

nummer **77**
december 2023

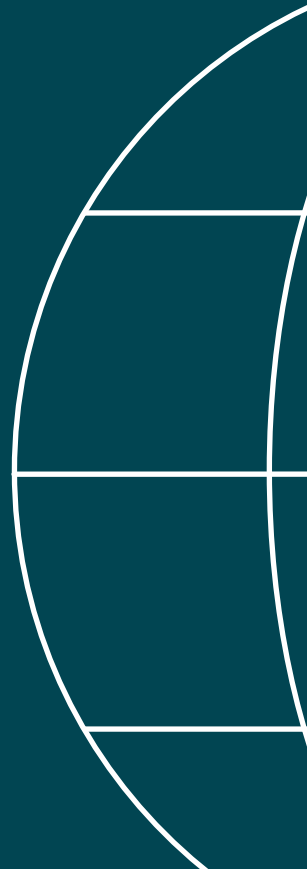
TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

INKLUDERENDE
SPROGUNDERVISNING



Roskilde
universitets
forlag



TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 77 · december 2023

FRANCESCO CAVIGLIA OG SUSANA SILVIA FERNÁNDEZ

Kronikken: Fremmedsprog som tillægskompetence? Ja, tak 9

ULLA LUNDQVIST OG KIRSTEN KOLSTRUP

Lost in translanguaging? Er 'stance' et oversat aspekt i den danske 'oversættelse' af translanguaging-begrebet til sprogpedagogisk praksis i folkeskolen? 17

ASTRID MUS RASMUSSEN OG SUSANA SILVIA FERNÁNDEZ

Niveaudeling i fremmedsprogsfagene i det danske gymnasium: En inkluderende strategi? 25

ANJA BOLS SLÅTTVIK OG KAREN BARFOD

Et læreruddannelsesperspektiv på undervisning af flersprogede elever: Hvordan udeskole kan understøtte sprogpedagogiske aktiviteter 35

AASE VOLDGAARD LARSEN

Lærendes behov og mål – personlige læringsmål som værktøj i forbindelse med sprog som tillægskompetence 45

ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

CEFR CV: Hvad er nyt, og hvordan bidrager det til at fremme flersprogethed og interkulturalitet i en mere inklusiv kvalitetsuddannelse for alle? 53

TURID THOMSEN

Er verdensborgeren i sigte? Interkulturel læring i curriculum for Færøsk som andetsprog gældende for voksne 61

ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN OG

BENTE MOSGAARD JØRGENSEN

Flere elever i tale via taskbaseret sprogundervisning 69

Temanyt og Andet nyt 77

Inkluderende sprogundervisning

Sprogforum årg. 29, nummer 77, 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:

Berghóra Kristjánsdóttir (temareaktør), Karen Risager, Annette Søndergaard Gregersen og Susana Silvia Fernández

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Susanne Jacobsen Pérez (ansv.), Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Risager, Lone Krogsgaard Svarstad og Jan Lindschouw – med bidrag fra: Sprogpedagogisk 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 Fernández, 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, Berghóra Kristjánsdóttir, Marnie Lai, Sanne Larsen, Jan Lindschouw, Bente Meyer, Susanne Jacobsen Pérez, Karen Risager, Joshua Sabih, Anna Sandberg, 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) · issn 0909-9328 · isbn 978-87-7867-577-4

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 <https://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

I vore tiders offentlige uddannelsessystemer, ikke mindst den almene skole, er det nødvendigt at opdele den store mængde elever i grupper for at kunne undervise dem: klasser eller hold. Det vigtigste administrative kriterie er alder, så en klasse består i de fleste tilfælde af elever der er på nogenlunde samme alder, men i øvrigt er sammenbragt på tværs af sociale, kulturelle og personlige forskelle, som er karakteristiske for de beboelseskvarterer skolen modtager elever fra. Hvordan omgås uddannelsessystemet, skolen og den enkelte lærer denne mangfoldighed? Er der nogen elever der på en eller anden måde bliver 'ekskluderet', for eksempel ikke bliver hørt eller set på samme måde eller i samme omfang som andre?

Det er måske sommetider tilfældet, og derfor har dette nummer af Sprogforum fokus på *inkluderende sprogundervisning*. Hvordan kan vi fremme en maksimalt inkluderende sprogundervisning? Med udtrykket *inkluderende* mener vi at undervisningen giver alle de sproglærende empowerment til at tage ansvar og magt på det individuelle plan til at handle med autoritet i de forskellige sproglige og kulturelle situationer (Cummins 2000). Således kan inkluderende sprogundervisning skabe rum for udvikling af demokratiske fællesskaber. For at man kan skabe et sådant rum, er det vigtigt at de sproglærende – elever, kursister og studerende – kan trække på hele deres sproglige og kulturelle repertoire.

Indholdet i dette nummer er udtryk for skribenternes bud på hvordan de professionelle kan sikre mangfoldighed i sprog- og kulturundervisningen i forskellige dele af uddannelserne: i folkeskolen, i de gymnasiale uddannelser, i voksenundervisningen og på universiteterne, og der er eksempler fra dansk og færøsk som andetsprog, og fra engelsk, tysk, fransk og spansk som fremmedsprog.

Inkluderende sprog- og kulturundervisning kan afspejles i aktiviteter inden for de enkelte klasser. Her byder forskellige pædagogiske retninger sig til, der kan sikre, at de sproglærendes stemmer bliver hørt. Undervisning gennem en tilrettelæggelse inspireret af translanguaging pædagogik sigter mod at kunne trække på de sproglærendes samlede sproglige ressourcer.

Motivation er et fagbegreb der bl.a. belyses teoretisk af Dörnyei (2009) der tilbyder en trefoldig motivationsteori som kan afdække hvilke typer personlige læringsmål sproglærende konstruerer, og hvilke implikationer læringsmålene kan have for deres motivation og for undervisningens nytænkende pædagogisk praksis. Refleksion over og formulering af personlige læringsmål kan give en værdifuld viden for underviseren bl.a. med hensyn til relevant og inkluderende indhold.

Taskaktiviteter hænger sammen med det sprogsyn og det læringsyn der ligger til grund for kommunikativ undervisning, og er derfor et vigtigt didaktisk redskab i en inkluderende kommunikativ undervisning.

Inkluderende sproglige og kulturelle aktiviteter som nævnt i ovenstående hviler ikke kun på de lærere der skal implementere dem, men også på langsigtet uddannelsespolitik der har som mål at udvikle institutionernes flersprogede og flerkulturelle praksis. Udeskolepædagogik stiller uddannelsespolitiske krav om at bringe nye fagligheder ind i skolens undervisning sådan at der bliver mulighed for at inkludere det omgivende samfund der kan tilbyde flersprogede og flerkulturelle sprogbrugssituationer. Det modsatte af inklusion er eksklusion. Grænserne kan være hårfine. Om niveaudeling kan ses i et inklusionsperspektiv for at tilgodese en mere heterogen elevsammensætning, står til troende hvis inklusionseffekten ledsages af guidning af elevernes valg, om det er niveaudeling generelt, om det sker på tværs af klasser eller internt i klasser. Flersprogethed og flerkulturalitet er en ressource af betydning for sprog- og kulturundervisning for såvel de enkeltes forudsætninger og behov som for inklusion i skabelsen af demokratiske fællesskaber.

Den nye tillægsudgave *Companion Volume (CV)* til Den Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) kan ses som en ramme der kan kvalificere sprogundervisning i Europa og i højere grad end tidligere inkludere flersprogethed og en interkulturel tilgang til uddannelserne (Council of Europe 2020). Rammen er, som det fremgår af titlen, *europæisk*, hvilket kan lede frem til spørgsmål om hvorvidt den europæiske ramme er dækkende for synet på sprog, kultur og læring i en global sammenhæng. For eksempel gives der i artiklen om færøsk som andetsprog udtryk for et ønske om at 'verden' kommer til at stå centralt i en revideret læseplan for det nye fag, idet læseplanens mål må sigte mod uddannelse af verdensborgere.

Vi har tilstræbt en bred repræsentation af artikler der har fokus på bedre deltagelsesmuligheder for elever, kursister og studerende i de forskellige sproglige og kulturelle læringsarenaer. Fik vi det hele

med? Nej, men samlet kan artiklerne give en inspiration til inkluderende sprogundervisning ikke alene lokaliseret i Danmark, men også i det dansk/færøske rigsfællesskab.

I kronikken stiller Francesco Caviglia og Susana Silvia Fernández spørgsmål til *Fremmedsprog som tillægskompetence*? Og selv besvarer de: *Ja, tak*. Deres argument er dels at det danske erhvervsliv fremfører at sproglige og kulturelle kompetencer er en nødvendighed for internationale samarbejder, dels pointerer kronikforfatterne at der er inspiration at hente fra udenlandske universiteter, eksempelvis Strasbourg og Dalarna, samt fra Aarhus Universitet. På Aarhus Universitet strømmer sprogstuderende til sprogkurser, hvilket viser at danske studerende 'hungrer' efter sproglige tilbud. Erfaringerne peger på at universitetet kan blive en god sprogscole for studerende der ønsker sig sprog som tillægskompetence.

I artiklen *Lost in translanguaging? Er 'stance' et overset aspekt i den danske 'oversættelse' af translanguaging-begrebet til sprogpedagogisk praksis i folkeskolen?* sætter Ulla Lundqvist og Kirsten Kolstrup fokus på translanguaging-begrebet i den danske folkeskole. Translanguaging-pædagogik efterspørges ofte som et sprogpedagogisk quickfix, men en effektiv omsætning af translanguaging-pædagogik anerkender kompleksiteten i skolernes pædagogiske praksis. Artiklen viser hvordan lærere aktualiserer et translanguaging-grundsyn – eller opfatter elevers samlede sproglige repertoire som en ressource i læreprocessen – og argumenterer for at translanguaging-pædagogikken kan informere en sprogpedagogisk vending i danske skoler gennem øget bevidsthed om hvilke grundlæggende syn på sprog skolens aktører repræsenterer. Dette kræver at skolen som institution systematisk fokuserer på hvordan et translanguaging-grundsyn kan organiseres og realiseres i samarbejdet mellem ledelse, vejledere, lærere, elever og forældre.

I artiklen *Niveaudeling i fremmedsprogfagene i det danske gymnasium: En inkluderende strategi?* diskuterer Astrid Mus Rasmussen og Susana Silvia Fernández hvorvidt niveaudeling kan fungere som en vellykket inkluderende strategi i fremmedsprogsundervisningen i Danmark. Diskussionen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse vedrørende niveaudeling henvendt til fremmedsproglærere på gymnasialt niveau. Lærerne blev bedt om at beskrive i hvilket omfang, hvordan og med hvilket resultat de arbejder med niveaudeling. Undersøgelsen tyder på at fleksibel niveaudeling internt i klassen har potentiale som inkluderende strategi, mens mere permanent, mindre fleksibel niveaudeling på tværs af klasser kan være decideret ekskluderende og stigmatiserende.

I artiklen *Et læreruddannelsesperspektiv på undervisning af flersprogede elever: Hvordan udeskole kan understøtte sprogpædagogiske aktiviteter* skriver Anja Bols Slåttvik og Karen Barfod om hvordan undervisningen på læreruddannelsen i dansk som andetsprog kan kombineres med udeskoledidaktik. Forfatterne præsenterer resultaterne fra et mindre udviklingsprojekt hvor lærerstuderende opbyggede viden om og erfaringer med hvordan undervisning uden for klasserummet kan bidrage til ordforrådstilegnelse gennem kropslige og sanselige tilgange til ord, begreber og tekster. På denne måde blev der eksperimenteret med at styrke lærerstuderendes bevidsthed om at udvikle andetsprogspædagogisk praksis i undervisningen af skolefagsprog.

I artiklen *Lærendes behov og mål – personlige læringsmål som værktøj i forbindelse med sprog som tillægskompetence* præsenterer Aase Voldgaard Larsen en undersøgelse fra Aalborg Universitet (2023) der har som mål at styrke ikke-sprogstuderendes sprogkompetence på tysk gennem deres personlige læringsmål. Undersøgelsens empiriske materiale består af hvilke typer personlige læringsmål deltagerne konstruerer, og hvilke implikationer disse læringsmål kan have for deltagerens motivation og for undervisningens tilrettelæggelse. Undersøgelsens teoretiske grundlag består af teorier om behov og motivation, herunder motivationen for at lære fremmedsprog. Analysen af empirien foretages i to skridt, først en typologisering af læringsmålene på basis af CEFR, dernæst en kvalitativ indholdsanalyse med fokus på behov og motivation.

Ana Kanareva-Dimitrovska beskriver i artiklen *CEFR CV: Hvad er nyt, og hvordan bidrager det til at fremme flersprogethed og interkulturalitet i en mere inklusiv kvalitetsuddannelse for alle?* den nye udgave af den europæiske referenceramme der blandt fagfolk kaldes CV, altså *Companion Volume* (2020). Hun sammenligner den med den oprindelige version fra 2001 og fremhæver bl.a. følgende forhold: CV lægger vægt på at forstå den sproglærende som et flersproget og flerkulturelt individ der skal have mulighed for at trække på alle sine ressourcer. Der er også lagt mere vægt på den sproglærende som en social aktør, og der skelnes mellem reception, produktion, interaktion og mediering – hvor særligt mediering er nyt og omfatter både formidling og facilitering af interaktion.

Åbne sider

Færøsk som andetsprog er i sin vorden. *Er verdensborgeren i sigte? Interkulturel læring i curriculum for Færøsk som andetsprog gældende for voksne* er et spørgsmål, som Turid Thomsen stiller til en ny læseplan for vok-

sne der er skrevet uden forudgående lov og bekendtgørelse. Hun har især fokus på hvilken rolle interkulturel læring spiller i læseplanen der beskriver en tredelt uddannelse, inspireret af CEFR. Uddannelsen er en forsøgsordning der skal revideres. Til dette arbejde opfordrer Thomsen udtrykkeligt til at verdensborgeren bliver et ideal at arbejde henimod i læseplanen og i fremtidige curriculære dokumenter, herunder i selve loven og den tilhørende bekendtgørelse. Dette for at curriculum kan være i takt med lokal og global udvikling der respekterer forskellige menneskers viden, holdninger og perspektiver.

I artiklen *Flere elever i tale via taskbaseret sprogundervisning* præsenterer Annette Søndergaard Gregersen og Bente Mosgaard Jørgensen to tasks om mundtlighed der er hentet fra en materialepakke som de har været med til at lave til franskfaget (diplomuddannelsen til sprogfagsvejledere). De diskuterer begrebet 'task' i sprogundervisningen og gennemgår en række fællestræk for en task. De argumenterer for at taskbaseret undervisning kan imødegå perfektionsskulturen fordi der i selve sprogudøvelsen er fokus på kommunikation og ikke korrekthed, og fordi eleverne forberedes til sprogudøvelsen i før-tasken.

Litteratur

- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Lokaliseret d. 11. september 2023 på coe.int/lang-cefr.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Fremmedsprog som tillægskompetence? Ja, tak

En af os forfattere er gammel nok til at huske, at det sidst i 1990'erne var normalt at have to-tre studerende fra kunsthistorie, latin eller arkæologi, som gerne ville deltage i kurser om italiensk mundtlig sprogfærdighed. Nogle af dem havde haft italiensk i gymnasiet, andre havde tilegnet sig italienske sprogfærdigheder ad andre veje såsom rejser eller familie. De spurgte pænt, om de måtte være med, og både underviser og de regulære italienskstuderende sagde "Ja, selvfølgelig". For studiet var det en *win-win*-situation, fordi disse eksterne studerendes tilværelse skabte dynamik og var med til at højne niveauet. Undervisningen i mundtlig sprogfærdighed på italienskstudiet havde meget fokus på kultur: Som optakt til diskussion brugte vi film fra *commedia all'italiana*, som indeholdt en del sproglige finurligheder, eller avisartikler, der afspejlede indgroede spændinger inden for det italienske samfund. Her kunne de ekstra studerende ofte bidrage med værdifulde indsigter.

Disse studerendes deltagelse i sprogkurser på universitetet var 100 % uformelt. De fik ingen ECTS, og underviserne fik ingen ekstra timer. Selvom de aldrig blev specialister i italiensk, blev det italien-



FRANCESCO CAVIGLIA

Ph.d., lektor
DPU, AU
caviglia@edu.au.dk



SUSANA SILVIA FERNÁNDEZ

Ph.d., professor, AU
romssf@cc.au.dk

ske sprog vigtigt for flere af dem. De tog til Italien på studieophold og var i stand til at integrere sig i det italienske samfund, finde arbejde og styrke deres faglighed. De dyrkede italiensk som ‘tillægskompetence’, selvom vi ikke brugte begrebet dengang.

Fast-forward til 20 år senere. Kun 5 % af de nye universitetsstuderende har læst et tredje fremmedsprog i gymnasiet, og et dalende antal studerende vælger at læse et sprogfag på universitetet. Samtidig peger flere aktører på, at der er et stort behov for sprog som tillægskompetence i det danske samfund, og at universiteterne burde spille en rolle i at afhjælpe situationen.

Denne kronik handler om sprog som tillægskompetence og tager udgangspunkt i to spørgsmål: Er der behov for, at universitetsstuderende tilegner sig et ekstra sprog som tillægskompetence? Hvis ja, findes der erfaringer med sprogundervisning på tværs af universitetsstudier, som kan bruges til inspiration?

Er der behov for sprog som tillægskompetence?

Det korte svar er: Ja, især hvis sproget beherskes på forholdsvis avanceret niveau.

Flere stemmer i det danske erhvervsliv siger, at sproglige og interkulturelle kompetencer er en nødvendighed for internationale samarbejder (Dansk Industri 2021). Engelsk er vigtigt, men er ikke nok for mange firmaer og erhvervsbrancher.

Det sprog, som erhvervslivet efterspørger, er et sprog, der kan anvendes til kommunikation og samarbejde, og som er forankret i kulturel forståelse. Europarådet er også klar over det. I sit Companion Volumen til *Den fælles europæiske referenceramme for sprog* fra 2020 (Council of Europe 2001, 2020) udvider forfatterne det fokus på *interaktion og mediering*, som allerede var til stede i 2001-udgaven, og de introducerer *kollaborativ meningsdannelse* (‘co-construction of meaning’) som et nyt element. Tankegangen i den reviderede CEFR eksemplificeres ved hjælp af figur 1, som tegner en profil af behovet for tillægssprog ved en (imaginær) kandidatuddannelse i naturvidenskab.

