

nummer **76**
juni 2023

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

UNDERVISNINGS-
PLANLÆGNING



Roskilde
universitets
forlag



TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 76 · juni 2023

LARS BEHNKE OG ANNA SANDBERG

Kronikken: Sprogbevidste sprogstudier: overvejelser over fremmedsprogstudierne og det nye Sprogløft 9

LONE KROGSGAARD SVARSTAD, JETTE VON HOLST-PEDERSEN, CATHERINE WATSON, HELENE AE HEE BANG APPEL OG STEPHANIE KIM LÖBL

Interkulturel og sproglig læring: en Cyklus-Task-Chunks-tilgang 15

JETTE VON HOLST-PEDERSEN, LONE KROGSGAARD SVARSTAD OG STEPHANIE KIM LÖBL

En Cyklus-Task-Chunks-tilgang: lærer- og elevperspektiver 31

CHRISTINE LÉTURGIE, HENRIETTE BISGAARD DITTMER OG MARIA KINDT

Samarbejde mellem fransk og samfundsfag i gymnasiet: en metode til at øge elevernes motivation og styrke deres interkulturelle kompetence 43

SUSANNE KAREN JACOBSEN OG ROBERT LEE REVIER

Fra aktivister til aktivisme: faglig bearbejdning af indholdet i engelsk 51

ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD, DORTE MAIKEN LOHSE OG KAMILLE SKINHØJ

Sproglige aktiviteter med fagligt indhold: puslesætninger i natur-teknologiundervisningen 63

GRETHE KJÆR JACOBSEN, RUTH MULVAD OG ANETTE VESTERGAARD NIELSEN

Hvert fag, sin forståelse – og sit sprog: fagspecifik sprogbaseret undervisning med SFL 75

CAMILLA ÅKERBLUM OG CILIA REEBIRK

At lære dansk i Frankrig 85

KRISTINE BUNDEGAARD OG TINA PAULSEN CHRISTENSEN

Machine translation literacy: maskinoversættelse i fremmedsprog-undervisningen på videregående uddannelser 93

DANIÈLE EDITH EYCHENNE

Læs og forstå med Google Translate eller DeepL – når det giver mening 103

TOM STEFFENSEN

Anmeldelse af antologien *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden. Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog* (redigeret af Karen Risager) 111

Temanyt og Andet nyt 117

Undervisningsplanlægning

Sprogforum årg. 29, nummer 76, 2023

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2023

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

Temareaktionen for dette nummer:

Lone Krogsgaard Svarstad og Jan Juhl Lindschouw (temareaktører), Susanne Karen Jacobsen, Anna-Vera Meidell Sigsgaard og Annette Søndergaard Gregersen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Rikke Huse Bahn, Francesco Caviglia, Susana Silvia Fernandez, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Mette Hermann, Anne Holmen, Jette von Holst-Pedersen, Anne Sofie Jacobsen, Susanne Karen Jakobsen, Ana Kanareva-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebak, Bergthóra Kristjánsdóttir, Sanne Larsen, Jan Lindschouw, Elina Maslo, Bente Meyer, Susanne Jacobsen Pérez, Karen Risager, Joshua Sabih, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Krogsgaard Svarstad og Louise Tranekjær

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Roskilde Universitet

Universitetsvej 1, Postboks 260

4000 Roskilde

E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag

E: sprogforum@samfundslitteratur.dk

ruforlag.dk

samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Omslag: Thea Rytter og Ane Svendsen (slgrafik.dk) · ssn 0909-9328 · isbn 978-87-7867-574-3

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt på www.tidsskrift.dk.

Adgang til artikler fra og med nummer 75 kræver abonnement.

Information om abonnemestyper og priser kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum eller på www.tidsskrift.dk/spr.

Løssalg

Fra og med nummer 75 udkommer Sprogforum kun digitalt. Løssalg af digitale eksemplarer af enkeltnumre via www.ruforlag.dk. Salg af trykte eksemplarer af Sprogforum 66-74 på www.academicbooks.dk.

Ældre eksemplarer

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. 36-74 kan findes gratis på www.tidsskrift.dk.



FAGFÆLLE-
BEDØMT

Forord

Sprogforums emneområde er sprog- og kulturpædagogik, som det fremgår af tidsskriftets navn. Begrebet “sprog- og kulturpædagogik” rummer alle de potentielle vinkler på sprogfagene. De 76 temanumre af Sprogforum der hidtil er udkommet, demonstrerer tilsammen den store spændvidde af begrebet “sprog- og kulturpædagogik”, i hvert fald i en dansk nutidig sammenhæng. Flere vinkler vil komme til senere.

Begrebet “sprog- og kulturdidaktik” er også meget bredt og indholdsrigt, men styrer opmærksomheden mere hen imod undervisningens praksis. Helt centralt i didaktikken står interessen for det der foregår i den daglige undervisning: Hvad sker der af faglig relevans? Hvad foretager læreren sig, og hvad foretager eleverne/de studerende sig? Hvad arbejder de med, og hvordan?

Men for at forstå denne konkrete praksis må man reflektere mere overordnet over nogle spørgsmål, og “man” kan her være den enkelte lærer (eller et lærerteam, eller en mere overordnet faglig planlægger), og det kan i heldige tilfælde være den enkelte elev. Eller en uddannelsesforsker. Vigtige didaktiske spørgsmål er fx: Hvad er det for et sprogligt og kulturelt indhold vi skal arbejde med, set i forhold til det længere forløb (curriculum)? Hvilke pædagogiske tilgange skal vi prioritere i relation til denne særlige elevgruppe? Hvilke læringsresultater stiler vi imod? Hvilke læremidler skal vi arbejde med, og hvilken rolle spiller de i læringen? Hvilke digitale muligheder skal vi trække på? Hvilken rolle spiller evaluering og test? Disse og andre didaktiske spørgsmål vil vi komme ind på i dette nummer om undervisningsplanlægning. Didaktiske beslutninger om fremgangsmåder, metoder og kommunikationsformer er snævert forbundet med de mål som undervisningspraksis skal sigte mod at opfylde. Inden for den didaktiske forskning forbindes undervisningspraksis både med kulturel og personlig dannelse og med den enkelte elevs udvikling af kompetencer.

Bag disse didaktiske spørgsmål gemmer der sig mere teoretiske spørgsmål om hvad vi egentlig forstår ved “sprog”, “kultur” og “læring”; spørgsmål hvor man må trække på videnskaber som fx ling-

vistik, sociolingvistik, kulturanalyse, antropologi, sociologi, pædagogik osv.

Der er altså tale om tre forskellige abstraktionsniveauer, gående fra den meget konkrete undervisningspraksis til den teoretiske forståelse af de grundlæggende faglige begreber. Denne tredeling er fint behandlet af Richards & Rodgers (1986, 2014) som kalder det mest konkrete niveau for “procedure”, det mellemste for “design” og det mest generelle og teoretiske for “approach”. En lignende tankegang finder man fx hos Rasmussen (2006) der præsenterer en såkaldt relations- og kundskabsmodel der består af seks forskellige og indbyrdes samspillende faktorer (læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocesser og evaluering) som enhver underviser har fokus på i forbindelse med planlægning og udførelse af sin undervisning. Vigtigst af alt er der til hver af disse faktorer knyttet en kundskabsbase af almenpædagogisk, fagpædagogisk og fagfaglig karakter som læreren trækker på, bevidst eller ubevidst. Endvidere er det et velkendt fænomen at den planlagte undervisning sjældent bliver udført fuldstændig i henhold til planen, og som Bailey (1996) – der på basis af et kvalitativt studium har identificeret seks forskellige scenarier hvor en lærer afviger fra den planlagte undervisning – understreger, er den bedste undervisning den hvor læreren løbende formår at tilpasse undervisningen til den konkrete undervisningssituation.

Til dette nummer af Sprogforum har vi haft et “call” ude som inviterede til at indsende artikler om didaktik og undervisningsplanlægning i fremmedsprogsundervisning og i undervisning i dansk som andetsprog. Det kunne fx være artikler der kombinerede kommunikativ kompetence og interkulturel læring hvor der var fokus på meningsfuldt indhold for elever og studerende, og på deres deltagelsesmuligheder. Vi ønskede at fremhæve vellykket og/eller innovativ praksis i sprogundervisningen i bred forstand. Vi er glade for at præsentere en række artikler der på forskellige måder svarer på denne invitation.

Nummeret indledes med kronikken *Sprogbevidste sprogstudier: overvejelser over fremmedsprogsstudierne og det nye Sprogløft*. Her fortæller Lars Behnke og Anna Sandberg hvordan det politiske initiativ “Løft af tysk og fransk på de videregående uddannelser” (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2021) er blevet implementeret på tysk- og franskstudiet på Københavns Universitet. Forfatterne diskuterer i et bredere perspektiv hvilke aspekter i uddannelserne, og i overgangen mellem forskellige uddannelsesniveauer det kan være nødvendigt at

styrke for at nå det politiske mål om mere kompetente sprogbrugere på de højere uddannelser.

I artiklen *Interkulturel og sproglig læring: en Cyklus-Task-Chunks-tilgang* fortæller Lone Krogsgaard Svarstad, Jette von Holst-Pedersen, Catherine Watson, Helene Ae Hee Bang Appel og Stephanie Kim Löbl om et aktionslæringsprojekt i engelsk, tysk og fransk i 8.-9. klasse i København og på Frederiksberg. Undervisningen tog udgangspunkt i FN's verdensmål nr. 11: Bæredygtige byer og lokalsamfund, og forløbene blev tilrettelagt som en kombination af cyklusmodellen for interkulturel læring, task-baseret undervisning og undervisning via chunks.

Jette von Holst-Pedersen, Lone Krogsgaard Svarstad og Stephanie Kim Löbl fremlægger i artiklen *En Cyklus-Task-Chunks-tilgang: lærer- og elevperspektiver* de erfaringer og holdninger som de deltagende lærere og elever (i engelsk, tysk og fransk) giver udtryk for. Artiklen fokuserer først på lærernes og elevernes syn på cyklusmodellen og emnerne vedrørende bæredygtighed. Dernæst fokuseres på task-strukturen og til sidst på chunks-orienteringen. Det konkluderes at det er realistisk at behandle problemstillinger i fremmedsprog-undervisningen der tager udgangspunkt i verdensmålene og har et globalt udsyn, samtidig med at elevernes dagligdag og visioner for fremtiden spiller en rolle.

I artiklen *Samarbejde mellem fransk og samfundsfag i gymnasiet: en metode til at øge motivation og styrke elevernes interkulturelle kompetence* argumenterer forfatterne Christine Léturgie, Henriette Bisgaard Dittmer og Maria Kindt for hvorfor sprogfagene skal arbejde tværfagligt. I et didaktisk perspektiv giver forfatterne et par konkrete eksempler på forløb i franskfaget i en samfundsfaglig kontekst. Det tværfaglige samarbejde har som mål at udvide elevernes forståelse af hvad franskfaget og samfundsfaget kan bidrage med af viden. Det giver begge fagene nye perspektiver der kan fremme motivation og engagement.

Artiklen *Fra aktivister til aktivisme: faglig bearbejdning af indholdet i engelsk* er skrevet af Susanne Karen Jacobsen og Robert Lee Revier. Forfatterne viser hvordan man kan bruge situationskontekstkontinuum som planlægningsværktøj med henblik på at få elevernes sprogbrug løftet fra erfaringsbaseret hverdagsprog til vidensbaseret fagligt sprog. På baggrund af beskrivelsen af et afprøvet undervisningsforløb om aktivisme i engelsk i grundskolen opstiller og udfolder forfatterne en række anbefalinger til lærere der ønsker at arbejde med dette udgangspunkt.

Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Dorte Maiken Lohse og Kamille

Skinhøj sætter i deres artikel *Sproglige aktiviteter med fagligt indhold: puslesætninger i natur-teknologiundervisningen* fokus på hvordan man kan styrke eleveres faglige forståelse og brug af fagsprog i undervisning der normalt er præget af mange hands on- aktiviteter. Med udgangspunkt i teorien om semantiske bølger og et undervisningsforløb om lyd og hørelse i natur og teknologi i grundskolen viser forfatterne hvordan sproglige aktiviteter kan bruges til at forhandle faglig betydning.

Med udgangspunkt i systemisk-funktionel lingvistik (SFL) kommer forfatterne Grethe Kjær Jacobsen, Ruth Mulvad og Anette Vestergaard Nielsen med et bud på hvordan grammatiske ressourcer kan indgå i grundskoleundervisningen som læringsredskab til faglig forståelse. Deres artikel *Hvert fag, sin forståelse – og sit sprog: fagspecifik sprogbaseret undervisning med SFL* eksemplificerer dette med den grammatiske ressource “omstændigheder” i grundskolefagene natur/teknologi og dansk.

I artiklen *At lære dansk i Frankrig* præsenterer Camilla Åkerblom og Cilia Reebirk resultaterne fra en undersøgelse af intersprogsudviklingen i dansk som fremmedsprog hos franske elever med fokus på den grammatiske kompetence. På baggrund af analyse af skriftlig sprogproduktion hos franske elever på hhv. begynder- og fortsætterniveau identificeres og kommenteres de hyppigste målsprogsafvigelser. Artiklen giver til sidst et bud på hvor, hvordan og hvornår i elevernes sprogtilegnelsesproces man som underviser kan sætte ind over for disse målsprogsafvigelser med henblik på at styrke elevens kommunikative kompetence.

Forfatterne Kristine Bundgaard og Tina Paulsen Christensen rejser i artiklen *Machine translation literacy: maskinoversættelse i fremmedsprogsundervisningen på videregående uddannelser* spørgsmålet om brug af *machine translation* (MT) i fremmedsprogsundervisningen på de videregående uddannelser. Artiklen tager udgangspunkt i forfatternes egen undervisningserfaring fra bacheloruddannelsen i International Virksomhedskommunikation og kandidatuddannelsen i Erhvervsprog og International Erhvervskommunikation. De argumenterer for at når stort set alle bruger MT, er det nødvendigt at integrere MT i fremmedsprogsuddannelser så de studerende opnår den nødvendige *machine translation literacy* (MTL). I artiklen sammenfatter de hvad man ved om brugen af MT i fremmedsprogsuddannelser og effekten heraf, samt præsenterer eksempler på velfungerende undervisning i MTL i udlandet. På den baggrund udvikler de en MTL-kompetence-model til brug på videregående fremmedsprogsuddannelser.

I artiklen *Læs og forstå med Google Translate eller DeepL – når det giver*

mening diskuterer Danièle Eychenne hvordan oversættelsesmaskiner kan understøtte læsning af tekster på fremmedsprog. I artiklen konkluderer hun at dette kræver viden om hvordan oversættelsesmaskiner fungerer, og hvad de er gode og mindre gode til at oversætte. Med afsæt i et konkret eksempel fra fransk til dansk giver artiklen et bud på hvordan en læse- og forståelsesaktivitet kunne stilladseres så oversættelsesmaskinerne kan bidrage til at åbne for teksten.

Sidst i nummeret på Sprogforums åbne sider har Tom Steffensen skrevet en anmeldelse af antologien *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden. Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog*. Anmeldelsen giver et indblik i antologiens indhold og perspektiver og diskuterer med udgangspunkt i antologiens artikler internordisk sprog- og kulturpædagogik.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

- Bailey, K.M. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. I: Bailey, K.M. & Nunan, D. (red.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (s. 115-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, T.N. (2006). Planlægningsmodeller. En støtte og en udfordring til lærerens viden. I: Lund, J. & Rasmussen, T.N. (red.), *Almen didaktik i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 107-128). Aarhus: Kvan.
- Undervisnings- og Forskningsministeriet (UFM) (2021). *Politisk flertal vil løfte studerendes evner i tysk og fransk*. Lokaliseret på ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2021/politisk-flertal-vil-lofte-studerendes-evner-i-tysk-og-fransk.

Sprogbevidste sprogstudier: overvejelser over fremmedsprogsstudierne og det nye Sprogløft

Fremmedsprogsstudierne i tysk og fransk på universiteter og professionshøjskoler fik i den politiske aftale fra december 2021 midler til at styrke undervisningen i sprogpraksis i tre år. Med flere undervisningstimer målrettet selve “mestringen af sproget” (jf. UFM 2021) er det intentionen at give sprogstudierne et (tiltrængt) boost. I denne kronik vil vi give et lille indblik i arbejdet med og overvejelserne om dette “sprogløft” på Københavns Universitet. Det har givet os anledning til at reflektere kritisk over tysk- og franskstudiets praksis og over, hvad en sprogbevidst faglighed er. De følgende overvejelser stammer især fra tyskerfaringerne, men meget gælder også for fransk.

Det universitære tyskstudium befinder sig i en bred definitionszone mellem kulturfag og sprogfag. Vores studerende skal tilegne sig viden og lære selv at producere viden inden for tyskfagligheden,



LARS BEHNKE
Studielektor
Københavns Universitet



ANNA SANDBERG
Lektor på tyskstudiet
Københavns Universitet

på BA-niveau, at de studerende kan tilpasse deres sprog til situation, kontekst og genre. Dette implicerer en stilbevidsthed og en varieret sprogbrug svarende til CEFR's C1-niveau, hvilket er langt fra det reelle gennemsnitsniveau hos os på BA-studiet.

Tilrettelæggelse og undervisningspraksis i sprogløftet

Det er som regel en sprogligt heterogen gruppe, der starter på et sprogstudium. Spredningen er måske mest udpræget på tyskfaget, hvor begynderne ligger mellem CEFR-niveauerne A2 og C1 (nogle gange endda C2, hvis de er modersmålstalende). Dette kræver en differentiering i niveauerne, hvis alle skal opleve en forbedring fra deres indgangsniveau, hvilket kræver mange ressourcer. For at gøre de faglige indhold håndterbare for de sprogligt svageste opretter vi mindst ét hold med B1-niveau som målniveau efter det første studieår. B1 svarer til det niveau, en "dygtig" elev har opnået efter fremmedsprogsfag som fortsættersprog på det gymnasiale b-niveau (se UVM 2021), men ikke alle vores studiestartere mestrer de basale sproglige udtryk, som man burde kunne forvente. Lidt firkantet sagt må vi derfor indbygge et års undervisning for at nå det gymnasiale afslutningsniveau hos en stor gruppe.

Vores arbejde med sprogløftet handler ikke mindst om brobygning, hvilket der er fokus på i flere rapporter, senest Følgegruppens statusrapport under Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM), der anbefaler en styrkelse af overgangene og en analyse af den faglige progression mellem de forskellige niveauer fra grundskole over gymnasium til universitet (se UVM 2022, hoveddel: 28 og Sprogforums temanummer 73 om brobygning med artikler om fransk og tysk fra vores undersøgelser på KU 2021). En forudsætning for en ansvarlig brobygning er mere dialog mellem niveauerne, sådan at målbeskrivelserne for grundskole og gymnasium realistisk afspejler deres faktiske sprogfærdigheder.

Det tager omkring 150-200 undervisningstimer at gå fra ét CEFR-niveau til det næste. Dette tal viser endnu en gang, hvor ressourcetrækkende sprogundervisning er. Tæller man alene de ekstra timer i sprogløftet sammen, når vi ikke op på dette timetal, heller ikke sammenlagt med de hidtidige 12 ugentlige undervisningstimer pr. semester. I øjeblikket planlægger vi med omkring 80-90 sprogpraksistimer pr. år, men vi har ret besat brug for omkring det dobbelte antal af undervisningstimer. Derfor er det nødvendigt at supplere undervisningen med forskellige former for selvstudium (fx tandem-

forløb, ekstra øvelser, onlineopgaver, udlandsophold osv.), hvis niveauet skal kunne opnås.

Vi har tilrettelagt vores sprogundervisning i tæt samarbejde med de litterære, historiske og lingvistiske indholdsforfattere, så der kan opstå en win-win-situation mellem dem alle: I sprogundervisningen lærer de studerende nye ord, grammatiske konstruktioner og fraser, som kan udtrykke forskellige sproglige handlinger svarende til deres respektive niveau og kan bruges til en lang række andre emner, ikke kun selve fagundervisningens. Omvendt skal sprogundervisningen bidrage til, at de studerende lærer at tale og skrive om de faglige indhold på nye, hidtil ukendte måder, inklusive på en akademisk måde, dvs. ved brugen af mere specifikke ord, stilistisk markerede fraser eller mere og mere komplekse grammatiske konstruktioner. Hvis de studerende fx lærer udtryksmidler for kausale relationer i sprogundervisningen, så kan de anvendes til argumentative tekster i fagundervisningen og andre situationer, hvor sagsforhold skal begrundes. Til fagundervisningen i litteratur hører fx også et bestemt ordforråd, særlige konstruktioner og talegenrer, som de studerende skal lære at beherske. Sprogundervisningen skal gøre de studerende bevidste om sproglige domæner og give dem et stillads, sådan at de er opmærksomme på at skifte sprogbrug alt efter kontekst.

For at blive bedre til sprog, skal man lære noget nyt, og vi følger en tilgang, der tager udgangspunkt i det, der er nyt, fremmed og anderledes, men meningsfuldt og funktionelt i fremmedsproget. I brobygningsbilledet kunne man måske sige, at vi prøver at bygge broen fra den modsatte side og føre den hjemad. Vi skelner mellem en "kommunikativ" undervisningspraksis og et funktionelt sprogsyn. I funktionel grammatik à la Dik (1989) eller Halliday & Matthiessen (2004) findes der ikke et eneste sprogligt element, som ikke har en funktion, og det gælder både de "kommunikationsforstyrrende" og de "ikke-kommunikationsforstyrrende" elementer. Det giver fx mening, dvs. det har en funktion, at skelne mellem akkusativ og dativendelserne i tysk, fordi disse har forskellige roller i sætningens semantiske struktur (fx recipient og patiens) ud over de syntaktiske funktioner som subjekt, direkte eller indirekte objekt osv. Det er ikke kommunikationsforstyrrende at bruge den forkerte form, men det gør en forskel, fordi formen har en betydning – og det er denne form for kognitiv forståelse af formernes mening, vi gerne vil vække i de studerende. Forskellen mellem sprog- og fagundervisning ligger i, at fokus skifter mellem sprog og indhold. Mens fagundervisningen er kendetegnet ved, at det kommunikative er i forgrunden, og man godt kan tolerere sproglige afvigelser eller transfer fra dansk,

så længe indholdet er forståeligt, så er vi i sprogundervisningen ikke tilfredse med, at en ytring bare er forståelig. Den skal opfylde bestemte formkrav for at udtrykke en bestemt mening. På denne måde vil vi gerne motivere de studerende til at bruge nye former til det, de gerne vil sige, og i den forstand opleve en forbedring. Nye former skal inspirere de studerende til at udtrykke sig på nye, mere nuancerede måder.

Afsluttende overvejelser: koordination på tværs af institutioner og bæredygtige sprogstudier i fremtiden

Der er mange forskellige studerende med en interesse for fremmedsprog, både på selve fremmedsprogsfagene, men også fra andre fag. Denne forskel er afspejlet i ideen om fremmedsprog som en “tillægskompetence” – modsat sprog som kernekompetence på fremmedsprogstudierne. Men måske burde denne skelnen mellem tillægs- og kernekompetence alligevel genovervejes. Lige nu er midlerne til sprogløftet fordelt på forskellige institutioner, der følger denne opdeling. På Aarhus Universitet udbydes sprogkurser til alle studerende. På KU’s fremmedsprogstudier arbejder vi med et længdeperspektiv inden for sprogfagene: Vi vil gerne gøre sprogløftet til en bæredygtig model for fremtidens sprogstudium med et fast højt antal timer i sprogpraksis. For begge grupper: Hos såvel de fremmedsprogstudierende som andre grupper af studerende kan behovet for sprogpædagogiske kundskaber faktisk være det samme, dvs. enten meget generelt eller meget specifikt (skal sprogfærdighederne eksempelvis bruges til at udføre feltarbejde og interview, til at læse værker på originalsprog, til at kunne oversætte juridiske tekster eller teologiske kilder til dansk? eller skal de bruges til hverdagskommunikation i udlandet?) og der er også metodiske overlap. Det er spørgsmålet, om hver enkelt institution kan løse den store opgave, det er at indføre et bredt anlagt sprogcurriculum alene og med ressourcer og timer nok til at føre de studerende op på et højt sprogligt niveau. Hvis en sideeffekt af sprogløftsinitiativet er, at det tydeliggør begrænsningerne på hver enkelt institution, er der måske en fare for, at initiativet bliver evalueret negativt, fordi vi mangler den kritiske masse for at gøre det til en succes. Alle har lige nu travlt med at implementere ny undervisning, men det kunne være konstruktivt at løfte blikket og have en tættere dialog med hinanden for at drøfte mulighederne for en fælles og koordineret bæredygtig indsats. Vi ønsker nemlig, at

sprogløftet fører til en anerkendelse af, at fremmedsprogskundskaber er en naturlig del af akademisk kompetence på alle studier.

Litteratur

- Behnke, L. & Sandberg, A. (2021). Akademisk literacy i tysk i et brobygningsperspektiv. *Sprogforum*, 27 (73), 60-66.
- Børne- og Undervisningsministeriet (UVM) (2021). *Tysk fortsættersprog B, stx*. Lokaliseret på uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/210708-tysk-fortsatter-sprog-b--stx-vejledning-juni-2021.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (UVM) (2022). *Følgegruppens statusrapport for Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet 2021, hoveddel*. Lokaliseret på uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/aug/220817-22113452-bilag-2-flgegruppens-statusrapport-for-strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-u-38.pdf.
- Dik, S. C. (1989). *The theory of functional grammar. The structure of the clause*. Dordrecht: Foris.
- Fagstudieordning (2019). *Fagstudieordning. Bacheloruddannelsen i tysk sprog og kultur*. København: Københavns Universitet.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Routledge.
- Katznelson, N. & Görlich, A. (2017). *Hvordan skaber man motivation for uddannelse blandt unge?* København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet. Lokaliseret på cefu.dk/media/599008/Piece_CeFU_16_for_web.pdf.
- Sprogforum, Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* (2021). Brobygning, 27 (73).
- Undervisnings- og Forskningsministeriet (UFM) (2021). *Politisk flertal vil løfte studerendes evner i tysk og fransk*. Lokaliseret på ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2021/politisk-flertal-vil-lofte-studerendes-evner-i-tysk-og-fransk.

Interkulturel og sproglig læring: en Cyklus-Task-Chunks-tilgang

Behovsanalyser af engelsk-, tysk- og franskundervisningen i Danmark viser, at grundskoleelever efterspørger fremmedsprogundervisning, der er meningsfuld, og hvor sproget anvendes til kommunikation (Slåttvik m.fl. 2020; Daryai-Hansen m.fl. 2020; Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska 2020). Undersøgelserne bekræfter international forskning, som i mange år har undersøgt og udviklet indholdsdimensionen i fremmedsprogene (Byram 1997 og 2021; Byram & Risager 1999; Guilherme 2002; McConachy m.fl. 2022). Det betyder, at der fortsat er et behov for at udvikle didaktiske tilgange i sprogfagene, som udvikler elevernes interkulturelle og



LONE KROGSGAARD SVARSTAD
Lektor, ph.d.
Københavns Professionshøjskole
losv@kp.dk



JETTE VON HOLST-PEDERSEN
Lektor, lærer, cand.mag. og master i fremmedsprogdidaktik
Københavns Professionshøjskole
jepe@kp.dk



CATHERINE WATSON
Lektor
Københavns Professionshøjskole
cwa@kp.dk



sproglige læring igennem et indhold og en didaktik, der er vedkommende for eleverne.

