

Opmærksomhed og tid: Om brug af digitale læremidler i folkeskolens tyskundervisning

Resultaterne af undersøgelsen *Tyskelevers og tyskstuderinges kognition* (Daryai-Hansen & Fischer-Rasmussen 2020) giver et nøgternt indblik i de erfaringer og oplevelser, elever har med deres tyskundervisning i folkeskolen. Der er meget godt at sige om elevernes forhold til tysk, men resultaterne peger også på udfordringer inden for flere opmærksomhedsområder. Her et lille udpluk: Tematikker, der overordnet handler om tysktalende landes kultur og samfund, er kun motiverende for under halvdelen af eleverne. Derimod ønsker flertallet af elever at lære autentisk sprogbrug gennem kulturmøder og international kontakt. Det store flertal medgiver, at der arbejdes med mundtlighed og ordforråd, men eleverne ønsker, at disse områder prioriteres endnu højere. De mener desuden, at lytteforståelsen negligeres. De nævnte områder er i fokus i arbejdet med projektet *Udvikling af digitale undervisningsforløb til fremmedsprogene tysk og engelsk i folkeskolen*, finansieret med midler fra det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFF), Professionshøjskolerne UC Lillebælt og UC Syd.¹ Vi er fire kolleger fra undervisningsfagene tysk og engelsk på læreruddannelsen og fire fra folkeskolen, der siden januar 2020 har arbejdet med projektet ud fra spørgsmålene: Hvilke didaktiske greb kan støtte udviklingen af elevers integrerede kommunikative og in-



MARIA PIA PETERSSON

Lektor, ph.d.

UCL Professionshøjskolen og Erhvervsakademiet

mapp@ucl.dk

terkulturelle kompetencer? Hvordan kan digitale læremidler støtte denne udvikling?

I denne artikel fokuserer jeg på tysk. Jeg vil præsentere et af de didaktiske forløb, som jeg har udviklet, hvor digitale læremidler er valgt til at facilitere elevers sprog- og kulturlæring gennem kultur-møder i slutningen af 8. klasse. Projektet var planlagt til at vare til slutningen af 2020, men coronapandemien har forstyrret processen. Analyserne af den indsamlede empiri i form af feltnotater, videooptagelser, elevprodukter og elev- og lærerinterviews er ikke helt afsluttet i skrivende stund; de tillader dog nogle konklusioner, som jeg præsenterer i artiklens sidste afsnit. En første erkendelse er den væsentlige rolle, som *tid* spiller i hverdagspraksissen i klassen og i elevernes læreprocesser.

Sprog- og kulturlæring kræver ‘langsomhed’

Ifølge van Lier (1996) skal undervisningen give tid og rum til en række processer, som indledes med bevidstgørelse af et sprogligt eller kulturelt fænomen: “[...] one must first notice it. This noticing is an awareness of its existence, obtained and enhanced by paying attention to it. Paying attention is focusing one’s consciousness, or pointing one’s perceptual powers in the right direction ...” (van Lier 1996: 11). Som alle andre komplekse læreprocesser kræver opmærksomhed en koncentreret kognitiv indsats. Uden fokuseret opmærksomhed holdes den lærende fast i en passiv afhængighed af instruktion ude af stand til at træffe selvstændige valg og tage ansvar. Den didaktiske udfordring består i at skabe rammer for en undervisning, hvor der er god tid til at rette opmærksomheden mod og fordybe sig i væsentlige detaljer ved sprogene og kulturerne, man møder, og som det er vigtigt for eleverne at kende.

Mine forskningsresultater (Pettersson 2019) peger på, at sprog- og kulturlæring vanskeliggøres i grundskolen af flere faktorer, som hænger sammen. To af dem vil jeg kort udfolde i det følgende. Det handler om hverdagspraksisser og om de institutionelle og lovmæssige krav og forandringer, jeg har iagttaget i min forskning.

Tyskundervisningen bygger traditionelt på en kommunikativ, pragmatisk *Landeskunde*. Tematisk lægges der vægt på generel viden og på almene, nationale kulturstandarder, som umiddelbart kan lette kommunikationen på målsproget. Sprogligt er det især kravene til afgangsprøverne, som styrer udviklingen af de nødvendige kommunikative færdigheder (Pettersson 2019). Selvom der i efterhånden mange år er blevet fokuseret på aldersrelevante emner og elevernes

interesser samt autentiske materialer såsom film, netartikler m.m., lader det til, at en del elever ikke oplever undervisningen som vedkommende og motiverende. Min antagelse er, at indhold, som er tilpasset til det respektive sproglige niveau, stadigvæk synes banalt og uinteressant og ikke inviterer til opmærksomhed og fordybelse. Dette hænger sammen med, at elevernes alder og intellektuelle udvikling kan opleves som en stopklods i forhold til mulighederne for at handle autentisk på fremmedsproget. Deres kunnen på engelsk (L2) gør det ikke nemmere for eleverne at finde sig i, at de ikke slår til på tysk, fordi de efter egen målestok ikke kan udtrykke sig fornuftigt på sproget.