Modellen peger på praksisser som fx at forklare data og fremme den faglige samtale mhp. kollaborativ meningsdannelse, hvilket forudsætter både en stærk fagfaglighed og avanceret *pragmatisk* kompetence (mindst på B1-niveau).

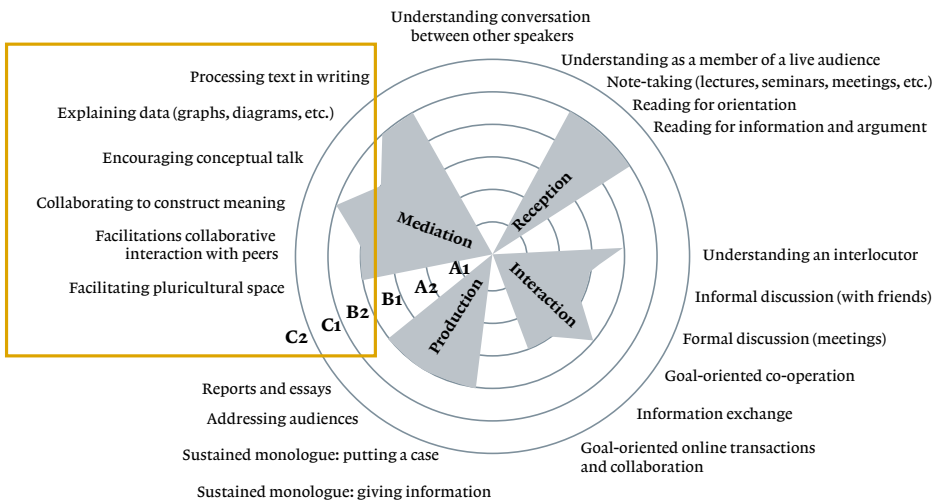


Figure 1. “A profile of needs in an additional language – postgraduate natural sciences (fictional)” (i Council of Europe 2020: 39; vores fremhævelse i rammen).

Et andet sigende element i den reviderede CEFR er afsnittet om fonologisk kontrol, hvor der skrues ned for kravet om ‘modersmåls-lignende’ accent til fordel for forståelighed samt “evnen til effektivt at bruge prosodiske træk til at formidle mening på en stadig mere præcis måde, således at man kan udnytte og/eller variere betoning og intonation for at fremhæve et bestemt budskab” (Council of Europe 2020: 133, vores oversættelse). Afsnittet afspejler en forhøjet opmærksomhed på mundtlig interaktion og pragmatik som kernen i sprogkompetencen.

Sprogundervisning på tværs af universitetsstudier?

Kan universiteterne tilbyde sprogundervisning som tillægskompetence til studerende, der *ikke* har valgt et sprogstudium? Vi præsenterer hermed tre cases, som viser, at svaret er ja, og at det kan gøres på forskellige måder: 1) sprogcertificering på franske universiteter, og mere specifikt i Strasbourg; 2) tilbuddet om onlinesprogundervisning på Dalarna Universitet i Sverige; 3) sprogindsatsen på Aarhus Universitet i 2022-23.

Den franske CLES-eksamen og sprogtilbuddet i Strasbourg

I europæiske sammenligninger plejede Frankrig at være relativt ud-

fordret, idet færre voksne kunne engelsk, og færre studerende havde lært et fremmedsprog på højt niveau, end tilfældet var i andre lande. Den franske regering introducerede derfor i 2000 et krav om, at universitetsstuderende skulle certificeres på et sprogniveau på minimum B1 på ét af følgende 10 sprog: engelsk, spansk, tysk, italiensk, arabisk, portugisisk, polsk, moderne græsk eller russisk. Certificeringen hedder CLES og måler sprogkompetencerne i et arbejdsscenario med prøver i lytte- og læseforståelse, skriftlig og mundtlig produktion samt interaktion. Interaktion/mediering fylder mere i prøven, i takt med at niveauet stiger. Certificeringen har ikke udløbsdato og er anerkendt af 250 universiteter rundt i Europa. Mange franske universiteter tilbyder muligheden for at tage CLES-eksamen, men ikke alle universiteter tilbyder alle sprog på samtlige niveauer (CLES u.å.).

To universiteter, Strasbourg (52.000 studerende) og Grenoble Alpes (60.000 studerende), adskiller sig ved at tilbyde alle studerende (samt i Strasbourgs tilfælde også ansatte) sprogkurser i endnu flere sprog og i forskellige formater (inkl. tandem og selvstudie med vejledning). Sprogfakultetet i Strasbourg har et "Sprogcenter for specialister i andre discipliner", hvor de studerende kan tage sprogkurser med eller uden ECTS i over 20 sprog og få støtte til forberedelsen af CLES-eksamen eller andre certificeringer som fx fra Goethe Institut (Pôle Lansad u.å.).

Online sprogundervisning i Dalarna, Sverige

I modsætning til Frankrig er Sverige et af de EU-lande, hvor næsten alle taler flydende engelsk, og mange har også et tredje fremmedsprog på forholdsvis højt niveau.

Dalarna Universitet har 16.000 studerende, og 70 % heraf studerer online. Sprogkurser er udelukkende online, tilbydes i 11 sprog, inkl. svensk som fremmedsprog, og kan tages som en del af sprogstudier (fx i gymnasielæreruddannelsen), kursuspakker eller som enkelte kurser. Kurserne er ECTS-belagt og undervises på enten svensk eller engelsk (Högskolan Dalarna 2023). Sproglærerne til onlinekurserne har typisk en ph.d.-grad og er bosat rundt i Europa. EU-borgere med de påkrævede adgangsforsætninger deltager gratis. Målgruppen er varieret, fra unge studerende til voksne i arbejde, som vil tilegne sig et sprog som tillægskompetence eller som 'bare' vil bruge sproget i forbindelse med rejser.

Aarhus Universitet

Flere års lobbyarbejde fra det danske erhvervsliv og sprogfolk i Dan-

mark vedr. behov for sprog som tillægskompetence gav pote i 2022. Her blev der bevilliget 18 mio. kroner til universiteterne til at udbyde sprogkurser for ikke-sprogstuderende i perioden 2022-2024. Aarhus Universitet (AU) tog godt imod denne mulighed og har indtil videre arrangeret en række kurser: I første omgang (efteråret 2022) blev det fransk og tysk, men fra foråret 2023 er tilbuddet udvidet med spansk, kinesisk, russisk og ukrainsk. Kurserne udbydes af sprogfagene og tilbydes gratis til AU-studerende fra alle fakulteter. For fransk, spansk og tysk gælder tilbuddet for studerende, der har læst det pågældende sprog enten i folkeskolen eller i gymnasiet, eller som har tilsvarende sprogkompetencer. Formålet er at give de studerende mulighed for at vedligeholde de sproglige kundskaber, de har opnået i folkeskolen eller gymnasiet, som ellers kan gå til spilde, hvis fremmedsproget ikke holdes aktivt. Kurserne er ikke ECTS-bærende, men de studerende, der fuldfører kurserne, får et kursusbevis. På grund af begrænsede ressourcer har de studerende hidtil kun haft mulighed for at modtage sprogundervisning i ét semester (hvilket selvfølgelig ikke er optimalt).

Underviserne var en smule bekymrede for, om de studerende ville tage imod tilbuddet. Interessen for kurserne har dog overgået alle forventninger, idet de studerende strømmer til kurserne i sådan en grad, at kun en brøkdel af ansøgningerne kan tilgodeses. Situationen viser, at ikke kun erhvervslivet og sprogfolk kan se vigtigheden af sproglige tillægskompetencer, men at de danske studerende også hungre efter sproglige tilbud.

Forskellige kontekster, forskellige indsatser

De tre cases viser en bevidsthed om behovet for sprog som tillægskompetence for ikke-sprogsspecialister. I Strasbourg, Grenoble og Dalarna er det sprogundervisning for ikke-sprogsspecialister, som faktisk giver sproginstitutioner eller -fakulteter den nødvendige volumen og dynamik (personlig kommunikation med F. Mangenot og A. Giglio).

Samtidig adskiller de tre cases sig fra hinanden i grundlæggende valg ang. 1) certificering; 2) niveau, både som forudsætning for deltagelse og som mål; 3) udvalg af sprog og dermed målgrupper. Vi udelader her det ellers centrale spørgsmål om finansiering, som i sidste ende er forbundet med en politisk vilje.

Det særlige ved den franske case er et fokus på både sprogundervisning og certificering, mens Dalarna hovedsageligt fokuserer på undervisning. Fælles for Strasbourg, Grenoble og Dalarna er, at de

bl.a. eksplicit henvender sig til ‘heritage language learners’ [studerende, som lærer et arvesprog].

Fremmedsprogindsatsen på Aarhus Universitet er ny, og man har valgt at bruge ressourcer hovedsageligt, men ikke udelukkende, på studerende, som allerede har fået sprogundervisning i det pågældende sprog på et tidligere uddannelsesstrin. Der sigtes dermed efter at bibeholde og styrke allerede opnåede sprogkundskaber. En anerkendt international certificering er ikke indtænkt i projektet. På grund af finansieringsrammen er indsatsen målrettet en forholdsvis afgrænset vifte af sprog, og fremtiden er usikker, hvis bevillingen afbrydes.

Nye tider?

Sprogundervisningen ved sprogstudierne på AU bliver typisk uddelegeret til deltidsansat videnskabeligt personale eller undervisere uden forskningsforpligtelser, og sprogundervisningen bliver normeret lavere i forberedelsestid end ‘indholds-fag’ om kultur eller litteratur. Når enkelte stemmer blandt sprogfolk har plæderet for sprogindlæring som kerneopgave og for en indsats med sprogkurser for andre AU-studerende, har man ofte hørt mantraet “Universitetet er ikke en sprogskole”. Nu bløder sprogfagene, og samtidig savner erhvervslivet medarbejdere, som kan begå sig på andre sprog end engelsk og dansk. Både erfaringer fra andre lande og tallene for de nye sproglige indsatser på AU viser, at de studerende sagtens kan se ideen i at kunne et ekstra fremmedsprog, og de investerer gerne deres tid i det, hvis de får muligheden. Sprogsynet hos en del sprogfolk på universitetet i dag peger på interaktion og mediering som mål i sproglæringen, og sprogdidaktikken er kommet lidt mere i centrum. Måske er man ved at indse, at universitetet *også* skal være en god sprogskole for de studerende, som ønsker sig sprog som (til-lægs)kompetence. Et stærkt universitet, også på sprogfronten, kræver dels vilje både fra fagfolk og politikere, dels en kontinuerlig økonomisk støtte efter 2024, når den nuværende pulje udløber.

Tak

En stor tak til François Mangenot (emeritus ved Grenoble-Alpes), Alessandra Giglio (ekstern lektor ved Dalarna og Frie Universitet i Bozen) og Kirsten Wølch Rasmussen (lektor og tidl. afdelingsleder på Afd. for Tysk og Romanske Sprog, Aarhus Universitet) for hjælp og input. Eventuelle unøjagtigheder står på forfatternes regning.

Litteratur

- CLES (u.å.). *Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur [Kompetencebevis i sprog på videregående uddannelser]*. Lokaliseret d. 25. august 2023 på certification-cles.fr/francais/accueil-1076005.kjsp?RH=8204107280166102.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Lokaliseret d. 14. september 2023 på <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Lokaliseret d. 14. september 2023 på [coe.int/lang-cefr](https://rm.coe.int/lang-cefr).
- Dansk Industri (2021). *Fremmedsprog og dobbeltkompetencer er vigtige for danske virksomheder*. Lokaliseret d. 14. september 2023 på danskindustri.dk/siteassets/di-analyse-fremmedsprog-og-dobbeltkompetencer-er-vigtige-for-danske-virksomheder.docx.pdf/Download.
- Högskolan Dalarna (2023). *Språk*. Lokaliseret d. 12. oktober 2023 på du.se/sv/Utbildning/vara-utbildningar/sprak.
- Pôle Lansad (u.å.). *Langues pour spécialistes d'autres disciplines [Sprog til specialister i andre discipliner]*. Strasbourg: Faculté des langues, Université de Strasbourg. Lokaliseret d. 25. august 2023 på lansad.unistra.fr/accueil.

Lost in translanguaging? Er ‘stance’ et overset aspekt i den danske ‘oversættelse’ af translanguaging-begrebet til sprogpædagogisk praksis i folkeskolen?

Som undervisere i grund-, efter- og videreuddannelsen af lærere har vi gennem det seneste årti oplevet en stigende efterspørgsel på såkaldte sprogpædagogiske ‘værktøjer’, der effektivt kan løse komplekse pædagogiske dilemmaer i praksis. Translanguaging-pædagogik, der sigter mod at give elever mulighed for at trække på deres samlede sproglige repertoarer, efterspørges ofte som et sådant ‘værktøj’. Men sprogpædagogik hviler ikke kun på læreren; den kræver et langsigtet, institutionelt forankret arbejde med at udvikle skolens praksis. I denne artikel analyserer vi to cases – en fra basisundervisningen i dansk som andetsprog og en fra almenundervisningen, dvs.



ULLA LUNDQVIST

Ph.d., førsteamanuensis

Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitetet

ullun6458@oslomet.no



KIRSTEN KOLSTRUP

Ph.d., adjunkt

Københavns Professionshøjskole

kilk@kp.dk

undervisningen i skolens andre fag – hvor lærere ‘oversætter’, eller omsætter, translanguaging-pædagogik i praksis. Vi argumenterer for nødvendigheden af en sprogpolitisk anerkendelse af den kompleksitet, arbejdet med translanguaging-pædagogik placerer skoler og lærere i.

Translanguaging

Sprogpædagogisk forskning fokuserer ofte enten på, hvordan lærere undertrykker flersprogede elever gennem etsprogede normer, eller hvordan lærere succesfuldt inddrager elevernes samlede sproglige repertoarer. Men hvis forskningen skal understøtte skoleudvikling, må lærernes sprogpædagogiske arbejder forstås ud fra mere nuancerede perspektiver (Jaspers 2022), som at lærere skal lære deres elever dansk og samtidig inddrage deres samlede sproglige repertoarer (UVM 2023). Klasseværelset er altså mødested for modstridende sprognormer fra forskellige interessefeltet som uddannelsespolitik, skoleledere, kolleger, elever og forældre. Det skal læreren kunne navigere i. Translanguaging-begrebet kan hjælpe os med at forstå, hvordan denne sprognormative kompleksitet kan se ud i pædagogisk praksis (Lundberg m.fl. 2023).

Translanguaging-pædagogik (García m.fl. 2017; Holmen & Thise 2021) består af tre dimensioner; *stance*, *design* og *shift*. Begrebet ‘stance’ refererer til det filosofiske og ideologiske grundsyn, læreren trækker på i rammesætningen og udviklingen af pædagogisk praksis. Når læreren tager et translanguaging-grundsyn, opfatter hun/han elevernes samlede sproglige repertoire som en ressource i læreprocessen. ‘Design’ handler om, hvordan læreren arbejder strategisk med at omsætte dette grundsyn i pædagogisk praksis. Hertil kommer ‘shifts’, eller de spontane valg, som lærere træffer, når de aktualiserer translanguaging-grundsyn og ‘design’ i undervisningen. Vores analyser fokuserer på, hvordan lærere aktualiserer grundsynet i praksis for at vise, at det er utilstrækkeligt, hvis videreuddannelsen skal give lærere quickfix, eller ‘praksis-råd’, som ikke bygger på forskning, eller er forankret i skolens institutionelle organisering. Ifølge García m.fl. (2017) har translanguaging-grundsynet tre ideologiske dimensioner: 1) elevernes sproglige repertoarer bør medtænkes i undervisningen; 2) familier og fællesskaber udgør ressourcer og bør derfor relateres til undervisningen; og 3) klasseværelset bør udgøre et demokratisk rum, hvor lærere og elever sammen skaber viden, der udfordrer sprogpolitiske hierarkier og understøtter et retfærdigt

samfund. De to cases er produceret ud fra observationer af undervisning og interview med lærere, vejledere og ledere på to danske byskoler. Alle deltagere er anonymiserede.

Translanguaging-grundsyn i basisundervisningen

M.o-klassen er en del af en modtageklasseenhed, der består af fire klasser med 100 % flersprogede elever. Joan er faglig leder for enheden og konsulent for kommunens nyankomne børn og unge. Susan og Dina er klassens faste lærere. Klassens elever er fem til syv år og har været i Danmark fra et par måneder til halvandet år. Hver fredag får eleverne i M.o en samtalelektie med hjem i en kuvert, som de åbner og laver med deres forældre. Både lærerne og Joan minder elever og forældre om at benytte deres hjemmesprog til samtalelektierne. Nogle gange møder Joan forældre, som er indstillede på, at "nu skal vi kun tale dansk". Men når hun taler med dem om, at de bedst støtter deres barns læring ved at læse og tale på hjemmesprog, bliver de lettede. I denne uges samtalelektie er emnet 'En god ven'. I kuverten ligger en mindmap-skabelon og en instruktion på dansk og engelsk om at skrive 'en god ven' i midten på et papir og derefter tale og skrive om, hvad en god ven er. De fleste forældre skriver på hjemmesprog, og nogle oversætter til engelsk.

Om mandagen i klassen udarbejder lærere og elever et fælles mindmap på dansk med udgangspunkt i elevernes samtaler. Når eleverne forklarer, hvad der står på deres mindmap, bruger de dansk, engelsk og hjemmesprog med støtte fra lærerne og andre elever, de deler hjemmesprog med. Joan og lærerne sørger altid for, at eleverne ved, hvilke andre elever i klassen og på skolen, de deler hjemmesprog med. Det fælles mindmap bliver hængt op midt på en væg i gangen foran klasseværelset omkranset af elevernes mindmaps. Susan fortæller, at hun havde vendt et mindmap på nepalesisk på hovedet, indtil elevens forældre påpegede det. Dina fortæller, at de få, som ikke har deres samtalelektie med om mandagen, typisk har dem med dagen efter, når de ser, at de bliver hængt op. I løbet af ugen arbejder de videre med temaet gennem tegninger, læsning af bog om venskab og et kort skriftligt resumé kopieret fra lærerens modellering på tavlen. Disse produkter bliver tilføjet væggen i gangen, så forældre og de andre klasser kan følge med.