I denne artikel præsenterer vi kort aktionslæringsprojektet *Motivation for fremmedsprog og FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling: et tværsprogligt projekt, der udvikler elevernes sproglige og interkulturelle læring* (Svarstad, von Holst-Pedersen, Watson, Appel & Löbl 2022).¹ Derefter introducerer vi en Cyklus-Task-Chunks-tilgang, som er udviklet og afprøvet i projektet, og vi viser, hvordan den kan bidrage til at imødekomme behovet for en integreret tilgang til interkulturel og sproglig læring i hhv. engelsk, tysk og fransk i udskolingen. Tilgangen bygger på en synergi imellem cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020) og stilladsering af den sproglige udvikling med afsæt i task- og chunks-baseret kommunikativ sprogundervisning (Pedersen 2019; von Holst-Pedersen 2018).²

Motivation for fremmedsprog og FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling

I skoleåret 2021-2022 har vi samarbejdet med 12 lærere på to skoler i København og på Frederiksberg om et aktionslæringsprojekt i engelsk, tysk og fransk i udskolingen. Den ene skole er en UNESCO-skole og den anden en projektbaseret skole. Begge skoler er udvalgt, fordi de arbejder aktivt med FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling. Formålet med projektet er at udvikle en integreret tilgang til interkulturel og sproglig læring i praksis, der understøtter udskolingselevens motivation for og deres deltagelsesmuligheder i kommunikation om samfundsmæssige emner, her eksemplificeret med FN's Verdensmål.

Vi har valgt at koncentrere os om Verdensmål nr. 11: *Bæredygtige*



HELENE AE HEE BANG APPEL

Lektor

Københavns Professionshøjskole

helb@kp.dk



STEPHANIE KIM LÖBL

Adjunkt, ph.d.

Københavns Professionshøjskole

stkl@kp.dk

byer og lokalsamfund og designe undervisningsforløb, der har potentiale for at engagere eleverne i samfundsmæssige problemstillinger, herunder bæredygtighed, ulighed, identitet, diversitet, tøjproduktion og smart teknologi. Vi ønsker at vise, hvordan fremmedsprogsundervisningen kan arbejde med de store samfundsudfordringer ved at anvende autentisk materiale med det formål at uddanne eleverne til samfundsengagerede verdensborgere, der kan forholde sig kritisk til og udvikle handlekompetence (Risager & Svarstad 2020).

Projektets udviklede materiale er udarbejdet til lærere i grundskolen og består af seks eksemplariske undervisningsforløb på ni lektioner, PowerPoints til undervisningsforløbene og lærervejledninger i form af screencasts, der udfolder Cyklus-Task-Chunks-tilgangen. Alle forløb er afprøvet i praksis i en aktionslæringsspiral med lærerworkshops, 72 klasserumsobservationer, didaktiske samtaler og fokusgruppeinterview med deltagende lærere og elever. Forfatter 1 har været leder af projektet, og Københavns Professionshøjskoles team (herefter KP-teamet) har alle bidraget til i fællesskab at udvikle og afprøve materialet i tæt dialog med praksis. Vi har primært designet forløb i de fag, vi selv underviser i på læreruddannelsen, men hele teamet har observeret undervisning i både engelsk, tysk og fransk for at kunne indgå i fælles diskussioner af den indsamlede empiri. Artiklen er derfor blevet til i et tæt samarbejde i KP-teamet om udvikling af en Cyklus-Task-Chunks-tilgang.

En Cyklus-Task-Chunks-tilgang

Cyklus-Task-Chunks-tilgangen bygger på en synergi imellem cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020) og task- og chunks-baseret kommunikativ sprogundervisning (Ellis 2017; Pedersen 2019; von Holst-Pedersen 2018). Cyklusmodellen for interkulturel læring (figur 1) er en didaktisk model, som vi bruger som et stillads for indholdsdimensionen.

Vi ønsker, at eleverne i en cyklus af: bemærke, sammenligne, reflektere og interagere (Liddicoat & Scarino 2013; Svarstad 2016) skal arbejde med autentiske tekster. I centrum af modellen står viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden, da det er kernen i den interkulturelle læring. Kritisk kulturel bevidsthed (Byram 1997 og 2021; Guilherme 2002) handler om elevernes evne til at reflektere kritisk over kultur og samfund og argumentere for deres holdninger. Viden står helt centralt i modellen, fordi det er vigtigt, at eleverne engageres i at opbygge og kvalificere deres viden om verden som en forudsætning for at udvikle ansvarlighed og handlekraft

i mødet med mange forskellige globale og lokale problemstillinger (Svarstad & Risager 2020). Eleverne må igennem arbejdet med tekster og medier lære at forholde sig kritisk til den viden, de undersøger, da viden altid er produceret ud fra et perspektiv og en kontekst og derfor skal forstås som diskurser om verden. Eleverne lærer derigennem at decentrere og udvikle deres identitet som verdensborgere.



Figur 1. Cyklusmodel for interkulturel læring. Kilde: Risager & Svarstad 2020.

I hver fase af cyklusmodellen har eleverne brug for en sproglig stilladsering, der muliggør aktiv deltagelse i undervisningen. Figur 3 viser, hvordan vi arbejder task- og chunks-baseret i forbindelse med udviklingen af design og afprøvning af undervisningsforløb. I hver fase af cyklusmodellen er der en task-struktur, som er bygget op om en før-, under- og efter-task.

I før-tasken får eleverne en kort introduktion til det indhold, der skal arbejdes med, samtidig med at elevernes forforståelse aktiveres. I før-tasken foregår der også en præsentation af relevante chunks, som kan give eleverne mestringsoplevelser, der kan bidrage til at øge motivationen. Chunks er betydningsbærende, præfabrikerede flerordsfraser, som eleverne kan bruge som afsæt for kommunikationen (figur 2):

1. Formel-agtige udtryk: <i>Tak for mad!</i> <i>Bis morgen!</i> <i>How are you?</i>	2. Kollokationer: <i>Dejligt vejr</i> <i>Fussball spielen in der Freizeit</i> <i>To tell the truth</i>	3. Sætningsrammer/ mønstre: <i>Hvad hedder du?</i> <i>Was machst du?</i> <i>Did you notice that ...?</i>	4. Idiomatiske udtryk: <i>At gå på vandet</i>	5. Talemåder: <i>Morgenstund har guld i mund</i>
---	--	--	---	--

Figur 2. Hvad er en chunk? Fem kategorier. Kilde: Aguado 2002.

Eleverne præsenteres for og anvender chunks, som er relevante for den efterfølgende task. Qua de præsenterede chunks i før-tasken bliver eleverne stilladserede til i under-fasen at kunne deltage i autentisk kommunikation, hvor der er fokus på problemløsning. I denne fase aktiveres elevernes sproglige ressourcer i forskellige former for kommunikation og kobles til de chunks, de har arbejdet med i før-tasken. Lektionen afsluttes med en efter-task, hvor eleverne arbejder med repetition af lektionens indhold og fastholdelse af udvalgte chunks, fx i padlets eller mindmaps, som eleverne genbesøger igennem hele undervisningsforløbet og anvender i udarbejdelsen af deres slutprodukt, fx en video. Det afgørende her er, at arbejdet med chunks understøtter indholdsdimensionen og sætter eleverne i stand til at udtrykke sig om de problemstillinger og tematikker, som de arbejder med multimodalt igennem hele undervisningsforløbet. Figur 3 er en oversigt over cyklus-task-chunks-tilgangen illustreret ved *bemærke*-fasen i cyklusmodellen for interkulturel læring:

Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020) Fx <i>bemærke</i>	Task-baseret sproglæring Før-task: Introduktion til dagens emne Udgangspunkt i elevernes forforståelse Under-task: Arbejde med emnet i autentisk kommunikation, hvor der er fokus på problemløsning Efter-task: Repetition af indhold og chunks	Chunks Præsentation af chunks, som eleverne skal bruge i selve tasken Aktivering af elevernes sproglige ressourcer og brug af chunks Fastholdelse af udvalgte chunks i skrift og lyd
---	---	--

Figur 3. Cyklus-Task-Chunks-tilgangen, illustreret med *bemærke*-fasen i cyklusmodellen for interkulturel læring.

Bemærke

I denne fase gælder det om at sætte rammen for elevernes arbejde og sørge for, at alle elever er i stand til at udtrykke sig på målsproget om de tematikker og i de forskellige modaliteter, de inviteres til at arbejde med. Vi trækker på elevernes forforståelse og inspirerer eleverne til at videreudvikle deres forestillinger om verden og om sig selv i verden. Som det kan ses i figur 4 på næste side, der viser organiseringen af undervisningen, kan der optræde to faser: her *bemærke* og *sammenligne* i samme lektion, hvilket er afhængigt af lektionens indhold.

Undervisningsplanen er delt op i tre rækker, hvor elementerne i Cyklus-Task-Chunks-tilgangen er skrevet frem, så lærerne ved hjælp af PowerPoints, udviklet til hver lektion, kan gå i gang med undervisningen. Figur 4 viser, at der stilles nogle spørgsmål, som hjælper læreren og eleverne til at reflektere over, hvad *bemærke* kan handle om i dette forløb. Tasken er ligeledes beskrevet med forslag til tidsramme for hver delaktivitet. Til at understøtte arbejdet er der udvalgt en række chunks fra en video, som eleverne skal bruge. Der er også et forslag til et mindmap, som læreren kan bede eleverne tilføje med dagens chunks efter hver lektion, og på den måde arbejder eleverne kontinuerligt med at udvikle deres sproglige repertoire i forhold til de tematikker, der arbejdes med.

Das Cyklus-Modell (Risager & Svarstad 2020)	Task-orientierter Unterricht <i>Eine Aufteilung in vorwährend und nach-Phasen</i>	Präsentation und Wiederholung von relevanten Chunks. <i>Abhängig vom Niveau der Schüler.</i>
<p>Bemerken und vergleichen: 45 Min. Folgende Fragen stehen im Zentrum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was bedeutet Nachhaltigkeit? • Wie viel Abfall produzierst du pro Tag? • Was wirfst du weg? – und warum? 	<p>Lektion 1: Was bedeutet Nachhaltigkeit? Was wirfst du jeden Tag weg?</p> <p>Vor-Phase: (15 min.)</p> <p>1. Was bedeutet Nachhaltigkeit? Kennt Ihr das Wort? Schau das Bild an! Worum geht es?</p> <p>Illustration: Siehe z. B. Kita L.I.N.O: https://www.kitalino.de/nachhaltige-entwicklung/</p> <p>Klassen-Brainstorming (an der Tafel festhalten).</p> <p>Idee: Eine Möglichkeit wäre auch, Screenshots aus dem Film: <i>Ecopolis</i> zu machen – und mit zentralen Chunks zu verbinden.</p> <p>2. Video sehen: https://www.youtube.com/watch?v=hcAju-5dqTQ4</p> <p>3. Was bedeutet Nachhaltigkeit? Das Brainstorming wird qualifiziert.</p> <p>Wir sehen das Video noch ein Mal.</p> <p>Das Brainstorming wird wieder qualifiziert.</p>	<p>Chunks zum Video:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Forstwirtschaft • sorgsam mit der Natur umgehen • Wasser verschwenden • Es gibt Rohstoffe • Dinge wegschmeißen/ wiederverwenden • Klamotten mit Freunden tauschen • an die Zukunft denken • achtsam mit den Ressourcen umgehen

Figur 4. Eksempel på Cyklus-Task-Chunks-tilgangen i *Die nachhaltige Stadt – das nachhaltige Leben. Sorgfältiger Umgang mit den Ressourcen unserer Erde*. Forløb i tysk i 8.-9. klasse. Kilde: von Holst-Pedersen, i Svarstad m.fl. 2022.

Sammenligne

I denne fase opfordres eleverne til at tænke over, hvordan emnet kan relateres til deres eget liv. Her bliver det særligt vigtigt at arbejde med elevernes perspektivbevidsthed, så de bliver opmærksomme på, at deres eget perspektiv kan være forskelligt fra andre menneskers perspektiv. Elevernes blik på verden kan forandre sig med større indsigt i fx udvikling af smart teknologi forskellige steder i verden, og hvordan Danmark er et af verdens mest digitaliserede samfund. Der kan også være tale om at undersøge elevernes eget bæredygtige fodaftryk eller deres egne forbrugsvaner, som i klippet fra franskforløbet herunder (figur 5). Her undersøger eleverne, hvor meget tøj de selv køber, og sammenligner deres tøjvaner. Herefter undersøger de deres tøjvaner i et globalt perspektiv – hvor meget tøj produceres der i verden per person? Og er der forskel i verden på nord og syd?

<p>Remarquer et comparer (45 min)</p> <p>Les élèves examinent et comparent leurs propres habitudes vestimentaires.</p> <p>Les élèves remarquent qu'ils ont beaucoup de vêtements.</p> <p>Les élèves examinent combien de vêtements ils ont à la maison.</p>	<p>Leçon 2</p> <p>Pré-tâche (10 min):</p> <p>En classe</p> <p>1) Le prof raconte le nombre de t-shirts, robes, jeans etc. qu'il a à la maison comme modèle (structure et chiffres). Après, il montre le clip vidéo (10 secondes) (Le Monde) :</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3DdU-7c66E9g</p> <p>En groupe</p> <p>2) Les élèves pratiquent la question "Tu as combien de ... à la maison ? Et la réponse J'ai ... à la maison.</p> <p>Tâche (20 min):</p> <p>En classe</p> <p>1) Les élèves parlent de leurs vêtements à la maison. À tour de rôle, les élèves se questionnent et répondent. Les élèves racontent leurs vêtements et posent la question à l'autre qui répond. Ils notent le nom du camarade et leur réponse et continue à quelqu'un d'autre. Ça continue jusqu'à qu'ils ont parlé à tout le monde ou les 20 min sont terminés.</p>	<p>J'ai _ à la maison C'est beaucoup / Ce n'est pas beaucoup</p> <p>Tu as combien de _ à la maison ? J'ai _ à la maison. / Je ne sais pas. C'est beaucoup / Ce n'est pas beaucoup</p> <p>J'ai _ à la maison. Tu as combien de _ à la maison ? J'ai _ à la maison. / Je ne sais pas. / Je n'ai pas de _ à la maison. C'est beaucoup / Ce n'est pas beaucoup</p>
--	--	--

Figur 5. Eksempel på Cyklus-Task-Chunks-tilgangen i *La mode durable. Comment s'habiller pollue la planète*. Forløb i fransk i 8.-9. klasse. Kilde: Löbl, i Svarstad m.fl. 2022.

Reflektere

I denne fase undersøger eleverne tematikker i tekster og medier og søger efter viden, der kan bruges til at kontekstualisere udvalgte tematikker. Det betyder, at eleverne får en dybere forståelse af, at de problemstillinger, de arbejder med, kan forstås i en større sammenhæng historisk, lokalt og globalt. I arbejdet med at udvikle elevernes perspektivbevidsthed og evne til at kontekstualisere trænes eleverne i at decentrere, at prøve at se verden ud fra flere perspektiver. Figur 6 viser, hvordan et forløb om *Smart cities* er organiseret i de fire faser med refleksionsfasen som eksempel, og hvordan eleverne i refleksionsfasen undersøger forskellige dilemmaer ved brug af smart teknologi i fremtiden:

<p>Reflecting: 45 min. Examining and discussing:</p> <p>Smart City of the future Awareness of ethical dilemmas</p>	<p>Lesson 4: <i>Pre-task (10 min).</i> Watch video: BBC Smart City of the Future</p> <p><u>Source: BBC Radio 4, BBC Ideas: Welcome to the smart city of the future (2022)</u> <u>Link</u></p> <p>During task (20 minutes). In pairs students use the chunks listed from the video on Smart City of the future. They must argue for which one of the elements they find most important; work, street, food and diet or health – and why.</p> <p>Students take notes in a shared class padlet. The students have previous vocabulary here they can draw on.</p> <p>Post-task (15 min.) In plenary each pair explains their choice of element.</p>	<p>Examples of chunks – print this to the students BBC – Smart city of the future: Work: Office building can / adjust the climate Office building can / adjust your coffee order</p> <p>Streets: Sensors in the streets/ can monitor light Sensors in the street / can monitor the cleanest routes Sensors can police anti-social behaviour/ such as throwing rubbish/ from a high-rise building Sensors can track you Sensors can use facial recognition</p> <p>Food and diet: There is no need for farming/ in the countryside Farming in the city/ using hydroponics</p> <p>A smart watch help you to a healthy, balanced diet.</p> <p>Your doctor can read the data/ from your watch The doctor orders 3-D drugs</p>
---	--	---

Figur 6. Eksempel på Cyklus-Task-Chunks-tilgangen i *Smart cities*. Forløb i engelsk i 8.-9. klasse. Kilde: Svarstad m.fl. 2022.

Interagere

I denne fase anvender eleverne deres nye viden fra deres undersøgende arbejde i refleksionsfasen. Det er tanken, at eleverne arbejder med opgaver, hvor de skal forestille sig at interagere med omverdenen for at fremme en bevidsthed om deres handlemuligheder og engagement i undervisningens tematikker. Det er vigtigt, at eleverne oplever, at de kan bruge deres nye viden og relevante chunks i forhold til fx *Smart cities*, fattigdom i New York, affaldssortering, modeindustrien og deres eget bæredygtighedsaftryk mv.

I et undervisningsforløb *Poverty in New York* (figur 7) skal eleverne fx foretage et interview med Jairo, som er en teenager i New York, der lever i fattigdom. Eleverne har hørt en radioreportage fra 2021, hvor Jairo fortæller om sit liv. Eleverne har arbejdet med baggrundsviden og statistik, og nu skal de forestille sig at interviewe Jairo, efter at han er blevet voksen. Hvordan er det mon gået ham, og hvorfor?

<p>Interacting: 45 min. x 3 Examining an experience in a new light:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflecting on the radio interview in the light of new knowledge • Reflecting on learning from teaching sequence <p>Communicating, interacting, acting:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creating and performing a role play that requires contextualisation and decentring <p>Developing one's identity as a global citizen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagining the situation of someone in a different society and context to one's own 	<p>Lesson 8 (45 mins x 1) Pre-task (20 min.) What do we know about Jairo's life? Class divides into 4 groups: Each group revisits one aspect of Jairo's life and notes important language):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Group 1: sentences, words and chunks about Jairo (podcast) • Group 2: sentences, words and chunks about income between the rich and poor (graphs) • Group 3: sentences, words and chunks about income, gender and race (pie charts) • Group 4: sentences, words and chunks about Jairo and the Dream Digs (comparison) <p>In class, make one BIG collective MINDMAP about Jairo (write - draw - take a photo)</p> <p>During-task (40 min.) Role play a max. 5-minute interview with Jairo 10 years later. Divide into pairs where one person will play Jairo and the other person will play a journalist. The journalist will ask the following questions. Talk about possible answers to the questions and note key phrases or write a manuscript. Choose the 8-10 chunks that you would like to include from the collective mind-map.</p> <ul style="list-style-type: none"> • What were the biggest challenges of your teenage years? What did you worry about? 	<p>Chunks Relevant language from chosen chunks.</p>
--	--	--

Figur 7. Eksempel på Cyklus-Task-Chunk-tilgangen i *Poverty in New York*. Forløb i engelsk i 8.-9. klasse. Kilde: Watson & Appel, i Svarstad m.fl. 2022.

I forløbet om *Smart cities* skal eleverne forestille sig at være byplanlæggere og selv designe en by, hvor de bruger deres nye viden om specifikke bæredygtighedsudfordringer. I et forløb i tysk skal eleverne forestille sig, hvordan en person kunne leve et bæredygtigt liv i 2050, og kunne indgå i en diskussion af mulighederne. I fransk skal eleverne arbejde med at udtrykke sig i forhold til deres lokale bæredygtighedsudfordringer og komme med bud på, hvordan de kan løses. Eleverne arbejder multimodalt og afprøver deres nye viden og sprog igennem forskellige modaliteter.

Implikationer

I aktionslæringsforløbet var KP-teamet i tæt dialog med lærerne i de forberedende workshoper og i forbindelse med didaktiske samtaler i midten af afprøvningen af forløbene. Ofte var vi to KP-undervisere, der observerede de 72 lektioner, og derfor havde lærerne gode muligheder for at vende udfordringerne i forløbene med os efter lektionerne eller i frikvartererne umiddelbart derefter. I starten var det svært for lærerne at tilegne sig viden om et dynamisk kultursyn og de begreber, der blev introduceret i forbindelse med cyklusmodellen for interkulturel læring. Vi mener, at cyklusmodellen for interkulturel læring kan udvikle og kvalificere et metasprog om kulturdidaktikken.

Flere af de deltagende lærere genkendte task-strukturen og kunne huske, at de havde hørt om chunks, men de anvendte ikke task-strukturen eller chunks systematisk i deres undervisning. Vi kan altså konkludere, at der er et efteruddannelsesbehov, både når det gælder kultursyn og kulturdidaktik samt omsætning af et funktionelt sprogsyn i undervisningens praksis. Det tog noget tid, inden lærerne blev opmærksomme på, hvordan Cyklus-Task-Chunks-tilgangen ændrede deres måde at undervise på. De 12 lærere oplevede alle, at de kunne se en mærkbar forskel, da der kom et flow og et skifte i aktiviteterne, som eleverne i fokusgruppeinterview gav udtryk for, at de oplevede som god variation i undervisningen.

Vi er af den opfattelse, at Cyklus-Task-Chunks-tilgangen kan anvendes som et generelt planlægningsværktøj i fremmedsprog-undervisningen. Derudover er vi af den opfattelse, at tilgangen er et godt bud, når lærere og studerende skal redidaktisere analoge og digitale læremidler, fordi tilgangen integrerer interkulturel og sproglig læring, med fokus på elevernes aktive deltagelse og hand-
lekompetence.

Konklusion

Vi har udviklet denne Cyklus-Task-Chunks-tilgang til interkulturel og sproglig læring, og samarbejdet om projektet har været meget lærerigt og inspirerende for alle parter. De udviklede materialer i forbindelse med projektet: undervisningsforløb, PowerPoints til forløbene, screencasts, der præsenterer elementerne i Cyklus-Task-Chunks-tilgangen, og screencasts, der fungerer som lærervejledninger til undervisningsforløbene, er alle blevet til i dialog og i tæt samarbejde med praksis. Cyklus-Task-Chunks-tilgangen samtænker det interkulturelle indhold og sprog, idet eleverne stilladses til at kunne kommunikere, reflektere og forholde sig kritisk til kultur, samfund og verden og udvikle sig til kritiske verdensborgere. Vores erfaringer med projektet har vist, at Cyklus-Task-Chunks-tilgangen er et kvalificeret bud på at arbejde med et meningsfuldt, autentisk indhold, hvilket netop var det, behovsanalyserne i grundskolen efterspurgte.

Noter

1. Projektet er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE) og Københavns Professionshøjskole (KP). Udviklede undervisningsforløb, Power Points og screencasts med teoretiske introduktioner og lærervejledninger er tilgængelige på NCFE's hjemmeside.
2. Jf. artikel i dette nummer af Sprogforum: *En Cyklus-Task-Chunks-tilgang: lærer- og elevperspektiver* af Jette von Holst-Pedersen, Lone Krosgaard Svarstad og Stephanie Kim Löbl.

Litteratur

- Aguado, K. (2002). Formelhaftes Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 27-49.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A.-M., Fenyvesi, K., Gebauer, M., Gorbahn, K., Hansen, C., Hermann, M., Lauta, K., Rannestad, A. K. S., Schepers, C. & Vinther, P. (2020). *Tyskelevers og tyskstuderes kognition – opsummering af undersøgelsens centrale resultater: Et projekt støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog*. København, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.
- Ellis, R. (2017). An options-based approach to doing task-based

- language teaching. I: Eisenmann, M. & Summer, T. (red.), *Basic issues in EFL teaching and learning*. (2. udg., s. 17-30). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley/Blackwell.
- McConachy, T., Gelubeva, I. & Wagner, M. (red.) (2022). *Intercultural learning in language education and beyond. Evolving concepts, perspectives and practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pedersen, M.S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (3. udg., bind 2, s. 55-78). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2009). *Aktionslæring: Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Risager, K. & Svarstad, L.K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slåttvik, A. B, Daugaard, L.M. & Jakobsen, A.S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet*. Rapport. Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Svarstad, L.K. (2016). *Teaching interculturality: Developing and engaging in pluralistic discourses in English Language Teaching*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus University Press.
- Svarstad, L.K. & Risager, K. (2020). Uddannelse af kritiske verdensborgere – FN's Verdensmål i alle sprogfag. *Sprogforum*, 26 (71), 16-22.
- Svarstad, L.K., von Holst-Pedersen, J., Watson, C., Appel, H.B. & Löbl, S.K. (2022). *Motivation for fremmedsprog og FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling: et tværsprogligt projekt, der udvikler elevernes sproglige og interkulturelle læring*. Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog og Københavns Professionshøjskole.
- Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimistroska, A. (2020). *Kvalitetsudvikling og efteruddannelses i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk*. Rapport. Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog.
- von Holst-Pedersen, J. (2018). Chunks – et stillads for sproglig udvikling. I: Daryai-Hansen, P. m.fl. (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 83-100). København: Hans Reitzels Forlag.

En Cyklus-Task-Chunkstilgang: lærer- og elevperspektiver

Denne artikel beskæftiger sig med lærer- og elevstemmer i aktionslæringsprojektet *Motivation for fremmedsprog og FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling: et tværsprogligt projekt, der udvikler elevernes sproglige og interkulturelle læring* (se foregående artikel af Svarstad, von Holst-Pedersen, Watson, Appel & Löbl).¹ Formålet med projektet var at udvikle og initiere integrerede sproglige og interkulturelle læreprocesser samt at designe forløb, der skulle motivere eleverne til aktiv kommunikativ deltagelse og engagement i forhold til Verdensmål nr. 11: *Bæredygtige byer og lokalsamfund*. Ifølge behovsanalyser i engelsk, tysk og fransk (Slåttvik m.fl. 2020; Daryai-Hansen m.fl. 2020; Ver-



JETTE VON HOLST-PEDERSEN
Lektor, lærer, cand.mag. og master i
fremmedsprogsdidaktik
Københavns Professionshøjskole
jepe@kp.dk



LONE KROGSGAARD SVARSTAD
Lektor, ph.d.
Københavns Professionshøjskole
losv@kp.dk



STEPHANIE KIM LÖBL
Adjunkt, ph.d.
Københavns Professionshøjskole
stkl@kp.dk

straete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska 2020) efterlyser eleverne i grundskolen indhold i fremmedsprogsundervisningen, der beskæftiger sig med andre emner end de gængse som hverdag, hobby, familie osv. Der eksisterer fra elevside et ønske om et meningsfuldt, relevant og aktuelt indhold, der fx behandler samfundsrelevante emner, som eleverne føler sig motiverede af og kan engagere sig i. Projektet her omfatter et tværspørgeligt samarbejde i engelsk, tysk og fransk til 8. klasse, og det bygger på et funktionelt sprogsyn og et dynamisk kultursyn sammen med tre teoretiske tilgange: cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020), en task-struktur (Pedersen 2019) og en chunks-orientering (von Holst-Pedersen 2018).²

Projektets metodiske tilgang

Projektet fandt sted i skoleåret 2021/22 med fem undervisere fra Københavns Professionshøjskole fra fagene engelsk, tysk og fransk og 12 lærere i disse tre fag på to skoler i hhv. København og Frederiksberg. Der var udarbejdet to forskellige forløb i hvert fag inden for den overordnede ramme: Verdensmål nr. 11. Projektet startede og sluttede med en workshop for alle deltagende lærere. Hvor projektets teoretiske fundament i første runde blev præsenteret sammen med det første udkast til undervisningsforløbene, som lærerne skulle forholde sig til, stod en afsluttende evaluering af materialet i centrum i den sidste workshop. Undervejs i projektet observerede vi 72 lektions undervisning, og observationen fandt typisk sted ved, at der var to undervisere fra læreruddannelsen til stede, dvs. vi observerede på tværs af fag. Der blev ligeledes afholdt seks didaktiske samtaler midtvejs i forløbet. Afslutningsvis blev der foretaget seks fokusgruppinterview, tre på hver skole i hvert fag, såvel med de 12 lærere som med 48 elever. Hvert interview var af en times varighed, så deltagerne kunne kvalificere og reflektere over materialet på baggrund af deres erfaringer i undervisningen.