Dertil kommer den måde, vi 'laver' skole på, med hurtigt veksellende og især tiltagende antal prioriteringer og det høje tempo, de skal implementeres i. Det er bestemmelser og prioriteringer på institutionelt og nationalt uddannelsesniveau, der er tale om her. Den *acceleration*, som præger samfundslivet i dag (Rosa 2014), former også livet i klasseværelserne.² Eleverne oplever, at der er et pensum, der skal nås, men tiden er knap. Fokus glider næsten umærkeligt fra sproget og indholdet mod pragmatiske løsninger, der kan fungere i den respektive praksis. Sammen med den visuelle overstimulering i hverdagen og i skolen skabes der en negativ spiral. Eleverne 'læser' sig i højt tempo igennem et stort antal tekster (inkl. billeder), situationer og kontekster og går glip af potentielt vigtige detaljer i mødet med fremmedsproglige tekster og kontekster. Men læring og sproglig og kulturel bevidsthedsdannelse kræver 'langsomhed'. Derfor er jeg af den overbevisning, at der skal 'opfindes' og afprøves didaktiske greb for *at sætte farten ned* i processerne som basis for, at eleverne kan målrette deres opmærksomhed. Jeg antager, at eleverne derigennem kan styrke deres sproglige og kulturelle bevidsthed; en bevidsthed, som er nødvendig for, at de lærer at handle autonomt i sprog- og kulturmøder. Et vigtigt fokuspunkt er, hvordan digitale medier og teknologier kan bidrage ikke blot til øget effektivitet, men også til 'langsomhed' i sproglige og kulturelle læreprocesser.

Det digitale didaktiske forløb *Typisch Deutsch?*

I mit teoretiske arbejde har jeg undersøgt og sammenholdt flere teorier og didaktiske modeller. Byrams model (1997) for interkulturel kommunikativ kompetence definerer de delkompetencer, det gælder om at udvikle, og deres samspil. Risager og Svarstads cyklusmodel (2020) og modellen for undersøgelsesorienteret litteraturredidak-

tik (Elf & Hansen 2017) præciserer de handlinger, der skal udføres for at forstå, fortolke og formidle sin fortolkning videre til andre. Kleppin og Casparis (2008) model for kompetenceorienterede læreopgaver betragter jeg som en almen didaktisk model, der i mit forløb tjener som struktur. Sammen med van Liers model for sproglæring (Lier 1996) er de baggrund for mit didaktiske koncept målrettet en 8./9. klasse i tysk.

Ud fra Gissel og Skovmands kategorisering af digitale læremidler er *Typisch Deutsch?* et digitalt forløb, da det “dækker et afgrænset fagligt indhold ud fra en specifik didaktisk tilgang [...] [og] afvikles over en begrænset periode (moduler, uger)” (Gissel & Skovmand 2018: 28). Dets tema er unge menneskers søgen efter, hvad der definerer deres land, dem selv og deres identitet. Det primære materiale er filmsekvenser fra det første ud af 24 afsnit i rejseudokumentaren “Stadt, Land, Bus” (by, land, bus) produceret for unge af den tyske public service-tv-kanal ZDF *tivi*. Filmen handler om mødet mellem fem unge mennesker mellem 16 og 18 år, som er bosat i forskellige regioner i Tyskland. Sammen vil de udforske deres land for at finde ud af, hvad der er typisk tysk. De mødes på Tysklands geografiske midte og rejser sammen i tre uger i en bus til bl.a. de egne, de selv stammer fra. De er forventningsfulde, nysgerrige, men også spændte på, hvordan det kommer til at gå. I mødet med disse jævnaldrende, deres livshistorier, opvækst, identiteter og roller får vores elever mulighed for at forholde sig til flere perspektiver og kontekster, de kan relatere til, men som samtidig er ukendte for dem. Største udfordring er, at de medvirkende taler varianter af tysk ungdomssprog og derfor udfordrer elevernes sproglige kompetencer, hvilket retter opmærksomheden mod aktiviteter, opgaver og digitale læremidler, der stilladserer elevernes møde både sprogligt og kulturelt.

Forløbet består af flere moduler med et varierende antal af opgaver. Hvert modul afsluttes med en løbende evaluering i form af et personportræt af én af de unge medvirkende, som udvides med ny viden og informationer for hvert modul, der afsluttes. Ligeledes hører der et personligt refleksionsnotat til den løbende evaluering.