Samtalelektier er aktiviteter designet til at understøtte faglig relevant inddragelse af hjemmets sprog og ressourcer i elevers læring (Holmen & Thise 2021; Orluf & Hvilshøj 2021). Gennem det systematiske arbejde med samtalelektier i M.o inkluderer lærerne hjemmets sprog og viden som ressourcer for elevernes læring og tilegnelse af dansk. Dette er i overensstemmelse med de to første translanguaging grundsyn-aspekter (García m.fl. 2017). Det tredje aspekt kommer til udtryk i Susans anerkendelse af familiens sproglige ekspertise, hvilket hun demonstrerer, da hun har fået vendt nepalesisk på hovedet. Det bidrager til at skabe et demokratisk rum, som også underbygges gennem den sproglige støtte, eleverne giver hinanden, når de formidler deres samtalelektier. Forældres og elevers investering i læringen kommer også til udtryk gennem deres engagement i samtalelektierne. Synliggørelsen af elevernes sprog (ophæng af lektier) er også et udtryk for, at lærere, forældre og elever tager et translanguaging-grundsyn.

Som det fremstår, møder Joan og lærerne ikke meget modstand fra forældre og elever, når de aktualiserer et translanguaging-grundsyn i skolen. Men casen viser dog, at Joan og lærerne løbende må forhandle med forældre og elever om vigtigheden af hjemmesprog for læringen. Joan sikrer sig kontinuerligt, at forældrene forstår, at de bidrager aktivt til deres børns læring i skolen, ligesom hun bevidst udpeger elever, som deler hjemmesprog, for hinanden. Hun positionerer dermed skolen som et sted, hvor alle sprog har status og er vigtige for læring. Dette grundsyn kommer også til udtryk, hvor eleverne opfordres til at støtte hinanden fagligt på fælles hjemmesprog. Aktualiseringen af translanguaging i M.o er således et langsigtet pædagogisk arbejde, der bygger på fagligt begrundede rutiner.

Translanguaging-grundsyn i almenundervisningen

På en byskole med ca. 700 elever er 40 % flersprogede. De fleste af skolens lærere har ikke uddannelse eller kompetencer inden for dansk som andetsprog. Skoleledelsen og dansk som andetsprogsvejlederne har formuleret en strategi for skolens sprog-pædagogiske arbejde og arbejder aktivt for at implementere den. Mange lærere er meget interesserede i at bidrage til det sprog-pædagogiske arbejde, mens andre beskriver det som en ekstra arbejdsopgave, de ikke oplever som relevant. For eksempel udtaler en lærer: "Alt det der med dansk som andetsprog, det er ikke lige mig". En 'dansk som andetsprog'-vejleder fortæller, at hun bliver frustreret, når hendes kolleger forventer, at hun dropper uforbe-

redt ind i undervisningen og tilbyder støtte til udvalgte elever eller tager dem ud af undervisningen. Hun har for eksempel fået en sms fra kolleger umiddelbart inden en lektion: “Jeg har syv tosprogede børn. Kommer du lige?”

Der er dog også sprogpædagogiske tiltag, som lander godt. I flere lærerteam på skolen arbejder lærerne med at afprøve forskellige translanguaging-design som en måde at inddrage elevernes flersproglige repertoier på. Et lærerteam beslutter, at de vil arbejde mere med samtalelektie, da de oplever, at elever, som de hidtil har set som fagligt svage, deltager aktivt, får mulighed for at blive eksperter, fordi de ved noget om sprog, de andre i klassen og læreren ikke ved. Lærerne skriver til klassens forældre, at det har motiveret eleverne at samarbejde derhjemme om samtalelektien, og at teamet vil begynde at arbejde mere systematisk med dette i klassen.

Trods flere vellykkede sprogpædagogiske tiltag på skolen siger dansk som andetsprog-vejlederne og skoleledelsen, at det er svært for alvor at implementere og fastholde en samlet sprogpædagogisk indsats på skolen. Skolelederen udtrykker således, at hun “drømmer om en skolepraksis, hvor alle lærere har meget viden om sproglig udvikling, dansk som andetsprog, og at det er en integreret del af fagene. For når man kigger på vores elevgruppe, så har vi et kæmpe potentiale i at løfte ALLE børn sprogligt”.

Lærerteamets anvendelse af samtalelektie kan ses som en aktualisering af de tre aspekter af translanguaging grundsyn: Elevernes og familiernes sproglige repertoier inddrages på en fagligt relevant måde, og lektien understøtter elevernes for forståelse af det faglige indhold, fordi de har tematiseret det derhjemme inden arbejdet i klassen. Lærernes iagttagelse af, at samtalelektien har givet fagligt udfordrede elever mulighed for at deltage mere aktivt og blive eksperter, bidrager til at skabe et demokratisk rum, hvor alle elever tilbydes en stemme i læringsfællesskabet – uanset sprogbaggrund.

Samtidig oplever dansk som andetsprog-vejlederen, at det er en vanskelig opgave at samarbejde med kolleger om at positionere skolen som et sted, hvor sprog er centralt for læring, fordi nogle lærere ikke oplever det som relevant, og forskellige sprogsyn er i spil i skolehverdagen. Hun møder ofte det grundsyn, at flersprogethed er en mangel, snarere end en ressource for læring. Vejlederen ved,

at både et- og flersprogede elever har gavn af et systematisk arbejde med sproglig stilladsering, og bliver frustreret, fordi hun skubbes til at bidrage til kompensatorisk sprogpædagogisk praksis, hvor hun forventes at støtte enkelte elever og deltage uforberedt i undervisningen.

Kollegernes forventninger er sandsynligvis et udtryk for, at de mangler viden om sproglig udvikling og sprogpædagogik. Skolelederens ønske om en skole, hvor en sådan viden er integreret i praksis, afspejler en bevidsthed om, at det langsigtede sprogpædagogiske arbejde forudsætter en medarbejdergruppe med disse kompetencer, for det gør det muligt at aktualisere skolens sprogpædagogiske arbejde ud fra en fælles sprogpolitik (Larsen 2021).

Diskussion

I både M.o, hvor samtalelektier er en fast ugentlig aktivitet, og på byskolen, hvor samtalelektien har sin debut, lykkes lærerne med at aktualisere et translanguaging-grundsyn. Hvis vi zoomer ud, ser opgaven imidlertid mere kompliceret ud i almenundervisningen end i basisundervisningen: På byskolen er ledelsens og vejlederens opgave med at positionere skolen som et sted, hvor sprog er centralt for læring, vanskeliggjort af, at mange lærere ikke har den viden om sproglig udvikling og dansk som andetsprog, der gør det muligt for dem at bidrage kvalificeret til samarbejdet. Den kompetence findes i modtageenheden, hvilket understøtter det systematiske og kontinuerlige arbejde ud fra et translanguaging-grundsyn. Desuden er elevernes dansksproglige udgangspunkt mere varieret i almenkonteksten, da flertallet af eleverne på skolen har dansk som stærkeste sprog. Dette kan gøre lærerens arbejde med at balancere modstridende sprognormer mere komplekst.

I videreuddannelsen af lærere efterspørges kompetencer til sprogpædagogisk udvikling ofte i form af et quickfix – tips, et foredrag eller et kursus om translanguaging, der hurtigt kan sætte lærere i stand til systematisk at inddrage elevers sproglige repertoier på en faglig relevant måde – helst uden de store ændringer af den daglige praksis. Sådanne quickfix har ofte fokus på aktiviteter og opgaver i klasserummet. Det betyder, at der kommer meget fokus på translanguaging *design*-dimensionen og mindre fokus på translanguaging-grundsyn. Dette er problematisk, fordi læreres pædagogiske handlinger hviler på et grundsyn, hvad enten det er et translanguaging-grundsyn eller et mangelsyn. Translanguaging-pædagogikkens succes hviler dog ikke blot på læreren, men

på skolens langsigtede organisatoriske arbejde med at aktualisere et translanguaging-grundsyn i pædagogisk praksis. Dette arbejde omfatter opmærksomhed på, at sprognormer og sproglig praksis i skolen er uløseligt forbundet med normer og praksis uden for skolen. Garcia m.fl. (2017: 49) skriver: "Creating a translanguaging classroom is not easy. It runs contrary to what has traditionally been taught in teacher education and what some may consider common sense."

Skolers sprogpædagogiske praksis kan ikke 'boostes' med et translanguaging-quickfix, hvor lærere blot sendes på kursus for at lære at anerkende og inddrage elevers sproglige repertoarer. En effektiv oversættelse/omsætning af translanguaging-pædagogikken anerkender kompleksiteten i skolens og læreres arbejde. Translanguaging-pædagogikken har potentialet til at informere og inspirere en sprogpædagogisk vending i danske skoler gennem øget bevidsthed om, hvad grundsyn er, og hvordan det kan aktualiseres over tid i sprogpædagogisk praksis. Dette kræver, at skolen som institution systematisk fokuserer på, hvordan et translanguaging-grundsyn kan organiseres og realiseres i samarbejdet mellem skolens aktører (elever, forældre, lærere, vejledere og ledelse).

Litteratur

- García, O., Johnson, S.I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Holmen, A. & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen. Translanguaging i praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jaspers, J. (2022). Linguistic dilemmas and chronic ambivalence in the classroom: Introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43 (4), 1-14.
- Larsen, M. N. (2021). Udvikling af sprogstrategi på skoler. *Unge Pædagoger*, 3, 52-61.
- Lundberg, O., Lundqvist, U., Åkerblom, A. & Risenfors, S. (2023). 'Can you teach me a little Urdu?'. Educators navigating linguistic diversity in pedagogic practice in Swedish preschools. *Global Studies of Childhood*, 13 (3), 245-260.
- Orluf, B. & Hvilshøj, S. (2021). Skolehjem-samarbejdet som ressource. I: Knudsen, S. K. & Wulff, L. (red.), *Kom ind i sproget* (s. 243-262). København: Akademisk Forlag.
- UVM (2023). *Falles mål*. Lokaliseret d. 26. juni 2023 på uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal.

Niveaudeling i fremmedsprogsgene i det danske gymnasium: En inkluderende strategi?

Tilstrømningen til den danske gymnasieskole har i en årrække været stigende, hvilket har medført, at elevsammensætningen er blevet betydeligt mere heterogen end tidligere, og det rummer tendentielt en risiko for, at visse elevgrupper bliver ekskluderet. Dette er lærerne naturligvis nødsagede til at forholde sig til fx gennem niveaudeling. Niveaudeling, hvor eleverne opdeles i homogene grupper i henhold til deres faglige niveau, er en omdiskuteret fremgangsmåde, som – ifølge flere internationale studier – har vist beskedne positive effekter, især hos stærke studerende, og negative effekter i forhold til lighed. Ikke desto mindre er der tilsyneladende en øget tendens i fremmedsprogsgene ved de danske gymnasier til at ønske at løse heterogenitetsproblematikken ved hjælp af niveaudeling. I denne artikel vil vi præsentere nogle resultater fra en NCFE-støttet spørgeskemaundersøgelse vedr. omfang og modaliteter, dvs. den måde, ni-



ASTRID MUS RASMUSSEN

Ph.d., postdoc, AU
geramr@edu.au.dk



SUSANA SILVIA FERNÁNDEZ

Ph.d., professor, AU
romssf@cc.au.dk

veaudeling praktiseres på i fremmedsprogene på gymnasialt niveau rundt om i landet. Vi vil ved hjælp af disse data undersøge/diskutere, hvorvidt fremmedsproglærerne i gymnasiet oplever, at niveaudeling kan hjælpe dem til at tilgodese alle elevers behov og deltagelsesmuligheder – også dem med lavere sprogligt eller fagligt niveau. Vi fokuserer på følgende spørgsmål:

- I hvilket omfang arbejdes der eller er der blevet arbejdet med niveaudeling af eleverne hhv. inden for og på tværs af klasser?
- Hvordan udføres denne niveaudeling, herunder hvordan undervises der på de forskellige niveaudelte hold?
- Hvordan evalueres disse tiltag af de involverede lærere?
- I hvilket omfang kan man sige, at niveaudeling lykkes som inkluderende strategi?

Hvad er niveaudeling?

Niveaudeling forstås som opdelingen af elever i homogene grupper i henhold til niveau i kortere eller længere perioder inden for eller på tværs af klasser. Eleverne arbejder hen imod de samme læringsmål, til trods for at de befinder sig i de niveaudelte grupper (Rasmussen 2021). Fremgangsmåden er omdiskuteret. En række internationale studier har undersøgt effekten af niveaudeling, og selvom svaret ikke er fuldstændigt entydigt, synes der at være en tendens til, at effekten er minimal og hovedsageligt kan spores hos de stærkeste elever (se bl.a. Francis m.fl. 2020; Hattie 2009; Johnston & Wildy 2016; Kulik 1992). Niveaudeling inden for klasser er mere udbredt (OECD 2016). Denne form for niveaudeling er dog i langt mindre grad blevet undersøgt, og den er endnu vanskeligere at vurdere, bl.a. fordi udformningen er så forskellig. Eksempelvis arbejder nogle med konstant niveaudeling, mens andre gør det midlertidigt og fleksibelt i bestemte situationer. Sidstnævnte synes at have en lille positiv effekt (Francis m.fl. 2020). Er der derimod tale om ufleksibel niveaudeling eller niveaudeling på tværs af klasser, er der mindre tvivl om, at niveaudeling har negative effekter for *equity* (Hattie 2009: 90), idet de svageste ofte bliver svagere pga. uretfærdige effekter af lærerforventninger, elevopfattelser, skabelse af elevidentiteter og selvopfyldende profetier (Francis m.fl. 2020). Et af de mest indflydelsesrige studiers største fund er, at der på de svageste hold opstår et såkaldt *non-educational environment*, det vil sige et miljø, som ikke ligefrem fremmer læring (Oakes 2005). Af disse årsager fraråder OECD da også anvendelsen heraf (OECD 2012).

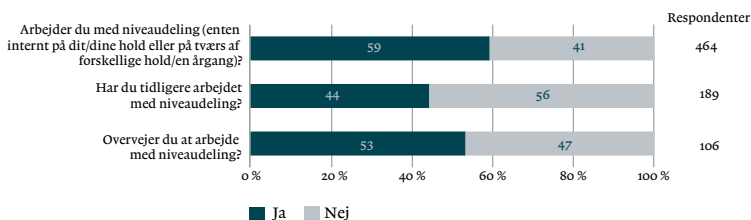
Dataindsamling

Vi har udført vores studie som en spørgeskemaundersøgelse ved hjælp af et digitalt spørgeskema, som via e-mail til 227 gymnasie- rektorer blev sendt ud til landets gymnasielærere, der underviser i et eller flere fremmedsprog. Spørgeskemaet indeholder både lukkede og åbne spørgsmål, således at respondenterne havde mulighed for at beskrive deres praksis og holdninger til emnet. Vi modtog 468 besvarelser med følgende fordeling: 48 % underviser i engelsk, derudover underviser 31 % i tysk, 23 % i spansk, 15 % i fransk og 9 % i andre sprog. Heraf underviser ti personer i kinesisk, 16 i latin, seks i Almen Sprogforståelse, tre i russisk, fem i italiensk, to i dansk som andet- sprog, en i tyrkisk og en i arabisk. Dermed kan resultatet ikke siges at være repræsentativt, og det er ikke muligt at konkludere noget specifikt for de enkelte sprog; ikke desto mindre giver det alligevel et indblik i udbredelse og ikke mindst den praktiske udformning, idet lærerne har givet uddybende svar. De forskellige regioner er vel- repræsenterede og selvom alle gymnasieformer er repræsenteret, er der ikke overraskende overrepræsentation af stx-lærere (65 %). Hele undersøgelsen findes på NCFE's hjemmeside i både en lang og en kort version (NCFE u.å.).

Resultater

Niveaudelingsomfang

Vores undersøgelse viser, at langt størstedelen af de 468 lærere, der har besvaret spørgeskemaet, har erfaring med niveaudeling i et eller andet omfang. Således arbejder 59 % af respondenterne med niveaudeling enten internt på deres hold eller på tværs af klasser. Af de 41 %, der anfører ikke at udføre niveaudeling, har 44 % tidligere gjort det. Af de 56 %, der hverken nu eller tidligere har udført niveaudeling, overvejer ca. halvdelen (53 %) at gøre det, heraf tænker 45 % på niveaudeling på tværs af hold og 88 % på niveaudeling internt på deres hold.



Figur 1. Niveaudelingspraksis.

Af dem, der anfører på nuværende tidspunkt at arbejde med niveaudeling, anfører 26 % at arbejde med niveaudeling på tværs af forskellige hold, mens 91 % anfører at gøre det internt på deres hold. Af dem, der svarede, at de tidligere har arbejdet med niveaudeling, anfører ca. halvdelen (49 %), at dette var på tværs af forskellige hold, mens 73 % anfører tidligere at have lavet niveaudeling internt på deres hold. Det vil sige, at der både i forbindelse med tidligere og nuværende niveaudeling er lærere, der udfører begge former for niveaudeling.

Den store interesse for denne didaktiske praksis skyldes, at respondenterne oplever store niveauforskelle, og at de er overbeviste om, at både de svage og de stærke elever bedst tilgodeses ved anvendelse af niveaudeling, bl.a. fordi de svage bedre kan få hjælp og føler sig trygge.

Niveaudelingen finder sted på alle klassetrin i gymnasieskolen, om end den er mest udbredt i 2. g. Årsagen til, at der er færre, der niveaudeler i 3. g., er sandsynligvis, at hf og oftest fortsættersprogene tysk og fransk afsluttes efter to år. Til gengæld påpeges det af nogle lærere, at niveaudeling er mindre relevant i 1. g. i begyndersprogene, fordi alle starter samme sted. Derudover beskrives det, at eleverne er mere skrøbelige i 1. g. hvorfor niveaudelingen udsættes, til trods for at niveauforskellene er iøjnefaldende. Mens niveaudelingen på tværs af forskellige klasser altovervejende er gennemgående i den periode, den finder sted, forekommer niveaudelingen internt på et hold hos de fleste lærere sporadisk afhængigt af klasse, aktivitet og behov.

Modaliteter

I forhold til niveaudelingsmodaliteter finder vi stor variation. Alle rede i den måde, hvorpå elevernes fremmedsproglige kompetencer vurderes med henblik på placering i de forskellige grupper, viser resultaterne en bred vifte af metoder, om end to metoder synes at dominere: en holistisk og usystematisk helhedsvurdering samt skriftlige screeninger.

Størstedelen af lærerne lægger vægt på, at muligheden for holdskift skal foreligge. Her er der dog forskel på intern niveaudeling og niveaudeling på tværs af forskellige hold, hvor skiftet i sidstnævnte situation af praktiske og sociale årsager er betydeligt mere kompliceret. Ifølge respondenterne kan dette dog foregå på fastlagte tidspunkter. I øvrigt arbejder man med samme emner og indhold på alle hold inden for denne periode for at lette eventuelle skift. Nogle lærere er så begejstrede for niveaudelingsprincippet, at de mener, at der skal være tungtvejende årsager relateret til niveau, for at et holdskift tillades.