Denne artikel indeholder både lærernes og elevernes stemmer, og den er bygget op omkring deres udsagn om projektets teoretiske grundlag: cyklusmodellen for interkulturel læring, tasks og chunks, en struktur, der fremgår af figur 1 fra et tyskforløbene. De tre nævnte tilgange har hver sin spalte, der med en overskrift fortæller, hvad timen indeholder.

Übersicht über den Unterrichtsverlauf, 8. Klasse, 9 Lektionen á 45 Min.

Das Cyklus-Modell	Task-orientierter Unterricht – immer in 3 Phasen	Wortschatz: Chunks
Lektion 1: Bemerkten (45 Min.)	Was bedeutet Nachhaltigkeit? Video sehen	In Mindmeister (Skoletube) eine Mindmap mit Wortschatz starten (individuell).
Lektion 2: Bemerkten und vergleichen (45 Min.)	Mein ökologischer Fußabdruck Einen Test machen	Die Mindmap wird in jeder Lektion mit den Chunks des Tages erweitert.
Lektion 3: Reflektieren und interagieren (45 Min.)	Eine Stadt 2050 – Ecopolis Ecopolis-Video sehen	Die Mindmap wird in jeder Lektion mit den Chunks des Tages erweitert.

Figur 1. Cyklus-Task-Chunk-tilgangen. Kilde: Svarstad m.fl. 2022.

Cyklusmodellen: “Emnet behandler et relevant problem, og det er motiverende”

Cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020) med dens fire fokusområder: *bemærke*, *sammenligne*, *reflektere* og *interagere* har dannet udgangspunktet for planlægningen af undervisningsforløbene. Ved at anvende denne model har materialet fået en rettet, et fokus og en form for metaniveau, der går som en rød tråd gennem forløbene, og som i en cirkulær bevægelse hjælper eleverne med at rette opmærksomheden mod udvalgte elementer i materialet (jf. artiklen *Interkulturel og sproglig læring: en Cyklus-Task-Chunks-tilgang*, i dette nummer af Sprogforum).

I fokusgruppeinterviewene med lærerne i tysk viste det sig dog, at de havde været fokuserede på at udvikle *sproget*, og at de derfor ikke bevidst havde nævnt cyklusmodellens fire fokusområder: *bemærke*, *sammenligne*, *reflektere* og *interagere*, på trods af at disse udgjorde fundamentet og var til stede i alle lektionerne i forløbet. Lærerne “kunne godt se de fire faser, og at det var tænkt sådan”, men mente dog ikke, at det var tydeligt nok, og at cyklusmodellen skulle fremstå mere eksplicit.

Engelsklærerne gav udtryk for, at cyklusmodellens faser i undervisningsplanen var tydelige i afprøvningen af forløbene. Lærerne

udtalte, at indhold og kultur i deres almindelige undervisning “er noget, man gør på fornemmeren”, og hvis lærerne skulle arbejde med cyklusmodellen, mente de, at det kræver god tid til at forberede sig. “Der skal være tid til at sætte sig ind i nyt stof for at kunne diskutere det med eleverne.” En af engelsklærerne sagde: “Det er megagodt at være klar over, hvad jeg egentlig gør”, og på den måde kan cyklusmodellen understøtte udviklingen af et metasprog om undervisningens indholdsside.

I samtalen med fransklærerne blev det pointeret, at modellen, igennem de fire faser, præsenterede eleverne for andre billeder og perspektiver på verden ved fx at se et “velfungerende affaldssystem i en storby i Afrika”, der kan udfordre klichéer og stereotype forestillinger. En af fransklærerne påpegede også, at der er tale om en udviklingsproces i arbejdet, da eleverne reflekterer over, hvad de selv kan gøre, og at de faktisk får mulighed for at agere i virkeligheden, hvorved “refleksionen kommer op på handlingsniveau”. En anden lærer udtalte, at “eleverne har set noget, de ikke vidste”, når det angår produktion af tøj og den forurening, det medfører: “De var rystede.”

Som tidligere nævnt efterlyser eleverne et indhold i sprogundervisningen, der er mere vedkommende og interessant end det indhold, som mange læremidler traditionelt byder ind med. Eleverne var i alle tre fag tydeligvis motiverede i de forløb, vi havde udviklet. De kom med udsagn som “Det har været lidt mere interessant end andre emner”, “Det var et relevant emne med bæredygtighed, det er jo ligesom vores fremtid”. Disse udtalelser viser et elevengagement og en interesse for undervisningens indhold. Det var fx ganske tydeligt, at eleverne var meget tændte og nysgerrige, når der blev vist en autentisk video, hvilket en af lærerne også bemærkede: “Det var skønt at arbejde med noget seriøst og autentisk.” Ifølge en af lærerne var det “mega-fedt”, at videoer spillede en central rolle i forløbene, og at der ikke var så megen tekstlæsning, ligesom det også var motiverende for nogle af eleverne, at de selv skulle udarbejde en video som slutprodukt.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at både lærere og elever oplevede forløbene som interessante og meningsfulde. “Det har indflydelse på vores liv som unge,” udtalte en elev i 9. klasse, og en anden elev sagde: “Det har været udfordrende på den gode måde”, mens en tredje elev udtalte: “Jeg har haft lidt mere at sige i dette forløb”, hvilket vi tolker som en oplevelse af relevans.

Task-strukturen: “Der har været flere elementer i en time”

Ud over cyklusmodellen for interkulturel læring byggede forløbene på task-tænkningen, hvor en task defineres som en kommunikativ problemløsningsopgave med fokus på indhold (Pedersen 2019). Det primære i alle forløbene var at få eleverne til at være aktive sprogbrugere, at motivere dem til at være sprogligt deltagende i undervisningen, og her valgte vi at arbejde ud fra task-strukturens inddeling i tre faser: før-, under- og efter-tasken.

Før-taskens primære rolle er at tage udgangspunkt i elevernes forforståelse både indholdsmæssigt og sprogligt og at kvalificere det efterfølgende kommunikative arbejde i selve tasken, bl.a. ved at præsentere relevante chunks, hvilket vil blive uddybet i det næste afsnit. Under-tasken bestod af selve de kommunikative aktiviteter, hvor eleverne anvendte de chunks, der var blevet præsenteret i før-tasken. Efter-tasken indeholdt en skriftlig dimension, idet centrale chunks, som eleverne havde brugt i opgaveløsningen, blev fastholdt og noteret i elevernes individuelle mindmaps, Mindmeister på Skoletube eller i en Padlet, eller der blev arbejdet med en Quizlet som det afsluttende produkt. På denne måde oparbejdede eleverne et ordforråd omkring emnet, der gjorde dem i stand til at udarbejde et slutprodukt.

På tværs af fagene ytrede lærerne stor tilfredshed med taskstrukturen, der trådte tydeligt frem for dem: “Det var struktureret, og det var vildt godt.” Strukturen var en hjælp til at overskue lektionens opbygning, og den hjalp også i selve undervisningssituationen: “Selvom tiden skrider, ved jeg, hvad de skal kunne.” Ligeledes tilkendegav lærerne, at før-taskens præsentation af det sprog, der skulle anvendes efterfølgende, var med til at aktivere eleverne. På elevsiden var stemmerne også positive, når det gælder task-strukturen: “Der er flere elementer i en time”, “Der er variation, så det bliver spændende” og “Der skal være flow i undervisningen” lyder tre udvalgte elevudsagn.

En kortfattet konklusion i forhold til task-strukturen lyder derfor, at opdelingen i de tre task-faser er en støtte for lærerne. Strukturen er med til at fastholde arbejdet i den pågældende time, da den indeholder en tydeliggørelse af de forskellige skridt i en lektion. Eleverne opfatter tredelingen som et variationselement, der giver flow i undervisningen. Det var dog ikke alle eleverne, der registrerede, at undervisningen var bygget op på en bestemt måde, men de gav udtryk for, at “der var planlagt meget hver gang, og det var meget

overskueligt”, så alt i alt kan det konkluderes, at task-strukturen har en væsentlig funktion for alle undervisningens aktører, såvel lærere som elever.

“Man bliver bedre til tysk ved at anvende chunks”: chunks-orienteringen

Det tredje og sidste element, der har været bærende for udviklingen af forløbene, har været den systematiske anvendelse af chunks. Chunks, præfabrikerede flerordsfraser, der er hyppige i sproget, og som altid forekommer i den samme form (von Holst-Pedersen 2018), har i alle forløb sammen med task-orienteringen fungeret som stillads for elevernes aktive sprogbrug. Intentionen med et fokus på chunks var at sætte eleverne i stand til at kommunikere om lidt mere komplicerede emner end vanligt, både receptivt og produktivt. Vi ønskede at klæde dem på til at kunne læse tekster, se/lytte til fx videoer samt til selv at kunne producere tekster både mundtligt og skriftligt ved at arbejde med allerede eksisterende flerordsfraser.

I vores optik åbner anvendelsen af chunks for, at eleverne får mod til at kommunikere, samtidig med at de kan arbejde med et mere komplekst indhold, da ordene allerede er forbundne i meningsgivende fraser. Ved at arbejde chunks-orienteret bliver eleverne tilbudt “færdige pakker” af sprog, der straks kan anvendes i kommunikation, og ydermere indeholder chunks en implicit grammatisk viden, der gradvis internaliseres gennem hyppig brug (Aguado 2012). Chunks åbner i teorien døren for både at kunne forstå og at gøre sig forståelig på et helt andet plan, end hvis der arbejdes med enkeltord og grammatik.

Som tidligere omtalt indeholdt før-fasen såvel en præsentation som en aktiv brug af relevante chunks, der efterfølgende skulle anvendes i selve task-fasen for til sidst at blive noteret i fx en Padlet eller en mindmap i efter-task-fasen. Der var altså tale om en aktiv og gentagen brug af udvalgte chunks i alle taskens tre faser, hvilket var grundstrukturen i alle forløbenes lektioner.

Går vi over til undervisningens praksis i tysk var lærerne ikke i tvivl om værdien af den systematiske anvendelse af chunks: “Chunks hjælper dem alle sammen”, “Bunden løftede sig”, “Chunks hjælper de stærke elever til at blive endnu bedre”. Alle elever, uanset niveau, havde dermed en klar fordel af at arbejde med chunks, og aktivitetsniveauet blev også påvirket af chunks-orienteringen: “Flere kommer på banen end ellers, flere har hånden oppe.”

Eleverne var også overbeviste om værdien af at anvende chunks:

“Man bliver bedre til tysk ved at anvende chunks.” De var også bevidste om, at forløbet indeholdt en anderledes tilgang end den, de kendte til: “Vi har lært det tyske sprog på en anden måde.” Flere elever påpegede desuden, at aktivitetsniveauet havde været et andet: “Vi har været mere aktive i forløbet”, “Vi var tvunget til det”; en elev sagde: “Vi var mere aktive mundtligt i forløbet, for læreren har spurgt mere, og vi har snakket mere.” Disse udsagn kan på den ene side tolkes i retning af, at organiseringen af undervisningen var anderledes, jf. taskstrukturen, men kan også forstås sådan, at chunks var med til at stilladsere elevernes aktive sprogbrug, de gjorde det muligt at kommunikere på det nye sprog, fordi det drejede sig om at imitere allerede eksisterede fraser.

Engelsklærerne var også meget positive over for brugen af chunks. I arbejdet med cyklusmodellen for interkulturel læring blev det påpeget, at “det er ordforrådet, der er problemet”, eleverne manglede ordforråd for at kunne udtrykke sig om specifikke samfundsfaglige emner. Engelsklærerne oplevede, at arbejdet med chunks kunne bruges som differentieringsgreb i undervisningen, og som en engelsklærer sagde: “De chunks gjorde noget, nogle sagde noget og ville rigtig gerne. De sad og hyggede sig rigtig godt – og det gjorde de alle sammen.” Eleverne i engelsk kunne godt identificere chunks, og de ville gerne bruge dem, “men vi vil også gerne finde på nogen selv”. Eleverne sagde i den forbindelse, at det er vigtigt, at læreren siger, at de *skal* bruge udvalgte chunks for at udvikle deres sproglige chunks-repertoire.

Eleverne er altså langt mere selvstændige sprogbrugere i engelsk end i tysk og fransk. De allerfleste elever har et godt hverdagsprog og kan dermed indgå i kommunikation om dagligdags emner uden problemer. Nogle elever gav dog udtryk for, at de ikke selv ville opøge viden om verdensmålene i deres fritid, og derfor var “ordene anderledes”, og det kunne godt være en udfordring. Et fokus på udvalgte chunks er derfor af stor betydning, fordi der herigennem sker et løft af elevernes sprog over mod et mere elaboreret sprog og mod et fagsprog. Igennem nye chunks præsenteres eleverne også for sproglige variationsmuligheder i bestemte kontekster, hvormed de udvikler og udvider deres sproglige repertoire.

En franskelev fortalte, at arbejdet med chunks gjorde det lettere at kommunikere, “end hvis det var en hel sætning, man skulle bygge op og skrive”. Franskeklærerne var også meget positive over for arbejdet med chunks i undervisningen: “Det er helt sikkert virkelig en god måde. Det vil jeg dyrke meget mere.” En franskeklærer fortalte, at eleverne har lært flere ord, end de plejer, på grund af brugen

af chunks og task-strukturen. “Jeg ville ønske, de fik så meget ud af hvert emne, vi gennemgik.”

Taler lærer- og elevstemmerne det samme sprog?

På et overordnet plan kan vi konstatere, at såvel lærere som elever var tilfredse med forløbene. Indholdet, der blev bearbejdet i cyklusmodellens fire faser, var interessant, de autentiske materialer gav mening – task-strukturen og chunks-orienteringen stilladserede eleverne, hvormed aktivitetsniveauet blev højere end normalt. Både lærere og elever var enige om, at læringsudbyttet var godt.

Et område, der dog falder i øjnene i fokusgruppeinterviewene i tysk, er holdningen til anvendelsen af det tyske sprog som gennemgående undervisningssprog. Mens lærerne generelt følte sig lidt udfordrede i forhold til at skulle undervise på tysk: “Det at tale tysk hele tiden var svært, synes jeg”, var eleverne særdeles positive over for, at undervisningen foregik på fx tysk: “Læreren taler meget mere tysk, og det er rigtig godt og vigtigt for at lære tysk”, “Når tysklæreren taler tysk, får man et større ordforråd” og “Vi har lært mere tysk, end vi plejer”, lyder nogle af de positive elevudsagn. I franskundervisningen syntes eleverne, det var svært, når læreren talte fransk hele tiden. Dette kan forklares med, at dansk og tysk er sprog, der ligger meget tæt op ad hinanden, mens fransk tilhører den romanske sprogstamme og dermed er et mere komplekst sprog for eleverne at forstå. Da det engelske sprog i høj grad er et sprog, som er en stor og integreret del af elevernes hverdag, fx i computerspil, YouTube, film og musik, var der ingen reaktioner fra elevside på, at undervisningsproget var engelsk, det var helt naturligt for dem og voldte ingen problemer.

Eleverne, især i én klasse, var meget tiltalte af, at de “fik lov til at arbejde kreativt”, og at de også skulle tænke kreativt og komme med ideer og løsninger i forhold til at leve bæredygtigt: Hvad kunne man gøre bedre og anderledes? En af lærerne sagde: “Vi har sammen [elever og lærere] været i en undersøgelsesfase. Der har været en ligeværdig snak, dvs. kommunikation om en problemstilling, der undersøges, og som er relevant og autentisk for alle parter.” Efter vores opfattelse afspejler disse udsagn en meget central pointe, der i fremtiden kunne danne udgangspunkt for udviklingen af læremidler i fremmedsprogene. Hvis det er muligt at skabe et læringsrum, hvor der eksisterer en form for ligeværdighed mellem lærere og elever, fordi der arbejdes med almenmenneskelige, autentiske problemstillinger, ja så er der sat en meningsfuld ramme for en undervisning, der motiverer både elever og lærere.

Hvad har vi som udviklingsteam lært af dette projekt?

Fokus på sproget og den sproglige udvikling står helt centralt i især tysk og fransk, som eleverne ofte ikke kender meget til fra deres hverdag. Mange lærere overser derfor den indholdsmæssige dimension, fordi de har fokus på tilegnelsen af sproget.

Fremmedsprogsundervisning stiler mod at udvikle elevernes interkulturelle kommunikative kompetence, hvormed kulturelt indhold og sprog tænkes sammen til ét hele. Indhold og sprog er uadskillelige størrelser, de er to sider af samme sag: sproget/kommunikation afspejler altid (en form for) kulturelt indhold, ligesom indhold altid skal ikklædes en sproglig form.

Fremmedsprogsundervisningens kerne er netop at åbne for at kunne navigere og kommunikere i nye sproglige og kulturelle fællesskaber. Vores erfaringer i projektet tydeliggør behovet for en diskussion af kultur- og samfundsdimensionen som det overordnede og bærende indhold, og her anser vi cyklusmodellen for interkulturel læring som et godt instrument til at ekspliciterer denne dimension – for både lærere og elever. Men vores erfaringer siger os også, at lærerne mangler et metasprog, når det gælder arbejdet med kulturforståelse og kulturdidaktik; der er dermed brug for et større fokus på dette område både i læreruddannelsen og i efteruddannelsen af lærere.

Projektet har frem for alt vist os, at det er muligt at motivere og aktivere eleverne i fremmedsprogsundervisningen, hvis både indholdet og tilgangen opleves som meningsfuld, og hvis den sproglige stilladsering især i tysk og fransk gør det muligt at være aktiv sprogbruger. Sammentænkningen af cyklusmodellen for interkulturel læring, task-orienteringen og det systematiske arbejde med chunks, dvs. koblingen af interkulturel læring med sproglig stilladsering, har vist sig at fungere optimalt til gavn og glæde for både undervisere og elever i alle tre fremmedsprog om end på lidt forskellig vis i de tre sprogfag.

Vi kan derfor konkludere, at det er realistisk at behandle problemstillinger i fremmedsprogsundervisningen, der tager udgangspunkt i Verdensmålene, og som har et globalt udsyn, samtidig med at elevernes dagligdag og visioner for fremtiden spiller en rolle. Projektet har tydeliggjort, at indholdet i fremmedsprogsundervisningen kan være komplekst, at der kan sættes høje mål og forventninger, at autentiske tekster kan stå centralt i undervisningen, hvis der

tilbydes en tæt sproglig stilladsering. Det er dermed muligt at byde ind med et meningsfuldt og aktuelt indhold i de tre fremmedsprog, som vil kunne motivere eleverne i grundskolen til at engagere sig i undervisningen.

Noter

1. Projektet er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFP) og Københavns Professionshøjskole (KP). Udviklede undervisningsforløb, PowerPoints og screencasts med teoretiske introduktioner og lærervejledninger er tilgængelige på NCFP's hjemmeside.
2. Jf. artikel i dette nummer af Sprogforum: *Interkulturel og sproglig læring: en Cyklus-Task-Chunk-tilgang* af Lone Krogsgaard Svarstad, Jette von Holst-Pedersen, Catherine Watson, Helene Appel og Stephanie Kim Löbl.

Litteratur

- Aguado, K. (2012). Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief*, 64.
- Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A.-M., Fenyvesi, K., Gebauer, M., Gorbahn, K., Hansen C., Hermann, M., Laut, K., Rannestad, A. K. S., Schepers, C. & Vinther, P. (2020). *Tyskelevers og tyskstuderingens kognition – opsummering af undersøgelsens centrale resultater*. Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Pedersen, M.S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring* (3. udg., bind 2, s. 55-78). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Risager, K. & Svarstad, L.K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slåttvik, A.B, Daugaard, L.M. & Jakobsen, A.S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs af uddannelsessystemet*. Rapport. Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Svarstad, L.K., von Holst-Pedersen, J., Watson, C., Appel, H.B. & Löbl, S.K. (2022). *Motivation for fremmedsprog og FN's Verdensmål for bæredygtig udvikling: et tværsprogligt projekt, der udvikler elevernes sproglige og interkulturelle læring*. Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog og Københavns Professionshøjskole.
- Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). *Kvalitetsudvikling og efteruddannelses i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk*. Rapport. Et projekt støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog.
- von Holst-Pedersen, J. (2018). Chunks – et stillads for sproglig udvikling.

I: Daryai-Hansen, P. m.fl. (red.),
*Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag
og didaktik* (s. 83-100). København:
Hans Reitzels Forlag.

Samarbejde mellem fransk og samfundsfag i gymnasiet: en metode til at øge elevernes motivation og styrke deres interkulturelle kompetence

Moderne sprogundervisning foregår i en globaliseret verden, hvor der aldrig tidligere har været så let adgang til at opleve sprog. For at kunne agere i denne verden er der behov for fremmedsprogskompetencer, herunder interkulturelle kompetencer. For at kunne klare sig globalt er det væsentligt at være i stand til at anvende andre fremmedsprog end engelsk, fx fransk. Fransk er i høj grad et centralt



CHRISTINE LÉTURGIE

Cand.mag. i fransk, historie og samfundsfag
Lektor, Nørre Gymnasium
cl@norreg.dk



HENRIETTE BISGAARD DITTMER

Cand.mag. i fransk og samfundsfag
Lektor, Roskilde Katedralskole
henriette.dittmer@gmail.com



MARIA KINDT

Cand.mag. i fransk og idræt
Lektor, Nærum Gymnasium
mari45b2@g.nagym.dk

sprog i EU og FN og et sprog, som tales af befolkninger mange steder i verden og i mange kulturer, som man ikke får adgang til via engelsksprogede nyhedskanaler og informationer.

Det er i lyset af dette paradoksalt, at mange lærere oplever, at elevernes motivation for at lære fremmedsprog har været dalende, og at vi som undervisere mødes med kommentarer som “Hvorfor skal vi det?” og “Kan man ikke klare sig med engelsk?”.

En EVA-undersøgelse (EVA 2021) viser, at elever får et mere nuanceret verdensbillede og oplever fagene mere relevante og anvendelsesorienterede, når de arbejder på tværs af flere fag. Det giver dem bedre forudsætninger for at forholde sig nuanceret til deres omverden, hvilket er en væsentlig del af interkulturel kompetence.

På denne baggrund igangsatte Fransklærerforeningen (FLF) i 2019 sammen med Foreningen af lærere i Samfundsfag (FALS) et forløb mellem fransk og samfundsfag i gymnasiet. Det førte til et tværfagligt kursus i foråret 2019. Dele af kurset blev videreudviklet og brugt igen til FLF's fagdidaktiske brush-up-kursus i december 2021.

Vi vil derfor i denne artikel argumentere for vigtigheden af, at 2. fremmedsprog indgår i tværfaglige samarbejder, så elevernes motivation for fremmedsprogsindlæringen kan blive styrket, og så de kan arbejde med interkulturel kompetence i et bredere perspektiv.

Interkulturel kompetence i franskfaget

Interkulturel kompetence skal ifølge Michael Byram opfattes som et redskab til at gøre praksisarbejdet mere håndgribeligt. Det vil sige, at eleverne skal udvikle både holdninger, viden, færdigheder i at fortolke og relatere, færdigheder i selvstændig undersøgelse og interaktion og kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse (Byram 2000).

I franskfaget i gymnasieskolen indgår arbejdet med interkulturel kompetence, når der arbejdes med faget som et færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag (Andersen m.fl. 2014). Det er ikke nyt for franskfaget at arbejde med samfundsfaglige og historiske temaer, da det står centralt i læreplanens stk. 1.1. (Fransk fortsættersprog A, stx, August 2017).

Når der arbejdes med interkulturel kompetence, er det centralt, at det materiale, der arbejdes med, styrker et nuanceret kultursyn, og hermed er også forskellige stemmer vigtige. I vores forløb (se nedenfor) er der anvendt autentiske materialer med forskellige synspunkter, hvilket er centralt for at sikre repræsentation og dermed reel forståelse af de kulturelle forhold, der arbejdes med (Risager 2000).

Elevernes motivation i sprogundervisningen

Elever motiveres på forskellige måder, og der er behov for en øget bevidsthed om dette fra lærerperspektivet. En del forskning viser, at den stærkeste motivation er den indre motivation, hvor eleverne i læringsrummet arbejder med høj kvalitet og kreativitet (Vinther 2014). Ved høj kvalitet og kreativitet forstås sekvensering af forskellige relevante øvelser med fokus på grammatik og den sproglige progression i forhold til sprogindlæringen.

Jane Vinther fremhæver, at fremmedsprogsundervisningens succes og mulighed for at øge elevmotivationen er afhængig af aktiviteter, der giver mulighed for selvbestemmelse for eleverne (Vinther 2014). Det vil sige, at elever motiveres, og de arbejder mere effektivt, når de selv kan være med til at sætte dagsordenen og have indflydelse på undervisningen.

Når elever samarbejder med andre fag, udvides deres læringsrum i sprogundervisningen, og det er vores antagelse, at der kan opleves en højere grad af motivation og en styrkelse af de interkulturelle kompetencer, jf. Byrams definition, fordi eleverne selv kan bidrage med noget til undervisningen i kraft af deres faglige kompetencer fra det andet fag.

I det næste afsnit vil vi komme ind på samarbejdet mellem fransk og samfundsfag, og hvordan det netop gennem inddragelse af elevernes viden fra samfundsfag bidrager til elevernes interkulturelle kompetencer.

Hvorfor samarbejde med samfundsfag?

Som nævnt ovenfor er det vigtigt, at fransk som 2. fremmedsprog bliver brugt i tværfaglige samarbejder, fordi det gør sprogfaget mere nærværende for eleverne. Didaktisk er det interessant, når sprogfaget bliver anvendelsesorienteret og kan indgå i et meningsfyldt samspil med andre fag, i dette tilfælde samfundsfag (Hütters 2016). Det giver eleverne ejerskab over fransk i en samfundsfaglig kontekst og udvider elevernes forståelse af, hvad et sprogfag kan bidrage med af viden.

Den fransksprogede verden er ikke standardpensum i samfundsfag, men her kan samarbejdet med fransk være med til at øge interessen for denne verden. Gennem samarbejde mellem fransk og samfundsfag kan man styrke elevernes lyst til sprog ved at åbne deres øjne for de muligheder, der ligger i samspil med andre fag. "Herigennem bliver det faglige ofte løftet, og eleverne får desuden bedre

forståelse for og glæde ved at arbejde med sprog” (Andersen 2014: 239). Det tværfaglige styrker således både fagenes indholdsdimension og, i fransk, særligt elevernes sprogtilegnelse. Det er altså vigtigt, at eleverne ser, hvordan sprogkompetencerne kan bruges i de andre fag og dermed bliver meningsfulde og relevante for dem. Dermed bliver udbyttet automatisk højere (Dörnyei & Csizér 1998).

Vores tilgang til undervisningen kan således karakteriseres som en slags “soft” CLIL. Eleverne bliver i stand til i deres andet fag, her samfundsfag, at anvende materialer på fransk fra franskundervisningen. Ideen med soft CLIL er, at eleverne bedst lærer sprog i meningsfulde sammenhænge med et konkret indhold (Ball m.fl. 2016). Samarbejdet med andre fag giver endvidere, fra et lærerperspektiv, både nye didaktiske og tematiske vinkler på faget, hvilket kommer til udtryk i de konkrete eksempler på forløb, som vi kommer ind på i næste afsnit.

Eksempler på tværfaglige samarbejder

På FLF’s og FALS’ kurser var formålet at videregive ideer, inspiration og praktiske erfaringer til kolleger i fransk og samfundsfag, så det var lettere og mere tilgængeligt at gå i gang med et tværfagligt samarbejde ude på de forskellige skoler. Udfordringerne ved det tværfaglige arbejde er ofte, at både lærere og elever har brug for guidelines til at vise konkrete måder at anvende samme materiale på i begge fag, så de kan se, hvilke læringsmål og hvilket kernestof der arbejdes med (Hobel m.fl. 2018).

Vi har designet forskellige forløb mellem fransk og samfundsfag ud fra vores praktiske erfaringer fra undervisningen. Fokus har i høj grad været på, hvordan mødet mellem fagene, eleverne og de nye emner har udviklet ny didaktik i undervisningen i begge fag, og hvordan det tværfaglige arbejde har styrket elevernes interkulturelle kompetence.