De fleste moduler er bygget op omkring følgende aktiviteter:

1. At aktivere elevens forforståelse.
2. At opleve og at lægge mærke til nye karakteristika i nye, ikke vanlige kontekster.
3. At gøre sig andres perspektiver på samme virkelighed bevidst. Det kræver at kunne relatere det nye til sig selv og til kendte tænke- og handlemønstre.

4. At analysere kontekster og forstå deres betydning for de perspektiver, man anlægger. Det sker ved at få øje på flere aspekter af den samme situation, at undersøge og afprøve.
5. At reflektere, diskutere og fortolke.
6. Til sidst at formidle sin forståelse og fortolkning. Med henblik herpå producerer eleven et multimodalt produkt, som hun/han bruger i sin formidling.

Til hver af aktiviteterne foreslås digitale midler, som antages at kunne understøtte den. I det følgende præsenteres nogle få eksempler.

At lægge mærke til: Det digitale medium film og apps til lyd- og billedoptagelser

I praksis er 'rollelæsning' en ofte brugt måde at øve mundtlighed på. Mange lærere giver deres elever til opgave at lydoptage deres præsentationer, rollelæsning, interviews eller teateroptrin ud fra det rationale, at elever, som skal performe, øver sig mere. Det at optage sig selv er ingen udfordring; eleverne har løsningen lige ved hånden, nemlig deres mobiltelefon. Der findes et hav af apps, som eleverne selv kender til. Desværre har lærere sjældent tiden til at lytte elevernes optagelser igennem og til at give hver enkelt feedback. Jeg har i mange observationer bemærket elevernes hæmmede og kejtede læsning. Det blev tydeligt for mig, at eleverne ikke hører sproget ofte nok til at kende til prosodi eller udtale. Til gengæld føler de sig, til dels med rette, sikre i tolkningen af nonverbal kommunikation.

Overordnet var målet med opgaveserien, jeg vil beskrive her, at eleverne oplevede, forstod og fortolkede et glimt af tysk hverdags- og ungdomskultur og mundtligt sprog. Konkret skulle eleverne forstå og fortolke en bestemt scene i filmen og give udtryk for deres forståelse, idet de 'spillede' deres rolle i scenen på en overbevisende måde.

I det konkrete forløb bruges film som tekst. Materialet foreligger digitalt, og hver enkelt elev eller elevgruppe har mulighed for at gense/genhøre de forskellige klip, så mange gange som det nu måtte være nødvendigt. Jeg havde derudover transskriberet filmklippene. Således kunne eleverne under anden, tredje lytning anvende transskriptionen til støtte. De blev bedt om at se/lytte og læse flere gange og øve sig før rollelæsningen i gruppen. Resultatet var ikke opløftende: Jeg oplevede, at eleverne skyndte sig igennem teksten og oplæsningen, selvom der var tid nok. De arbejdede ikke individuelt, som de blev bedt om, men sprang øvefasen over. Bortset fra én ud af seks elever var intonation, tryk og pauser fraværende, dvs. netop elemen-

ter, der er væsentlige for en fortolkning af interaktionen som udtryk, fx for undren, usikkerhed, humor osv. (Heringer 2017). Jeg noterede mig, at det, eleverne lod til at koncentrere sig mest om, var udtalen. I et slutinterview fortalte de samme elever, at de ikke forstod, hvorfor de skulle se klippet flere gange og øve sig; de havde jo i det store og hele forstået, hvad det hele handlede om. Et klart tegn på, at opgaven ikke var tydeligt formuleret. Eleverne bekræftede, at de ønsker mere mundtlighed i undervisningen, men da meget af undervisningstiden bruges på skriftlige opgaver og øvelser, er de ikke vænnet til at arbejde med mundtlig interaktion.

Disse første analyseresultater får mig til at tænke over en revidering af opgaven. Ud over en tydelig opgaveformulering foreslår jeg, at der arbejdes med fokuseret lytning, som skal rette opmærksomheden på udtale, intonation og interaktion (herunder også den nonverbale kommunikation). Opgaven er, at hver elev laver sit eget rollepartitur, dvs. at hun/han i den udleverede transskription tilføjer (simple) konventionstegn for intonation, pauser, tryk og for nonverbal kommunikation. Efterfølgende øver hun/han sig ved hjælp af partituret og optager sig selv for at kunne kontrollere sin optræden og udveksle med de andre i gruppen. Først efter denne fase optager og viser eleverne deres optræden for klassen, forældrene, partnerklassen, parallelklassen, ... Det er kun fantasien, der sætter grænser for, hvilke digitale læremidler der kan bruges, når eleverne har øvet deres roller bevidst og tilstrækkeligt. Om det nu er podcast eller kortfilm med *WeVideo*, indtalt animationsfilm med *Pixton* eller lydoptagelse i *Easelly*. Skoletube, som mange skoler abonnerer på, og mange lærere bruger, har et hav af muligheder for elevernes digitale produktioner. Forudsætning for at produktionerne har faglig kvalitet er, at eleverne er opmærksomme på og bevidste om det sproglige og kulturelle indhold, som det digitale støtter.

