

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 ALFREDSEN

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 ØSTBIRK 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 læringspotentialer 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 stilladsere 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 tilværelsen 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 tidspkapsler via internettet. Henvendelsen til autentiske modtagere skulle understøtte meningsfuldhed og elevernes mulighed for at

bruge sproget til at henvise til ting, der ikke befinder sig i modtagerens umiddelbare omgivelser (Gibbons 2015: 7). Eleverne blev derfor nødt til at være mere eksplicite 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-timetal-og-overgange/faelles-maal/om-faelles-maal