Eksempel 1: Demokratisering i Nordafrika – med Tunesien som eksempel

Undervisning i frankofone emner og samfundsforhold er en del af kernestoffet i fransk i gymnasiet. Tunesien fungerer godt i denne sammenhæng og er særligt interessant i samarbejde med samfundsfag, da det er det land, hvor man kan tale om en delvis succes som følge af Det arabiske forår. Selvom fransk ikke er officielt sprog i Tunesien, anvendes fransk i skolen, i det politiske liv og i pressen. Det betyder, at det er muligt at få adgang til autentiske kilder i forhold

til emnet. Der er i forløbet, ud over lærebogstekster om emnet, brugt tekster fra www.jeuneafrique.com og www.atunisiangirl.blogspot.com.

I forløbet var der fokus på overgangen fra diktatur til demokrati, som lægger op til brug af nogle af de faglige mål i samfundsfag. I arbejdet med demokrati er der mange transparente ord, som eleverne let kan overføre fra samfundsfag til fransk. Det betyder, at eleverne oplever, at de har et ordforråd, som de kan anvende i fransk. De får således udvidet deres sproglige kompetencer i fransk via samfundsfag, og de får udvidet deres viden, via vidensoverførsel fra ét fag til et andet, hvilket en elev forklarer her: "Da jeg allerede havde haft om det arabiske forår i samfundsfag, var der en del viden jeg kunne bruge til franskundervisningen også" (elev 3. g FRB og samf-B, som har haft forløbet).

Derudover har eleverne gode muligheder for at sammenligne demokratiet i Tunesien med demokratiet i Danmark. Det gør de ved bl.a. at skulle læse blogindslag og arbejde med interview og rollespil om dem selv og unge tunesere, hvis oplevelser de har arbejdet med. De skal sammenligne Tunesiens grundlov fra 2014 med den danske, hvor de skal forstå og kunne forholde sig kritisk til ligheder og forskelle. Eleverne oplever en mulighed for selvstændigt at kunne bidrage med viden til undervisningen i sprogfaget. I samfundsfag får de mulighed for at komme med en anden vinkel på undervisningen i styreform, og de oplever franskfagets anvendelsesmuligheder. De får gennem den tværfaglige undervisning styrket deres interkulturelle kompetence, og de får redskaber til at kunne forstå og forholde sig kritisk til egen og andres kultur.

Eksempel 2: La France périphérique

Formålet med forløbet var at gøre eleverne i stand til at forstå emnet Udkantsfrankrig og problemerne med at leve på kanten af samfundet. Når forløbet kobles med samfundsfag, arbejdes der med sociologi. Ved hjælp af viden fra samfundsfag kan de se forskelle og ligheder mellem marginaliserede grupper i Frankrig og Danmark. Eleverne oplever her, at de får udvidet deres viden i både fransk og samfundsfag.

Ifølge læreplanen betyder det, at eleverne arbejder med sprogfagene som et vindue til verden, og de oplever et meningsfyldt samspil fagene imellem. De får interkulturelle kompetencer i spil ved at sammenligne og diskutere danske og franske problemstillinger i forhold til emnet Udkantsfrankrig. En elev udtaler:

Jeg synes, at det var et rigtig godt emne, især fordi det hang så godt sammen med vores undervisning i samfundsfag. Man kunne nemt se sammenhængen mellem teorien fra samfundsfag og det materiale, vi brugte i fransk. Det gjorde, at man fik en bedre forståelse for, hvorfor tingene er, som de er i bl.a. forstæderne i Frankrig. (Elev 3. g FRB og samf-B, som har haft forløbet)

Eleven understreger her vigtigheden af det tværfaglige arbejde og de interkulturelle kompetencers betydning.

Det tværfaglige samarbejde tydeliggøres, når eleverne undersøger figurer, modeller og tabeller fra fx *Institut national de la statistique et des études économiques* (Insee). Her bruger eleverne kompetencer fra samfundsfag til at undersøge statistikker, og for at kunne forstå, hvad disse omhandler, skal eleverne bruge sproglige kompetencer fra fransk.

Franskfagligt øves eleverne derudover i at forstå, analysere, fortolke, diskutere og skriftligt arbejde med de særlige problemstillinger i den franske underklasse og fransk politik ved hjælp af kortere tekstuddrag, interview samt faktuelle oplysninger på både fransk og dansk.

Opsamling

Samarbejdet i vores forløb mellem fransk og samfundsfag viser, hvordan eleverne får brugt deres faglige kompetencer på en ny måde og får styrket arbejdet med interkulturel kompetence – et redskab til at forholde sig til og forstå egen og andre kulturer. De deltagende elever kan se fordelene ved at kunne anvende deres 2. fremmedsprog. Når elever kan se fordelene ved samarbejde mellem fag, så øges deres motivation og engagement, og de får styrket deres interkulturelle kompetencer, fordi de gennem samarbejdet erfarer, at de har et redskab til at forstå og forholde sig til andre lande og andre kulturelle forhold.

Litteratur

Andersen, H.L. (2014). Alle fag er sprogfag. I: Andersen, H.L., Fernández, S.S., Frstrup, D. & Henriksen, B. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn* (s. 237-244). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andersen, H.L., S.S. Fernández, D. Frstrup & B. Henriksen (red.) (2014). *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn*. Samfundslitteratur.
Andersen, M.S. & Verstraete-Hansen, L. (2014). Interkulturel

- kompetence. I: Andersen, H. L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn* (s. 219-230). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2016). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. (2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum*, 6 (18), 8-13.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017). *Fransk Begyndersprog/ Fortsættersprog A – stx, august 2017*. Lokaliseret på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2 (3), 203-229.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Inspiration til fagligt samspil på stx*. Lokaliseret på eva.dk/sites/eva/files/2021-07/inspiration-til-fagligt-samspil.pdf
- Hobel, P., Christensen, T.S. & Høegh, T. (2018). Hvordan opfatter elever og lærere fagligt samspil? *Gymnasieforskning*. Lokaliseret på gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2019/04/GP20-26-30.pdf
- Hütters, C. (2016). Sprogfagene i gymnasiet fra 2005 til nu. *Gymnasieforskning*. Lokaliseret på gymnasieforskning.dk/sprogfagene-gymnasiet-2005/
- Insee, Institut national de la statistique et des études économiques. Lokaliseret på insee.fr/fr/accueil
- Risager, K. (2000). Lærere ns interkulturelle kompetence. *Sprogforum*, 6 (18), 14-20.
- Vinther, J. (2014). Motivation. I: Andersen, H. L., Fernández, S.S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet – teori, praksis og udsyn* (s. 83-93). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Fra aktivister til aktivisme: faglig bearbejdning af indholdet i engelsk

En globaliseret verden fordrer, at borgere skal kunne mestre engelsk på højt niveau til en vifte af formål (Madsen 2012; UVM & UFM 2017). Det er derfor ikke kun en privilegeret elite, der forventes at kommunikere kompetent og med viden på engelsk, men derimod alle. Det stiller høje krav til engelskundervisningen i grundskolen. Dette antydes også i formålet for faget: “Eleverne skal i faget engelsk udvikle sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv” (BUM 2019: 7).

Vi har samarbejdet om et udviklingsprojekt¹, hvis formål var at undersøge, hvad det indebærer at tilrettelægge og afprøve et undervisningsforløb i udskoling, der formår at konstruere sprogbrugs-situationer, som lægger op til, at eleverne bearbejder og kommunikerer “fagligt” om indholdet. Projektet hviler på en funktionel sprogforståelse, som knytter sprogets form tæt sammen med det indhold, der formidles, og ser disse to komponenter som to sider af



SUSANNE KAREN JACOBSEN

Cand.pæd.

Lektor, Københavns Professionshøjskole

SUJA@kp.dk



ROBERT LEE REVIER

Cand.mag. og ph.d.

Lektor, Københavns Professionshøjskole

RORE@kp.dk

samme sag (Andersen & Holsting 2015). Denne artikel præsenterer de didaktiske anbefalinger, som blev affødt af samarbejdet om tilrettelæggelsen og afprøvningen af det udviklede forløb. Vi viser, hvordan man ud fra et for engelsklærere genkendeligt indhold kan pege på, hvilke sproglige resurser der er nødvendige for at præge planlægningen af deres undervisning, således at eleverne bearbejder dette indhold på en mere “faglig” måde.

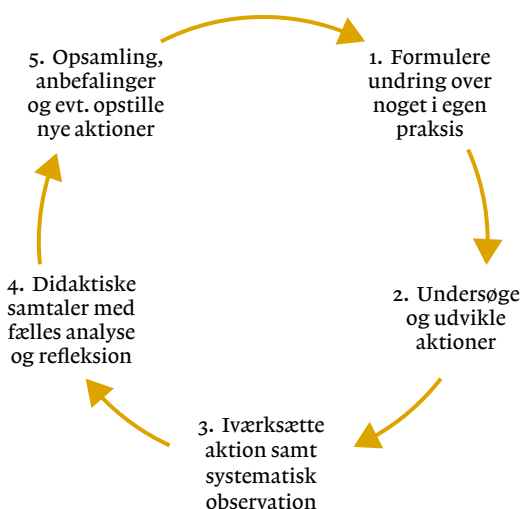
Vores erfaring med skolens praksis, både gennem observation af undervisning og gennem kendskab til gængse læremidler og til afgangsprøven, vidner imidlertid om et engelskfag, der er præget af hverdagsprog og hverdagsviden (Jacobsen & Melgaard 2019). Noget tyder således på, at vi her kan finde nogle af årsagerne til, at overgangen mellem grundskole og de gymnasiale uddannelser for mange elever er forbundet med vanskeligheder (Ebbensgaard m.fl. 2014). Med afsæt i Jacobsen & Melgaard (2019) har vi en formodning om, at eleverne i folkeskolens engelskundervisning sjældent bliver sat i sprogbrugssituationer, der udfordrer dem til at bearbejde og kommunikere om det semantiske indhold, dvs. de emner, der tages op i undervisningen, på faglige måder, men primært opfordres til at forholde sig til disse med afsæt i egne personlige erfaringer. Når vi her bruger ordet *faglig*, er det med Gibbons (2009) forståelse af et sammenhængende kohærent sprog og med en systematisk behandling af indholdet på abstrakte måder. Praksis vidner i stedet om, at eleverne bliver sat i sprogbrugssituationer præget af personlig respons og med mangel på det, som Mehisto (2017: 110) kalder *academic functions*; herunder kategorisering, sammenligning, perspektivering, udledning af holdning, identificering og redegørelse for tekststruktur. Selvom denne praksis uden tvivl er formålstjenlig i indskoling og på mellemtrin, hvor undervisningsformålet blot er at opbygge almen kommunikativ kompetence hos eleverne, kommer den til kort i udskoling. Her bør undervisningen også gradvis forberede eleverne på de sprogbrugssituationer, hvor ikke alene deres erfaring, men også deres viden spiller en central rolle i lighed med de forventninger, de mødes af i de gymnasiale uddannelser (UVM & UFM 2017).

Artiklen falder i fem afsnit: (a) projekt- og forløbsbeskrivelse, (b) situationskontekstkontinuum som planlægningsværktøj, (c) didaktiske anbefalinger, (d) uddybning af udvalgte anbefalinger og (e) afrunding.

Projekt og forløb

Projektet, som denne artikel tager afsæt i, er i sin oprindelse ud-tænkt som et aktionslæringsforløb med et samarbejde mellem lærere² på tværs af tre uddannelsesniveauer: folkeskolen, gymnasiet og læreruddannelsen. Omdrejningspunktet for samarbejdet har været udskolingens praksis, og formålet med projektet var at undersøge, hvordan et undervisningsforløb kan tilrettelægges således, at dets læringsaktiviteter lægger op til, at eleverne bearbejder indholdet og kommunikerer fagligt om det. Undersøgelsen, som bygger på projektdeltagernes didaktiske samtaler, elevprodukter og fokusgruppeinterview med et udvalg af eleverne, har givet anledning til to hovedresultater: et redigeret og empirisk afprøvet forløb samt en række didaktiske anbefalinger, der kan støtte andre lærere i at redigeres egne forløb.

Projektet blev afviklet med inspiration fra en aktionslæringscyklus (Praktiksekretariatet 2022: 17) bestående af fem stadier:



Figur 1. Aktionslæringscyklus.

Efter at udskolingslæreren, Kristine, tilsluttede sig projektets overordnede formål, præciserede hun projektets problematik ud fra sin egen praksis (1). Hun undrede sig over et tidligere gennemført forløb, *Activism*, hvis slutprodukt til hendes ærgrelse afstedkom fortællinger om enkelte aktivister, der var stærk prægede af gengivelse og manglende faglig perspektivering hos de fleste af hendes elever. Med

afsæt i *situationskontekstkontinuet* (se uddybning nedenfor) og støtte fra projektets øvrige deltagere foretog vi i fællesskab en analyse af forløbet (2) med henblik på at etablere, hvad der kunne ændres for at få eleverne til at beskæftige sig med aktivisme som et abstrakt fænomen i stedet for udelukkende med enkeltpersoners handlinger og livsforløb. Sammen redidaktiserede vi forløbet, som blev iværksat i to parallelle 9. klasser på Usserød Skole og observeret af projektets øvrige deltagere (3). Undervejs foretog vi nogle didaktiske samtaler med fælles analyse af og refleksioner over det iværksatte forløb (4). I forbindelse hermed har en fælles analyse af elevernes produkter vidnet om tydelige forbedringer i deres forståelse og formidling af aktivisme som et abstrakt fænomen, som man kan tage stilling til og argumentere for eller imod. Afslutningsvis afholdt vi et opsamlingsmøde, hvor vi gennemgik vores redidaktiseringsarbejde med henblik på at udtrække de didaktiske tiltag, vi mener, har været med til at tilvejebringe forbedringer i forløbet (5). Disse tiltag er gengivet her i form af didaktiske anbefalinger.

Forløbet *Activism* i sin redidaktiserede form rummer cirka fem ugers undervisning, der retter sig mod udskolingens 9. klassetrin. Forløbet består af en vifte af forskellige læringsaktiviteter, der tilsammen tjener til at sætte eleverne i stand til aktivt at kunne håndtere udfærdigelsen af forløbets slutprodukt, en tale. Eleverne forventes hver især først at positionere sig som enten aktivist eller som tilhænger af en selvvalgt sag og derefter forsøge at overtale deres publikum (de øvrige elever i klassen) til enten at handle i overensstemmelse med den pågældende sag eller blot at erklære sig som tilhænger af den pågældende sag. I nogle af forløbets øvrige læringsaktiviteter hører, bearbejder og sammenligner eleverne tre kendte aktivisters taler, som samtidig fungerer som modeltekster. Elementer i forløbet, der hjælper eleverne til at systematisere, kategorisere og sammenligne, er bl.a. teksten "What makes you an activist?", der perspektiverer, hvad det indebærer at deltage i en sag (*cause*) ud fra den sondring, at en tilhænger (*supporter*) af en sag *siger* noget, hvorimod en aktivist (*activist*) *gør* noget. Derudover læser eleverne en tekst, der præsenterer dem for retorikkens tre appelformer: *etos*, *patos* og *logos*. Appelformerne er med til at opfordre eleverne til at gøre sig overvejelser over både, hvordan de vil positionere sig i forhold til den valgte sag og deres publikum, og hvad talen skal indeholde i form af oplysninger og sprog for at kunne realisere den ønskede position.

Situationskontekstkontinuum som planlægningsværktøj

Allerede for mere end 30 år siden beskrev Derewianka (1990), hvordan tilrettelæggelsen af en fagfunderet undervisning kunne understøttes af situationskontekstvariablerne *felt*, *relation* og *måde* (Anderesen & Holsting 2015). Feltet indfanger kommunikationens “hvad”, relationen indfanger de kommunikerende parterers indbyrdes relation, og deres relation til emnet, og endelig indfanger måde, hvordan sproget anvendes. Ofte bliver disse variabler afbildet ved hjælp af tre kontinua, der skitserer en bevægelse fra det hverdagsagtige til det fagspecifikke, fra det uformelle og personlige til det formelle og upersonlige og fra det talesprogsprægede til det skriftsprogsprægede. De kan også visualiseres samlet, som nedenfor, hvor de er repræ



Figur 2. Situationskonteksten.

Vores ambition med projektet var således at få eleverne til at kommunikere mere fagspecifikt og formelt med en vis autoritet i et sammenhængende, kohærent sprog og således skabe en bevægelse fra venstre, hvor læreren, Kristine, oplevede, at hendes elever typisk havde placeret sig inden projektet, mod højre på situationskontekstkontinuummet. Denne bevægelse sikrede vi i projektet ved, på samme måde som Derewianka (1990), at overveje de enkelte aktiviteterets placering på kontinuummet og bruge disse overvejelser til at skabe en såkaldt “kæde af sprogbrugssituationer” (Mulvad 2009: 138). Vi fik dermed i projektgruppen et metasprog til at argumentere for de enkelte aktiviteterets kronologiske placering i forløbet, ud fra det sprog, som hver aktivitet lagde op til, at eleverne benyttede. Af samme grund var forløbets første aktivitet et besøg på Arbejdermuseets særudstilling om aktivisme. Eleverne skulle deltage i denne fælles oplevelse med åbenhed og nysgerrighed, men uden specielle sproglige forudsætninger eller viden. Igennem forløbets følgende aktiviteter blev *feltet* i stigende grad mere fagligt, idet eleverne bl.a. skulle kategorisere fænomenet *aktivisme*. På samme vis blev *relationen* ændret, i og med at eleverne i højere grad forventedes at skulle posi-

tionere sig som vidende talere, og endelig blev *måden*, eleverne skulle producere sprog på, langt mere skriftsprogsagtig, som forløbet skred frem. Udkommet af hver enkelt aktivitet er nødvendig for at kunne indgå i den næste. Fokus flyttede dermed langsomt for hver enkelt aktivitet fra erfaring til viden. Eksempelvis skulle eleverne i forbindelse med forløbets første aktivitet tage billeder af to elementer fra udstillingen på arbejdermuseet, som i særlig grad gjorde indtryk på dem. Disse billeder skulle, når de igen var tilbage på skolen, dels danne afsæt for en sproglig rekonstruktion af den fælles oplevelse, dels lægge kimen til den enkelte elevs valg af en sag, der gør indtryk.

Didaktiske anbefalinger

Arbejdet med redidaktiseringen, afprøvningen og evalueringen af forløbet mandede ud i, at projektgruppen i fællesskab formulerede en række anbefalinger til, hvordan man kan skabe en bevægelse fra erfaring over mod viden – en fagliggørelse, om man vil – i sit engelskforløb. Anbefalingerne er således en kondensering af de empiriske erfaringer, vi høstede i projektførelsen, og i næste afsnit uddyber vi de to første anbefalinger.

Fokus på begreber og fænomener og ikke kun på personer

- Eksempelvis: *Activism* frem for *Being an activist*.
- Sørg for, at der i forløbet indgår en form for fagligt input (som rammesætter elevernes mulighed for systematisering, kategorisering og hierarkisering).

Husk at sikre sammenhæng og progression

- Mellem input og output, altså de tekster, eleverne får stillet til rådighed som modeltekster, og som de arbejder med gennem forløbet, og det produkt, som forløbet skal ende ud i.
- Mellem det enkelte forløb og krav til afgangsprøven, så forløbene fx udgør en støtte til at lave den disposition, eleverne forventes at skulle forberede til den mundtlige afgangsprøve.

Mød eleverne i deres interesser og engagement

- Lad dem arbejde med elementer, hvor de har noget på hjerte.

Modellér de krav, du stiller til elevernes arbejde

- Fokuser kontinuerligt på modeltekster, der viser eleverne, hvordan de kan gribe opgaven an.
- Sørg for undervejs at vise eleverne sammenhængen mellem sproglige valg og indholdets betydning, fx hvordan særlige sproglige vendinger organiserer indholdet.
- Overvej, hvordan skriveoplæg er formuleret, og vær sikker på, at kravene er eksemplificeret undervejs.
- Stilladsér!
- Lad gerne eleverne beskæftige sig med svære autentiske tekster, men opsummer dem på forhånd.

Slow down!

- Vær ikke bange for gentagelse.
 - Genbesøg gerne tekster med nye perspektiver.
 - Sammenlign modeltekster.
-

Uddybning af udvalgte anbefalinger

Fokus på begreber og fænomener og ikke kun på personer. Et hyppigt emne, som lærere i udskolingens engelsk arbejder med, er aktivister, lige fra klimaaktivist Greta Thunberg til ligeretsforkæmpere som Malcolm X og Nelson Mandela (se fx onlineportaler som Clio eller Gyl-dendal). Kristine havde tidligere erfaret, at det, der ofte kom ud af sådan et emne, var elevers anprisning af disse personer og opsummering af deres konkrete livsforløb. Elevernes kommunikation ved afslutningen af tidligere forløb forblev dermed i den venstre del af kontinuummet, hvor feltet kan karakteriseres som hverdagsagtigt, relationen mere uformel, og måden er talesprogsagtig. Eksempelvis havde en elev fra en af de implicerede klasser indledt sin tekst om polarforskeren Knud Rasmussen således:

Knud Rasmussen was born in 1879 and died in 1933. He was born in Ilulissat in Greenland. He learned kayaking and riding dog sledge as a child. Knud went on several experiences in Greenland [...].

Teksten er skrevet i datid (præteritum) og organiseret kronologisk. Begivenheder er således omdrejningspunktet i teksten, og lidt på spidsen kan vi sige, at eleven egentlig bare reproducerer noget, der er læst. Det bliver ikke bearbejdet. Eleven selv kommer ikke til syne i

teksten. I modsætning hertil kan vi kaste et blik på indledningen til en af de (nedskrevne) taler, som kom ud af vores fælles forløb:

I want to be a boss. And so does my brother. The difference is that he's 10 times more likely to become one, just because he is a boy. It doesn't matter if we're equally qualified, finish with the same grades, constructive in a work setting and driven, he is still more likely to be chosen simply because he is a boy. In Denmark we pride ourselves on the fact that we're an equal country, everyone is given the same chances in life, no matter what they come from. However Denmark is lagging behind when it comes to gender equality in workspaces. According to "Global Gender Gap" Denmark is now number 29 with countries like Namibia, South Africa and Moldova in front of us. And our neighbors Norway, Sweden and Finland are all in the top 5. [...]

Denne elev tager ganske vist fat i noget konkret, nemlig sin egen familie, men hun bruger det til at positionere sin holdning og sætte fokus på sagen, nemlig "gender equality". Hendes brug af nutid (præsens) underbygger hendes fokus på noget almenyldigt. I det efterfølgende interview fortalte hun desuden, at valg af retoriske virkemidler var bevidste. Dette ser vi som et tegn på, at eleverne, der var involveret i dette forløb, har fået adgang til en (sproglig) viden, der sætter dem i stand til at positionere sig på et mere abstrakt fagligt grundlag.

Vi er som nævnt indledningsvis optagede af, hvordan det semantiske indhold bearbejdes, og besluttede derfor i fællesskab at bruge en kvalificering af samme emne, activism, som afsæt for det forløb, som projektet skulle udvikle og afprøve. Desuden var det for os en væsentlig pointe i aktionslæringens ånd, at det forløb, som vi skulle planlægge i fællesskab, ikke nødvendigvis skulle være en fuldstændig omvæltning af eksisterende praksis, men nærmere en justering af denne.

Udfordringen var at omtænke emnet om aktivister til det, som Gibbons kalder *Big Ideas* (Gibbons 2009); altså fænomener, der er generelle nok til at kunne anvendes på flere forskellige kontekster. Eleverne skal ledes videre fra den konkrete aktivist til at kunne forholde sig til fænomenet *aktivisme* som sådan. Rent sprogligt lader dette sig gøre ved hjælp af et simpelt, men ret potent greb: *nominalisering* (Andersen & Holsting 2015). Fokus i forløbet ændredes fra at være på *people activating* til at være på *the phenomenon activism*. Denne lille grammatiske manøvre muliggør en tænkning, der i sig selv er faglig, idet der her skabes mulighed for et større abstraktionsniveau.

Fænomenet *activism* kan kategoriseres og modificeres på en helt anden måde, end det sprogligt er muligt, når fokus er på konkrete aktivister og deres konkrete handlinger. Vi kan fx opdele *activism* i forskellige typer såsom *climate activism*, *gender activism* eller *human rights activism*, for at nævne nogle af de områder, som eleverne engagerede sig i. Og vi kan yderligere modificere og præcisere disse former for *activism* i længere nominalgrupper som fx *radical animal rights activism*, *global gender activism* eller *everyday life climate activism in Denmark*. Når man således anskuer et indholdsmæssigt felt ud fra en forestilling om, at det skal kunne kategoriseres, er man således tættere på at kunne bearbejde dette felt på en mere faglig måde. Vi fandt da også spor af nominaliseringer i elevernes tekster: *gender equality in workspaces*, *the topic of discrimination against LGBTQ+ community* og *animal abuse* for at nævne et par stykker. Vi ser dette som en indikation på en begyndende systematisering og kategorisering af verden.

Det sprog, eleverne her bruger, kommer dermed også til at ligge længere mod højre på situationskontekstens kontinuum.

Sikring af sammenhæng og progression er vigtig i al undervisningsplanlægning. Spørgsmål som “Hvilken type viden skal eleverne opnå?” (kan beskrives ved hjælp af *felt*), “Hvordan skal den fremstilles og organiseres i teksten?” (kan beskrives ved hjælp af *måde*) og “Og hvilken rolle spiller eleverne som formidlere?” (kan beskrives ved hjælp af *relation*) hjælper til at kunne placere elev-output på situationskontekstkontinuumet. En tale om et selvvalgt emne sikrer, at eleverne gennem arbejdet potentielt opnår specialiseret viden om feltet, at de foretager bevidste valg i forhold til at planlægge, hvordan denne viden bringes i spil på forskellige måder, og at de positionerer sig emotionelt i forhold til denne. Med andre ord vil sådanne elevtaler kunne placeres relativt langt til højre på situationskontekstkontinuumet (Andersen & Holsting 2015).

Lin (2016) taler om, hvordan *intracurricular horizontal disconnects* kan opstå, hvis det input, som eleverne præsenteres for, er væsensforskellig fra det output, de forventes at kunne præstere i slutningen af forløbet. I forløbsplanlægningen blev lærerens valg af en tale (elevernes output) derfor styrende for de aktiviteter, som eleverne skulle igennem, inden de skulle i gang med at skrive deres egne taler.

Især var det vigtigt, at der i forløbet indgik andre taler, som kunne fungere som inspiration og som modeltekster (Gibbons 2009). I det opfølgende elevinterview fremhævede eleverne dels, hvor dejligt det var, at et længerevarende forløb afsluttedes med et klart formuleret produkt, dels at adgangen til professionelle taler havde hjulpet dem i deres egen taleskrivning. De ytrede dog også, at det ville have

været en yderligere hjælp, hvis der tillige havde været adgang til modeltekster, skrevet af andre elever. Brug af modeltekster kan således være med til at sikre sammenhæng og undgå *disconnects*.

Vejen henimod, at eleverne mestrer det ønskede, mere faglige sprogbrug på engelsk, stilladseres ved, at de indledende aktiviteter ligger langt til venstre på kontinuummet: Eleverne behøver ikke kende til feltet, og der er ikke specielle krav om, at de skal kunne bruge sproget sammenhængende endnu. Gradvist føres de gennem en kæde af sprogbrugssituationer, der langsomt rykkes mod højre: Output fra en aktivitet inddrages som input til den næste. Det er på denne måde, at situationskontekstkontinuummet kan bruges til at etablere progression i forløbet.