Den praktiske udformning af niveaudelingen internt på holdet er meget forskellig. Lærerne beskriver en række forskellige fremgangsmåder i forhold til organiseringen af niveaudelingen: 1) tilpasning af skriftligt arbejde, som i al sin enkelthed går ud på, at alle får samme opgaveformulering, men omfanget reduceres for svagere elever; 2) dobbeltgruppemodellen, hvor klassen opdeles i to hold og skiftes til hhv. at arbejde selvstændigt uden for klasseværelset og sammen med læreren i klasseværelset; 3) lærersamtaler i grupper, hvor læreren har samtaler med en mindre gruppe elever, mens de øvrige elever arbejder selvstændigt; 4) stationslæring, hvor differentieringen består i dannelsen af homogene grupper; 5) matrixgrupper, som anvendes til informationsudveksling som et alternativ til opsamling i plenum, efter arbejde i niveaudelte grupper afsluttes; 6) ekstra opgaver til elever, der bliver hurtigt færdige med de ordinære opgaver; 7) heterogene grupper; 8) lærerhjælp versus selvstændighed, hvor læreren i forbindelse med individuelt arbejde på en eller anden vis yder ekstra støtte til de svagere elever, mens de øvrige blot får lov at arbejde selv; 9) to- eller tredeling med forskellige materialer hhv. opgaver, der er tilpasset de forskellige grupper; 10) de stærke elever agerer undervisere for de svagere elever, 11) elevindflydelse, hvilket vil sige, at eleverne arbejder med selvvalgt eller selvvalgt niveau, hvor læreren stiller forskellige hjælpemidler, materialer, opgaver eller lignende af forskellig sværhedsgrad til rådighed, hvorefter eleverne selv vælger, hvad de mener, der passer til dem.

Der niveaudeles endvidere med udgangspunkt i forskellige delasppekter af fremmedsprogsundervisningen, om end der er påfaldende mange, der omtaler grammatik, og i lidt mindre grad ordforråd. Ofte anvendes der dog samme indhold, tekster og materialer til alle grupper, fordi lærerne sjældent har tid til at planlægge forskellige ting til forskellige grupper, eller fordi eleverne skal have mulighed for at skifte hold. Hensynet til niveauforskellene består i, at dette indhold bearbejdes forskelligt afhængigt af niveau.

Sidstnævnte gør sig også gældende for niveaudeling på tværs af forskellige klasser. Lærerne beretter, at forskellen mellem de niveaudelte klasser består hhv. bestod i måden, der arbejdes på, og i, at eleverne på de forskellige hold ikke når hhv. nåede lige meget i dybden med eksempelvis tekstanalyse, undertiden betegnet som forskellige "taksonomiske niveauer": De svage har fokus på forståelse og oversættelse, mens de stærke arbejder med analyse og perspektivering. I den forbindelse nævner flere differentiering i henhold til tid, idet "de svagere elever bruger mere tid på en enkelt tekst og et enkelt grammatisk emne". Endvidere nævner de specifikt differentiering i

henhold til grammatiske emner, hvor de svage elever arbejder mere med “basal grammatik”, mens de stærke fokuserer på vanskeligere grammatiske emner såsom konjunktiv. Desuden er der mulighed for at supplere med yderligere materialer hos de stærke, mens de svage holds materiale “er skåret ned til et minimum”. Lærerne fortæller derudover, at de i højere grad tilpasser emner og materialer, herunder tekster, til de enkelte holds interesser og niveauer, når perioden med mulighed for holdskifte er passeret. Enkelte lærere forklarer i øvrigt, at de hos de svage hold fokuserer på “gloseindlæring”; nogle beskriver at have dette fokus i stedet for det grammatiske.

Lærernes vurdering

De tre hyppigst anførte årsager til at niveaudele – uanset om der er tale om internt eller på tværs af klasser – er, at 1) der er stor forskel på elevernes faglige niveau (87 % afkrydser denne årsag), 2) de svage får mere plads og opmuntres til at deltage (86 %), og 3) de stærke bedre kan realisere deres potentiale (89 %). Derudover mener 63 %, at de svage bedre kan få hjælp, og 56 %, at niveaudeling skaber tryghed. Størstedelen af lærerne mener således, at niveaudeling er nødvendigt pga. store niveauforskelle, og at den både tilgodeser de stærke og de svage elever.

I overensstemmelse hermed uddyber mange af de lærere, der udtaler sig om niveaudeling internt på holdet, at de oplever, at de svage elever værdsætter den tryghed, motivation og det aktivitetsniveau, som niveaudelingen bidrager til, mens de stærke værdsætter at blive udfordret:

De svage er blevet mere glade for faget og interesserer sig. De får flere oplevelser af, at de mestrer faget – når de ikke hele tiden skal løbe efter de stærke. De stærke er sultne efter mere, og der er plads og tid til mere, fordi de er på et højere niveau.

En række lærere udtrykker skepsis over for niveaudeling, ikke mindst niveaudeling på tværs af forskellige hold. Modsat ovenstående påstand, mener disse lærere, at de svage elever bliver svagere, fordi de med niveaudelingen mister forbilleder og hjælpelærere i form af de dygtige elever og bliver demotiverede pga. den stigmatiserende effekt, der undertiden følger med niveaudelingen:

De stærkeste har været meget glade for det, men de svageste var ikke, og holdene med meget svage elever fungerede dårligt pga. meget fravær og manglende aktiv deltagelse i timerne.

Det påpeges endvidere, at fællesskabet ødelægges, og at den almen-dannende effekt, der ligger i at kunne samarbejde med mennesker, som ikke er som en selv, bortfalder. Endelig nævnes, at eleverne kan føle sig utrygge, når de ikke arbejder sammen med elever, de kender; dvs. niveaudelingen er eller kan være på bekostning af trivsel:

Flere af eleverne på dette hold er ikke begejstrede for niveaudelin-gen. De savner dygtigere elever på holdet, som "også har svarene, så det ikke kun er læreren, der kan hjælpe" (citater fra en af mine elever). Ligeledes oplever de at blive skilt ad fra holdkammerater, de arbejdede godt sammen med, og som de var glade for.

Klassens sociale kapital kan bringes i fare, fordi fællesskabet slås i stykker.

Sidstnævnte er i overensstemmelse med, at der gives udtryk for, at eleverne skal have en vis "robusthed" for at kunne håndtere niveaudelingen, uanset om det er internt i klassen eller på tværs af forskellige klasser. Der opleves således at være det, der kunne betegnes som en affektiv omkostning forbundet med niveaudeling:

Det ville være hensigtsmæssigt at niveaudele allerede i 1. g, men for mange mere skrøbelige personer kan det virke skræmmende at blive niveaudelt i det øjeblik, man indtræder i studieretningen, og mange er bange for, at de får et stempel meget tidligt, og frem for alt før de har integreret sig i klassen/studieretningen. I 2. g er de fleste lidt mere robuste.

En anden ulempe, som bliver påpeget, er, at niveaudeling internt på holdet er enormt tids- og ressourcekrævende, både i undervisnings-situationen, hvor der er mere at holde styr på, fordi eleverne arbejder med forskellige ting, og i forberedelsen. Dette påpeges i øvrigt af såvel tilhængere som skeptikere. Derimod mener i hvert fald nogle, at forberedelsen lettes ved niveaudeling på tværs af hold, hvor der er to lærere involveret, fordi forskellene reduceres. Dette gør sig dog ikke gældende for lærerne, der underviser de svageste hold. Det understreges af flere lærere, at det er en enormt vanskelig pædagogisk opgave at få det til at fungere på de svageste hold, og at det fagfaglige rykker i baggrunden, hvilket kan medføre, at lærerens glæde ved faget i nogen grad forsvinder. Derudover beskrives organisatoriske vanskeligheder med begge former for niveaudeling. Det mest nævnte er det skematekniske problem, der opstår i forbindelse med ni-

veaudeling på tværs af hold, fordi undervisningen for de forskellige hold skal ligge samtidig.

Afslutningsvis: En vellykket inkluderende strategi?

Betragtes lærernes overordnede begrundelse for niveaudeling, nemlig at der er en enormt stor niveauforskel, som skal håndteres, for at alle drager nytte af fremmedsprogsundervisningen, og at man ved hjælp af niveaudeling tilgodeser både stærke og svage elever, kan niveaudeling siges at være en vellykket inklusionsstrategi. Modsat synes niveaudeling i nogle læreres øjne dog at være decideret ekskluderende – i særdeleshed når der er tale om niveaudeling på tværs af hold – idet de mener, at de svage demotiveres pga. faren for stigmatisering og manglen på forbilleder. Det problematiseres endvidere, at niveaudeling kan have en ødelæggende effekt på fællesskabet og den almene dannelse, der består i at kunne samarbejde med folk, der er anderledes end en selv. I forhold til fællesskabsproblematikken kan der argumenteres for, at det virker formildende, at eleverne ofte arbejder med de samme og dermed fortsat har en fælles reference. Udveksles der informationer mellem de forskellige niveauer, som det bliver beskrevet af nogle lærere i forbindelse med niveaudeling internt i klassen, synliggøres denne fælles reference i højere grad for eleverne, og de svage bliver eller får i hvert fald mulighed for at blive delagtiggjort i de stærkes arbejde, hvorved der kan argumenteres for styrkelse og sågar udnyttelse af fællesskabet og integration af de svage.

Lærerne beskriver endvidere en anden måde at arbejde med niveaudeling på, hvor de inkluderer såvel svage som stærke gennem elevautonomi, hvor niveaudelingen overlades til eleverne selv, idet læreren blot opstiller en form for 'buffer' med opgaver, hjælpemidler osv. med forskellige niveauer. Spørgsmålet er, om det ikke ville være mere præcist at tale om differentiering, eller sågar selvdifferentiering, frem for niveaudeling. Desuden kunne inklusionseffekten måske øges, hvis der blev lagt vægt på en guidning af elevernes valg.

Denne type niveaudeling kan således betragtes som en strategi til inklusion af såvel stærke som svage elever. Om strategien er vellykket, afhænger dog af udførelsen. Undersøgelsen tyder på, at fleksibel niveaudeling internt i klassen har potentiale som inkluderende strategi. Denne tilgang er dog udfordret af manglende tid og ressourcer. Tilsyneladende skal man i særdeleshed være varsom med den mere permanente, mindre fleksible niveaudeling på tværs af klasser, idet man med denne strategi risikerer at ekskludere og stigmatisere.

Litteratur

- Francis, B., Taylor, B. & Tereshchenko, A. (2020). *Reassessing 'ability' grouping. Improving practice for equity and attainment*. London/New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johnston, O. & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students – a review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60 (1), 42-59.
- Kulik, J.A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs: University of Connecticut.
- NCFF (u.å.). *Det Nationale Center for Fremmedsprog*. Lokaliseret d. 30. oktober 2023 på ncff.dk/didaktisk-udvikling-viden-og-behov.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OECD (2012). *Equality and quality in education, supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Pisa 2015 results. Volume II*. Paris: OECD Publishing.
- Rasmussen, A. (2021). *Lærernes kognition og praksis vedr. differentiering i tyskundervisningen i det danske gymnasium*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet. ebooks.au.dk/aul/catalog/view/405/275/1478-3.

Et læreruddannelsesperspektiv på undervisning af flersprogede elever: Hvordan udeskole kan understøtte sprogpædagogiske aktiviteter

Flersprogede elever i grundskolen kan opleve udfordringer med at tilegne sig skolens fagsprog. Lærere bør være opmærksomme på, at flersprogede elever ofte kun overfladisk kender og forstår fagernes før-faglige samt faglige udtryk. Med henblik på denne andet-sprogspædagogiske problemstilling undervises der i et omfang af 5-10 ECTS på læreruddannelsen i, hvordan lærere kan gennemføre inkluderende undervisning, som understøtter flersprogede elevers fagsproglige udvikling.

Ved at kombinere undervisningen af flersprogede elever i læreruddannelsen og udeundervisningen blev der på læreruddannelsen i Nr. Nissum eksperimenteret med at styrke lærerstuderendes bevidsthed om at udvikle andet-sprogspædagogisk praksis i under-



ANJA BOLS SLÅTTVIK
Lektor og ph.d.stud.
University College VIA
Engelsk og dansk som andetsprog
abs@via.dk



KAREN BARFOD
Docent i udeskole
University College VIA
Biologi og idræt
ksba@via.dk

visningen af skolefagsprog. 27 studerende deltog i et projekt, hvor de opbyggede viden om og erfaringer med, hvordan undervisning uden for klasserummet kan bidrage til ordforrådstilegnelse gennem kropslige og sanselige tilgange til ord, begreber og tekster.¹

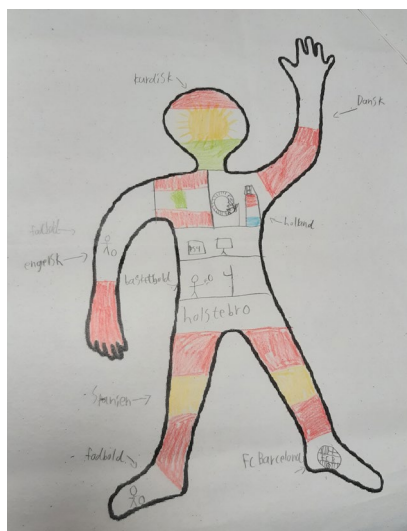
Sprog og udeskole

I undervisningen på læreruddannelsen om flersprogede elever i skolen udvikles de studerendes forståelse af sprog som læringsredskab i skolens fag. De får viden om sprogtilægnelsesprocesser, om flersprogethed og om andetsprogspædagogik og -didaktik; jf. læreruddannelsesstudieordningen for fællesfag (VIA.dk 2022). Alle fag betragtes principielt som sprogfag, og de studerende forberedes på begrundet at kunne integrere sprogdidaktiske refleksioner og tilgange i deres undervisningsfag.

I projektet deltog de studerende i tre workshoper, hvor sprog og udeskoleteori blev kombineret og afprøvet i praksis. Udeskole er en undervisningsform, hvor eleverne regelmæssigt undervises i grundskolens almindelige fag uden for klasserummet, i naturen, samfundslivet eller på kulturinstitutioner. Udeskole er interessant i sprogsammenhæng, fordi den har vist sig at bidrage til øget læseforståelse (Otte m.fl. 2019), og svenske teenagere oplever, hvordan deres engelske talefærdigheder og motivation for at lære engelsk øges ved udeskole (Myhre og Fiskum 2021). Uderummets ændrede ramme-faktorer skaber også trykthed omkring den usikre sprogbruger alene ved, at eleven favnes af god plads og skærmende baggrundsstøj, som kan invitere til ubundet at øve sig i udtale og samtale på målsproget (Slåttvik 2017).

Sprogportræt og registerkontinuum

De studerende blev undervist i værktøjet 'sprogportræt', som visualiserer og åbner elevens sprogverdener og giver viden om elevens erfaringer i og uden for skolen med tilegnelse af andre sprog. Dette kan danne en meget nuanceret basis for lærerens didaktiske overvejelser under planlægningen af udeskole-fagundervisning, hvor 'sprogarbejdet' handler om, at læreren planlægger en undervisning, der giver alle elever mulighed for sproglig deltagelse (Knudsen & Wulff 2021).



Figur 1. Sprogportræt, dreng i 6. klasse.

De studerende blev også undervist i registerkontinuet (Østergaard 2021). Her behandles sprog og sprogbrug inden for områderne felt, relation og måde, og det viser, hvordan kommunikation og intention kontinuerligt flytter sprogbrugen frem og tilbage mellem hverdagspræget sprog og akademisk formelt sprog, og mellem nære og abstrakte relationer. De studerende blev bevidste om deres fagsproglige felt(er) på et kontinuum fra hverdags- og kontekstafhængigt sprog til formelt og kontekstafhængigt sprog, foruden om den relationelle sprogbrug mellem lærer-elev og elev-elev. De studerende kunne dermed planlægge, gennemføre og evaluere aktiviteter, der bevidstgør eleverne om deres sprogbrugs bevægelse mellem det hverdagsprægede og fagligt formelle.

Tre analytiske kategorier til udeskole med sprog

Eggersen (2017, 2020) beskriver læreres didaktiske intentionalitet med udeskole i tre delvist overlappende kategorier: 'Motion og bevægelse i faget', hvor formålet er at variere undervisningen, repetere et fagligt indhold med øvelsesbaseret undervisning og fremme elevernes hukommelse med fysisk aktivitet; gerne af høj intensitet (o-løb, grammatikstafet, ord-på jord). 'Sprog som ledsagelse til handling', hvor formålet er at konkretisere et abstrakt fagligt indhold ved at knytte det til kropslige erfaringer med handling, sansning eller bevægelse af lav intensitet. Altså at finde, skabe og betragte

sprog i sprogbrugssituationer. Eksempelvis under, over og på klatrestativet, eller opdagende skrivning af oplevelse, metasproglige samtaler, undersøgende sprogfunktioner og udvikling af sprog fra hverdagsprog til akademisk sprog ('skolesprog'). Foruden 'stedbaseret læring', hvor der anvendes et bestemt sted som kundskabskilde og læringsobjekt, idet elevens interaktion skal stimulere kropslig erfaring og episodisk hukommelse. Steder betragtes som produkter af en kultur, og stedet skabes gennem elevens tilstedeværelse og omverdensømfindtlighed.

Metode

Med både teoretiske og praktiske erfaringer mødte de studerende 20 elever i en 6. klasse og deres klasselærer. Deltagerne blev delt i otte grupper og arbejdede ved første møde med sprogportrættet; ca. to elever pr. gruppe. Analyser af elevernes portrætter førte til planlægning af undervisningsaktiviteter i en udeskolekontekst med primært fokus på 'sprog som ledsagelse til handling' for at udvikle elevernes fagsprog.

Data

Data udgøres af to underviseres observationer, otte film, de studerendes refleksioner og analyser i skriftlige opgaver, noter fra de studerendes evalueringer foretaget med eleverne, samt de studerendes mundtlige evalueringer af projektets dobbelte didaktik: lærerstuderendes udbytte og elevernes udbytte. De studerende lavede otte film (mellem 2.47 og 5.40 minutter), der beskriver de forskellige undervisningsforløb. Ét forløb handler fx om at udvikle elevernes sproglige kompetencer inden for nordisk sprog ved bl.a. at læse højt ude fra sangen "Fattig Bonddräng" fra Emil fra Lønneberg; et andet arbejdede med elevernes ordforråd i forbindelse med billedkunst, og et tredje understøtter elevernes udvikling af deres ordforråd inden for geometrien, hvor de bl.a. skal finde og fortælle om konkrete figurer på skolens legeplads (tabel 1).

