Jakobsen**, Karen Sonne: Sprogfærdighed og projektarbejde. i: Marianne Kristiansen, Karen Risager og Karen Sonne Jakobsen (red.): Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet. Kbh.: Gyldendal, 1984.
- Pogner**, Karl-Heinz: Text-ing. Towards a didactics of (second language) writing. i: Karl-Heinz Pogner (ed.): More About Writing. Odense Working Papers in Language and Communication, 6, 1994.

Noter

- 1 En ret stor del af studierne på RUC foregår tillige i kursusform, det gælder bl.a. i fremmedsprogfagene, hvor der er kurser i de traditionelle sproglige discipliner, herunder grammatik/sprogbeskrivelse, fonetik, oversættelse/tekstformidling, tekstanalyse, litteraturhistorie, m.v.
- 2 Ved basisuddannelsens afslutning er der en egentlig eksamen med udefrakommende censor.