Afrunding

Vi har med denne artikel givet et bud på, hvordan et forløb kan redidaktiseres med henblik på at understøtte faglig kommunikation i udskolingens engelskundervisning. Situationskontekstkontinuet som planlægningsredskab synes at være en nøgle til at kunne sikre sammenhæng og progression i et forløb, i og med at det er måderne, som eleverne bearbejder indholdet på, der sikrer deres adgang til at kunne kommunikere i kontekster, der nødvendiggør kategorisering, hierarkisering, sammenligning og perspektivering. Disse faglige måder at bearbejde et givet indhold på ligger angiveligt tættere på det, som eleverne vil møde i gymnasiale uddannelser, og vil derfor potentielt lette den svære overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelser. Imidlertid vil det, at afsættet for redidaktiseringen er taget i indholdsområder, der allerede benyttes i folkeskolen, forhåbentligt samtidig betyde, at engelsklærerne der kan se muligheden for at ruste deres elever til fremtiden uden at skulle give køb på eksisterende praksis.

Noter

1. Vi vil gerne takke Nationalt Center For Fremmedsprog for bevillingen af projektet *Faglig kommunikation på engelsk i udskoling* (projektnummer 5031).
2. Vi vil også gerne takke Kristine Langstrup (fra Usserød Skole), Corinne Bilanco og Anika Tumulus (begge fra Rødovre Gymnasium) for deres store indsats og engagement.

Litteratur

- Andersen, T. H. & Holsting, A. E. M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUM) (2019). *Engelsk. Faghæfte 2019*. Lokaliseret på emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Engelsk_2020.pdf
- Derewianka, B. (1990). Rocks in the head: Children and the language of geology. I: Carter, R. (red.), *Knowledge about language and the curriculum* (s. 197-215). London: Hodder & Stoughton.
- Ebbensgaard, A. B., Jacobsen, J. C., Ulriksen, L. & Københavns Universitet (2014). *Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk*. IND-KU skriftserie, nr. 37. København: Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet.
- Gibbons, P. (2009). *English learners academic literacy and thinking: Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Jacobsen, S. K. & Melgaard, B. (2019). *Danish learners' written language proficiency is dominated by basic interpersonal communicative skills – why is this a problem?* Paper præsenteret ved ASFLA 2019 Konference, Sydney, 3. oktober.
- Lin, A. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) contexts: Theory and practice*. Singapore: Springer.
- Madsen, C. (2012). Verdensborger eller Neandertaler – engelsk som væsentlig verdensborgerkompetence. I: Thomsen, A. L., Urup, C. & Lacey, F. (red.), *Engelsk – din fremtid – vores fremtid*. Slagelse: Sproglærerforeningen.
- Mehisto, P. (2017). *CLIL essentials for secondary school teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole*. København: Alinea.
- Praktiksekretariatet (2022). *Praktik-manual, undervisere*. København: Københavns Professionshøjskole. Lokaliseret på kp.dk/wp-content/uploads/2019/09/praktik-manual-undervisere.pdf?x74139.
- Undervisningsministeriet (UVM) & Uddannelses- og Forskningsministeriet (UFM) (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. København: UVM og UFM. <https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet>

Sproglige aktiviteter med fagligt indhold: puslesætninger i natur- teknologiundervisningen

Eleverne i 4. U har netop afsluttet et forløb om lyd og hørelse i deres natur-teknologiundervisning. Et af opmærksomhedspunkterne i forløbet har været at lære om ørets opbygning, og hvordan lyd bevæger sig fra luften gennem øret til hjernen. I et afsluttende gruppeinterview med fem børn fortæller en af drengene, at han kan forklare det hele meget bedre end i videoen (Bamselægen 2019). “Det kunne jeg faktisk godt tænke mig at høre,” svarer interviewerens, hvorefter eleverne fortæller efter tur. Cilja er den sidste i gruppen, der giver sin



ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD

cand.mag., ph.d.

Lektor, Københavns Professionshøjskole

anms@kp.dk



DORTE MAIKEN LOHSE

cand.mag.

Lektor, Københavns Professionshøjskole

doml@kp.dk



KAMILLE SKINHØJ

Lærer og sprogvejleder

Grydemoseskolen

ksko8@helsingor.dk

forklaring, mens hun tegner på tavlen: “Først kommer øret, som har en rimelig lang øreflip.” En af drengene tilføjer: “Den hedder muslingen!” “Så kommer den her gang, den har ik’ et navn, vel?” Sonja svarer: “Øregang”.

“Øregangen, ja! Og den har sådan små hår inden i,” forklarer Cilja, mens hun tegner fimrehårene. “Og så kommer ligesom sådan en ... trommehinde.” I fællesskab nævner børnene de tre små knogler i mellemøret, *hammeren*, *ambolten* og *stigbøjlen*, som fører til *sneglen* og slutter af med *nervebanerne* op til hjernen. Cilja tegner alle delene, i takt med at de bliver nævnt.



Johannes forklarer, at “lyd det er sådan, når man råber, så kommer der lydbølger ud, kommer de ind i øret, så rammer de alt det der, men så bliver det lavet om til rigtige ord oppe i hjernen”. Her tilføjer Cilja: “Og så kan den [hjernen] ikke formulere lyden om til et ord, hvis den ikke ved, at det er et ord.” I fællesskab har de fem børn skabt en visuel model af ørets opbygning og brugt fagord til at forklare, hvordan lyd bevæger sig udefra og ind til hjernen. Eleverne har tilsyneladende haft udbytte af forløbet om lyd og hørelse. Men hvad er gået forud?

Et naturfagligt projekt med en sprogbaseret pædagogik

En af de velkendte udfordringer i natur-teknologi (NT)-undervisningen på mellemtrinnet er, hvordan man sikrer, at eleverne får den faglige forståelse og tilhørende formidlingsevne på baggrund af de mange hands-on-aktiviteter, som undervisningen helst skal inkludere. På trods af ture og spændende aktiviteter oplever selv dygtige NT-lærere ofte, at den faglige forståelse ikke kommer på plads, og at

eleverne mangler fagbegreber til at formidle deres forståelser. Hvordan dette kan gøres, undersøges i projektet *Semantiske bølger og sprog-pædagogiske snegle – En ny tilgang til naturfag, der øger flersprogede elevers deltagelsesmuligheder*.¹ Eleverne i 4. U og deres lærere, Pernille (NT) og Kamille (dansk), har været med siden projektets første år (2021-22).

Projektet har til formål at gøre naturfagsundervisningen vedkommende for særligt flersproglige elever ved at koble både sociologiske og sprog-pædagogiske greb fra hhv. Legitimation Code Theory (LCT) og den sprog-pædagogiske læringsmodel kendt som “snegle-modellen” (Derewianka 2016) fra andetsprogs-pædagogikken. En del af projektet er at undersøge, tilrettelægge, afprøve og evaluere aktiviteter i NT-undervisningen på mellemtrinnet, hvor det naturfaglige indhold gøres tilgængeligt for eleverne i en gradvis, målrettet bevægelse fra hverdagsprog til fagsprog. Det vil sige ved at inddrage sproglige aktiviteter, der trækker fagligheden frem og støtter eleverne i at udtrykke sig.

Med udgangspunkt i 4. U’s forløb om hørelse og lyd skitserer vi i det følgende teorien bag projektet og viser eksempler på de sproglige aktiviteter, lærerne afprøvede.

Teoretisk grundlag: semantiske bølger og funktionel sprog-pædagogik

For at få øje på niveauer af faglighed, benytter vi os af det analytiske perspektiv, der ligger i begreberne *semantisk tyngde* og *semantiske bølger*. De er hentet fra Legitimation Code Theory (LCT), som er udviklet af sociologen Karl Maton (2014) i samtale med den systemisk funktionelle lingvistik (SFL), hvorfra vi henter vores sprogdidaktiske redskaber. Begge teorier har stærke empiriske rødder, og begge er optagede af at synliggøre for lærere og elever værdsatte måder at kommunikere på i diverse sociale praksisser. Kombinationen af de to teorisæt giver lærerne håndgribelige analyseredskaber til at identificere det fagligt væsentlige (ved hjælp af semantiske bølger), og de sproglige mønstre (ved hjælp af SFL), der bruges i forbindelse med den naturfaglige viden.

Afsættet for LCT findes dels i Pierre Bourdieus antagelse om skolen som en reproduktionsinstitution for samfundets eksisterende magtrelationer, dels i Basil Bernsteins kodeteori, som her bliver udvidet til ikke blot at omhandle, hvilken viden der er legitim i fx skolen, men også hvordan den vidende skal gebærde sig for at blive legitim. LCT tilbyder således et sociologisk blik på den meget sam-

mensatte situation, undervisningen er. De semantiske bølger og semantisk tyngde tilbyder et intuitivt nemt analyseredskab til at få blik for fagligheden i spil.

Semantisk tyngde handler om, i hvor høj grad forståelsen af noget er knyttet til konteksten; og styrken af semantisk tyngde kan variere (Maton 2014; Meidell Sigsgaard & Jacobsen 2021). Stærkere semantisk tyngde er, når forståelsen er tæt forbundet med konteksten, som fx når eleverne selv skal lytte sig frem til, om lyde på skolen føles behagelige eller larmer for meget. Forståelsen er her knyttet til elevens erfaring med støjniveaue. Derimod er svagere semantisk tyngde forbundet med mindre tilknytning til konteksten, som fx når klassen ud fra en plakat med forskellige decibelstyrker skal slutte sig til, om de forskellige styrker er behagelige for øret. I første tilfælde er forståelsen nært forbundet med konteksten (stærkere semantisk tyngde), mens de i det andet tilfælde skal kunne forstås kontekstuafhængigt og dermed mere alment (svagere semantisk tyngde). Grundantagelsen er, at god undervisning formår at bevæge sig imellem disse grader af konteksttilknytning i det, vi kalder semantiske bølger (Macnaught m.fl. 2013; Meidell Sigsgaard & Jacobsen 2021).

Projektet bygger også på SFL, en funktionel grammatik og sprogmodel udviklet i tæt samarbejde med lærere og skoleforskere (Mulvad 2016). Med SFL beskriver man sproget ud fra, hvordan det bruges til at imødekomme brugernes behov i konteksten af sociale interaktioner. Derfor er SFL særdeles brugbar i en andetsprogs-pædagogisk sammenhæng (se fx Jones & Derewianka 2016; Mulvad 2016) og er kendt for sproglige og pædagogiske/didaktiske modeller som fx sneglemodellen (Derewianka 2016).

I projektet arbejdede lærerne bl.a. med at inddele sætninger i de funktionelle enheder *processer*, *deltagere* og *omstændigheder*. I denne form for sætningsbearbejdelse er det sprogets meningsbærende enheder i den specifikke kontekst, der er i fokus (frem for ordenes strukturelle kategori: udsagnsord, navneord osv.). Ord eller ordgrupper, der betegner, at noget *sker* eller *er* i verden, kaldes i den funktionelle grammatik for *processer*, mens de ord, som betegner, *hvem* eller *hvad* processen involverer, er *deltagerne*. Ord, som betegner, *hvor*, *hvornår*, *hvordan* eller *hvorfor* processen foregår, er *omstændighederne* (se fx Jacobsen & Mulvad 2022: 62). Med SFL er fokus således på betydning på sætningsniveau, og retter dermed opmærksomheden mod sprogets indholdsside. For eksempel: *Luftstrømmen fra lungerne* (deltager) *vibrerer* (proces) *i mundhulen* (omstændighed).

Puslesætninger – en sproglig aktivitet til at forhandle faglig betydning

Forløbet om lyd og hørelse var projektets andet forløb og satte fokus på at øge fagsproglighed på baggrund af fund fra det første forløb om sejlads. Analyse af samtaler efter første-forløbets flyde og synke-forsøg viste, at eleverne trods stort engagement ikke fik opbygget et sprog til at tale om de naturfaglige fænomener. Dermed fik de heller ikke opbygget en egentlig forståelse af, hvad der gør, at noget synker eller flyder. Eleverne kunne i klassesamtalen fortælle, at deres aluminiumsbåd kunne bære 132 søm, før den sank, men ikke hvorfor; og det på trods af, at læreren gjorde et ihærdigt forsøg på at hæve samtalen fra elevernes kontekstnære oplevelser fra forsøgene (præget af stærkere semantisk tyngde) til en mere almen og abstrakt faglig forståelse af fænomenet (svagere semantisk tyngde). På baggrund af erfaringerne fra det første forløb ønskede lærerne derfor at indlægge aktiviteter i næste forløb, der havde et øget fagsprogligt fokus, så eleverne både kunne arbejde fagligt og få øje på faglige måder at udtrykke sig på.

Lyd og hørelse-forløbet var et emne fra klassens deltagelse i naturfagsmaraton, hvor eleverne bl.a. byggede elastik-instrumenter, målte støjniveau forskellige steder på skolen og eksperimenterede med, hvilke toner målt i Hertz de kunne høre i sammenligning med voksne. De læste og så videoer om, hvordan menneskekroppen producerer lyde med stemmebåndene og om ørets opbygning. Forløbet har på den måde lignet enhver anden god NT-undervisning. De indlagte sprogpedagogiske aktiviteter sikrede, at eleverne udviklede fagsproget og dermed muligheden for at udtrykke den faglige forståelse.

Ud over de færdige materialer til naturfagsmaraton supplerede NT-læreren med aktiviteter og enkelte udvalgte fagtekster fra NT-elevbogen, som fx følgende tekst.

Når vi taler, synger og råber, får vi luften til at vibrere. Det kalder vi lyd-bølger.

Vi laver lyde med luft fra lungerne, de to stemme-bånd i strube-hovedet og hele mund-hulen.

Når vi taler, råber eller synger, strammer vi stemmebåndene. Luft-strømmen fra lungerne får stemme-båndene til at vibrere. Så vibrerer luften i hele mundhulen – der dannes lyde.

(Dalgaard & Rahbek 2005: 6B)

Et grundlæggende læringsprincip i sneglemodellen er, at elever først møder fagtekster, *efter* de har arbejdet med eller afprøvet det fænomen, fagteksten omhandler, fordi det at *erfare* verden er en hverdagsagtig måde at lære på med en stærkere semantisk tyngde. Det skaber grundlaget for, at elever kan lære de faglige forståelser (hvor den semantiske tyngde er svagere). Fagteksten tilhørende emnet har netop svag semantisk tyngde, idet den giver en generel beskrivelse af, hvordan mennesker laver lyde ved hjælp af vibrationer, stemmebånd og mundhulen. På trods af lærebogsforfatterens forsøg på at gøre indholdet mere nærværende ved at bruge “vi”, er det faglige indhold alment og med svag semantisk tyngde. Begge lærere vurderede den også til at være for svær for eleverne uden videre stilladsering, selv efter tilhørende aktiviteter og samtaler.

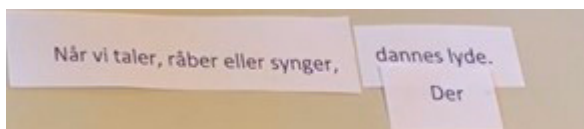
For at gøre tekstens indhold tilgængeligt for eleverne afprøvede lærerne en “puslesætningsaktivitet”, hvor sætningerne fra teksten blev klippet op i enhederne: “deltagere”, “processer” og “omstændigheder”. Denne aktivitet passer godt i “Transformation”-fasen af sneglemodellen (Derewianka 2016). I denne fase arbejder eleverne aktivt med det faglige stof (Knudsen & Wulff 2021). Lærerne vurderede dog, at der ville være for mange puslebrikker (sætningsbrudstykker), hvis dette blev gjort konsekvent, og hvis alle sætningerne skulle bruges. Derfor blev kun de fem væsentligste sætninger udvalgt og delt op sådan, at nogle processer og tilhørende deltagere forblev på én “brik” (kolonne 3):

1	2	3	4
Omstændighed	Deltager	Proces + evt. deltager	Omstændighed
	Vi	laver lyde	med luft fra lungerne, de to stemmebånd i strubehovedet og hele mundhulen.
Når vi taler, råber eller synger,		strammer vi stemmebåndene.	
	Luftstrømmen fra lungerne	får stemmebåndene til at vibrere.	
Så		vibrerer luften	i hele mundhulen.
	Der	dannes lyde	

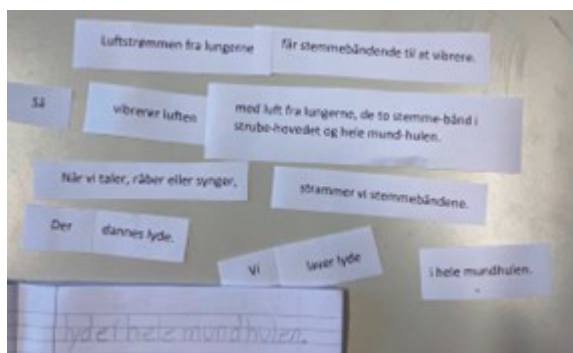
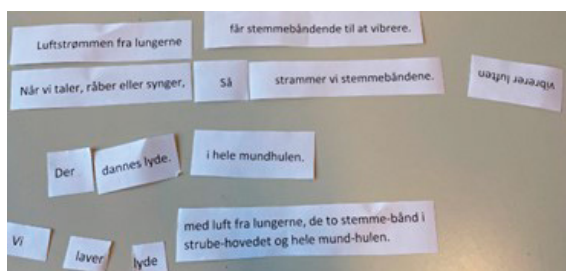
Tabel 1. Opdeling af sætninger i de funktionelle enheder “processer”, “deltagere” og “omstændigheder”.

Med denne måde at klippe teksten op på kan eleverne danne grammatisk korrekte sætninger ved at inkludere mindst én brik fra kolonne 2 (deltager) og kolonne 3 (proces + evt. deltager). Brikker fra kolonne 1 eller 4 (omstændighed) kan tilføjes, men er ikke nødvendige for at skabe en sætning. For eksempel kunne en sætning være: Vi vibrerer luften i hele mundhulen. Sætningen er grammatisk korrekt, men giver ikke (faglig) mening. Elevernes parvise arbejde med at få sætningerne på plads giver derfor anledning til både sproglige og faglige forhandlinger.

Eleverne greb opgaven an på forskellige måder. Nogle startede ved at finde alle brikkerne med store bogstaver og punktummer. Derfra eksperimenterede de med de resterende brikker for at danne sætninger. Andre spurgte, om de måtte rive brikkerne over, udelade brikker eller tilføje andre, som de syntes, manglede (fx “og”). For eksempel ville eleverne sætte “der” ind imellem “dannes lyde” for at skabe følgende meningsfulde sætning:



Her følger eksempler på løsninger fra to forskellige makkerpar:



Elevernes sætninger er ikke magen til dem, der står i originalteksten, men de er alle fagligt meningsfulde. Med egne tekstbrikker foran sig kunne alle elever derefter kopiere sætningerne ind i deres logbøger. Selv de mest sprogligt udfordrede børn, inklusivt klassens ordblinde elever, fik skrevet fagligt meningsfulde og sammenhængende tekster den dag.

Til sidst i lektionen udleverede Pernille originalteksten til højt-læsning, hvor hun spurgte ind til tekstens betydning. Her kunne flertallet af eleverne med egne ord gengive en fagligt korrekt forståelse.

Arbejdet med puslesætninger gav altså eleverne mulighed for at tage fagordene i egen mund og forberedte dem på at læse den svære fagtekst. Ved at opdele sætningerne i funktionelle enheder kunne eleverne forhandle sig frem til det faglige stof. Det er netop de funktionelle enheder, der gør det muligt for eleverne at forstå intuitivt: Det handler om, at noget sker (med noget) under nogle omstændigheder. Eleverne blev stilladseret "op ad den semantiske bølge" til et sted, hvor det sprog, de brugte, var mindre kontekstbetinget: Der var ikke længere tale om, hvordan elastikken fra deres eget musikinstrument lavede en høj/lys eller lav/dyb tone, men om hvordan mennesker danner lyde i det hele taget. Forhandlingen og dialogen med en makker, som den funktionelle inddeling af sætningerne frembringer, er virksomme elementer i forhold til dybdebearbejdning og fastholdelse af både stof og fagsproget.

Hvad siger lærerne om sproglige aktiviteter i NT-undervisningen? – en perspektiverende konklusion

Med kun to lektioner om ugen kan det virke uoverskueligt at tilføje NT-undervisningen en øget sproglig opmærksomhed. Men selv meget små forandringer kan ændre måden, hvorpå eleverne taler om og forstår det naturfaglige stof. Ved hjælp af fx puslesætninger er det muligt at give eleverne sproglige redskaber til at begribe det naturfaglige stof; og ved at planlægge lyd og høreelse-forløbet ud fra sneglemodellen sikrede lærerne elevernes adgang til en faglig viden, som man ikke selv kan tænke sig til – en viden, som den forekommer i fagtekster. Den funktionelle inddeling af sproget i puslesætningsaktiviteten satte elevernes sproglige arbejde i samspil med den faglige forståelse. At puslebrikkerne gav eleverne fagudtrykkene i funktionelle enheder, gjorde, at eleverne kunne forholde sig til be-

tydningen. Dermed sikrede lærerne, at alle elever kunne udtrykke sig på skrift på en fagligt legitim måde, som var deres egen.

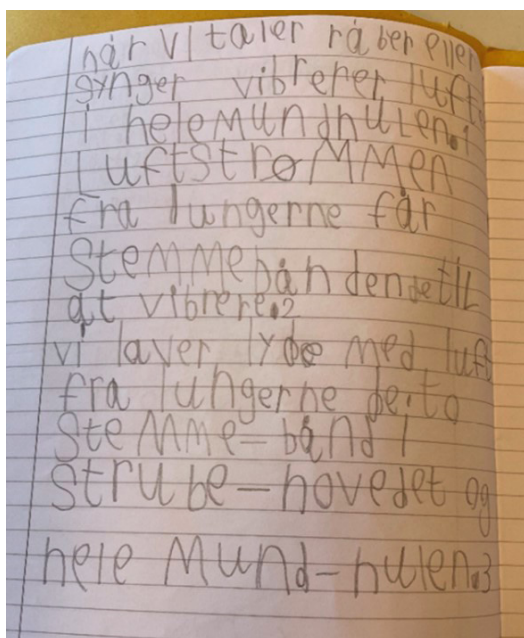
Forhandling med at skabe meningsfulde sætninger betyder, at eleverne ikke bare skriver af, men som NT-læreren Pernille opsummerede i et efterfølgende interview:

Det var deres egen tekst, for der var ikke kun ét svar, og de fik også lov til at rive papiret i stykker. Jeg synes, det blev deres egne ord.

Og til det tilføjede dansklæreren Kamille:

Ja, for hvis man bare copypaster, behøver man jo ikke tænke over, hvad man copypaster. Men i denne her [opgave] var de jo nødt til at tænke over, hvad det betød, for ellers kunne de jo ikke få dem i den rækkefølge, de synes, den skulle være.

Den sproglige aktivitet muliggjorde, at eleverne, gennem forhandling, selv formulerede en faglig forståelse – og gav dem mulighed for interaktion omkring fagsprog og betydning på en meningsfuld måde. Puslesætningerne, og den funktionelle opdeling af teksten, gjorde, at de kunne tale mere alment om det naturfaglige stof, og stilladserede eleverne til selv at kunne producere et legitimt fagsprog. På den måde kom de selv op ad den semantiske bølge.



Dertil kom, at eleverne på en helt anden måde tog ejerskab over det faglige indhold og var enormt stolte over deres tekster. Pernille gav denne forklaring: “Det bliver så synligt for dem selv, hvad de magter. De havde ikke fået den samme stolthed, hvis det bare var ord i luften, som forsvandt.” Men ikke nok med, at eleverne var stolte, de var også alle fagligt udfordrede. Som Kamille konkluderede: “Den der opklippede tekst, der var der bare ikke nogen, som kedede sig, ligegyldigt hvor dygtige eller udfordrede de var. Man kan jo arbejde på forskellige niveauer i stilladseringen.” Pludselig var flere elever, der normalt ikke deltager aktivt i undervisningen, aktive og deltagende i det faglige stof. Både klassens flersprogede elever og flere af pigerne strålede. Selv den mest ordblinde elev, som normalt aldrig fik skrevet noget i sin logbog, endte med at skrive en hel side (se billedet side 71). På den måde har det bedste ved andet forløb, som Pernille udtrykte det, været “at se børn kaste sig ind i faget, som ellers holder sig udenfor”.

For lærerne selv har den afsatte tid til fælles forberedelse og refleksion været en afgørende faktor for arbejdet og så den øgede “tryghed i at turde at være meget stilladserende,” sådan som Kamille kommenterede efter lydforløbet. I projektets næste fase, hvor vi har tre skoler i spil, vil vi derfor fastholde den fælles forberedelsestid og samtidig lægge op til endnu mere stilladseret skriftlighed. Det bliver interessant, om vi sammen med eleverne vil kunne bevæge os ned ad den semantiske bølge igen og dermed gå fra deres nyvundne faglige forståelse og tilbage til det kontekstnære i nye sammenhænge.

Noter

1. *Semantiske bølger og sprogpedagogiske snegle: En ny tilgang til naturfag, der øger flersprogede elevers deltagelsesmuligheder*, er støttet af Novo Nordisk Fonden (ref. nummer NNF20OC0065719). Projektet er forankret på Københavns Professionshøjskole og er aktivt januar 2021 med forventet afslutning i december 2023. <https://novonordiskfonden.dk/nyheder/novo-nordisk-fonden-uddeler-85-mio-kr-til-naturvidenskabelig-uddannelse-og-formidling-og-aabner-for-nye-ansoegningsrunder/>.

Litteratur

- Bamselægen (2019). *Hvordan fungerer øret? (for børn)*. DR Ramasjang, YouTube. Lokaliseret på youtube.com/watch?v=pr93rnd86dw
- Dalgaard, I. & Rahbek, J.L. (2005). *Kommunikation 2: Fra natur til teknik: 3.-4. klasse*. Albertslund: Malling Beck.

- Derewianka, B. (2016). Vilde med sten: Indskolingsbørn på opdagerfærd i geologiens sprog. I: Christensen M.V. (red.), *Genrepædagogik – og andre veje i læse- og skriveundervisningen* (s. 35-56). København: Hans Reizels Forlag.
- Jacobsen, G. K. & Mulvad, R. (2022). *Ind i naturfag – fra tekster til naturfaglig kompetence*. København: Akademisk Forlag.
- Jones, P. & Derewianka, B. (2016). Udviklingen af genrepædagogik i Australien. *Sprogforum*, 22 (63), 24-34.
- Knudsen, S. K. & Wulff, L. (2021). Sprog i fag. I: Knudsen, S. K. & Wulff, L. (red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisning* (2. udg., s. 15-38). København: Akademisk Forlag.
- Macnaught, L., Maton, K., Martin, J. R. & Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. *Linguistics and Education*, Special Edition, 1-23.
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Abingdon: Routledge.
- Meidell Sigsgaard, A.-V. & Jacobsen, S. K. (2021). Semantiske bølger: Analytisk redskab og didaktisk princip. I: Knudsen, S. K. & Wulff, L. (red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisningen* (2. udg., s. 73-90). København: Akademisk Forlag.
- Mulvad, R. (2016). Sprogbaseret pædagogik, genrepædagogik. *Sprogforum*, 22 (63), 12-23.

Hvert fag, sin forståelse – og sit sprog: fagspecifik sprogbaseret undervisning med SFL

I skolen lærer eleverne fag. Hvert fag har sin forståelse af verden og sine tekster og sprogbrug. Eleverne skal lære de forskellige måder at bruge sprog på, og hvordan det konstruerer forskellige forståelser. Sproget gennemsyrrer alle aktiviteter i fagene, og eleverne lærer ved at bruge sproget, mundtligt og skriftligt. Denne artikel har fokus på nødvendigheden af at udvikle sprogbaserede didaktikker i forhold til de forskellige fags måder at bruge sprog og tekster på. Vi bruger et af grundskolens naturfag, natur/teknologi (Børne- og Undervisningsministeriet 2019) til at illustrere en fagspecifik didaktik med SFL og perspektiverer kort til et andet fags verdensforståelse, faget dansk.