Analyse

Eggersens kategorier danner baggrund for analysen af de studerendes produkter, der blev gennemført ad to omgange i en iterativ proces. Først blev de gennemset individuelt af begge undervisere i

en foreløbig analyse, hvorefter hvert enkelt produkt blev diskuteret inden den endelige kategorisering.

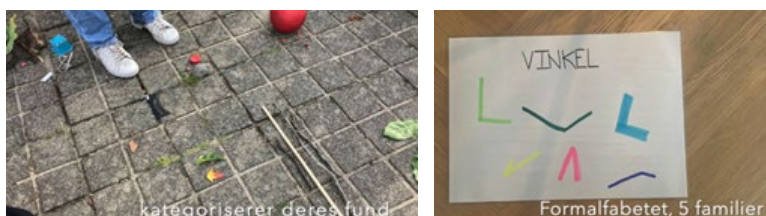
Resultater

I analysen af de studerendes produkter ligger de fleste (seks ud af otte) i Eggersens (2017, 2020) kategori 2. De afspejler projektets praksis, hvor der arbejdes med at konkretisere et abstrakt fagligt indhold eller faglige begreber ved at knytte dem til handlinger, objekter og dét at skabe og betragte sprog i uderummet.

Forløb nr.	Undervisnings fag og indhold	Varighed min.	Motion og bevægelse i faget	Sprog som ledsagelse til handling	Sted-baseret læring	Kommentarer
1	Billedkunst & matematik, Formalfabetet og geometri	4.08		X		Link til dette forløb, se note 2.
2	Idræt, Fairplay med rollespil	2.47	X			Uderum uden betydning
3	Billedkunst, Landart og farvekvaliteter	3.26		X		
4	Dansk, nordiske sprog	5.40				Udtale fagsprog
5	Matematik, Geometriske fagord og figurer	2.43	X	X		
6	Matematik, Geometri på Legepladsen	4.57		X		Uderum uden betydning
7	Natur/teknologi, vortex, bygge model og vendespil	3.30		X		Uderum uden betydning
8	Engelsk, finde forskellige objekter i naturen	5.27		X		

Tabel 1. Kategorisering af de studerendes produkter.

Nogle film og tilhørende beskrivelser og refleksioner viser tydeligt, hvordan de studerende er bevidste om at folde fagenes fagsprog gradvist ud; altså bevæge sig sprogligt eksplicit på registerkontinuet. Nogle aktiviteter (fx forløb 7) introducerer fagsprog og gør dette begribeligt ved at bevæge sig mod hverdagsbeskrivelser af begreb og udtryk. Andre bevæger sig modsat på kontinuet ved at starte med at tale om begreber og udtryk i hverdagsprog for derefter at introducere fagudtrykket, når forståelsen er etableret (fx forløb 1).



Figur 2. Fra hverdagsprog til fagsprog. Elever arbejder med billedkunsts fagbegreber i formalfabetet. De finder formerne i uderummet og kategoriserer dem.

Ud over at de studerende lavede og evaluerede aktiviteter med og om sprog, sprogbrug og fagsprog i udeskole, opdagede de også sammen med eleverne, hvor mange sprog der er i spil i en 6. klasse. Flere havde sprog i familien, på sportsbanen, på ferier og i skolen, som eleverne selv så som adskilte. Nogle, fordi det vitterligt var forskellige sprog som dansk, libanesisk og pakistansk, mens andre portrætterede deres forskellige kontekstuelle sprogbrug og registre som fx 'spanske fodboldfødder'. Enkelte elever fremlagde deres sprogportrætter – og eleverne gav udtryk for, at de faktisk ikke kendte til hinandens mange sprog, førend sprogportrætterne blev tegnet. Nu hænger sprogportrætterne sammen med de fotos af eleverne, der udsmykker klassens vægge. Og læreren brugte dem efterfølgende til forældresamtalerne.

Diskussion

Eggersens tredje kategori om stedbaseret læring er ikke repræsenteret i produkterne, sikkert fordi det pga. tidsrammen ikke var muligt at afsøge andre steder end skolegårdens potentiale for aktiviteter. Modellen er imidlertid ikke dækkende for de tre aktiviteter, som mestendels er traditionelle skoleaktiviteter, blot flyttet udenfor. Denne

kategori findes imidlertid hos Winje og Løndal (2021) som ‘Learning activities based on manipulation of symbols and representations’. Her er undervisningens sted uden betydning. Undervisningen tilføres variation ved, at den flyttes udenfor, men udnytter ikke nødvendigvis de potentialer for dybdelæring, transaktion mellem elev og sted og kontinuitet som udeundervisning har (Winje & Løndal 2021). Her har projektets intention med at lægge sig tæt op ad analysekategori 2 og åbne for muligheden for elevs optimerede sprogtilgængelse gennem netop kombinationen af sprogundervisning og udeskole ramt lidt ved siden af målet. Et andet element, der ikke bliver synligt i denne analyseramme, er de sprogbrugssituationer i aktiviteterne, hvor ‘forsigtige sprogbrugere’ anvender og taler sprog, fordi uderummet tilbyder en ‘individuel tryghed’ (Slåttvik 2017). For eksempel i forløbet med dansk og svensk, hvor uderummet tilbød en ramme for at turde sige noget og høre sig selv på målsproget, men hvor eleverne ikke anvendte artefakter fra uderummet. Vi hævder, at denne effekt ‘at turde sige noget højt’ alene kan retfærdiggøre, at man tager sin klasse uden for klasselokalet.

Svagheder i dette projekt

Studiet er baseret på et projekt med kun ét læreruddannelseshold, to entusiastiske undervisere og en enkelt afprøvningsklasse med mange flersprogede elever. Analysen er udført af initiativtagerne, og positiv bias i forhold til projektets indhold og analyse kan ikke udelukkes. På den anden side tilfører den tætte kobling mellem undervisningen, de studerendes praksis, analysen og diskussionen en dybere og nuanceret forståelse. Dertil kommer, at rammen med de korte undervisningssekvenser ikke giver mulighed for længere forløb og dermed det, som Winje (2022) kalder ‘dybdelæring’ i udeskole. Dermed kan de studerende få indtrykket af, at udeskole består af små faglige opgaver ude, og at de fremover ikke kommer til at udnytte hele det potentiale, uderummet tilbyder.

Konklusion – og bonuseffekter

Dette projekt handler om at anvende sprogaktiviteter i uderummet i læreruddannelsens undervisning. Læreruddannelsens dobbelte didaktik bliver tydelig, når de studerende udtrykker, at det er positivt at have afprøvet teorien i håndgribelige opgaver i workshoper, inden de selv skal lede aktiviteter i uderummet. De oplevede at få indsigt i, hvordan sprogaktiviteterne i uderummet førte til en bred for-

ståelse af sprog, og de kunne overføre konkrete erfaringer til praksis med eleverne. De var overraskede over elevernes mange sprog og over den styrke, uderummet tilførte begrebsindlæringen. En studerende sagde: “Før vi arbejdede ude, kunne eleven kun fire af de otte geometriske figurers navne, men efter vi havde været ude [en time], kunne han dem alle otte. Jeg kunne også mange flere, for jeg ved ikke ret meget om matematik.”

Eleverne arbejdede aktivt, praktisk og kreativt med fagsprog i de forskellige kontekster og engagerede sig i den anderledes skoledag.

Samarbejdet mellem læreruddannere på tværs af faggrænser og samarbejde om faglige og didaktiske elementer med elever styrker lærerstuderendes oplevelse af sammenhæng og mening i læreruddannelsen. Vi kan kun opfordre til, at vi på læreruddannelserne arbejder på tværs og i team med forskellige fagligheder for at skabe kontinuitet og helhed i de studerendes uddannelsesforløb.

Noter

1. LuLab-projektet er støttet med 60 timer af interne udviklingsmidler (Nielsen & Jensen 2020).
2. <https://centerforboernognatur.dk/projekter/hjaelp/billedkunstbegreber-formalfabetet>.

Litteratur

- Eggensen, D. (2017). Dansk i udeskole. I: Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (red.), *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 139-164). København: Hans Reitzels Forlag.
- Eggensen, D. (2020). Ej, hvorfor skal vi ud?! Didaktisk intentionalitet i udeskole. *Studier i læreruddannelse og profession*, 5 (2), 138-154.
- Knudsen, S. K. & Wulff, L. (2021). Sprog og fag. I: Knudsen, S. & Wulff, L. (red.), *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisningen* (2. udg., s. 15-38). København: Akademisk Forlag.
- Myhre, T.S. & Fiskum, T.A. (2021). Norwegian teenagers' experiences of developing second language fluency in an outdoor context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21 (3), 201-216. DOI: 10.1080/14729679.2020.1769695.
- Nielsen, B.L. & Jensen, E. (2020). Teacher education as a laboratory for developing teaching approaches – a collaboration between teacher educators, student teachers, and local schools. *Educational Research for Policy and Practice*. Doi.org/10.1007/s10671-021-09306-9.
- Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G. & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 2019 (94), 42-51. Doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009.

- Slåttvik, A. B. (2017).
Sprogundervisning i udeskole.
I: Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. &
Bentsen, P. (red.), *Udeskoledidaktik
for lærere og pædagoger* (s. 209- 224).
København: Hans Reitzels Forlag.
- VIA.dk (2022). *Studieordninger for
læreruddannelsen. Fælles Fag: Lærers
grundfaglighed. PL3: Undervisning
af tosprogede elever*. Lokaliseret
d. 25. september 2023 på [www.via.dk/uddannelser/laerer/
studieordning](http://www.via.dk/uddannelser/laerer/studieordning).
- Winje, Øystein (2022). *The grass is
greener outdoors. Potentials for deep
learning in Norwegian uteskole*.
Ph.d.-afhandling. Oslo: Oslo
Metropolitan University.
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2021). Wow!
is that a birch leaf? In the picture
it looked totally different: a
pragmatist perspective on deep
learning in Norwegian ‘uteskole’.
Education 3-13, 51 (1), 142-155. DOI:
10.1080/03004279.2021.1955946.
- Østergaard, W. (2021).
Registerkontinuum – et værktøj
til planlægning og refleksion. I:
Knudsen, S. K. & Wulff, L. (red.),
*Kom ind i sproget. Flersprogede elever
i fagundervisningen* (2. udg., s. 51-
72). København: Didaktikserien
Akademisk Forlag.

Lærendes behov og mål – personlige læringsmål som værktøj i forbindelse med sprog som tillægskompetence

Uddannelses- og Forskningsministeriet bevilgede i 2021 40 mio. kroner til et løft af tysk og fransk på universiteter og professionshøjskoler, nærmere bestemt til at styrke praktiske sprogfærdigheder på sproguddannelserne og til at udvikle forløb til at understøtte, at flere studerende opnår sprogkompetencer som supplement til deres kernefaglighed. Aalborg Universitet fik 2,5 mio. af disse, og da AAU ikke længere udbyder tysk- og franskuddannelser, anvendes midlerne til ekstracurriculære studieaktiviteter i ‘tysk som tillægskompetence’, der udbydes til studerende ved alle fakulteter i Aalborg. Der udbydes bl.a. kurser til træning af tysk mundtlig eller skriftlig kommunikation og kulturforståelse. Deltagerne får diplom ved aktiv deltagelse.

Der er ikke formuleret eksplicitte læringsmål for kurserne, og der er ikke eksamen tilknyttet. Dette har rejst spørgsmålet, hvordan man kan konkretisere mål for kurserne, der er relevante for deltagerne, og evaluere på disse mål. Som pædagogisk-didaktisk værktøj anvendes i kurserne deltagerens personlige læringsmål, som de skal formulere den første kursusgang. I denne artikel undersøges, hvilke typer personlige læringsmål deltagerne konstruerer, og hvilke implikationer disse læringsmål kan have dels for deltagerens motivation, dels for undervisningens tilrettelæggelse.



AASE VOLDGAARD LARSEN

Ph.d., lektor i tysk sprog og virksomhedskommunikation,
Aalborg Universitet
voldgaard@ikl.aau.dk

Metode

Personlige læringsmål fra 47 deltagere i de mundtlige kurser er indsamlet i februar 2023 og udgør det empiriske materiale for denne artikel. Data er kvalitative og består af tre individuelle læringsmål, som hver deltager har udarbejdet. Deltagerne skulle første kursusgang kort reflektere over deres læringsmål og formulere sig frit, hvorefter de afleverede deres læringsmål anonymt. Analysen i artiklen foretages i to skridt, først en typologisering af læringsmålene bl.a. på basis af CEFR (Den europæiske referenceramme for sprog), dernæst en kvalitativ indholdsanalyse med fokus på behov og motivation.

Behov og motivation

I den kvalitative indholdsanalyse tages der udgangspunkt i Hutchinson og Waters' (1987) begreb 'target needs', dvs. de behov, som den lærende har i forhold til en specifik målsituation, hvor den lærende forventes at have fordel af sprogkurset. Disse behov kan opdeles i tre kategorier: hvilke kompetencer er nødvendige for, at den lærende kan fungere i en bestemt målsituation (*necessities*), hvilke mangler har den lærende i sine kompetencer i forhold til at kunne fungere i målsituationen (*lacks*), og hvilke individuelle behov og ønsker har den lærende (*wants*)? Denne tilgang ses bl.a. også anvendt hos Unger (2022).

Hutchinson og Waters (1987) opererer desuden med 'learning needs'. Med 'learning needs' menes, hvordan de lærende tilegner sig de kompetencer, der er nødvendige for at fungere i en ønsket situation, i form af såvel sproglige kompetencer og strategier som viden om emneområdet. Det drejer sig bl.a. om, hvem de lærende er, hvorfor de tager kurset, hvordan de lærende lærer bedst, hvor og hvornår kurset foregår, og hvilke undervisningsressourcer der er tilknyttet. Det vil sige, det handler om behov vedr. læringsprocessen (Unger 2022), forholdene omkring læringssituationen og de lærendes viden, færdigheder og strategier samt de lærendes motivation for at deltage i undervisningsforløbet (Hutchinson & Waters 1987).

Analysen af lærendes behov danner basis for udvikling af et curriculum, der af deltagerne opleves som forsvarligt og acceptabelt (Brown 2016). I overensstemmelse med dette taler Tinto om *perception of curriculum* (Tinto 2017), der, hvis curriculum opleves som relevant og værdifuldt, kan bidrage til studerendes forbliven på en uddannelse.

Yderligere er tilgangen til motivation i læring af fremmedsprog

(her kaldt L2), som beskrevet i *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009), relevant. Denne tilgang giver indblik i de faktorer, der bidrager til lærendes motivation. Her skelnes mellem tre dimensioner: *det ideelle L2-selv*, *burde L2-selvet* og *L2-læringsoplevelser*. Med *det ideelle L2-selv* menes de egenskaber, som den lærende ideelt set gerne ville have, baseret på de håb, ønsker og ambitioner, som den lærende har for sig selv, dvs. den indre motivation. *Burde L2-selvet* er derimod det, der skal til, for at man lever op til omgivelsernes forventninger og éns forpligtelser, dvs. det er båret af en ydre motivation. Ved *L2-læringsoplevelser* drejer det sig om motiver, der er relateret til det umiddelbare læringsmiljø og læringserfaringer, fx påvirkning fra læreren, kursusindhold og andre elever samt oplevelsen af succes og mestring.

Som nævnt er deltagerens læringsmål her formuleret af deltagerne selv, hvilket adskiller sig fra Hutchinson og Waters' tilgang, der ser *necessities* ud fra kursustilrettelæggersens perspektiv på en analyse af målsituationen. Da læringsmålene er formuleret ved kursets start, spiller *L2-læringsoplevelser* fra det konkrete kursus ikke en rolle, men tidligere læringsoplevelser kan gøre det. Dermed omfatter begrebet 'læringsoplevelser' her den lærendes tidligere erfaringer og oplevelser med læring af det pågældende L2 på lavere uddannelsesniveauer, fx grundskolen og ungdomsuddannelsen. For eksempel må dårlige erfaringer fra tidligere L2-læringsmiljøer formodes at kunne bidrage til *L2-anxiety* (jf. Fenyvesi 2021), mens gode erfaringer og tidligere oplevelse af mestring vil kunne bidrage positivt til et ønske om mere L2-læring.

Resultater

De personlige læringsmål er inddelt ud fra, hvilke typer læringsmål deltagerne har konstrueret. Antallet af respondenter er angivet i parentes. Efterfølgende diskuteres desuden, hvilke motivationstyper der er tale om, og hvilke implikationer disse erkendelser kan have for undervisningens tilrettelæggelse.

Læringsmålene er meget forskelligartede. Nogle forekommer ofte, men der er også læringsmål, som er unikke for enkelte lærende. Målene er af mange formuleret ret upræcist (fx 'blive bedre til tysk'), mens de for nogle er mere specifikke. Kun ganske få angiver konkrete, målbare mål, fx 'lære 15 nye fagord på tysk' og kunne 'holde en 3 minutters hverdagsstale' i gang eller 'komme op på B2 niveau'.

I tabel 1 ses en typologi for læringsmålene, hvor antallet af forekomster angives i kolonne 2.

Typologi for læringsmål	Antal
Sproglæringsdimensioner, jf. CEFR	
lytte: forstå tysk bedre: både talt og på video	15
læse: forstå tysk bedre: skrevet sprog	3
tale: bedre mundtligt, samtale på tysk, præsentere på tysk, udtale	34
skrive: bedre skriftligt	2
grammatik: bedre til grammatik, korrekt grammatik, forstå grammatik	12
udvide ordforråd: både fagligt og hverdagsprog	10
forbedre sprog (evt. + konkret niveau)	11
genopfriske eller holde sproget ved lige	9
som forberedelse til at tage flere tyskkurser	1
Faglige indholdsområder	
tysk kultur	4
tyske omgangsformer	1
erhvervs- og organisationskultur	6
præsentation	2
Konkret arbejdsmæssigt formål	
studieophold	1
praktik eller job i Tyskland, Østrig og Schweiz – i DACH-virksomhed	9
Strategisk formål med kurset	
professionel udvikling	5
have tysk på CV'et (eller bruge tysk ifm. jobansøgning)	3
Personlig interesse	
interesse for Tyskland	1
tysk tales af mange mennesker, vigtigt sprog	1
interesse i sproget og for at lære sproget bedre	1
bruge tysk til ferie og i privat sammenhæng	4
overraske min tyske kæreste, tale tysk med mine tyske venner, tale med den tyske del af familien	5
have kompetencer i flere/mange sprog	2
Personlig udvikling	
større sikkerhed og selvtillid til at bruge tysk i praksis (positivt)	11
få mod til at tale tysk og forcere barrieren for at tale tysk (‘negativt’)	5

Tabel 1. Typologi for læringsmål.