For tyskelever i 8. klasse er en integreret sprog- og kulturlæring med fokus på mundtlig interaktion en tilgang, der har potentiale for en motiverende tyskundervisning. Som eksemplet viser, kræver det praktisk erfaring fra klassen og didaktisk udvikling for at udfolde denne tilgang, så den støtter elevernes læreprocesser.

Succesoplevelser tager tid

En vigtig erkendelse er, at læring af sprog og kultur tager tid, og jeg kan allerede mærke frustrationen hos mange lærere, der til dagligt kæmper med at få enderne til at nå sammen. Tiden er knap. Det er også rigtigt. Rammerne for fremmedsprogundervisning i folkesko-

len er ikke blevet bedre, heller ikke efter at undervisningen er rykket til 5. klasse. Arbejds- og tidsrammerne er ikke forbedret, nogle vil sige tværtimod, og derfor føler mange, at kravene er urealistiske. På den anden side mangler eleverne succesoplevelser, som er afgørende for motivationen i faget, og som over halvdelen af respondenterne i undersøgelsen *Tyskelevers og tyskstuderinges kognition* (Daryai-Hansen & Fischer-Rasmussen 2020) savner. Succesoplevelser kommer af mærkbar faglig udvikling i arbejdet med aldersrelevante indhold og meningsfulde opgaver, en udvikling, der tager tid.

Men som det ovenfor præsenterede eksempel viser, ligger den didaktiske udfordring også i elevers og læreres forhold til tid, i en følelse af at have travlt, at skulle hurtigt videre til den næste opgave, næste lektion, næste evaluering. Tid og ro til opmærksomhed og iagttagelse og til øvelse og refleksion, som er afgørende for læring af sprog og kultur, har derfor en vigtig plads i didaktikken og i klasseværelset.

Digitale læremidler, som eleverne kender og anvender autonomt, kan trække i forskellige retninger. De giver mulighed for både højt tempo og overfladisk læring og for koncentration og fordybelse i et tempo, der er tilpasset læringsopgaverne og elevernes læringsrytmer. I det videre arbejde med at udvikle digitale læremidler, opgaver og arbejdsformer til læring af sprog og kultur kunne opmærksomhed på at skabe god tid i klassen, både for elever og lærere, være en vigtig dimension.

Noter

1. For en beskrivelse af projektet *Udvikling af undervisningsforløb og digitale læremidler til fremmedsprog i folkeskolen*, se NCFE's hjemmeside nccf.dk/projekter/bevilligede-projekter/didaktisk-udvikling.
2. Tankegangen er inspireret af den tyske sociolog Hartmut Rosa, som har præget begrebet *Beschleunigung* (acceleration) for det moderne samfunds tidsstrukturer, som modsvares af en bevægelse mod *Entschleunigung* (at sætte farten ned) (Rosa 2014).

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Caspari, D. & Kleppin, K. (2008). *Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele*. I: Tesch, B., Leupold, E. & Köller, O. (Hrsg.) (red.),

- Bildungsstandards Französisch; Konkret. Sekundarstufe 1.* Berlin: Cornelsen.
- Daryai-Hansen, P. & Fischer-Rasmussen, A.-M. (2020). *Tyskelevers og tyskstuderes kognition – opsummering af undersøgelsens centrale resultater.* Et projekt støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog. København Universitet. Lokaliseret d. 6. november 2020 på static-curis.ku.dk/portal/files/241313558/Opsummering_Tyskelevers_og_studerendes_kognition.pdf.
- Elf, N. & Hansen, I.T. (red.) (2017). *Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk? Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen?* Delrapport KiMD. Lokaliseret d. 6. november 2020 på laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forundersogelse-delrapport-2-dansk.pdf.
- Gissel, T.K. & Skovmand, K. (2018). *Kategorisering af digitale læremidler. En undersøgelse af didaktiske, digitale læremidlers karakteristika.* Læremiddel.dk. Lokaliseret d. 7. december 2020 på laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/05/Kategorisering-af-digitale-læremidler.pdf.
- Heringer, H.-J. (2017). *Interkulturelle Kommunikation.* Tübingen: A. Franke Verlag.
- Pettersson, M. P. (2019). *Potentialer for interkulturel dannelse i elevers praksisser i folkeskolens tyskundervisning. Et studie af spændingsfeltet mellem tyskfagets teoretiske, retoriske og kulturelle praksis.* Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Risager, K. & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration.* København: Hans Reitzels Forlag.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity.* Essex: Pearson Education.