GRETHE KJÆR JACOBSEN
MA i specialpædagogik, lærer
Konsulent
Grethe.kjaer.jacobsen@gmail.com



RUTH MULVAD
Mag.art. i dansk sprog og litteratur
Konsulent
rm@inquam.dk



ANETTE VESTERGAARD NIELSEN
PD i naturfagsdidaktik
Naturfagskonsulent
Københavns Professionshøjskole
avni@kp.dk

I systemisk funktionel lingvistik (SFL) (Halliday & Matthiessen 2014; Andersen & Holsting 2015) forstås det at lære som en sproglig udvikling (Halliday 1993). Eleverne lærer ved at bruge sproget, *gen-nem* sprog, men de lærer også ved at lære *om* sproget. Sprog skal her forstås som et tegnsystem hvormed vi kan konstruere betydning i vores sociale verden: mellem menneskelige relationer, erfaring og viden. At forstå verden og deltage i samfundslivet, herunder skolen, er derfor også at forstå hvordan dette tegnsystem konstruerer betydning.

I denne artikel viser vi hvordan man med sprogteorien systemisk funktionel lingvistik (SFL) kan give eleverne læringsredskaber til at anvende det vanskelige fagsprog og forstå de særlige faglige betydninger det konstruerer. Hvordan en sådan undervisning kan se ud, viser vi i et undervisningsforløb der er moduleret over viden og erfaringer fra vores forskning i og udvikling af SFL i praksis i grundskolens fag.¹ Forløbet er udformet som en model for et undervisningsforløb der viser hvordan fokus på sprog i praksis kan understøtte elevernes udvikling af faglig viden. Fordelen ved at skitsere en model er at det gør det muligt for os at fokusere på fagspecifik sprogbaseret undervisning med SFL som er det vi illustrerer i denne artikel, vel vidende at der i en autentisk undervisningssituation vil være mange faktorer i spil som vi ikke mener, er relevante her.

Det særlige for sprogteorien SFL er at den kan udpege hvordan valg af forskellige sproglige ressourcer konstruerer forskellige betydninger. De grammatiske ressourcer i SFL kan gøres fagligt relevante sådan at de kan fungere som læringsredskab for eleverne (Jacobsen & Mulvad 2022). I artiklen har vi som eksempel valgt den grammatiske ressource *omstændighed*. Formålet er at vise hvordan denne grammatiske ressource fungerer fagspecifikt, og hvordan det kan give eleverne indsigt i hvordan naturfaglig viden er en særlig måde at forstå verden på der adskiller sig fra den måde vi i almindelighed erfarer verden på, og fra andre fag.

Til sidst i artiklen vises kort et eksempel på hvordan et andet fags forståelse af verden har betydning for hvordan sproget fungerer. I faget dansk konstruerer samme redskab, *omstændighed*, i litterære tekster en anden betydning end en naturvidenskabelig. Og sådan er det ene fag forskelligt fra det andet fag, ikke alene med hensyn til fagets genstandsområde, men også i sin fortolkning af verden og dermed i den måde sproget fungerer på (Jacobsen & Mulvad 2022: 221).

Det betyder at der i alle fag må undervises i både fag og sprog, og undervisningen tilrettelægges med en fagspecifik didaktik med

SFL, *Disciplinarity* (Christie & Maton 2011) sådan at alle elever kan få adgang til at forstå og lære skolens fag.

Naturvidenskab – en særlig måde at forstå verden på

Et af de helt centrale kendetegn for naturvidenskab er at dens teorier begrunder og forklarer den natur vi iagttager. Vi kan erfare at æbler falder ned og ikke op, men den naturvidenskabelige forklaring på det fænomen vi iagttager, teorien om tyngdeloven, kan vi ikke se. Teorierne formuleres i tegnsystemer hvad enten det er matematiske ligninger, kemiske formler eller verbalsprog. Det er dette særlige naturvidenskabelige sprog som eleverne skal lære at anvende. Med SFL kan vi pege på hvordan denne ikke-erfaringsbaserede viden konstrueres i tegnsystemet sprog.

SFL i naturfagsundervisningen – eksempel på et sprogligt redskab, *omstændighed*

Det faglige formål med et forløb er styrende for valg af netop det sproglige redskab i SFL som på bedst mulig vis fremmer elevens vej til den faglige forståelse der er på programmet. I det forløb som vi præsenterer i denne artikel, er der fokus på et typisk træk i naturfagstekster, nemlig hvordan kobling mellem teori og naturfænomener fungerer i sproget. I vores undervisningsmodel har vi valgt en ressource i SFL som kaldes *omstændighed* (Halliday & Matthiessen 2014: 310-332; Andersen & Holsting 2015: 166-183; Jacobsen & Mulvad 2022: kapitel 7).

Begrebet *omstændighed* betegner en ordgruppe i sproget der har den funktion at den konstruerer hvordan noget forholder sig i verden: hvor, hvornår, hvordan, hvorfor, osv. noget er, sker, nogen tænker eller siger noget, altså under hvilke omstændigheder noget befinder sig. Nogle forhold som fx tid (*om foråret*) og sted (*i bøgeskoven*) angiver typisk konkrete, observerbare forhold, mens andre vil angå forhold der ikke er observerbare, såsom årsager, virkninger, betingelser o.l. Således må vi i sætningen *hvis blomster ikke bestøves* have fat i teorien om blomsten og bien for at forstå betingelsen *hvis*.

Om en omstændighed i naturfaglige tekster er konkret eller abstrakt, afhænger af hvad forholdet handler om i en given kontekst. Således kan måden noget foregår på, somme tider være konkret: *anemonen vokser hurtigt*, somme tider abstrakt: *ved hjælp af solens lys*. Vi kan observere at anemonen er en hurtigt voksende plante, fx i sammen-

ligning med bøgetræerne, men vi må have fat i naturvidenskabelig teori for at begrunde *ved hjælp af solens lys*, nemlig teorien om fotosyntesen. Vi kan godt nok observere effekten af fotosyntesen, nemlig at anemonen blomstrer om foråret, inden bøgen springer ud, men teorien er noget som videnskaben bibringer naturfænomenet udefra sådan at vi får en dybere forståelse af det end vores hverdagserfaring tillader.



Figur 1. Omstændigheder: kontinuum mellem konkret og abstrakt betydning. Kilde: Jacobsen og Mulvad 2022: kapitel 7.

I naturfag er omstændigheder særdeles vigtige til præcist at angive hvor, hvornår, hvorfor osv. noget er eller sker. I indskoling og på det tidlige mellemtrin har elever en tendens til at “glemme” omstændigheder i deres tekster. De kan nemlig ofte undværes, ikke mindst i talesproget. Derfor er det en vigtig opgave for naturfagslæreren allerede tidligt at undervise eleverne i hvordan de præcist kan angive forhold omkring det der sker eller er i naturen. Det er også langt enklere at introducere omstændigheder på de tidligere trin hvor eleverne endnu ikke har brug for mere sprogligt komplicerede og abstrakte omstændigheder.

Sproget har forskellige byggesten som omstændigheder kan konstruere med: adverbier (*hurtigt, let*), bisætninger (*når solen skinner, fordi bøgetræerne springer ud*) og præpositionsforbindelser (*ved hjælp af solens lys, på grund af de udsprungne bøgetræer*) (Andersen & Holsting 2015: 166; Jacobsen og Mulvad 2022: 101).

Mange fagtekster i naturfag tilpasser den sproglige konstruktion af omstændigheder til eleverne på de lavere klassetrin ved at formulere dem som bisætninger, fx *anemonerne blomstrer før bøgen springer ud*. På den måde konstrueres omstændigheder som forløb (noget der sker) i stedet for mere naturvidenskabelige formuleringer med fokus på fænomener og mere abstrakte sammenhænge såsom årsag *på grund af den udsprungne bøg er der ingen blomster* (Jacobsen & Mulvad 2022: 111).

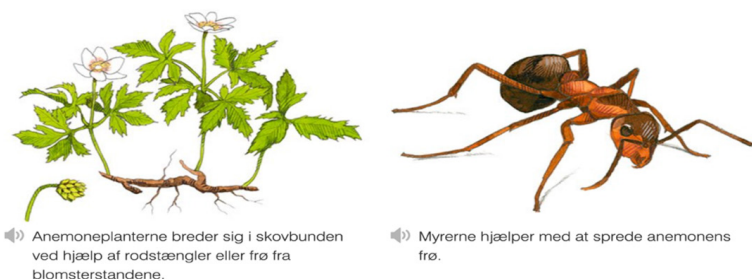
At forstå bisætningen *før bøgen springer ud* er enklere end præpositionsforbindelsen *på grund af den udsprungne bøg*. Bisætningen er konstrueret på samme måde som vi erfarer verden, nemlig som noget der er eller sker under nogle omstændigheder. Men eleverne skal stadigvæk lære hvordan de kan finde koblingen mellem teori og naturfænomen. I skoven kan vi se at anemonen blomstrer *før bøgen springer ud*, men den naturvidenskabelige begrundelse for denne tidsmæssige erfaring er ikke et *før*, men en årsag, et *fordi*: teorien om fotosyntesen.

Et undervisningsforløb med redskabet *omstændighed*

I vores undervisningsmodel er temaet i 6. klasse fotosyntesen, og eleverne er ved at afslutte forskellige eksperimenter med fotosyntese. Derefter vil deres N/T-lærer gerne have dem til at anvende og perspektivere den viden de har fået, til verden omkring dem. Derfor stiller han spørgsmålet: *Hvorfor blomstrer anemonerne i bøgeskoven i det tidlige forår?* og tager klassen med på en ekskursion til den nærliggende bøgeskov hvor anemonerne står i fuldt flor.

Målet med turen til bøgeskoven er at synliggøre at eleverne gennem deres undersøgelser af fotosyntesen har tilegnet sig en abstrakt viden som de kan koble sammen med noget konkret observerbart i naturen. Eleverne bliver guidet til at tale og reflektere over dette: *Kan I begrunde naturfagligt hvorfor det kun er om foråret anemonerne blomstrer?* Dette overordnede spørgsmål uddybes med flere konkrete spørgsmål, fx *Hvordan ser bøgetræerne ud nu? Hvordan ser de ud om et par måneder? Hvordan er det så at gå i bøgeskoven?* På den måde når de i fællesskab frem til at svaret og årsagen findes i den “usynlige”, teoretiske viden (fotosyntesen).

I sidste del af emnet skal eleverne læse en fagligt svær tekst om anemoner. Arbejdet og læsningen af teksten skal give eleverne redskaber som de kan anvende ved læsning af andre naturfagstekster til at finde og forstå koblingen mellem naturvidenskabelig teori og naturfænomen. Klassen læser i fællesskab teksten *Anemone* hvor læreren har markeret omstændighederne med blå:



Figur 2. Anemone. Kilde: Andersen 2019 i Jacobsen & Mulvad 2022.

Anemonen udnytter lyset **i det tidlige forår, før bøgen springer ud i maj og lukker af for lyset**. Du har måske bemærket, at næsten alle blomsterne i skovbunden har hvide kronblade. Årsagen er, at insekterne i skoven **let** skal kunne finde dem **i det svage lys**. Hvis blomsterne **ikke bestøves**, dannes der ingen frø.

... Den kommer frem **midt i april**, og så gælder det om **hurtigt** at få gang i fotosyntesen, **mens lyset er der**. I de grønne blade omdannes carbondioxid (CO_2) og vand (H_2O) **ved hjælp af Solens lys** til glukose ($\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6$) og oxygen (O_2). Glukose er et sukkerstof, der indeholder den energi, som planten skal bruge **for at vokse**.

(Andersen 2019 i Jacobsen & Mulvad 2022)

Eleverne har arbejdet så meget med fotosyntesen at de let kan finde og forstå den teoretiske sætning at *[i] de grønne blade omdannes carbondioxid (CO_2) og vand (H_2O) ved hjælp af Solens lys til glukose ($\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6$) og oxygen (O_2)*. Den behøver de ikke bruge energi på, men kan koncentrere sig om det nye og ukendte: at lære det sproglige redskab *omstændighed*, og hvordan de ved hjælp af det kan finde det naturfænomen i en tekst som den naturvidenskabelige teori skal kobles sammen med.

Eleverne sorterer de markerede omstændigheder ud fra om det er noget de kan observere i naturen, eller det er noget som ligger uden for naturen selv. Der er også en tredje søjle i skemaet til de *omstændigheder* de er i tvivl om.

Læreren guider eleverne med to spørgsmål som er bindeledet mellem hverdagsforståelse og teoretisk viden:

- Hvilke *omstændigheder* angår det der er eller sker i naturen?
- Hvilke *omstændigheder* tilskrives udefra?

Elevernes sorteringer af *omstændigheder* samles på tavlen.

Omstændigheder om det der er eller sker i naturen	?	Omstændigheder der tilskrives udefra
i det tidlige forår	før bogen springer ud i maj og lukker af for lyset	let
i det svage lys		Hvis blomsterne ikke bestøves
midt i april		hurtigt
I de grønne blade		mens lyset er der
		ved hjælp af Solens lys
		for at vokse.

Figur 3. Elevernes sortering af omstændigheder.

Placeringen af sætningen *før bogen springer ud i maj og lukker af for lyset* er der stor uenighed om. Flere placerer den i kolonnen med *omstændigheder i naturen* med argumentet: *Det er jo noget man kan observere i naturen hvis man iagttager det over tid. Man kan jo se at anemonerne er visne når bogen er sprunget ud*, mens andre bare er usikre på placeringen.

Denne uenighed blandt eleverne forstår læreren godt: “I denne sætning har lærebogsforfatteren valgt at angive forholdet mellem anemonens blomstring og bøgens udspring med en *tidslig omstændighed*: *før*. Men det der for en almindelig *erfaring* ser se ud som et *tidsligt forhold*, er i en naturvidenskabelig optik en kemisk *årsag*, *teorien* om fotosyntesen. Det er den der begrundet hvorfor anemonernes blomstringstid har noget med den udsprungne bøg og lyset at gøre. Hvis lærebogsforfatteren i denne sætning havde valgt at se forholdet ud fra en naturvidenskabelig synsvinkel, kunne han have valgt en *omstændighed* om årsag: *fordi bogen springer ud i maj og lukker af for lyset*. Han konkluderer at man således kan anlægge forskellige synsvinkler på et og samme fænomen: en erfaringsmæssig og en naturvidenskabelig som konstrueres sprogligt forskelligt.

Når alle *omstændigheder* er placeret i skemaets to kolonner, kan alle elever i skemaets kolonne *omstændigheder der tilskrives udefra* læse hvorfor anemoner blomstrer om foråret: Det er fordi bogen lukker for lyset når den springer ud i maj, og fordi blomster ikke kan vokse uden lys. Eleverne kan så forbinde den indledende beskrivelse af anemonernes tidlige blomstring med sætningen om fotosyntesen i slutningen af teksten og dermed få fat i den naturvidenskabelige begrundelse for det fænomen vi erfarer hvert forår.

Fagspecifik undervisning og læring med SFL – disciplinarity

Ved at tilrettelægge undervisningen sådan at eleverne får sproglige redskaber til at lære hvordan naturfaglig viden konstrueres, får alle elever adgang til den naturfaglige verden. I vores eksempel har vi vist hvordan den grammatiske ressource *omstændighed* fungerer på en speciel måde i naturfag. Derfor må fag og sprog integreres i naturfagsundervisningen.

I andre fag ser den faglige viden anderledes ud, og det faglige sprog konstruerer derfor andre betydninger. Med et eksempel på en litterær tekst kan vi vise hvordan eleverne kan få indsigt i en anden måde at forstå verden på. I et uddrag af novellen *En æggesnaps* af Tove Ditlevsen (1948) har vi markeret *omstændighederne*:

I sin uro trådte hun sig selv hårdt over tærne og blev stående sådan længe for at tårerne der dryppede tungt helt ned i kælderen, kunne få en håndgribelig årsag. Det var det samme hver dag, kortere eller længere tid, alt efter hvor forsinket moderen var. Hun stillede sig altid på sin lyttende post, lidt før man med rimelighed kunne forlange moderen skulle være der.

De fleste omstændigheder her kan kategoriseres under mulige observerbare relationer i den fiktive verden, men tre skiller sig ud fra det:

- *I sin uro*
- *for at tårerne der dryppede tungt helt ned i kælderen, kunne få en håndgribelig årsag*
- *lidt før man med rimelighed kunne forlange moderen skulle være der.*

Disse omstændigheder er ikke observerbare som noget der findes i den fiktive verden. De tilskrives udefra og handler om årsag (*I sin uro*), formål (*for at...*) og tid (*lidt før...*). Man kan sige at de ikke-observerbare omstændigheder er steder hvor der optræder en kommenterende eller fortolkende stemme af en eller anden slags: Nogen fortolker årsagen, formålet og tidspunktet for pigens handlinger.

I litteraturens verden forstås verden på en anden måde end i den naturvidenskabelige. Fiktion gør det at den tilbyder os fortolkninger af verden. *Omstændigheder* i fiktion kan således fungere som et læringsredskab til at elever ser tekstens fortolkningspunkter. I fiktion fortolkes den sociale verden, altså på en noget anden måde end en naturvidenskabelig der begrunder naturens fænomener med natur-

videnskabelig teori. Eksemplerne fra naturfag og litteratur i danskfaget viser hvordan SFL-begrebet *omstændighed* har forskellig funktion, alt efter hvilken måde verden forklares og forstås på.

Sprog og fag er vævet uløseligt sammen (de Oliveira & Schleppegrell 2015). Derfor må der undervises i både fag og sprog, ikke blot fordi fagligt sprog, som i naturfag, kan virke fremmedartet og kompliceret, men fordi der skal en særlig sprogbrug til for at konstruere de forskellige fags særlige måder at vide på. Med en didaktik for sprogbaseret undervisning med SFL i de enkelte fag, *disciplinarity* (Christie & Maton 2011), får eleverne redskaber til at håndtere de særlige og ofte vanskelige måder at bruge fagsprog på i skolens fagrække, og det giver dem indsigt i hvordan forskellige fag forstår verden forskelligt.

Note

1. Undervisningsforløbet bygger på et forsknings- og udviklingsprojekt i Køge Kommune 2011-2012 hvis formål var at højne elevernes faglige niveau med implementering af SFL. Desuden trækker vi på undervisningsforløb i avestergard.com, Jacobsen & Mulvad 2022 og Mulvad 2012.

Litteratur

- Andersen, M.S. (2019). Skoven forandrer sig. I: *Xplore Natur/teknologi 6. klasse*. København: GO Forlag. I: Jacobsen & Mulvad 2022, s. 52.
- Andersen, T.H. & Holsting, A.E.M. (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Natur/teknologi. Faghæfte 2019*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Christie, F. & Maton, K. (red.) (2011). *Disciplinarity*. London: Continuum.
- de Oliveira, L.C. & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on grammar and meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ditlevsen, T. (1948). En æggesnaps. I: *Dommeren*. København: Athenaeum.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5 (2), 93-116. Lokaliseret d. 29. januar 2023. doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Abingdon: Routledge.
- Jacobsen, G.K. & Mulvad, R. (2022). *Ind i naturfag. Fra tekster til naturfaglig kompetence*. København: Akademisk Forlag.
- Mulvad, R. (2012). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Akademisk Forlag.

At lære dansk i Frankrig

I denne artikel præsenteres et empirisk studie af franske elevers intersprogsudvikling i dansk som fremmedsprog med fokus på tilegnelse af udvalgte grammatiske strukturer gennem arbejdet med skriftlighed ud fra en kommunikativ tilgang. På baggrund af flere års erfaring med undervisning i fransk som fremmedsprog på folkeskole-, gymnasie- og universitetsniveau skifter vi med denne undersøgelse perspektiv, idet vi gennem analyse af franske elevers skriftlige produktion på dansk undersøger, hvilke grammatiske udfordringer der viser sig i intersprogsudviklingen. Vi vil kommentere og analysere de indsamlede praksiseksempler for at belyse hyppige målsprogsafvigelser med henblik på at styrke elevernes samlede kommunikative kompetence (Canale 1983). Afslutningsvis kommer artiklen med forslag til, hvordan man som underviser kan tilrettelægge en kommunikativ sprogundervisning i grammatisk kompetence med elevens intersprogsudvikling for øje. Artiklen henvender sig til lærere i dansk som andet- og fremmedsprog med elever på begynder- såvel som fortsætterniveau. Undersøgelsen kan ligeledes bruges som inspiration for fremmedsprogsundervisere, som ønsker didaktiske anvisninger på en kommunikativ tilgang til arbejdet med grammatik i sprogundervisningen.



CAMILLA ÅKERBLOM

Cand.mag. i fransk og dansk
Lektor i dansk, Sorbonne Université
Camilla.akerblom@sorbonne-universite.fr



CILIA REEBIRK

Cand.mag. i fransk og dansk
Gymnasielærer
Lycée International de Saint-Germain-en-Laye
Cilia.reebirk@college78.fr

Intersprog og kommunikativ undervisning

Undervisningen i skriftlighed for eleverne i denne undersøgelse har været funktionel og dækker over en bred vifte af opgavetyper, bl.a. udarbejdelsen af dialoger på dansk, besvarelse af mail, proceskrivning og sprogtasks, hvor eleverne har skullet arbejde sammen i grupper om at identificere fx adverbelle led for derefter selv at forsøge at formulere reglen for inversion på dansk. Intersprogsanalysen er i den forbindelse et centralt redskab både for eleverne og for os som lærere til at evaluere og give feedback på deres skriftlige arbejde undervejs. Her sætter vi fokus på, hvorvidt teksterne er forståelige, og om kommunikationen overordnet kan betragtes som vellykket med henblik på gøre eleverne bevidste om eventuelle målsprogsafvigelser. Datasættene for nærværende undersøgelse består imidlertid udelukkende af selvstændige større afleveringer, som alle har til formål at træne den skriftlige kommunikative kompetence. Ud af de fire kommunikative kompetencer (Canale 1983) arbejder vi i denne undersøgelse alene med den grammatiske kompetence, da vi i arbejdet med skriftlighed har observeret huller af grammatisk karakter i elevernes intersprog, hvorfor vi udelukkende fokuserer på denne. Det kunne i en fremtidig undersøgelse være interessant at belyse de øvrige dimensioner af den kommunikative kompetence i arbejdet med elevernes skriftlighed, da den diskursive, den sociolingvistiske og den strategiske kompetence naturligvis er væsentlige faktorer i elevernes skriftlige produktion.

Teorien om intersprogets faser (Lund 2009) er central for vores undersøgelse, idet vi anlægger en intersproglig tilgang til undervisning ved at betragte grammatiske faldgruber i den skriftlige produktion som tegn på udvikling i elevens intersprog i stedet for systematiske afvigelser.

Tilegnelsen af et sprog inddeles hos Lund (2009) i tre faser, som hun kalder hhv. ordindsamlingsfasen, udfyldningsfasen og sofistikeringsfasen. Disse faser beskriver, hvorledes eleven indledningsvis udelukkende fokuserer på de indholds bærende ord, senere grammatikaliserer sit sprog og til sidst lærer at nuancere og forfine det. Lund opstiller desuden et vanskelighedskontinuum for tilegnelsen af sproglige udtryk, hvoraf det fremgår, at de betydningsbærende grammatiske strukturer tilegnes lettere end de rent grammatiske strukturer uden tydelig semantisk eller pragmatisk funktion. Dette er fælles for alle sprog, men gør sig gældende på forskellige områder afhængigt af sprogets særegne grammatik. Vores undersøgelse koncentrerer sig således om de områder, hvor den danske og franske

grammatik adskiller sig fra hinanden, særligt inden for de vanskeligere tilegnede sproglige udtryk, som ville kategoriseres som sofistikeringsfasen hos Lund (2009).

Intersproget er som bekendt variabelt, og ifølge Tarone (1983) har eleven flere forskellige intersprog afhængig af konteksten. På intersprogets kontinuum (Tarone 1983) er eleven mere bevidst om form, når der kommunikeres på det omhyggelige register, eksempelvis i skriftlige afleveringer, end på hverdagsregisteret, som typisk anvendes i mundtlig kommunikation, hvor fokus i stedet vil være på indhold. Vores undersøgelse fokuserer på skriftlighed, da netop elevens produktion af output er et oplagt redskab til at vurdere den egentlige progression (Ellis & Barkhuizen 2005: 15).

Undersøgelsens empiriske grundlag

Studiet baserer sig på observationer på baggrund af en analyse af fransktalende sprogelvers skrivepraksis på dansk. Undersøgelsens informanter tæller to grupper på i alt 31 elever, hvoraf begyndergruppen består af universitetsstuderende, som har haft dansk som fremmedsprog mellem et og fire år, mens fortsættergruppen undervises i dansk på gymnasialt niveau. I begge grupper er eleverne opvokset i Frankrig og har fransk som modersmål, hvortil skal tilføjes, at flertallet af de franske elever i fortsættergruppen er vokset op med mindst én dansktalende forælder og i den forstand derfor kan betragtes som tosprogede (Klausen & Hodal 2005). Vi arbejder således med en heterogen gruppe i forhold til deres sproglige niveau og præcision. At der alligevel i så høj grad er afvigelser fra målsproget, der går igen på trods af elevernes forskellige stadier i intersproget, kan derfor tyde på, at der er tale om almindelige afvigelser for elever med fransk som modersmål.

Vores datasæt er grundet små hold naturligvis begrænset, og grundet undersøgelsens omfang undersøger vi ikke udviklingen over tid, men har i stedet valgt at lave et synkront nedslag i elevernes intersprog på baggrund af deres skriftlige produktion. I analysen af elevteksterne har vi indledningsvist grupperet målsprogsafvigelserne efter type og dernæst udelukkende forholdt os til de mest hyppige blandt disse.

Franskelevers sproglige udfordringer

Ved gennemlæsning af de studerendes tekster omhandler størstedelen af kommentarerne stavning, manglende ordforråd eller proble-

mer med at finde den rigtige glose, hvilket ikke er taget i betragtning i nedenstående eksempler.

På grammatiksidens er det især adverbiallets placering i ledsætninger, der volder problemer, som vi vurderer, er et tegn på typisk transfer fra fransk. Denne faldgrube er blandt de hyppigste hos størstedelen af eleverne på både begynder- og fortsætterniveau. Dette skyldes formentligt, at placeringen af adverbialer på fransk er den samme for hoved- og ledsætninger, modsat på dansk. Målsprogsafvigelsen kan derfor skyldes, at eleven enten overser ledsætningen eller ganske enkelt ikke er bevidst om reglen om den ændrede ordstilling (S-A-V: [...] *selvom der stadig er mange forskelle*). Derudover afviger den franske syntaks fra den danske i sin inddeling af lette (fx *très* ‘meget’, *déjà* ‘allerede’, *souvent* ‘ofte’) og tunge adverbialer (fx *volontairement* ‘frivilligt’, *heureusement* ‘heldigvis’) der ikke placeres på samme måde i sætningen.

1. [...], *da de er altid bange.*
2. [...], *hvilket er **allerede** skrevet lige før.*
3. [...], *selvom der er **stadig** mange forskelle.*

Som det fremgår af eksemplerne, er det ikke én bestemt underordningskonjunktion, der udløser syntaktiske afvigelser, men flere forskellige typer ledsætninger.

Næsten lige så hyppigt støder vi på problematikken omkring inversion på dansk, bl.a. efter foranstillede adverbialled, hvor de studerende systematisk bevarer den ligefremme ordstilling (S-V-A).

4. *I min klasse **vi har lært** meget om feminisme og danske arbejdsliv.*
5. *Derfor **jeg vil** glæde mig til at se jer.*

Den næste faldgrube, som bør fremhæves i denne undersøgelse, er adjektivets bøjning, når de står attributivt i et substantivsyntagme i bestemt form. Her udelader de elever, der ikke er opmærksomme på reglen, systematisk -e’et, der tilføjes adjektivet, som fx:

6. *Den **nykritisk** metode.*
7. *Den **metodisk** tilgang.*

Der er i dette tilfælde tale om en grammatisk bøjning, som ikke er betydningsbærende i konstruktionen, da bestemtheden allerede er udtryk i artiklen. Det kommunikative indhold er derfor stadig forståeligt, selvom eleven ikke bøjer adjektivet i substantivsyntagmet,

hvorfor eleven typisk først vil opdage dette hul i intersproget forholdsvist sent i sprogtilegnelsen.