Fire *sproglæringsdimensioner* kan identificeres med udgangspunkt i Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR 2023), og nogle af læringsmålene indplaceres i disse: 'lytte' (15), 'læse' (3), 'tale' (24) og 'skrive' (2). Næsten alle deltagere angiver, at de ønsker at blive bedre til tysk inden for en eller flere af disse dimensioner. Desuden nævnes grammatik (12), udvide ordforråd (10), forbedre sproget generelt (11) og genopfriske sproget (9) af mange. Som det ses, er der størst fokus på 'tale' og 'lytte' samt på grammatik og ordforråd. Ønsket om at genopfriske det tysk, respondenterne har kunnet, relaterer sig til tidligere L2-læringsoplevelser, idet nogle giver udtryk for, at de tidligere har haft en oplevelse af en (grad af) mestring, som de har mistet og ønsker at få igen.

Faglige indholdsområder, fx viden om tysk kultur (4), omgangsformer (1), erhvervsliv og organisationskultur (6) samt præsentationsteknik (2) spiller en mindre rolle i de undersøgte læringsmål.

Konkret arbejdsmæssigt formål med at lære tysk, fx et ønske om praktik eller job i det tysksprogede område (Tyskland, Østrig, Schweiz) (9), kommer til udtryk blandt en del af respondenterne, mens der for en del også er et *Strategisk formål med kurset* i form af professionel udvikling (5) og få tysk på CV'et (3). Nogle skriver, at kurset skal forbedre deres jobmuligheder i Tyskland, Østrig og Schweiz, og en deltager kalder kurset 'en god investering'. Deltagerne synes ved disse læringsmål at have forestillet sig en eller flere målsituationer, hvor de identificerer nogle *necessities* og *lacks* (jf. Hutchinson & Waters 1987), som de ønsker hhv. at opfylde og mindske.

Personlig interesse udtrykkes også i form af individuelle ønsker, fx om at lære sproget bedre pga. interesse for sproget (1), bruge tysk i privat sammenhæng (4) og til at tale med tyske venner eller familie (5). Disse læringsmål må tilskrives *wants* (jf. Hutchinson & Waters 1987).

Personlig udvikling udgør den sidste måltype, og her kan der skelnes mellem et ønske om større selvtillid til at bruge tysk i praksis (11) og et ønske om at forcere barrieren eller skrækken for at tale tysk (5). Her giver nogle af deltagerne udtryk for at være bevidste om en *L2-anxiety* (jf. Fenyvesi 2021), som de ønsker at få bugt med gennem kurset. Tidligere (dårlige) L2-læringserfaringer spiller her en rolle, som det er vigtigt at være opmærksom på i undervisningen.

I forbindelse med tilrettelæggelsen af kurserne har underviserne tænkt en række målsituationer ind, men det er overladt til den enkelte lærende at specificere de(n) målsituation(er), der er aktuel(le) for vedkommende. Opgaven med at identificere og formulere egne læringsmål taler indirekte ind i dette, idet deltagerne dermed har

mulighed for at reflektere over deres målsituation(er). Ingen respondenter giver udtryk for specifikke læringsbehov (jf. Hutchinson & Waters 1987), dvs. hvordan de bedst tilegner sig kompetencer. At de lærende angiver til dels upræcise læringsmål og ingen læringsbehov, kan indikere, at de er mindre reflekterede i forhold til målsituationer, læringsudbytte og læringsbehov og skal støttes yderligere i forhold til refleksionen.

En del af de lærende giver udtryk for et ønske om at lære grammatik (12). Dette kan indikere, dels at de oplever at have mistet de grammatiske kompetencer, de har opbygget tidligere, dels at de har internaliseret den fokus på grammatik, som formentlig er iboende uddannelsessystemet, bl.a. pga. eksamensformer og ud fra en holdning om, at 'man er nødt til at kunne grammatikken for at kunne begå sig på tysk'. Dette kan ses som et udtryk for en strukturel orientering i forhold til sproglæring, som står i modsætning til en mere funktionel og kommunikativ orientering. Det kan dog også være et udtryk for, at deltagerne oplever grammatik som vigtig for deres sproglæring, og at grammatik set fra deres perspektiv derfor er et personligt læringsbehov, hvilket gør det vigtigt i undervisningen at fortælle, hvordan sproget læres i kurset. Der er i kurset anlagt en kommunikativ-funktionel tilgang, hvor de lærende bl.a. lærer *chunks*, dvs. automatiserede flerordsfraser, som kan bruges i praksis (von Holst-Pedersen 2018), og kun sporadisk modtager systematisk grammatikundervisning. Det er derfor vigtigt at sætte ord på, hvordan man lærer grammatik, herunder at en *chunk*-baseret tilgang er en måde at lære grammatik på. Det er ligeledes værd at bemærke, at udvidelse af ordforråd ligeledes nævnes hyppigt (10) som læringsmål i overensstemmelse med en kommunikativ-funktionel tilgang. Der er i kurset desuden fokus på tysk inden for de faglige indholdsområder, altså at deltagerne på tysk tilegner sig viden om tysk kultur, organisationskultur og præsentationsteknik, dvs. der anvendes *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Larsen m.fl. 2016), som integrerer faglæring og sproglæring.

Læringsmålene udtrykker i høj grad fokus på *det ideelle L2-selv*, og kun i mindre grad italesættes *burde L2-selvet* (jf. Dörnyei 2009). Det er deltagerne egne håb, ønsker og ambitioner og deres visioner for fremtiden, som fremgår (indre motivation), og ikke omgivelsernes forventninger og krav til dem (ydre motivation). Dette formodes at styrke deltagerne interesse for at deltage og gennemføre.

Afrunding

Som opsamling kan det konstateres, at deltagerne er drevet af indre motivation (*det ideelle L2-selv*), ikke ydre motivation (*burde L2-selvet*). De omtalte læringsmål er mangeartede, men viser også nogle systematiske træk, såsom fokus på forbedring af sproget inden for bestemte områder, nemlig at forstå talt sprog og blive bedre til at tale selv, herunder grammatisk korrekt. Deltagerne har mindre fokus på faglige indholdsområder og mere på personlig udvikling i form af at opnå større sikkerhed og selvtillid på tysk og bekæmpe L2-anxiety, og det ses, at erfaringer fra læringsmiljøet på lavere uddannelsesniveauer spiller ind på motivationen for at lære L2 senere.

Afslutningsvis kan det fastslås, at refleksion over og formulering af personlige læringsmål er en nyttig øvelse for deltagerne, der giver værdifuld viden for underviseren i forbindelse med (videre)udvikling af kurser og sikring af et relevant indhold. Daryai-Hansen m.fl. (2015) har ligeledes undersøgt studerendes personlige læringsmål ved et forløb i sprog som tillægskompetence, der strækker sig over tre semestre, og de kunne i dette longitudinale studie konstatere, at deltagerens læringsmål ændrer sig i løbet af studieforløbet tre semestre. Det kunne derfor være et interessant perspektiv at undersøge, i hvilket omfang deltagerne ved kursets afslutning oplever at have nået deres læringsmål.

Litteratur

- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. London: Routledge.
- CEFR (2023). *Common European Framework of Reference for Languages. The CEFR levels*. Strasbourg: Council of Europe. Lokaliseret d. 11. juli 2023 på coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions.
- Daryai-Hansen, P., Barfod, S. & Schwarz, L. (2015). *Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde: Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (1), 159-180. Lokaliseret d. 30. august 2023 på tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/196/189.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Fenyvesi, K. (2021). Emic perspectives on young Danish learners' foreign language classroom anxiety. *Language Teaching Research*. OnlineFirst. 1-19. Doi. [org/10.1177/13621688211001200](https://doi.org/10.1177/13621688211001200).
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centred approach*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen, S., Daryai-Hansen, P. & Holmen, A. (2016). Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk. *SprogForum*, 62, 51-57.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19 (3), 254-269. Doi. org/10.1177/1521025115621917.
- Unger, M.C. (2022). Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 14, 1-24. Doi. org/10.54337/ojs.globe.v14i.7331.
- 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.

CEFR CV: Hvad er nyt, og hvordan bidrager det til at fremme flersprogethed og interkulturalitet i en mere inklusiv kvalitetsuddannelse for alle?

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering, Tillægsudgave (CEFR CV) (Europarådet 2023) er den danske oversættelse af *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion Volume* (Council of Europe 2020), som er udkommet 20 år efter udgivelsen af CEFR i 2001 og er et produkt af flere års international videreudvikling og empirisk validering af de nye deskriptorer. Den nye CEFR CV er samtidig resultatet af den moderne samfundsmæssige udvikling i de senere år (North 2018). Samfund er blevet mere komplekse, præget af en eskalerende mobilitet af mennesker og varer og et stigende antal migranter og flygtninge. I dette skiftende sociopolitiske landskab skal sprogenes rolle tages op til fornyet overvejelse. Langt fra at være nødvendigt kun for kommunikation er sprog afgørende for gensidig forståelse, interkulturel dialog og adgang til viden. Uddannelsessektoren står over for nye udfordringer, såsom at værdsætte og fremme sproglig og kulturel mangfoldighed i klasselokalet, fremme



ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Ph.d. i fremmedsprogdidaktik

Projektkoordinator, Det Nationale Center for Fremmedsprog (Vest), Aarhus Universitet

Projektleder, European Centre for Modern Languages,

Kontaktunkt Danmark

aekakd@cc.au.dk

inklusion, genoverveje den rolle, uddannelsessprogene (*languages of schooling*) spiller, anvende fjernundervisning og udvikle 'det 21. århundredes færdigheder', som fx kritisk tænkning eller kommunikation. Kernen i disse udfordringer er sprog. Alt sker gennem sprog, og sprog er overalt.

CEFR CV uddyber derfor yderligere en række innovative begreber, såsom en handlingsorienteret tilgang, mediering, flersproglige og flerkulturelle kompetencer og onlineinteraktion, og viser generelt, hvordan CEFR CV og dens deskriptorer kan bruges til at tilpasse planlægningen af undervisning og evaluering på curriculumniveau og klasseværelseniveau. I denne artikel beskrives nogle af disse nøglebegreber i CEFR CV nærmere med henblik på at belyse, hvordan den nye tillægsudgave afspejler en mere inkluderende sproguddannelse.

En handlingsorienteret tilgang

Den centrale tilgang i CEFR CV er den handlingsorienterede tilgang (*action oriented-approach*), ligesom i den oprindelige CEFR. Den handlingsorienterede tilgang er rodfæstet i et konstruktivistisk paradigme og tager opgavebaseret læring (*task-based learning*) til et højere niveau, hvor klassen og omverdenen er integreret i autentisk, situeret kommunikativ praksis. Tilgangen er også kendt som handlingsbaseret undervisning (*action-based teaching*, van Lier 2007) og er normalt forbundet med scenarier for gruppeopgaver og projekter.

Den handlingsorienterede tilgang indebærer brug af meningsfulde gruppeopgaver, hvis primære fokus ikke er sprog. Som slutprodukt eller resultat kan det være at planlægge en udflugt, at fremstille en plakat, at skrive en blog eller at organisere en fest. Deskriptorerne kan anvendes til at hjælpe med at udføre disse opgaver og også til at observere og (selv-)evaluere brugernes sprog i forbindelse med disse opgaver. Samkonstruktion af mening gennem interaktion står helt centralt i denne læringsproces. Den handlingsorienterede tilgang skaber rum for alle i klassen, uanset deres sproglige niveau og præviden.

Den sproglærende som social aktør

CEFR CV indeholder et nyt og selvstændiggørende syn på sprogbrugeren som en social aktør, der fungerer i en social sammenhæng og tager ejerskab for læringsprocessen. Dette indebærer et reelt pa-

radigmeskifte i både planlægning og undervisning ved at fremme sprogbrugerens engagement og selvstændighed. At opfatte sprog-lærende som flersprogede, flerkulturelle individer betyder, at man giver dem mulighed for at bruge alle deres sproglige ressourcer, når det er nødvendigt, og derved opmuntrer dem til at se ligheder og regel-mæssigheder såvel som forskelle mellem sprog og kulturer. Det indebærer også omfattende brug af målsproget i klasseværelset, dvs. at man lærer at bruge sproget som kommunikationsmiddel i stedet for kun at lære om sproget som et fag.

En ny model for kommunikativ kompetence

Den nye CEFR CV erstatter den traditionelle model med fire fær-digheder (lytte, tale, læse, skrive) med fire kommunikationsmodi: reception, produktion, interaktion og mediering. Disse præsenteres videre under kommunikative sprogaktiviteter og -strategier. Den traditionelle model har vist sig utilstrækkelig i forhold til at kun-ne fange den komplekse kommunikationsvirkelighed. Den struk-tur, som foreslås i CEFR CV, er tættere på hverdags sproget, som er forankret i interaktion, hvori mening dannes i samspil med andre. CEFR CV er funderet i sociokulturelle og socialkonstruktivistiske teorier og en holistisk tilgang til sproglæring.

Flersproglig og flerkulturel kompetence

Nutidens samfund er i stigende grad præget af mangfoldighed med hensyn til både sprog og kultur. CEFR CV skelner mellem flersprog-lighed (*multilingualism*), dvs. sameksistensen mellem flere sprog på det sociale eller individuelle niveau, og flersprogethed (*plurilingua-lism*), dvs. det dynamiske og udviklende lingvistiske repertoire hos den individuelle bruger. Flersprogetheden fremstår som en ujævn og skiftende kompetence, hvor brugernes ressourcer i et sprog kan være meget forskellige fra deres ressourcer i et andet. For eksempel kan jeg være rigtigt god til at skrive på tysk, men ikke tale godt tysk. Samtidig kan jeg være rigtigt god til at tale fransk, men ikke skrive godt fransk. Det vigtigste ved flersprogethed er, at de pågældende har et enkelt, indbyrdes forbundet repertoire, som de kombinerer med deres almindelige kompetencer, og desuden et antal strategier for at kunne udføre opgaver (Council of Europe 2001, sektion 6.1.3.2).

I lang tid blev det antaget, at en elev kunne (og burde) holde hvert sprog adskilt for at undgå blanding eller krydskontaminering, og en

idealiseret *native fluency* blev betragtet som målet for sprogindlæring. Men i de seneste årtier antages det – mere autentisk og realistisk – at “målet er at udvikle et sprogligt repertoire, hvor alle sproglige færdigheder har en plads” (CEFR 2008: 19), og at:

acquiring competences in another language and in another culture is not made to the detriment – or even independently – of a student’s own language. It is not about two separate languages and cultures. On the contrary, each language modifies the other (or several others) and this contributes to developing plurilingual competence and intercultural awareness. (Piccardo m.fl. 2011: 21)

For CEFR CV er *tosprogethed/bilingualism* kun et eksempel på flersprogethed. *Native speaker*-modellen er ikke længere det ideal, som eleven/den studerende skal opnå, ifølge CEFR CV.

Interaktion

‘Interaktion’, der involverer to eller flere parter, som samkonstruerer diskurs, er et centralt begreb i CEFR CV. Interaktionen er grundlæggende i læring. I forbindelse med det re-designede medieringsbegreb understreges det, at brugen af sprog generelt implicerer interaktion, således at CEFR CV’s interaktionelle kompetencer ikke længere kan adskilles fra sprogkompetencer. Derfor bruges de nu i en forbedret og integreret form, som det er tilfældet i opgavebaseret undervisning og læring. Skalaerne kan ikke, og skal ikke, adskilles fra hinanden; snarere skal de bruges i kombination med andre kompetenceområder og skalaer.

CEFR CV adresserer onlineinteraktionen separat, da det drejer sig om en multimodal aktivitet, som involverer flere forskellige metoder til at kommunikere på, såsom visuel, gestuel, skriftlig og mundtlig kommunikation.

Mediering

Mediering forbinder reception, produktion og interaktion. Når vi anvender sprog, kommunikerer vi ikke blot et budskab, men vi udvikler i højere grad en ide gennem sproget, dvs. vi taler ideen igennem og udtrykker tankerne, samt faciliterer forståelse og kommunikation.

Ved mediering agerer brugeren som en facilitator, der bygger bro og hjælper med at skabe eller formidle mening inden for det samme sprog, på tværs af modaliteter, fx fra talt sprog til tegnsprog eller vice versa (tværmodal kommunikation) og fra ét sprog til et andet (tvær sproglig mediering).

Mediering i CEFR CV omfatter både formidling og facilitering af interaktion. Formidling refererer til situationer, hvor man sammenfatter, gengiver, fortolker eller forklarer et meningsindhold for andre (eller for sig selv), enten på målsproget eller et andet sprog. Typiske eksempler på formidling er tolkning og oversættelse, men kategorien omfatter også en række andre aktiviteter, der kan være mere almindelige i sprogundervisningen, såsom at skrive resuméer, genfortælle hovedpunkterne i en historie, præsentere information, man har modtaget/fundet, osv.

Facilitering af interaktion handler om at skabe gode betingelser for samarbejde og kommunikation. Man kan indtage en aktiv og støttende rolle i samarbejde med andre, eller man kan deltage og lade andre deltage i diskussion og gruppearbejde på en konstruktiv måde.

Mere nuancerede niveauer og profiler

CEFR fra 2001 har to akser: en horisontal akse med kategorier, der beskriver forskellige aktiviteter og kompetenceaspekter, og en vertikal akse, der repræsenterer progressionen i færdigheder inden for disse kategorier. Der er seks fælles referenceniveauer: bruger på elementært niveau (A1 og A2), uafhængig bruger (B1 og B2) og kyndig bruger (C1 og C2).

De seks niveauer skal dog ikke betragtes som absolutte, da de repræsenterer meget brede sprogfærdighedstyper, der ofte er underopdelte. Den nye CEFR CV fra 2020 uddyber disse niveauer med plus-niveauer, som er endnu mere nuancerede og inkluderende. Således er der nu udviklet deskriptorer også for præ-A1, A2+, B1+ og B2+ samt en række nye deskriptorer for mediering, flersproglig/flerkulturel kompetence, fonologi, onlineinteraktion og -kommunikation, reaktioner på kreative tekster, inkl. litteratur og tegnsprog.

De forskellige niveauer er udarbejdet med henblik på at kunne strukturere læring og måle progression. Baseret på disse niveauer og forskellige deskriptorskalaer opfordres underviserne til at udvikle differentierede og dynamiske sproglærende profiler, se tabel 1 og 2.