Mod forventning havde gruppen langt færre afvigelser af typen frie prædikativer, der, som nedenstående eksempler vidner om, ikke kun er svære at oversætte, men også yderst vanskelige at placere i en sætningskonstruktion på dansk:

8. **Med sin lange frakke og korte hår** boede hun sammen med sin familie i en lejlighed.
9. **Alene** lægger jeg puslespil med over tusind brikker.

Endvidere ser vi to typer af afvigelser i demonstrative artikler. Den ene form ses i følgende eksempel, hvor *den* forveksles med *denne*, som ud fra konteksten ville give bedre mening:

10. [...] *fiktive værker om **den** type undergang.*

I den anden kategori har eleverne tilføjet enten *her* eller *der* efter den demonstrative artikel, hvilket på dansk udelukkende forekommer i talesproget:

11. [...] *bliver den **her** superego.*
12. [...] *at gøre noget for at stoppe den **her** undergang.*

Dette kunne tyde på transfer fra fransk, hvor det også i skriftsproget er muligt at tilføje *-ci* (her) og *-là* (der).

De sidste eksempler handler om tempus. Her konstateres det, at afvigelser i brugen af datidsformer forekommer langt mindre hyppigt end først antaget, til trods for at netop skellet mellem imperfektum og perfektum på dansk er anderledes end på fransk. Som nedenstående eksempel bekræfter, sker det nemlig, at eleverne overfører strukturen i førnutid (passé composé) direkte til dansk uden at være opmærksomme på, at førnutid ikke også rummer en datidsbetydning, som det er tilfældet på fransk. På dansk anvendes datid, når der refereres til et afsluttet og bestemt tidspunkt i fortiden, og eleven i eksempel 13 skulle derfor have brugt den rene datidsform (elskede) i stedet.

13. *Sidste år jeg **var** i praktik [...], og jeg **har elsket** det.*

Hvad angår futurum, bliver det mere kompliceret, da dansk som udgangspunkt ikke opererer med en klart defineret grammatisk frem-

tid. Vi vil på dansk typisk anvende præsens fulgt af et tidsadverbium eller indsætte et modalverb (vil eller skal) som en form for hjælpeverb. Der kan derfor opstå en forveksling af modalverbernes semantik i dannelsen af fremtidsformen, som i følgende eksempler:

14. *Jeg håber, at du **skal** have en god jul [...].*

15. *Med denne metode **skal jeg analysere** mine primære litteratur.*

Ud over ovenstående faldgruber er der andre eksempler på typisk transfer fra fransk, såsom *når* og *da* (begge på fransk *quand*), *om* og *hvis* (begge på fransk *si*) samt *til* og *for* (begge på fransk *pour*), hvor de franske elever i alle tre tilfælde ofte har svært ved at skelne. Hertil kommer afvigelser, som vi også finder hos modersmålstalende danskere, såsom possessive pronominer, hvor *hans* og *hendes* mange gange forveksles med *sin/sit/sine* (på fransk *son/sa/ses*).

Det kan således konstateres, at mange af de samme sproglige afvigelser går igen hos begge grupper på trods af niveau.

Didaktiske implikationer

På baggrund af vores resultater har vi udpeget de grammatiske områder, hvor der opstår målsprogsafvigelser hos franske elever, der lærer dansk. Da der typisk er tale om afvigelser af transferkarakter, understreger vi først og fremmest vigtigheden af, at der anvendes et autentisk materiale, så eleverne tidligt i intersprogsudviklingen møder modersmålstalendes sprogbrug. Med respekt for intersprogets faser kan man tage udgangspunkt i de indholds bærende sproglige udtryk på begynderniveau og arbejde sig hen mod de grammatiske funktioner. Da undersøgelsen bekræftede, at tempus er vanskeligt, ville dette være et relevant sted at sætte ind allerede fra begynderstadiet. Eftersom den franske *passé composé* både rummer en datids- og en førnutidsbetydning, hvorimod skelnen mellem disse udtrykkes i verbalbøjningen på dansk, er dette ligeledes et oplagt fokus. Mange af de sproglige afvigelser i denne undersøgelse, såsom adverbiers placering og adjektivers bøjning, hører under Lunds (2009) sofistikeringsfase og er derfor mere oplagt at undervise i på fortsættelseniveau.

Ved at identificere, hvilken intersprogsfase eleverne befinder sig i, og dernæst udpege de områder, hvor der er hyppige målsprogsafvigelser, kan man gå i gang med at stilladsere eleverne i deres tilegnelse. I vores tilfælde hører målsprogsafvigelse primært under sofistikeringsfasen, og det er derfor grammatiske strukturer og for-

finelse af det sproglige udtryk, der er i fokus. Mere konkret foreslår vi, at man træner den grammatiske kompetence i en kommunikativ kontekst. Man kunne fx gøre eleverne bevidste om deres huller i intersproget i arbejdet med sproglige tasks (Ellis 2003), som kobler form, funktion og betydning sammen i en meningsfuld kommunikativ situation med henblik på at lade eleverne agere sprogdetektiver og selv opdage de grammatiske strukturer. Som lærere stræber vi derfor efter at guide eleverne til selv at tage styringen over deres skriftlige produktioner og omsætte deres grammatiske viden til praksis.

Arbejdet med skriftlighed ud fra et funktionelt perspektiv kan, som vi har set, skærpe bevidstheden om de forskellige typer af afvigelser i elevernes intersprog samt om, hvor i sprogtilegnelsen man som underviser bør sætte ind. Vi har også set, at den outputbaserede undervisning egner sig særdeles godt som underviserens vindue ind til elevernes intersprogsudvikling. På denne måde kan undervisningen i de kommunikative kompetencer udarbejdes på baggrund af elevernes behov.

Litteraturliste

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J.C. & Schmidt, R.W. (red.), *Language and communication* (s. 2-27). London: Longman.
- Ellis, R. (2003). Tasks in SLA and language pedagogy. I: Ellis, R., *Task-based language learning and teaching* (s. 3-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learners language*. Oxford: Oxford University Press
- Klausen, Lis & Gry Hodal (2005). *Et sprog flere sprog* (1. udg., 1. opl.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, K. (2009). Fokus på sprog. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 85-126). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 142-163.

Machine translation literacy: maskinoversættelse i fremmedsprogsundervisningen på videregående uddannelser

Når fremmedsprogsstuderende skal forstå og producere tekster på fremmedsproget, bruger de en række forskellige værktøjer, men maskinoversættelse (herefter MT for *machine translation*) er det, de hyppigst tyr til (Hellmich & Vinall 2021). Det til trods er MT mange steder stort set fraværende i fremmedsprogsundervisningen på videregående uddannelser (Benites m.fl. 2021). Denne artikel vil med udgangspunkt i vores undervisningserfaring argumentere for, at når stort set alle bruger MT, er det nødvendigt at integrere MT i fremmedsproguddannelser, så de studerende opnår den nødvendige *machine translation literacy* (MTL). MTL defineres som “knowing how MT works, how it can be useful in a particular context, and what the implications are of using MT for specific communicative needs” (O’Brien &



KRISTINE BUNDGAARD

Ph.d., lektor

Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

kbundgaard@ikl.aau.dk



TINA PAULSEN CHRISTENSEN

Ph.d., lektor

Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet

tpc@cc.au.dk

Ehrensberger-Dow 2020: 146). I artiklen sammenfatter vi, hvad man ved om brugen af MT i fremmedsproguddannelser og effekten heraf, samt præsenterer eksempler på velfungerende undervisning i MTL i udlandet. På den baggrund udvikler vi en MTL-kompetencemodel til brug på videregående fremmedsprogsuddannelser.

Maskinoversættelse

MT er software, der kan oversætte mundtlige eller skriftlige tekster fra et sprog til et andet uden menneskelig interaktion. MT-systemer har siden 2016 primært bygget på såkaldte neurale netværk. Neural MT (NMT) har øget kvaliteten af maskinoversatte tekster, men den vil altid afhænge af bl.a. systemets arkitektur, udgangstekstens beskaffenhed og ikke mindst oversættelsens formål, da systemerne ikke kan inddrage konteksten og derfor kun kan oversætte meget tekstnært. Mængden af tilgængelige data på de sprog, som et MT-system trækker på, er også afgørende for kvaliteten. Oversættelser mellem store sprog som fx engelsk og tysk er derfor typisk bedre end oversættelser mellem mindre sprog som fx dansk og ukrainsk. I dag er maskinoversættelser ofte både grammatisk og syntaktisk korrekte. Til gengæld indeholder de fortsat leksikalske og stilistiske fejl, ligesom maskinerne opfinder, tilføjer og udelader ord. Disse fejl kan imidlertid være svære at spotte, fordi måltekssterne på overfladen fremstår flydende og letlæselige. Måltekssterne er dog ofte inkohærente, da systemerne oversætter tekstens sætninger enkeltvist.

Hvad ved vi om undervisning i maskinoversættelse på universitetsniveau?

I dette afsnit beskriver vi kort forskningsresultater vedrørende studerendes brug af MT samt læringseffekten. Her trækker vi på tre systematiske reviews (Lee 2021; Jolley & Maimone 2022; Klimova m.fl. 2022) samt nogle få enkeltstudier.

Benites m.fl. (2021) finder, at 97 % af fremmedsprogsstuderende har erfaring med MT-systemer. Knap 84 % af disse er dog aldrig blevet undervist i at bruge MT. Dorst m.fl. (2022) dokumenterer, at de primært bruger Google Translate. Når de bruger MT, er det primært til at oversætte enkeltord eller korte tekststykker (Lee 2021; Jolley & Maimone 2022) og dermed ofte som erstatning for en ordbog. Generelt betragter studerende MT som et brugbart værktøj (Lee 2021; Jolley & Maimone 2022; Klimova m.fl. 2022), men de er i tvivl om, hvorvidt MT har en gavnlig langtidseffekt på egen fremmedsprogs-

indlæring (Lee 2021), samt hvorvidt brugen af MT betragtes som snyd (Jolley & Maimone 2022).

Ifølge Lee (2021), Jolley & Maimone (2022) og Klimova m.fl. (2022) indikerer de fleste studier, at det har en gavnlig effekt at integrere MT i fremmedsprogsundervisningen. Det er dog ikke dokumenteret, om der er tale om en langtidseffekt (Fredholm 2019; O'Neill 2019). Klimova m.fl. (2022) finder, at MT kan gøre studerende bedre til selv at skrive tekster samt til at efterredigere maskinoversatte tekster. Alle tre reviews konkluderer, at MT fører til bedre ordforråd, grammatik og mere autentisk sprogbrug. Samtidig udvikler studerende metasproglig bevidsthed om forskelle mellem udgangs- og målsproget (Jolley & Maimone 2022; Klimova m.fl. 2022). Desuden har det vist sig, at det er studerende med et højt niveau på fremmedsproget, der får størst udbytte af MT, fordi de kan forholde sig kritisk til outputtet (Klimova m.fl. 2022).

Sammenfattende konkluderer de tre reviews, at MT bør indgå i fremmedsprogsundervisningen. Lee og Carré m.fl. (2022) understreger dog, at udbyttet er størst, hvis studerende ikke blot bruger MT som et instrument, men modtager egentlig undervisning i MT. Der er derfor behov for viden om, hvordan MT kan integreres i undervisningen, så de studerende opnår MTL og dermed bliver kritiske brugere af MT.

Hvordan kan man undervise i machine translation literacy?

I dette afsnit præsenterer vi kort to undervisningsforløb i MTL (se tabel 1), afprøvet på hhv. Ottawa University (Bowker 2021) og Hong Kong Baptist University (Shuttleworth 2022). Bowkers forløb er et valgfag målrettet alle BA- og kandidatstuderende, som skal lære at bruge MT i en studiesammenhæng, mens Shuttleworths forløb udelukkende er for kandidatstuderende, der uddanner sig til sprogeksperter i sprogingustrien. Som vist i tabellen indeholder de to forløb mange af de samme elementer, selvom rækkefølgen er forskellig.

Fagtitel	Omfang og undervisningsform	Indholdselementer
Bowker 2021		
Sommerkursus i MT (valgfag)	18 lektioner over to uger Holdtimer med øvelser og hjemmearbejde før og efter	<ol style="list-style-type: none"> 1. Viden om databaserede tilgange til MT 2. Åbenhed om brugen af MT 3. Risikovurdering 4. Hvordan interagerer man med MT-systemer? 5. Introduktion til MT-systemer 6. Praktiske øvelser med fokus på præ- og post-editing 7. Historisk udvikling 8. Metoder til evaluering af MT-systemer og MT-output 9. Ethiske aspekter
Shuttleworth 2022		
Oversættelses-teknologi (obligatorisk)	Helt semester Forelæsninger og holdtimer/workshops	<ol style="list-style-type: none"> 1. Studerendes erfaringer med MT-systemer og deres muligheder og begrænsninger 2. Brugen af MT i sprogindustrien 3. Avancerede MT-systemer 4. Interaktive MT-systemer 5. Tale-til-tale-MT 6. Evaluering af MT 7. Post-editing 8. Præ-editing 9. Værktøjer til korpusanalyse 10. Indsamling af data til træning af MT-systemer 11. Udvikling af egne MT-systemer 12. Teoretisk ramme: forskelle på MT-systemer og deres begrænsninger, historisk udvikling, kontrolleret sprog og etiske problemstillinger

Tabel 1. Undervisningsforløb i MTL.

Som studerende har man ifølge Bowker (2021) brug for at forstå begreberne *machine learning*, grundlæggende principper for NMT samt MT-systemers muligheder og begrænsninger (1). Man skal fx vide, at MT-kvaliteten afhænger af tilgængelige data på de konkrete sprog, og at systemerne kan reproducere bias. Åbenhed om brugen af MT (2) betyder, at underviserne skal legitimere brugen af MT, hvor det fagligt giver mening, og at de studerende fx skal lære, at det er snyd at fremstå som forfatter af en tekst, som man blot har maskinoversat. Når man taler om risikovurdering (3) i forbindelse med MT, handler det om at lære studerende, at rå MT egner sig bedst, når modtageren af målteksten alene skal kunne danne sig et indtryk af tekstindholdet, mens MT er mindre egnet til at oversætte tekster, som skal publiceres. Samtidig bør de lære, at tekster med følsomme eller fortrolige informationer ikke bør maskinoversættes. Ikke mindst skal de have teoretisk viden om menneske-maskine-interaktion (4) samt gennem praktiske øvelser (6) lære selv at interagere med systemerne; især hvordan man kan forbedre MT-kvaliteten ved enten at efterredigere målteksten (kaldet *post-editing*) eller optimere udgangsteksten (kaldet *præ-editing*). Derudover bør de opnå viden om typiske fejltyper. Hvis studerende skal opnå en høj grad af MTL, bør de tillige introduceres til udvalgte MT-systemer (5), teknologiens historiske udvikling (7), metoder til evaluering af MT-systemer og maskinoversatte tekster (8) samt etiske aspekter (9).

Er der tale om studerende, der uddanner sig til et job i sproginindustrien, foreslår Shuttleworth (2022), at man med udgangspunkt i de studerendes egne erfaringer med MT først sætter fokus på systemernes begrænsninger, fx at MT ikke egner sig til oversættelse af alle genrer eller som ordbog. Derefter introduceres studerende til systemernes muligheder med fokus på mindre kendte funktioner (1). Med afsæt heri kan fokus rettes mod sproginindustrien (2) og dens brug af avancerede (3) og interaktive systemer, der lærer af oversætterens valg i oversættelsesprocessen (4) samt tale-til-tale-systemer (5). De studerende bør også lære, hvordan man arbejder med både human og automatisk MT-evaluering (6), human og automatisk *post-editing* (7) samt *præ-editing* (8) med udgangspunkt i teori om kontrolleret sprog, dvs. skriveregler, som man kan anvende for at gøre udgangstekster bedre egnede til MT. Dette forudsætter, at studerende kan anvende korpusværktøjer (9). Med henblik på selv at kunne udvikle, træne og evaluere MT-systemer skal de desuden kunne indsamle egnede onlinedata (10 og 11). Shuttleworths undervisningsforløb har primært form af praktiske øvelser/workshopper,

men han understreger, at studerende også har brug for en teoretisk ramme, der bl.a. behandler etiske problemstillinger, fx datasikkerhed i virksomheder, copyright og MT's indvirkning på lønudviklingen i branchen (12).

Kompetencemodel for machine translation literacy

Når studerende starter hos os på virksomhedskommunikationsuddannelserne på Aarhus Universitet (AU) og Aalborg Universitet (AAU)¹, har de typisk ingen reel viden om MT og fortæller, at de på deres ungdomsuddannelser har været vant til at bruge MT i det skjulte. På både AU og AAU har vi som forskere i oversættelsesteknologi i mange år arbejdet for, at området indtænkes i vores uddannelser, men MT er fortsat kun sporadisk og i begrænset omfang integreret i kursusbeskrivelserne. I vores egne fag har vi hidtil ikke fokuseret på MT-brug i studiesammenhæng, men undervist studerende i MT's historiske udvikling, funktioner og begrænsninger samt givet dem praktiske færdigheder i post-editing.

Der er dog efter vores mening behov for, at vi på universiteterne systematisk indtænker MTL i vores fremmedsprogsuddannelser. I dette afsnit præsenterer vi med udgangspunkt i Bowker (2021) og Shuttleworth (2022) samt vores erfaringer fra AU og AAU et bud på en MTL-kompetencemodel (tabel 2) målrettet forskellige typer fremmedsprogsstuderende. Modellen er tænkt som en tretrinsraket med en progression fra basal over medium til avanceret MTL. Inspireret af Dansk IT's (2016) kategorisering af digitale nøglekompetencer beskrives for hvert niveau relevante brugerkompetencer, skaberkompetencer og refleksive kompetencer, som akkumuleres på hvert niveau. De i tabellen anførte kompetencer er vores operationalisering af de tre MTL-niveauer.

Brugerkompetencer er overordnet set de kompetencer, der er nødvendige for at kunne bruge og bedømme digital teknologi. Skaberkompetencer handler om at kunne skabe fx tekster ved hjælp af værktøjer samt at kunne designe og udvikle it-systemer. Endelig dækker refleksive kompetencer over evnen til at reflektere over muligheder og risici forbundet med at bruge og skabe digitale teknologier.

Målgruppe	MTL-niveau	Digitale nøglekompetencer
Alle fremmedsprogstuderende	Basal MTL	<p>Brugerkompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At besidde grundlæggende viden om MT og færdigheder i at bruge MT • At kunne identificere forskellige MT-fejltyper • At kunne bedømme MT's brugbarhed og relevans <p>Skaberkompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At kunne omdanne MT-oversat tekst til et bestemt formål (post-editing) <p>Refleksive kompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At forstå etiske problemstillinger (følsomme/fortrolige oplysninger) • At kunne agere hensigtsmæssigt i relation til brug af MT i en akademisk kontekst
Alle virksomhedskommunikationsstuderende	Medium MTL	<p>Brugerkompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At besidde viden om forskellige typer af MT-systemer • At kunne foretage human evaluering af MT-systemer <p>Skaberkompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At kunne forbedre udgangstekster til MT (præ-editing) <p>Refleksive kompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At kunne forstå, hvordan brugen af MT påvirker samfundet og organisationer • At forstå etiske problemstillinger relateret til organisationers brug af MT
Kandidater til sprogindustrien	Avanceret MTL	<p>Brugerkompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At besidde viden om brugen af avancerede MT-systemer i sprogindustrien • At kunne foretage automatisk evaluering af MT-systemer <p>Skaberkompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At kunne anvende korpusanalyseværktøjer til at udvikle kontrolleret sprog til præ-editing • At kunne udføre automatisk post-editing • At kunne designe, udvikle og træne MT-systemer <p>Refleksive kompetencer</p> <ul style="list-style-type: none"> • At kunne forstå, hvordan MT påvirker sprogindustrien • At forstå etiske problemstillinger i sprogindustrien

Tabel 2. Forslag til MTL-kompetencemodel på videregående fremmedsproguddannelser.

Som det fremgår af tabel 2, argumenterer vi for, at basal MTL integreres i alle videregående fremmedsprogsuddannelser. På vores egne uddannelser på AU og AAU uddanner vi studerende til en fremtid som sprog- og kommunikationseksperter i private og offentlige organisationer, hvoraf nogle vælger en specialisering i oversættelse (kun på AU). Vi anbefaler, at sidstnævnte, som sigter mod en karriere i sprogindustrien, udstyres med avanceret MTL, mens øvrige virksomhedskommunikationsstuderende som minimum bør tilegne sig medium MTL. Basal MTL svarer i vid udstrækning til Bowkers (2021) punkt 1-4, mens vi på baggrund af vores egne erfaringer fra AU og AAU har operationaliseret medium og avanceret MTL med udgangspunkt i de øvrige indholdselementer hos Bowker (2021) og Shuttleworth (2022).

Det er vores håb, at kompetencemodellen kan være en hjælp til at indtænke MT i fremmedsprogsundervisningen på videregående uddannelser. Vi er dog godt klar over, at det utvivlsomt vil afføde en lang række spørgsmål som fx: Kan MTL indtænkes i allerede eksisterende fag, hvad hører hjemme på hhv. BA- og kandidatniveau, hvordan udprøver vi fag, hvor studerende må anvende MT, hvordan kompetenceudvikles undervisere til at undervise i MTL, og hvordan overbeviser vi vores kolleger om, at det er en god ide? Forhåbentlig kan den viden om studerendes MT-brug og læringseffekten, som vi har skitseret i denne artikel, overbevise undervisere om, at det værste, vi kan gøre, er ikke at klæde vores studerende på til at vide, hvordan, hvorfor og hvornår man bør bruge MT.

Noter

1. Artiklen tager udgangspunkt i vores erfaringer fra BA i International Virksomhedskommunikation i tysk og kandidatuddannelsen i Erhvervsprog og International Erhvervskommunikation på AU og BA- og kandidatuddannelsen i International Virksomhedskommunikation i engelsk på AAU.

Litteratur

- Bowker, L. (2021). Machine translation use outside the language industries: A comparison of five delivery formats for machine translation literacy instructions. *Translation and Interpreting Technology Online*, 25-36.
- Carré, A., Kenny, D., Rossi, C. m.fl. (2022). Machine translation for language learners. I: Kenny, D. (red.), *Machine translation for everyone: Empowering users in the age of artificial intelligence* (s. 187-207). Berlin: Language Science Press.

- Dansk IT (2016). *Dansk IT's anbefalinger til styrkelse af danskernes digitale kompetencer*. Lokaliseret d. 20. september 2022. <https://dit.dk/Nyheder/-/media/3CDE0CB99C61401D-B77A1516A79E11BB.ashx>.
- Delorme Benites, A., Cotelli Kureth, S., Lehr, C. m.fl. (2021). Machine translation literacy: A panorama of practices at Swiss universities and implications for language teaching. I: Zoghلامي, N., Brudermann, C., Sarré, C. m.fl. (red.), *CALL and professionalisation: Short papers from EUROCALL 2021* (s. 80-87). Research-publishing.net.
- Dorst, A.G., Santos Ângelo Salgado Valdez, S. & Bouman, H.M.C. (2022). Machine translation in the multilingual classroom: How, when and why do humanities students at a Dutch university use machine translation? *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8 (1), 49-66.
- Fredholm, K. (2019). Effects of Google translate on lexical diversity: Vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13 (26), 98-117.
- Hellmich, E. & Vinall, K. (2021). FL instructor beliefs about machine translation: Ecological insights to guide research and practice. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 11 (4), 1-18.
- Jolley, J. R. & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, 14 (1), 26-44.
- Klimova, B., Pikhart, M., Delorme Benites, A., m.fl. (2022). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 1-20.
- Lee, S.M. (2021). The effectiveness of machine translation in foreign language education: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 36, 103-125.
- O'Brien, S. & Ehrensberger-Dow, M. (2020). MT literacy: A cognitive view. *Translation, Cognition and Behavior*, 3 (2), 145-164.
- O'Neill, E.M. (2019). Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8 (2), 47-65.
- Shuttleworth, M. (2022). *Teaching machine translation on a translation MA: Some suggestions regarding course content*. Konferencerepresentation på New Trends in Translation and Technology, Rhodos, 4.-6. juli.

Læs og forstå med Google Translate eller DeepL – når det giver mening

I en individuel situation eller i en situation uden for undervisningen vil eleverne sandsynligvis bruge digitale værktøjer til at afkode de tekster, som de møder på fremmedsprog. Blandt disse værktøjer har forskellige oversættelsesmaskiner (OM) gjort deres indtog hos eleverne (Bourdais 2021), og disse er kommet for at blive (Christensen & Bundgaard 2021). Elevernes anvendelse af OM behøver ikke nødvendigvis at give anledning til bekymringer, det kan tværtimod gribes som en mulighed for at reflektere over, hvordan værktøjerne kan udnyttes i en læringsituation. Udnyttelse af OM's potentiale kræver viden om, dels hvordan værktøjerne fungerer, dels hvad de er gode eller mindre gode til at oversætte. Det kræver også, at lærerne stilladserer læseaktiviteter af tekster, der er automatisk oversat.

Oversættelse af tekster kan have forskellige formål, og analysen af kvaliteten af oversættelserne kræver derfor, at man tager hensyn til dette formål (Munday 2016). I denne artikel vil jeg fokusere på måltekstens funktion i en fremmedsprogsundervisningskontekst. Oversættelse af litterære tekster og især af talesprog er en ret kompliceret proces for menneskelige oversættere (Gottlieb m.fl. 2008). Kulturelle, personlige, følelsesmæssige og æstetiske elementer påvirker oversættelsens flydende karakter (ibid.). Spørgsmålet er, hvordan OM håndterer sproglige og kulturelle elementer i litterære tekster.



DANIÈLE EDITH EYCHENNE

Cand.mag i fransk sprog og kultur

MA i fremmedsprogspædagogik

Pædagogisk konsulent for fransk ved CFU,

Københavns Professionshøjskole

DEY@kp.dk

For at finde ud af det har jeg i denne artikel valgt at fokusere på, hvordan to forskellige OM oversætter et uddrag af en litterær tekst, der er præget af slang og idiomatiske udtryk, fra fransk til dansk. De to maskiner, der er valgt, er den af eleverne kendte Google Translate (GT) og den mindre kendte DeepL (DL). Dernæst vil jeg diskutere, hvordan en tekst, der er oversat af OM, kunne bruges i en skolekon tekst.

Eleverne bruger oversættelsesmaskiner – det hjælper til forståelse

Eleverne bruger OM i deres hverdag til receptive aktiviteter: kontrollere betydning af ord og udtryk eller forstå forskellige typer af tekster som sange, onlinetekster på sociale medier, menuer, tegneserier eller computerspil (Schrøder 2022). I denne sammenhæng giver anvendelse af OM mening for eleverne, da værktøjerne tilsyneladende giver flydende oversættelser, der nærmer sig menneskelige oversættelser. Teknologien bygger nemlig på neurale netværk, som gør det muligt for maskiner at udlede sprogligt relevante relationer mellem ord (Poibeau 2019). Styrken ved dette system ligger i, at OM oversætter ord ud fra den kontekst, de optræder i. Teksterne bliver dermed mere sammenhængende og fremstår som en helhed (Bowker 2021; Poibeau 2019).

Nogle maskiner er bedre end andre

Der er forskel på, hvordan OM behandler de input, de får. Maskiner oversætter ud fra de input, som de bliver fodret med, og de er i konstant udvikling. GT og DL oversætter derfor ikke altid de samme udtryk på samme måde. Derudover tilbyder maskinerne forskellige sprogteknologiske funktioner, herunder forslag til før- og efterredigering, som gør det muligt at rette både i input og output og således aktivt foretage sproglige valg. Det er derfor anbefalingsværdigt at eksperimentere med OM's forskellige oversættelser af den samme tekst, før man vælger sit værktøj (Bowker 2021), således at eleverne lærer at forholde sig til værktøjernes styrker og svagheder, og så de bliver i stand til at foretage et aktivt og kvalificeret valg af maskiner.

Oversættelsesmaskiner magter en del – men ikke alt

De valgte uddrag, der er oversat med de to værktøjer, stammer fra romanen *Informations Préoccupantes. Voyage “au bout de l’école”. Témoignage* (Neuville 2021). Gennem hovedpersonen beretter forfatteren om personlige oplevelser, der afslører det franske skolesystems fejhed og den psykologiske vold, som det udøver på både lærere og elever. Hermed et lille udpluk af uddragene (tabel 1):

Tekst på fransk	Oversat med GT	Oversat med DL
Les élèves l’interpellent: « t’es qui toi? », « zy va retourne chez ta reum! », « Wa! Vise le look! » ... Elle fait comme si elle n’entendait pas. [...]	Eleverne råber til ham: “Hvem er du? ”, “ Zy vil gå tilbage til dit reum! ”, “ Wa! Sigt efter udse- endet! ”... Hun lader, som om hun ikke kan høre. [...]	Eleverne råber til hen- de: “Hvem er du? ”, “Gå tilbage til din reum’s”, “Wa! Hun opfører sig, som om hun ikke hører. [...]
« Bonjour, tu es sûr de ton résultat? Vérifie avec ta règle cette mesure. » « Wesh t’es qui toi! » « Je suis Madame l’inspectrice, je viens voir comment vous travail- lez. »	“Hej, er du sikker på dit resultat? Tjek denne måling med din lineal. ” “Hvem er du! ” “Jeg er fru inspektør, jeg er her for at se, hvor- dan du arbejder. ”	“Hej, er du sikker på dit resultat? Kontroller det- te mål med din lineal. “Hvem er du!” “Jeg er inspektøren, og jeg er kommet for at se, hvordan du arbejder.
J’avais prévenu les élèves de sa visite. Cepen- dant elle ne s’était pas présentée en début de séance.	Jeg havde advaret eleverne om hans besøg. Hun var dog ikke mødt op i starten af sessionen.	Jeg havde fortalt eleverne om hendes besøg. Hun havde dog ikke præsenteret sig selv i be- gyndelsen af mødet.
« C’est quoi ça inspec- trice? » « Ouais, zy va moi j’sais, c’est inspectrice Gadget! » « Haha, t’es trop bon Mourad! »	“Hvad er det, detek- tiv? ” “Ja, kom nu, jeg ved det, det er Detektiv Gadget! ” “Haha, du er for god Mourad! ”	“Hvad er det for en inspektør? “Ja, jeg ved det godt, det er Inspector Gadget! “Haha, du er så god, Mourad!
« Oh elle s’la pète » « Trop péra ve elle! » « C’est une fonbou!! » [...]	“Åh, hun er ved at flippe ud” “Ærgerligt hun!” “Det er en fonbou!! ” [...]	“Åh, hun praler” “Hun er for sur!” “Hun er en bøsse!” [...]

Tabel 1. Uddrag fra romanen *Informations Préoccupantes. Voyage “au bout de l’école”. Témoignage* (Neuville, 2021, s. 61) oversat med Google Translate og med DeepL d. 27/12 2021.

Uddragene er præget af tale- og dagligdags sprog samt familiære udtryk og slang, herunder det særlige fransk sprogfænomen: *Verlan*, "omvendt", hvor nye ordformer opstår ved at bytte rundt på stavelserne i ordet, fx hvor *mère* "mor" bliver til *reum*. Det er interessant at bemærke, at begge OM respekterer dialogernes karakteristiske tegnsætning med anførelstegn, udråbstegn og spørgsmålstegn. Desuden ses det, at grammatiske regler, herunder kongruens og syntaks overholdes, hvilket giver et indtryk af flydende sprog. Begge OM formår at oversætte nogle specifikke talesproglige træk som fx udeladelsen af nogle vokaler eller pronominer i bestemte konstruktioner. Begge OM kan konsekvent genkende ordstillingen og inverttere subjektet i spørgesætninger. Generelt ser det ud til, at OM kan håndtere nogle af det talte sprogs særlige karakteristika uden alt for store problemer. Endelig er oversættelser af velkendte diskursmarkører velgennemførte og giver mulighed for at forstå relationer mellem karaktererne i teksten. Begge OM synes ved første øjekast at give en overordnet forståelse af teksterne.

Men ser man nærmere på leksis i teksten, kan man konstatere, at nogle af maskinernes ordvalg hindrer tekstens sammenhæng og forståelsen af den. Slang synes at være et problem for begge OM, idet ingen af dem tilbyder en oversættelse af det føromtalte franske fænomen *Verlan* og ikke kan oversætte ord som fx *reum*, "mor". DL foreslår imidlertid en passende oversættelse af familiære udtryk som *elle s'la pête*, "hun praler", eller *Trop pérave*, "være for sur", og får teksten til at fungere, i modsætning til GT, der foreslår uforståelige oversættelser. Ikke-standardiseret populært ordforråd er ofte udeladt i begge danske oversættelser. Visse passager mangler således sammenhæng, og det hindrer den præcise forståelse af teksten.

Ser man nærmere på ordklasseniveau, kan man konstatere, at GT har svært ved at håndtere oversættelsen af pronominer og især skellet mellem hunkøn og hankøn. Ligeledes veksler GT mellem anvendelse af "han", "den" eller "det" til at referere til samme genstand. Det ser ud til, at DL er mere konsekvent i oversættelsen af pronominer og ret præcis i oversættelsen af possessive artikler *son*, *sa*, *ses*, "hans, hendes, deres, sin, sit", som ellers følger forskellige regler på dansk og fransk. Det betyder, at DL's oversættelse fremstår mere sammenhængende. På den anden side kan det bemærkes, at ingen af de to oversættelser skelner mellem "Des"- og "du"-form svarende til skellet mellem *vous*, "De", og *tu*, "du", på fransk. Dermed bliver markeringen af afstand eller nærhed mellem personer i teksterne uklar og hindrer den implicitte forståelse af det hierarkiske forhold mellem karaktererne i kildeteksten.

Sammenfattende kan man sige, at begge OM har problemer med at oversætte populær- og slangudtryk. Det ser dog ud til, at DL giver en bedre kvalitet af den leksikalske oversættelse, hvilket gør oversættelsen mere flydende og forståelig. Generelt ser det ud til, at DL håndterer oversættelsen af pronominer og interne tekstreferencer bedre end GT. Trods disse forskelle og mangler gør begge oversættelser det alligevel muligt at identificere personerne, at placere dem i deres miljø og at etablere relationer mellem dem. Dette åbner for nogle didaktiske perspektiver.

Maskinoversættelserne kan bruges i fremmedsprogsundervisningen

Overstående viser, at GT og DL tilbyder oversættelser af forskellig kvalitet. I forhold til en fremmedsprogsundervisningskontekst vil jeg her fokusere på forforståelse og tekstens budskab. I en kontekst, hvor eleverne har fransk på niveau A2 eller B1, vil min første intention være at arbejde med global forståelse af situationen samt specifikt arbejde med ordforråd.

Betydning af forforståelse

Læsning på fremmedsprog stiller særlige krav, bl.a. viden om ordforråd, evne til at forstå hovedindhold og bevidsthed om diskursstruktur. Derudover kræver det kulturel viden om det, som teksterne læner sig op ad (Henriksen m.fl. 2020). Som vi har set det, hænger den automatiske oversættelse af teksten sammen trods visse mangler. Derfor vil jeg argumentere for, at OM kan hjælpe eleverne med at få et førstehåndsindtryk af en tekst, inden de skal læse den på originalsproget. Dette forforståelsesarbejde bør dog stilladseres ved hjælp af spørgsmål, der kan understøtte den efterfølgende læsning af teksten på originalsproget:

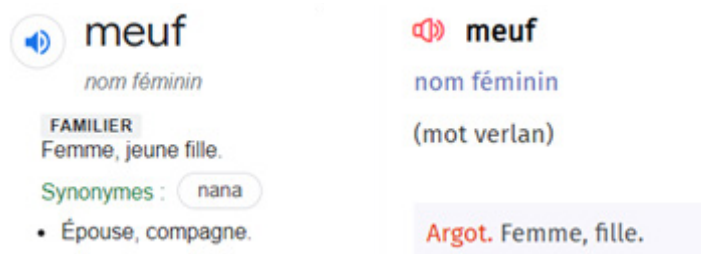
- Hvem er personerne?
- Hvor er de?
- Hvad er deres indbyrdes relationer?
- Hvad handler teksten om?
- Giver teksten mening?

På denne måde kan eleverne identificere personer og situationer i teksten og lave hypoteser. De kan få en forforståelse af tekstens opbygning og diskurs og et indblik i det kulturelle univers, som teksten formidler. Disse hypoteser og denne forhåndsviden kan gøre

det lettere at afkode teksten på originalsproget og gætte sig til betydningen af specifikke ord og udtryk.

Arbejde med ordforråd

Begge OM har vist sig at have problemer med at oversætte sociolekter og specifikke udtryk. Vi kan vende denne udfordring til en fordel og bruge den som et springbræt til at studere ordforrådet i talt fransk i dagligdagen. Dette kan gøres ved, at eleverne noterer passager, ord eller udtryk, som ikke giver mening i den danske udgave. De kan derefter søge i originalteksten efter, hvad disse misforståelser svarer til, og finde på andre strategier til at opklare betydningen af ord eller udtryk. De kan se, om de kan finde hjælp i en ordbog, eller søge efter definition på fransk af de ord, som står i denne franske tekst. Da vil de finde forskellige forklaringer, som kan give anledning til videre diskussioner om fænomenet *Verlan*, eller sproglige variationer som fx *standard* versus *argot* versus *familier*. Hvis de googler ordet *meuf*, får de forskellige hits (figur 1):



Figur 1. Definition foreslået af *Le Robert*-ordbogen (t.v.) og definition foreslået af *Larousse*-ordbogen (t.h.).

Derefter kan eleverne notere de passager, som ud fra deres synspunkt fungerer, og efterfølgende, hvad der forstyrrer læsningen og hvorfor. De kan videndele disse bemærkninger med deres klassekammerater. De kan også notere de passager, der udfordrer dem, og arbejde mere indgående med disse med henblik på at tilegne sig nyt ordforråd og nye vendinger. For at gå et skridt videre kan man opfordre eleverne til at eksperimentere med de efterredigeringsfunktioner, som de forskellige OM tilbyder.

En didaktisk tilgang til oversættelsesmaskiner – kræver viden

I ovenstående eksperiment ser det ud til, at OM kan producere tekster, der ved første øjekast virker flydende og lader til at overholde grammatiske regler. Jeg har argumenteret for, at de tekster, der er maskinoversat, ved en første gennemlæsning kan give eleverne en forforståelse af tekstens univers. Oversættelsernes mangler, som fx uoverensstemmelser i det foreslåede ordforråd, kan give anledning til at diskutere betydning af ord og udtryk.

En sådan didaktisk tilgang kræver, at lærerne har en grundlæggende viden om både menneskelig oversættelse og maskinoversættelse (Bowker 2021). Et kompetenceløft i en oplyst og kritisk anvendelse af OM vil imødekomme de udfordringer, som lærerne står over for i dag. Nemlig den stadig mere udbredte brug af OM blandt eleverne (Christensen & Bundgaard 2021).

Det er dog vigtigt at pointere, at OM blot er et nyt redskab blandt mange. De kan bringe variation i læsningen af tekster med et sprogtilegnelsesformål, forudsat at eleverne har viden, færdigheder og kompetencer i at gennemskue styrker og svagheder ved OM, så de kan anvendes i sprogundervisningen på en relevant måde.

Litteratur

- Bourdais, A. (2021). Outils d'aide à la traduction: Pratiques numériques ordinaires en contexte scolaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 63. doi. org/10.4000/lidil.8819.
- Bowker, L. (2021). Language campus guest lecture: "De-mystifying machine translation and increasing machine translation literacy". *Kielikampus*. Lokaliseret på kielikampus.jyu.fi/fi/kielikampuksen-toiminta/tapahtumat-utiset/guest-lecture-lynn-bowker.
- Christensen, T. P. & Bundgaard, K. (2021). Vær smartere end dine elever. Bed dem bruge Google Translate. *WissensWert*, 45, 16-21.
- Gottlieb, H., Klitgård, I. & Schjoldager, A. (2008). *Understanding translation*. Aarhus: Academica.
- Henriksen, B., Fernández, S. S., Leth Andersen, H. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?: Refleksionshåndbog for sproglærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications* (4. udg.).
- Neuvialle, J.-J. (2021). *Informations préoccupantes: Voyage au bout de l'école: Témoignage*. Paris: Éditions Complicités.
- Poibeau, T. (2019). *Babel 2.0: Où va la traduction automatique?* Paris: Odile Jacob.

Schrøder, C. (2022). Undersøgelse:
Eleverne synes ikke, at Google
Translate er snyd. *Folkeskolen*,
10. november. Lokaliseret
på folkeskolen.dk/fransk-
it-tyskfransk/undersogelse-
eleverne-synes-ikke-at-google-
translate-er-snyd/4685041.

Anmeldelse af antologien *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden. Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog* (redigeret af Karen Risager)

Både i realpolitik, sprogpolitik og sprogundervisning befinder “det nordiske” sig et mærkeligt sted mellem utopi og realitet. Det nordiske samarbejde og undervisningen i de nordiske sprog på tværs af landegrænser er en realitet, men ofte er der et godt stykke fra politiske intentioner, hensigtserklæringer og uddannelsespolitiske styredokumenter til praksis. Den afstand bliver også belyst, dokumenteret og kritiseret fra flere forskellige vinkler i antologien *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler i sprogundervisningen i Norden*, hvor læremidler til sprogundervisningen er det samlede omdrejningspunkt. Trods den spændende titel og den mangfoldighed og



TOM STEFFENSEN

Docent

Københavns Professionshøjskole

nytænkning af sprog- og kulturlæring, som både antologiens titel og undertitel lægger op til, demonstrerer kapitlerne et for et, hvor traditionelle – og i flere tilfælde – ude af trit med både de unges perspektiv, læreplanerne og den nyeste viden om sprog- og kulturundervisning nogle af de mest anvendte læremidler er. Ifølge bogens bagsidetekst er den et bidrag til:

en internordisk sprog- og kulturpædagogik, der opererer med et dobbelt sigte: at styrke elevernes kommunikative kompetence i det nordiske målsprog, og styrke deres interkulturelle kompetence, herunder deres viden om målsprogslandet og de øvrige nordiske lande/ Norden.

Dette perspektiv er forfriskende og tilbyder – ikke mindst gennem begrebspræsentationerne i indledningen – nye måder at forstå, italesætte og begrunde undervisningen i de nordiske sprog på, på tværs af nationale grænser. Især det sidste er der behov for, hvad analyserne af de konkrete læremidler dokumenterer til fulde.

Nordisk samhörighed som en sproglig norm

I traditionel forstand er ideen om nordiske sprog- og kulturfællesskaber knyttet til en sproglig norm om, at folk i Norden i videst mulige omfang bør bruge nordiske sprog (og ikke engelsk som *lingua franca*), når de kommunikerer indbyrdes. Den sproglige norm er tæt knyttet til kulturelle forestillinger om en særlig nordisk identitet, der kan spores langt tilbage i historien, og som i nyere tid er kommet til udtryk i fx ligheder i den måde, de nordiske velfærdsstater har indrettet sig på. At de nordiske nabofolk ikke forstår hinanden særlig godt i praksis, er for længst dokumenteret i den interskandinaviske sprogforståelsesforskning fra 1960'erne og frem, og antologiens analysenedslag vidner også om, at ambitionen om undervisning i de nordiske sprog som fremmedsprog, men også som transitsprog og nabosprog, er klemte mange steder i landenes uddannelsessystemer. Hvor man for måske 50 år siden kommunikerede interskandinavisk af nødvendighed (det var den bedste eller eneste mulighed), er det ingen hemmelighed, at engelsk i dag er et mere effektivt kommunikativt valg i mange sammenhænge. Men ved at lægge særlig vægt på koblingen mellem elevernes kommunikative kompetence på nordiske sprog og interkulturelle kompetence konstruerer bogens bidrag tilsammen et meget vigtigt argument for fortsat at undervise i og lære nordiske sprog på tværs af landegrænser i Norden: Sprog er

nemlig ikke blot neutrale kommunikationsredskaber, man kan udskifte efter behov, som antologiens redaktør, Karen Risager, har påpeget i mange sammenhænge. Sprog er tæt forbundne med kultur, tænkning og social praksis. Et tab af internordisk sprogkompetence vil de facto også føre til et kulturelt tab og på sigt svække det særlige ved det nordiske samarbejde.

En tur rundt i det nordiske sproglæringslandskab

Bogens seks hovedkapitler bringer os vidt omkring i det nordiske sproglæringslandskab. Efter den begrebssættende indledning forfattet af Karen Risager zoomer bogen i sine to første nedslag, forfattet af Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Þóhildur Oddsdóttir, ind på danskundervisningen i Island. De to efterfølgende kapitler, der er forfattet af Eeva-Liisa Nyqvist, Páll Isholm og Olly Óladóttir Poulsen, handler om hhv. svenskundervisning i Finland og danskundervisning i Færøerne, inden bogen afrundes med et mere litteraturredidaktisk og verdensborgerskabsorienteret kapitel, skrevet af Bergþóra Kristjánsdóttir. Bogen fokuserer altså på, hvordan dansk og svensk undervises og læres i hhv. Island, Færøerne og Finland, og ikke på undervisning i de centralskandinaviske sprog som nabosprog i den nationale modersmålsundervisning i Danmark, Norge og Sverige. Det er en tanke værd, at nordisk sprogundervisning tilsyneladende fylder mest i lande eller selvstyreområder, der historisk set er eller har været under enten dansk eller svensk overherredømme. Bag den ofte promoverede ideologi om nordisk fællesskab og samhørighed ligger også en postkolonial virkelighed præget af en modsætning mellem nyerhvervet suverænitets og historiske bånd til de tidligere – og ofte indbyrdes rivaliserende – centralmagter i Norden, nemlig Danmark og Sverige. Den vinkel gør antologien ikke meget ud af. Set i lyset af den interessante indledning og dens mange bud på, hvor forskelligt samme sprog kan repræsenteres som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog, savner jeg mindst et kapitel, der vender pilen fra periferi mod centrum og fokuserer på, hvordan de centralskandinaviske lande egentlig selv håndterer de politiske hensigtserklæringer fra Helsingforsaftalen og den nordiske sprogdeklaration om at undervise i de øvrige nordiske landes og selvstyreområders sprog og kultur.

Alle de behandlede læremidler i antologien analyseres grundigt og detaljeret, men for den læser, der ikke på forhånd kender de omtalte læremidler til eksempelvis dansk- og svenskundervisning som

fremmedsprog, giver kapitlerne også et interessant indblik i de lokale sprog læringskontekster og læremiddelproducenternes indholdsvælg. Eksempelvis var det nyt for denne læser, at det nordiske stof fylder så meget i de finske læremidler til svensk, som tilfældet er i *Megafoon 3*, og at færøske elever undervises i dansk gennem læremidler, der er produceret til den danske folkeskole. Selvom læremidlerne til dansk i Island og svensk i Finland i antologien kritiseres for at være traditionelle, rumme kulturelle stereotyper og ikke være ajour med ny sprogtilegnelsesteori, synes de i det mindste at tage højde for elevernes reelle forudsætninger – i et eller andet omfang. Det synes ikke at være tilfældet i Færøerne, hvor de høje krav til dansk fastholdes, samtidig med at både færøsk og engelsk vinder frem på bekostning af dansk blandt de unge. Ironien i, at færøske elever bruger undervisningsmaterialer produceret til undervisning i dansk som nationalt førstesprog, såsom *Fandango* og *Vild med dansk*, forstærkes af, at disse læremidler fuldstændig forsømmer den danske læreplans krav om at introducere eleverne til det nordiske kulturfællesskab og skandinavisk sprogforståelse.

Under læsning af de grundige og flere steder stærkt kritiske analyser af læremidlerne til dansk og svensk som fremmedsprog savner jeg nogle flere overvejelser over, hvorfor læremidler som fx *EKKO* og *TAK* tilsyneladende er så uambitiøse i deres sproglige mål, og hvordan en mere tidssvarende internordiske sprog- og kulturundervisning kan se ud i praksis. Derfor er det også forfriskende, at antologiens sidste kapitel fremsætter et bud på, hvordan en tidssvarende og motiverende nordisk undervisning kan se ud. Jeg deler begejstringen for Kim Fupz Aakesons *I love you Danmark*, og det skitserede forløb er vældigt inspirerende, men det nordiske sprog- og kulturperspektiv er alligevel lidt løst skitseret. Hvis resultaterne fra den internordiske sprogforståelsesforskning står til troende, vil danske elever ikke sådan uden videre kunne finde og læse “skønlitteratur på norsk og/eller svensk om det at være flygtning”, som kapitlet foreslår (s. 190) og kommunikere med norske eller svenske elever om det.

Internordisk sprog- og kulturpædagogik i fremtiden

Hermed lander vi på grundproblematikken i det, man med indledningens ord kunne kalde internordisk sprog- og kulturpædagogik. Hvis man tager alvorligt, at undervisningen skal tilrettelægges for elever, der reelt ikke bringer mange internordiske sprog erfaringer med sig til klasseværelset, risikerer man at banalisere indholdet, som

antologien giver flere glimrende eksempler på. Hvis man omvendt producerer læremidler med et komplekst og sammensat sprogligt og kulturelt vidensindhold, der ikke bare præsenterer stereotyper, men også tør udfordre dem og invitere til kritik og refleksion, bliver man nok hurtigt ramt af, at eleverne vil få svært ved at følge med i undervisningen, hvis indholdet altså formidles på andre sprog end deres nordiske modersmål og engelsk. På den måde bliver antologiens bidrag tilsammen et argument for politisk at arbejde for at styrke den internordiske sprog- og kulturundervisning gennem hele skolesystemet i alle nordiske lande. Der skal på en eller anden måde mere til, hvis det forsat skal give mening at tale om sproglig sammenhængskraft i Norden – uden om engelsk.

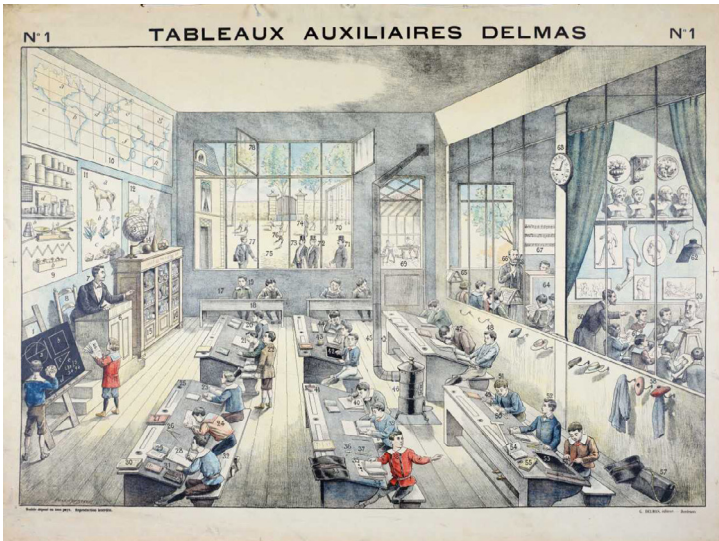
Samlet set fremstår *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisningen i Norden* som et bud på, hvordan man i højere grad kan tænke sprog- og kulturdimensionen sammen i den internordiske undervisning og bryde med de kulturelle stereotyper og sproglige grænser, som de facto dominerer sproglæringsklimaet. Det er en vigtig ambition, som læremiddelproducenterne tænker alt for lidt i. Det kunne i forlængelse af de kritiske læremiddelanalyser være interessant med udviklingsarbejder, der forsøger at realisere nogle af de ambitioner, som bl.a. refereres fra den Europæiske Referenceramme for sprog – og for den sags skyld også den nordiske sprogdeklaration – og fremsætte konkrete bud på, hvordan en tidssvarende, flersprogligt orienteret internordisk sprog- og kulturundervisning kan se ud. Det vil som minimum kræve et politisk fokus på at bryde den historisk betingede asymmetri, der knytter sig til internordisk sprogundervisning. Modsat traditionel fremmedsprogsundervisning fungerer det nordiske sprog- og kulturområde nemlig kun, hvis vi gensidigt viser interesse for andre sprog end vores eget nationalsprog.

Fakta: *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisningen i Norden. Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog* er redigeret af Karen Risager og udgivet med støtte fra Nordplus. Bogen kan downloades via dette link: <https://vigdis.hi.is/wp-content/uploads/2022/11/sprogligt-rafr.pdf>.

Sprogforums rubrikker **Temanyt** med udvalgte bøger til nummerets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library, Det Kongelige Bibliotek, bliver fremadrettet lagt ud på Sprogpedagogisk Informationscenter: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>
Besøg centerets hjemmeside og se mere:

- Informationscentrets opgaver
- Søg i bibliotekets database
- Centrets nyhedsblog
- Interviews og samtaler
- Udvalgte netadresser
- Tidsskriftet Sprogforum
- Sprogforum – International Edition
- Sprogforum på tidsskrift.dk
- Sprogforum podcasts

Velkommen til **Sprogpedagogisk Informationscenter**
– informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik.



Detalje fra “Tavle 1: Skolen, Klassen”. Anskuelsesbillede af Emilie Poissnie, 1904. Kilde: Skolehistorie.au.dk.

Kommende udgivelser af Sprogforum

77 Inkluderende sprogundervisning; Sprog, Magt og Empowerment

78 Leg og spil

79 Dekolonisering af sprogundervisning

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 sprog-
 undervisning
 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
- 2020**
 70 Mundtlighed og performativitet
 71 FN's verdensmål
- 2021**
 72 Digitale ressourcer
 73 Brobygning
- 2022**
 74 Motivation
 75 Evaluering

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

LARS BEHNKE OG ANNA SANDBERG

Kronikken: Sprogbevidste sprogstudier: overvejelser over fremmedsprogstudierne og det nye Sprogløft 9

LONE KROGSGAARD SVARSTAD, JETTE VON HOLST-PEDERSEN,
CATHERINE WATSON, HELENE AE HEE BANG APPEL OG STEPHANIE KIM LÖBL
Interkulturel og sproglig læring: en Cyklus-Task-Chunks-tilgang 15

JETTE VON HOLST-PEDERSEN, LONE KROGSGAARD SVARSTAD
OG STEPHANIE KIM LÖBL
En Cyklus-Task-Chunks-tilgang: lærer- og elevperspektiver 31

CHRISTINE LÉTURGIE, HENRIETTE BISGAARD DITTMER
OG MARIA KINDT
Samarbejde mellem fransk og samfundsfag i gymnasiet: en metode til at
øge elevernes motivation og styrke deres interkulturelle kompetence 43

SUSANNE KAREN JACOBSEN OG ROBERT LEE REVIER
Fra aktivister til aktivisme: faglig bearbejdning af indholdet i engelsk 51

ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD, DORTE MAIKEN LOHSE
OG KAMILLE SKINHØJ
Sproglige aktiviteter med fagligt indhold: puslesætninger
i natur-teknologiundervisningen 63

GRETHE KJÆR JACOBSEN, RUTH MULVAD
OG ANETTE VESTERGAARD NIELSEN
Hvert fag, sin forståelse – og sit sprog: fagspecifik sprogbaseret
undervisning med SFL 75

CAMILLA ÅKERBLUM OG CILIA REEBIRK
At lære dansk i Frankrig 85

KRISTINE BUNDGAARD OG TINA PAULSEN CHRISTENSEN
Machine translation literacy: maskinoversættelse i fremmedsprog-
undervisningen på videregående uddannelser 93

DANIÈLE EDITH EYCHENNE
Læs og forstå med Google Translate eller DeepL
– når det giver mening 103

TOM STEFFENSEN
Anmeldelse af antologien *Sproglig og kulturel mangfoldighed
i læremidler til sprogundervisning i Norden. Dansk og svensk
som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog
og transitsprog* (redigeret af Karen Risager) 111

Temanyt og Andet nyt 117