Spansk	Præ-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Mundtlig forståelse									
Læseforståelse									
Mundtlig interaktion									
Skriftlig interaktion									
Mundtlig sprogproduktion									
Skriftlig sprogproduktion									
Mediering									

Tabel 1. En færdighedsprofil – et overblik over færdigheder i et sprog.

	Præ-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2	Over C2
Engelsk											
Tysk											
Fransk											
Spansk											
Italiensk											

Tabel 2. En flersproget færdighedsprofil – mundtlig forståelse på tværs af sprog.

Myten om perfekt tosprogethed og afbalanceret beherskelse af to sprog er blevet erstattet af en opfattelse af sprogkompetence som noget, der udvikler sig over tid. Begrebet ‘developing competence’ inkluderer fx forståelsen af, at en elev kan have bedre receptionsfærdigheder (skriftlige eller mundtlige eller begge dele) end produktions- eller interaktionsfærdigheder, mens en anden kan være bedre til skriftlige aktiviteter (forståelse eller produktion) end til mundtlige aktiviteter. Kompetenceprofilerne dokumenterer specifikke tidspunkter i en elevs sproglige udviklingsproces og kan variere afhængigt af omstændighederne i forhold til eksponering for sproget i skolen og uden for skolen.

Ud over sprogprofiler er der også kulturprofiler. Nogle gange er de to indlejrede eller overlapper i det væsentlige; andre gange er de dog meget forskellige. Et individ behersker måske et sprog, men

har en ringe grad af kulturel indsigt i de samfund, der taler det pågældende sprog. Omvendt kan et individ være ganske fortrolig med samfundets kultur(er), men alligevel have ganske lidt kendskab til sproget.

Afrunding

Den nye CEFR CV udfylder og præciserer den CEFR-beskrivende model ved at definere og yderligere udvide begreberne inden for undervisning og læring. Deskriptorerne er formuleret som modalitetsinkluderende (dvs. også egnet til tegnsprog) og så vidt muligt kønsneutrale. På denne måde er alle inkluderet uanset deres sociale, kulturelle, geografiske, sundhedsmæssige eller økonomiske baggrund.

Opfattelsen af flersprogethed som en *developing competence* og forestillingen om dynamiske profiler giver den sproglærende langt mere sikkerhed og støtte end dét, som blev beskrevet i CEFR fra 2001. Dette er en vision, der værdsætter eleven/den studerende, ser eleven/den studerende som et individ, der er i stand til at tænke, reflektere, træffe beslutninger og stille spørgsmål ved egne valg. Denne vision understøtter og fremmer også strategisk læring. Således er flersprogethed et inkluderende uddannelses- og socialpolitisk program, der går i retning af social retfærdighed og åbenhed. I stedet for en elitær uddannelse fremmer CEFR CV en flersproglig og interkulturel tilgang i en inklusiv kvalitetsuddannelse for alle, dvs. sprog for alle.

Litteratur

- CEFR (2008). *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. (dansk oversættelse af Council of Europe 2001).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment/Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Cambridge: Cambridge University Press/ Editions Didier. rm.coe.int/1680459f97.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Lokaliseret d. 14. september 2023 på coe.int/lang-cefr.
- Europarådet (2023). *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering, Tillægsudgave*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Lokaliseret d. 27. november 2023 på nccf.dk/cefr.
- North, B. (2018). *The CEFR companion volume and practical considerations for*

implementation. Oplæg holdt i maj 2018 ved The Launch of the CEFR CV i Europarådet i Strasbourg.
Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O. & Pamula, M. (2011). *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe

Publishing. Lokaliseret d. 14. september 2023 på ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_08_29_ECEP_EN.pdf.
van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 1 (1), 1-19.

Er verdensborgeren i sigte? Interkulturel læring i curriculum for Færøsk som andetsprog gældende for voksne

Færøerne ligger geografisk afgrænset og isoleret som øgruppe i Nordatlanten. Men det er snart også den eneste måde, øerne er isoleret på. I flere generationer har det været almindeligt at rejse ud i verden for at studere og arbejde; især for at fiske og sejle, for siden at vende hjem igen. Men nu er verden også kommet til Færøerne, idet en voksende del af arbejdskraften kommer fra andre lande, og der også er et øget antal familiesammenføringer (*Lyklatøl. Yvirlit um migration – jan. 2022* 2022).

Det stadigt voksende antal tilflyttere betyder flere lørnere i færøsk som andetsprog og derved også et øget behov for at udvikle faget og rammerne omkring det. Det første hold lærere er i gang med diplomuddannelsen i færøsk som andetsprog på masterniveau. Undervisningen i Færøsk som andetsprog for voksne udbydes nu som tidligere af aftenskolerne, men derudover også af Kambsdal Gymnasium, og der er kommet en ny læseplan efter CEFR-skalaen.

Med Færøerne i verden og verden på Færøerne vil jeg se nærmere på videndiskurser om kultur og samfund i læseplanen for Færøsk



TURID THOMSEN

Cand.mag. i tysk, dansk og færøsk
Studerende på diplomuddannelsen Færøsk som andetsprog på masterniveau
Konsulent for undervisningsforlaget Nám
Lektor, Kambsdal Gymnasium
turid@nam.fo og tt.tekstur@gmail.com

som andetsprog for voksne, som først blev introduceret i 2020 og siden opdateret i februar 2021. Bogen *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag* (Risager & Svarstad 2020) har som formål at uddanne verdensborgere. I denne artikel vil jeg undersøge, hvilken rolle den inspiration og nytænkning, som er repræsenteret i bogen og andre steder, spiller i læseplanen for Færøsk som andetsprog for voksne.

En dokumentanalyse som denne indeholder kun forestillinger om undervisningspraksis, men kan ikke sige noget om praksis. For at kunne sige noget om undervisningspraksis er det nødvendigt med praksisobservationer, hvilket ikke er en del af denne undersøgelse.

Curriculum

På hjemmesiden for læseplaner (*Námsáttlanir* 2023) ligger læseplanerne for alle fag i den færøske folkeskole, på ungdomsuddannelserne og for Færøsk som andetsprog for voksne. Det færøske undervisningsministerium har ansvaret for læseplanerne. Det særlige ved læseplanen for Færøsk som andetsprog for voksne er, at den både indeholder en beskrivelse af CEFR-skalaen og uddannelsens tredelte opbygning samt læseplanerne for de tre uddannelser. Curriculum består kun af læseplanen, da der endnu ikke findes nogen lov eller bekendtgørelse om uddannelsen.

Jeg koncentrerer mig i denne artikel udelukkende om afsnittene 1. "Indledning", 2. "Formål" med underafsnittet "Det kulturelle og samfundsmæssige formål" og det, som står i læseplanerne om kultur og samfund. Uddannelsen er en forsøgsordning, som skulle være gældende i to år, og som efter planen skulle have været evalueret i foråret 2022.

Diskursanalyse som undersøgelsesmetode

Den metodiske tilgang til undersøgelsen er inspireret af diskursanalyse, som Karen Risager (2014) beskriver eksempler på i sin artikel "Om at analysere kultur i læremidler". Det er især Roumiana Ilievas (2000) kritiske diskursanalyse af undervisningsmateriale til andetsprog for voksne i Canada, som har ført til formuleringen af hovedspørgsmålet og de tre underspørgsmål:

Hvilken rolle spiller interkulturel læring i forbindelse med viden om kultur og samfund i læseplanen Færøsk som andetsprog for voksne?

- Hvad bliver forstået som viden om kultur og samfund, og hvilken slags viden er der tale om?
- Hvem tilhører det kulturelle og samfundsmæssige perspektiv, og hvilken rolle spiller interkulturel læring?
- Hvilken forståelse af nation og verden bygger læseplanen på?

Verdensborgeren og den interkulturelle læring

Her følger en kort sammenfatning af den teoretiske baggrund, som min undersøgelse tager udgangspunkt i. Begrebet ‘verdensborger’ skal i denne sammenhæng forstås som et pædagogisk ideal, som man i undervisningen arbejder henimod. En verdensborger er vidende, engageret, åben, nysgerrig og bevidst om, at vi lever i en kompleks verden med forskellige perspektiver, identiteter og samfundsmæssige problemer, og har ikke mindst en global bevidsthed (Risager & Svarstad 2020).

Interkulturel læring er en oplagt måde at arbejde på i undervisningen for at nærme sig idealet om verdensborgeren. Ordet ‘inter’ betyder imellem, og interkulturel læring sker imellem to eller flere personer, grupper og kulturer og er dialogisk, dvs. at den foregår to- eller flervejs. Den interkulturelle læring bygger på den opfattelse, at viden ikke er rent fakta, men derimod perspektivisk og del af en bestemt diskurs (Risager & Svarstad 2020).

Derudover skelner Risager (2016) i artiklen “Interkulturel læring. Vidensdiskurser i kommunikationen mellem ministerium, forskere og immigranter” imellem fire slags forskellig viden: erfaringsviden (fænomenologisk), handleviden (pragmatisk), kultur- og samfundsviden som indsigt (kognitiv) og faktaviden (positivistisk) (s. 20-21).

Den interkulturelle lærings kultursyn er dynamisk, relationelt og interaktionelt. Antropologen Michael Agar (2006) beskriver kultur således:

Culture isn't a property of them, nor is it a property of us. It is an artificial construction built to enable translation between them and us, between source and target. ... The translation we build is the culture we describe. (s. 8)

I idealet om verdensborgeren er forståelsen af nation og verden som værende ikke-essentialistisk, men som ændres i takt med lokal og global udvikling. Risager og Svarstad (2020) påpeger, at den banale nationalisme med sine symboler, som f.eks. flaget, giver os blinde

vinkler, og de anbefaler derimod en transnational tilgang, hvor vi også er åbne over for det, som sker på tværs af landegrænser.

Viden om kultur og samfund

I læseplanen for Færøsk som andetsprog for voksne beskrives undervisningen i kultur på samme måde i alle tre uddannelser:

Kultur: Der bliver informeret om skikke og hverdagsliv på Færøerne, ekskursioner og besøg på institutioner kan være en del af denne information. Emner er f.eks. nærmiljøet, hverdagsliv, familie ..., færøsk geografi, vejr, årstider, uddannelse, ... (Føroyskt sum annaðmál 2021, afs. 6)

Viden om skikke og hverdagsliv har førsteprioritet, og her handler det om *kultur- og samfundsviden som indsigt* i færøsk kultur i henhold til de fire slags viden, som er nævnt ovenfor. Skikke og hverdagsliv på Færøerne bliver opfattet som noget underforstået og bestemt, og der bliver ikke åbnet for, at forskellige mennesker, grupper eller miljøer kan have forskellige opfattelser og perspektiver – kultursynet er statisk.

Under overskriften “Det kulturelle og samfundsmæssige formål” står, at formålet er at gøre læreren i stand til at kunne forskelligt (Føroyskt sum annaðmál 2021, afs. 2). Derefter følger syv punkter, som indholdsmæssigt kan inddeles i grupperne 1) *handleviden* og 2) *kultur- og samfundsviden som indsigt*. *Handleviden* omfatter her at varetage, deltage og kunne forskelligt i det færøske samfund og forudsætter sproglige kompetencer. Målet er, at læreren får en aktiv rolle og arbejder og deltager i det samfund, han/hun nu bor i. *Kultur- og samfundsviden som indsigt* omfatter her viden, som læreren skal tilægne sig for at kunne få indflydelse og tage ansvar i det færøske demokrati. Denne viden skal gøre læreren i stand til at være en aktiv medborger.

Det kulturelle og samfundsmæssige perspektiv i læseplanen tilhører myndighederne, dvs. det færøske undervisningsministerium. Selv om myndighederne ikke er direkte nævnt, viser formuleringerne tydeligt, at myndighederne har ejerskab over, hvad viden om kultur og samfund er, og hvem der bliver givet adgang til denne viden. Myndighederne har både definitionsmagten og magten til at dele viden ud:

Formålet med *at give indsigt* i kultur og samfund er, at *læreren bliver i stand til: ...* (Føroyskt sum annaðmál 2021, afs. 2)

Skriften i kursiv er min egen og skal understrege, at afsenderen er den unævnte myndighed, som er giveren, mens læreren er modtageren af indsigt, hvilket igen giver ham/hende kompetencer til at handle, arbejde og deltage i det færøske samfund.

Interkulturel læring

Under overskriften “Formål” i læseplanen står:

Skoler, som tilbyder uddannelse i Færøsk som andetsprog, skal lægge vægt på at møde tilflytteren og læreren der, hvor han/hun er, og personalet på skolen skal lægge vægt på at forstå lærerens kulturelle og sproglige baggrund. (Føroyskt sum annaðmál 2021, afs. 2)

Der er en tydelig bevidsthed om og vilje til at tage hensyn til lærerens kulturelle og sproglige baggrund i undervisningen. Det bliver også nævnt, at lærere skal have kompetencer i at arbejde i multikulturelle sammenhænge og kunne planlægge undervisningen i henhold til det. Det bliver dog ikke specificeret, hvordan ‘multikulturelt’ skal forstås, men det er tydeligt, at kulturopfattelsen her er mere bred end andre steder i læseplanen.

Selv om man kunne tro, at der her bliver lagt op til interkulturel læring, kan det ikke betegnes som andet end en ansats. Sprog og kultur, som læreren har med i bagagen, bliver udelukkende set som et fundament til at bygge ny viden om færøsk kultur og samfund ovenpå. Der står intet om, at lærerens kulturelle perspektiv skal eller kan være en aktiv del i læringen, ej heller at læreren kan bruge sin *erfaringsviden*. Både lærerens *erfaringsviden* og perspektiv er forudsætninger for interkulturel læring.

Interkulturel læring spiller derfor ingen rolle i læseplanen. Læringen foregår envejs, og læreren bliver i vid udstrækning opfattet som en modtager og ikke som én, der medbringer betydelige ressourcer til egen og andres læring.

Forståelse af nation og verden

Propriet *Færøerne* og adjektivet *færøsk* forekommer ofte i læseplanen. Færøerne bliver opfattet som en statisk og uforanderlig enhed, ikke

kun geografisk, men også i andre henseender. Forståelsen af nationen er essentialistisk. Substantivet *land* og flertalsformen *lande* forekommer ikke, og det gør substantivet *verden* heller ikke. Det er udelukkende Færøerne, kulturen og samfundet, hvor læreren nu bor, som er i fokus. Der er heller ikke noget i læseplanen, som viser, at Færøerne er en del af Norden, Europa, den vestlige del af verden og den globale verden. Det er derfor tydeligt, at forståelsen af nation og verden er national og ikke transnational. Læreren skal kun lære at være borger på Færøerne, på trods af at Færøerne er en del af globaliseringen med voksende mobilitet og migration, hvor mennesker flytter imellem lande flere gange i livet pga. f.eks. parforhold, arbejde, uddannelse og krig.

Konsekvenser for læreren

Læseplanens hovedformål er, at læreren som tilflytter får viden og kompetencer, der gør ham/hende i stand til at blive en selvstændig og aktiv medborger i det færøske samfund. Men læreren ses udelukkende som modtager og får ikke mulighed for at bringe sin *erfaringsviden* og sit kulturelle perspektiv i spil. Interkulturel læring spiller ingen rolle i læreprocessen, og *verdensborgeren* er ikke i sigte.

Læseplanen lægger op til, at læreren lægger sine egne erfaringer og sit eget perspektiv til side for at blive del af det færøske samfund. Dette går i retning af assimilation. Læseplanen skaber rammerne for undervisningspraksis, og forholdet mellem underviser og lærer kan ifølge forskeren Jim Cummins (2014) ikke være neutralt:

Teacher-student interactions are never neutral – in contexts of social inequality these interactions either reinforce the devaluation of minority group culture, language and identity in the broader society or they challenge this devaluation. (s. 5)

Set fra dette perspektiv kan uddannelsen i Færøsk som andetsprog være med til at nedvurdere lærerens kultur, sprog og identitet. På trods af dette ses i definitionen af læseplaner på hjemmesiden, at de færøske myndigheder er bevidste om betydningen af den enkelte elevs udvikling:

Læseplaner for folkeskole, erhvervs- og ungdomsuddannelserne er tænkt som en sammenhængende plan for den personlige udvikling for færøske børn og unge. (*Námsatlanir* 2023)

Dette ser dog ikke ud til at være gældende for læseplanen i Færøsk som andetsprog for voksne.

Lørneren i verden

I anvendt lingvistik opfattes identitet som dynamisk, flydende, flerdimensionel og socialt konstrueret (Preece 2016). Hver gang vi interagerer med andre, forhandler vi samtidig vores identitet. At få mulighed for at sætte ord på identitet har stor betydning for forståelsen af os selv, vores relationer til omverdenen og ikke mindst for opfattelsen af vores fremtidsmuligheder, som forskeren Bonny Norton påpeger (2013). Dette er især relevant for tilflyttere og deres oplevelse af “out of place”. Udtrykket “out of place” stammer fra sociologen Zygmunt Bauman, og Preece (2016) beskriver det således:

... it is this ‘out of place’ feeling that gives rise to identity work and creates opportunities for new subjectivities through the interaction of the ‘old’ and the ‘new’. (s. 2)

Med udgangspunkt i min undersøgelse vil jeg opfordre til, at læreren kommer til at stå i centrum i revurderingen af læseplanen. Ud over interkulturel læring er der god inspiration at hente i pædagogikken *Culturally Responsive Pedagogy*, hvis formål er at fremme social retfærdighed og gøre undervisningen mere relevant og effektiv for alle, uanset kulturel baggrund. Taylor og Sobel (2011) henviser til og citerer professor Geneva Gay (2010), som underviser i multikulturel uddannelse:

Gay defines culturally responsive teaching as ‘using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of culturally diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them. (Taylor & Sobel 2011: 23)

Jeg vil udtrykkelig opfordre til, at verdensborgeren bliver et ideal at arbejde henimod i læseplanen, så den danner grundlag for undervisningspraksis, hvor læreren ikke kun får mulighed for at vende blikket mod det færøske samfund, men også ind mod sig selv og ikke mindst videre ud mod verden. Opfordringen gælder også fremtidige tekster i curriculum, som f.eks. lov og bekendtgørelse. Curriculum må tage udgangspunkt i, at forbindelsen mellem Færøerne og verden er to- eller flervejs, ligesom relationen mellem indbyggere på Færøerne og tilflyttere også er det.

Litteratur

- Agar, M. (2006). Culture: Can you take it anywhere? Invited lecture presented at the Gevirtz Graduate School of Education, University of California at Santa Barbara. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (2), 1-16. Lokaliseret d. 8. februar 2023 på sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/PDF/agar.pdf.
- Cummins, J. (2014). Language and identity in multilingual schools: Constructing evidence-based instructional policies. I: Little, D., Leung, C. & Van Avermaet, P. (red.), *Managing diversity in education. Language, policies, pedagogies* (s. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Føroyskt sum annaðmál (2021). Lokaliseret d. 8. februar 2023 på Námsætlanir: namsaetlanir.fo/foeroyskt-sum-annadmal.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. 2. udgave. New York: Teachers College Press.
- Ilieva, R. (2000). Exploring culture in texts designed for use in adult ESL classrooms. *TESL Canada Journal*, 17 (2), 50-63. Lokaliseret d. 8. februar 2023 på teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/889/708.
- Lyklatøl. *Yvirlit um migration – jan. 2022* (2022). Lokaliseret d. 8. februar 2023 på Útlendingastovan: integration.fo/lyklatol.
- Námsætlanir (2023). Lokaliseret på Námsætlanir: namsaetlanir.fo/.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. udg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Preece, S. (2016). Introduction: Language and identity in applied linguistics. I: Preece, S. (red.), *The Routledge Handbook of Language and Identity* (s. 1-16). London: Routledge.
- Risager, K. (2014). Om at analysere kultur i læremidler. *Sprogforum* 59, 78-86.
- Risager, K. (2016). Interkulturel læring. Vidensdiskurser i kommunikationen mellem ministerium, forskere og immigranter. I Kirilova, M. & Holmen, A. (red.), *Kulturlæring. Københavnerstudier i tosprogethed. Studier i parallelsproglighed*. (årg. C9, s. 17-116). København: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.
- Risager, K. & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Taylor, S.V. & Sobel, D. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter*. Bradford: Emerald Group.

Flere elever i tale via taskbaseret sprogundervisning

Sproglærere i grundskolen og i gymnasiet oplever, at det bliver stadig vanskeligere at få elever til at indgå i mundtlige aktiviteter i sprogundervisningen. Der synes at herske en generel perfektionskultur, hvor det handler om ikke at dumme sig og kun at vise sine perfekte sider frem. En sådan kultur udfordrer åbne samtaler i et klasserum, fordi de kræver, at man tør deltage uden at have forberedt sine sætninger til perfektion. Det fremgår af Line Krogager Andersens (2020) forskningsoversigt over mundtlighed i sprogundervisningen i perioden 2009-19, og vi genkender observationen fra vores egne erfaringer. Med denne artikel ønsker vi med Rod Ellis (2003) at argumentere for, at en undervisning baseret på tasks dels kan gøre det lettere for eleverne at deltage på fremmedsprog i undervisningen, dels i sidste ende kan tage kampen op mod denne perfektionskultur. Vi redegør for ideen med taskbaseret undervisning og Rod Ellis' (2003) seks kriterier for tasken. To tasks udviklet til hhv. grundskole og gymnasium beskrives, og vi argumenterer kort for taskens potentiale i forhold til motivation, kommunikationsparathed og tryghed (Andersen 2020).



ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN

Ph.d., docent
Københavns Professionshøjskole
Læreruddannelsen Forskning og Udvikling
ASGR@kp.dk



BENTE MOSGAARD JØRGENSEN

Ph.d., studielektor
Aarhus Universitet
Institut for Kommunikation og Kultur
bmj@cc.au.dk

Baggrund

Artiklens to forfattere deltog i udviklingen af seks materialepakker i franskfaget til diplomuddannelsen til sprogfagsvejledere.¹ I disse pakker indgår der i alt 16 tasks fordelt på flersprogethed, ordforrådstilegnelse, funktionel grammatik og mundtlighed. I denne artikel præsenterer vi to tasks fra materialepakken om mundtlighed.²

Hvad konstituerer en task?

Der er hverken inden for sprogforskning eller sprogpædagogisk praksis fuldstændig enighed om en definition af, hvad en task er. I forbindelse med udvikling af tasks til franskfaget i materialepakkerne anvendte vi Rod Ellis' seks fællestræk. Her finder vi belæg for en forståelse af en task som en vej til at facilitere elevers sproglæring gennem kommunikation (Ellis 2003). Tasken gør det muligt inde i klassen at gøre sig erfaringer med, hvordan sproget bruges i virkeligheden med afsæt i autentiske situationer og materialer. Dermed udfordrer den de mere traditionelle opgavetyper, som kan bestå af en lytteaktivitet uden andet formål end at måle på elevens lyttefærdighed eller en mundtlig aktivitet, der kan bestå i, at eleven skal give det korrekte svar til lærerens spørgsmål kun med det formål at måle på hans eller hendes beherskelse af bestemte sproglige former (Ellis 2003; Pedersen 2019).

Med en task får eleverne i stedet et 'ægte problem', som kun kan løses i et fælles kommunikativt samarbejde i en elevgruppe. En task har generelt elevernes sproglæring som mål. Men den kan også have et specifikt sprogligt formål (Ellis 2003; Pedersen 2019; Willis 1996). Tasken hviler på en antagelse om, at sprog læres bedst, hvis undervisningen sætter kontekster, hvori den lærendes naturlige læringskapacitet kan udvikle sig frem for systematiske forsøg på at lære sprogsystemet bid for bid (Ellis 2009). Et eventuelt systematisk sprogligt fokus må derfor ikke tage overhånd i elevernes arbejde med tasken. I stedet bør de opleve, at de gennem tasken udvikler deres intersprog (Pedersen 2019). Man kan med fordel inddrage eleverne i planlægningen af tasken for at fremme deres motivation og engagement.

En task kan organiseres i tre task-faser: en før-task-fase, en task-fase og en efter-task-fase. Med udgangspunkt i den opgave, der ligger i selve tasken, har før-task-fasen til formål at aktivere elevernes viden om det valgte emne og deres kendskab til relevante faste vendinger, chunks og ord samt at stilladsere dem med et nyt sprogligt repertoire.

Task-fasens formål er, at eleverne bliver i stand til at udvikle et flydende sprog gennem hypoteseafprøvning og sproglig opmærksomhed. Den består af planlægning, gennemførelse og fremlæggelse af tasken. Eleverne optræder først og fremmest som sprogbrugere – altså nogle, der bruger sproget med et formål (Ellis 2003). De sproglige færdigheder udvikles ved, at eleverne bruger deres intersprog.

Efter-tasken giver mulighed for, at læreren sammen med eleverne retter et systematisk fokus på de sproglige strukturer, der er blevet anvendt under forløbet (Ellis 2003; Pedersen 2019; Willis 1996). Dette fokus kan så blive anvendt som udgangspunkt for en efterfølgende task, hvor eleverne måske kan anvende et mere nuanceret og korrekt sprog. I det følgende gennemgår vi taskegenrens seks fællestræk som beskrevet af Ellis (2003).

De seks fællestræk for en task

1. Der skal foreligge en plan for, hvad eleverne skal lave. Da den samtidig skal give plads til, at eleverne kan anvende deres egne sproglige ressourcer, kan man ikke være sikker på, at formålet med tasken faktisk bliver opfyldt.
2. Betydning går forud for form, fordi formålet med en task er at få eleverne til at anvende sproget pragmatisk frem for at fremvise sproglige strukturer. Elevernes opgave består derfor i at lukke en informationskløft eller udfordre en holdningsforskel ved hjælp af kommunikation, gerne på en sådan måde, at bestemte sproglige eller kommunikative strukturer vil være oplagte at række ud efter.
3. Eleverne skal indgå i en autentisk kommunikation baseret på såvel analoge som digitale autentiske tekster og materialer. Lærerens opgave er at vælge indhold og aktiviteter, der er alders- og interesserelaterede for målgruppen.
4. Alle fire sprogfærdigheder kan indgå i aktiviteterne.
5. Tasken skal stille eleverne kognitive udfordringer såsom at udvælge, klassificere, systematisere, forklare eller bedømme information i deres løsning af de opgaver, der indgår i den stillede task.
6. Der skal være et klart kommunikativt resultat af elevernes arbejde. Resultatet skal udmønte sig i et produkt, der indikerer for eleverne, hvornår de er færdige med opgaven. Det skal samtidig kunne indgå i den afsluttende evaluering af taskeforløbet.

Beskrivelse af to tasks ved hjælp af taskens seks fællestræk

Tasken *Un dialogue entre deux ou trois élèves dans une situation d'achat* er udviklet til 6. klassetrin. I før-tasken introducerer læreren formål, mål, arbejdsformer og produkt, nemlig at lave en lydfil om en indkøbstur ved brug af elevernes mobiltelefoner (kriterie 1 og 6). Det er en kommunikativ opgave, hvis formål er at sætte eleverne i stand til at indgå i en handel, spørge om varer og priser og forhandle sig frem til den vare, som de gerne vil købe. På 6. klassetrin er eleverne stadig på begyndertrin og skal stilladseres sprogligt for at kunne indgå i en sådan dialog. Læreren giver derfor eleverne et forlæg, der foruden tre chunks (*je voudrais, s'il vous plaît* og *merci et au revoir*) (kriterie 2) indeholder relevante spørgeord og hjælp til svarstrategier, som understøtter elevernes udvikling af skitser til en autentisk indkøbssituation (kriterie 3). I før-tasken forberedes eleverne på selve tasken og øver sig i at blive i stand til at stille hinanden spørgsmål to og to og give svar ved hjælp af egne noter og et forlæg. I selve tasken anvender eleverne dette forlæg og deres egne noter til at konstruere deres dialoger, som de herefter optager på deres mobiltelefoner i grupper (kriterie 5). I efter-task-fasen præsenterer eleverne indkøbsdialogen fysisk som et rollespil eller afspiller deres optagelser for klassen. Afslutningsvis evaluerer læreren og eleverne produkterne og samtaler om, hvordan eleverne kan videreudvikle deres sproglige kompetencer i andre dialoger med afsæt i denne task (kriterie 4, 5 og 6). Tasken stiller således krav til lærerens lydhørhed og samarbejde med eleverne om at udvikle autentiske dialoger, der matcher elevernes alder, viden og interesser. Samtidig involverer den alle fire sprogfærdigheder.

Tasken *On se ressemble?* er udviklet til 2. g fortsættersprog. Taskens kommunikative formål er at lære hinanden at kende, hvilket er relevant for unge, der møder andre unge i udlandet.

I før-tasken præsenteres tasken, dens mål, arbejdsformer og produkt (kriterie 1). Arbejdsformen består i, at eleverne i grupper udvikler, gennemfører og konkluderer på et lille survey, der giver dem anledning til at spørge og at fortælle om sig selv. Det sproglige indhold, der tages op, er formulering af spørgsmål på fransk. Klassen etablerer i fællesskab en liste over overemner såsom familie, fritidsaktiviteter, musiksmag osv. Emnerne skrives på tavlen, og klassen foreslår underemner til kategorierne som fx søskende, forældre, bedsteforældre, husdyr inden for emnet familie (kriterie 3 og 4). Læreren giver en enkel skematisk guide til, hvordan man stiller spørgsmål på fransk

(kriterie 2). Klassen deles i grupper, der varetager hver sit overemne. Disse formulerer tre til fem spørgsmål til en spørgeguide, som lægges på et fælles dokument som fx Google Docs. Eleverne sidder to og to og øver sig på at svare på spørgsmålene. I selve tasken går eleverne rundt imellem hinanden og interviewer hinanden to og to, og skifter partner to-tre gange (kriterie 2 og 4). Som interviewere noterer de, hvem de har talt med. Til sidst danner eleverne grupper af fem til seks personer, hvor produktet af tasken bliver lagt frem: Efter tur konkluderer de individuelt, hvem de ligner mest og hvorfor (kriterie 4, 5 og 6). I efter-tasken kommenterer eleverne individuelt på en padlet, hvad de fik ud af tasken. Klassen læser padletten og evaluerer tasken sammen. Læreren samler op på spørgsmål om sprogligt fokus. Det kan være en snak om, hvilke strukturer eleverne foretrak og hvorfor.

Motivation, kommunikationsparathed og tryghed

Ellis har således forklaret, hvordan taskstrukturen er et relevant redskab til at støtte op om elevernes sprogudvikling. Der er desuden enighed i aktuel forskning om, at tasken fremmer elevernes kommunikationsparathed, deres tryghed i klasserummet og deres motivation, som er tre af de udfordringer, forskningen observerer i aktuel sprogundervisning (Andersen 2020). Dette har vi forsøgt at illustrere med de to taskeeksempler. Det fremgår af dem, hvordan eleverne i før-tasken gøres klar til at kommunikere ved hjælp af rammesætning og stilladsering. I selve tasken taler de i små grupper eller i skiftende par, hvilket betyder, at den enkelte derfor kan være tryk ved at vide, at kun samarbejdspartnerne kan følge samtalen. Elevernes motivation søges etableret ved, at emnerne for arbejdet er enkle og relevante for deres alderstrin og niveau, og at de i deres sprogudøvelse taler hen over en kommunikationskløft med sigte på et særligt produkt: hhv. en lydoptagelse og en mundtlig konklusion meddelt til en ny og større gruppe.

Konklusion

De her præsenterede forhold har drejet sig om den enkelte elevs tilgang til læring, men vi må ikke overse, at klassen udgør en social kontekst, som eleverne både determinerer og er determinerede af (Kemmis m.fl. 2014). Den kontekst kan meget vel være domineret af en perfektionskultur som nævnt i indledningen. Taskebaseret undervisning kan imødegå perfektionskulturen, fordi der i selve sprog-

udøvelsen er fokus på kommunikation og ikke korrekthed, og fordi eleverne forberedes til sprogudøvelsen i før-tasken. Således fjernes fokus fra det perfekte og flyttes hen mod et fælles projekt om læring. Men hvis det skal lykkes, anser vi det for nødvendigt, at undervisningen kan tilbyde sig som modkultur med sine måder at organisere læring på, sine måder at samtale på og sine måder at være sammen på – med andre ord som en social praksis. Og så er taskebaseret undervisning ikke en struktur, som undervisere rækker ud efter som en kærkommen variant, men en struktur inden for hvilken de varierer deres undervisning.

Som Ellis skriver i en antologi fra 2019, er det derfor nødvendigt, at kommende undervisere i grundskolen og gymnasiet på deres uddannelser lærer at tilrettelægge deres undervisning ud fra taskebaserede principper (Ellis m.fl. 2019).

Noter

1. Fremmedsprogsvejlederuddannelsen blev i 2022 udviklet for Det Nationale Center for Fremmedsprog i et samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, UC SYD, Via University College, Aarhus Universitet, Københavns Universitet, RUC og SDU. Materialepakkerne er knyttet til modulet *Nyere fremmedsprogs pædagogik og didaktik* for fagene engelsk, fransk, spansk og tysk. Læs mere på: <https://ncff.dk/til-din-undervisning/materialepakker>.
2. Materialepakken om mundtlighed i franskfaget består af en introduktion til delområdet i form af en video, refleksions spørgsmål til underviseren samt inspiration til, hvordan man kan arbejde med dette delområde i form af fire taskeksempler og aktiviteter, som henvender sig til grundskole og/eller gymnasium. Materialepakken afsluttes med en liste over anvendt litteratur og forslag til yderligere læsning: https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Materialepakker/MP3_FRANSK_MUNDTLIGHED.pdf.

Litteratur

- Andersen, L. K. (2020). Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk Indblik* 05, 4-31.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S. m.fl. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C. m.fl. (2014). *Changing*

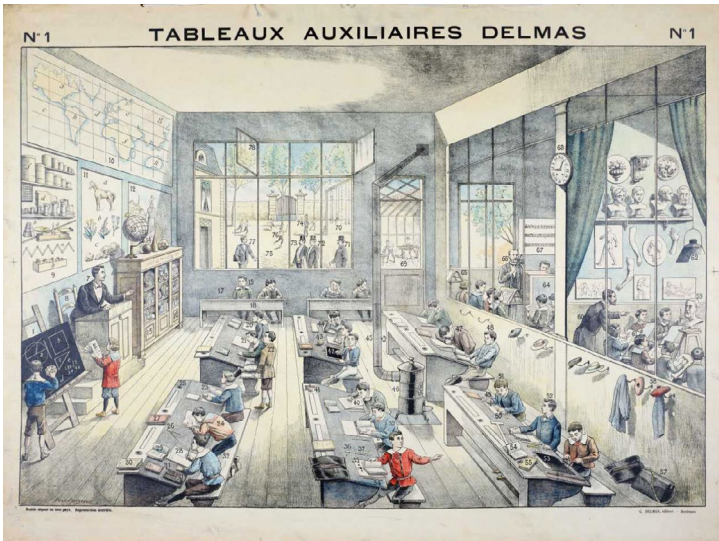
- practices, changing education.*
Singapore: Springer Singapore.
- Pedersen, M.S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (s. 227-247). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning.* London. Longman.

Sprogforums rubrikker **Temanyt** med udvalgte bøger til nummets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library, Det Kongelige Bibliotek, bliver fremadrettet lagt ud på Sprogpedagogisk Informationscenter: 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

- 78 Leg og spil
- 79 Dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken
- 80 Litteraturundervisning

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
- 2023**
76 Undervisningsplanlægning

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag.

FRANCESCO CAVIGLIA OG SUSANA SILVIA FERNÁNDEZ
Kronikken: Fremmedsprog som tillægskompetence? Ja, tak 9

ULLA LUNDQVIST OG KIRSTEN KOLSTRUP
Lost in translanguaging? Er 'stance' et oversat aspekt i den danske 'oversættelse' af translanguaging-begrebet til sprogpædagogisk praksis i folkeskolen? 17

ASTRID MUS RASMUSSEN OG SUSANA SILVIA FERNÁNDEZ
Niveaudeling i fremmedsprogfagene i det danske gymnasium:
En inkluderende strategi? 25

ANJA BOLS SLÅTTVIK OG KAREN BARFOD
Et læreruddannelsesperspektiv på undervisning af flersprogede elever:
Hvordan udeskole kan understøtte sprogpædagogiske aktiviteter 35

AASE VOLDGAARD LARSEN
Lærendes behov og mål – personlige læringsmål som værktøj i forbindelse
med sprog som tillægskompetence 45

ANA KANAREVA-DIMITROVSKA
CEFR CV: Hvad er nyt, og hvordan bidrager det til at fremme flersprogethed
og interkulturalitet i en mere inklusiv kvalitetsuddannelse for alle? 53

TURID THOMSEN
Er verdensborgeren i sigte? Interkulturel læring i curriculum for Færøsk
som andetsprog gældende for voksne 61

ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN OG BENTE MOSGAARD JØRGENSEN
Flere elever i tale via taskbaseret sprogundervisning 69

Temanyt og Andet nyt 77

