

August 2024, nummer 78

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

LEG & SPIL



<https://tidsskrift.dk/spr>

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

Nummer 78 – August 2024

ARNAQ GROVE

Kronikken: Modersmålets rolle i ligestilling og civilisering 1

THORKILD HANGHØJ, KRISTINE KABEL OG SIGNE HANNIBAL JENSEN

Brug af digitale spil i dansk og engelsk: Resultater fra et systematisk review med implikation for praksis 5

LARS HOLM OG ANNEGRETHER AHRENKIEL

Børns sprogleg – en upåagtet dimension af børnesprog 12

NICOLAI SCHARTAU ANDERSEN, KIRSTEN OLDENBURG LAUTA OG STEPHANIE KIM LÖBL

Spilidaktik i fremmedsprogsundervisning: En designbaseret tilgang 18

BENTE MEYER

Dramatiseringer i sprogundervisningen – roller, leg og performance 24

LOUISE TRANEKJÆR

Spilbaserede og ikke-spilbaserede digitale ressourcer som forskellige tilgange til situeret andetsproglæring? 31

PETRA DARYAI-HANSEN, NATASCHA DRACHMANN OG LINE KROGAGER ANDERSEN

Sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik – en konceptualisering på tværs af uddannelsesniveauer 40

HILDE ESLAU BLINKENBERG OG JANNE MIKKONEN

Analoge eller digitale hjælpemidler i tilegnelse af mundtlighed i fransk? 47

SIMONE RAMS RASMUSSEN

Nutidens forventning, fremtidens begrænsning? En undersøgelse af sprogtilegnelse hos flygtninge i fuldtidsbeskæftigelse 53

SANNE LARSEN, CAMILLA FALK RØNNE NISSEN OG ANNE HOLMEN

Sprog integreret med fag? Ja, tak 59

KAREN RISAGER

Anmeldelse af Petra Daryai-Hansen: Fremmedsprog 67

Temanyt og Andet Nyt 70

Leg og Spil

Sprogforum årg. 30, nummer 78, 2024

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Forlaget Sprogforum 2024

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

Temareaktionen for dette nummer:

Susanne Jacobsen Pérez (temareaktør), Bente Meyer og Susanne Karen Jacobsen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Susanne Jacobsen Pérez (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Risager, Lone Krogsgaard Svarstad, Jan Lindschouw og Marnie Lai – 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 Kirkebæk, Bergthóra 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

Københavns Universitet

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk

Emil Holms Kanal 6

2300 København S

sprogforum@hum.ku.dk

Design

Marnie Lai (marnie.lai@gmail.com)

Udgivelse

Sprogforum udkommer to gange årligt på www.tidsskrift.dk og der er åben adgang til artiklerne på <https://tidsskrift.dk/spr>.

Løssalg

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. 36-77 kan findes gratis på www.tidsskrift.dk.

Layout og opsætning

Cecilie Lejre (redaktionsassistent)



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

Forord

Dette nummer af Sprogforum fokuserer på leg og spil i sprog- og kulturundervisningen. Vi har defineret det bredt, idet temaet rummer både almindelige legende og kreative tilgange til læringen, og tilgange der kræver at eleverne arbejder med spil, der er konstruerede (måske af dem selv) og kan være mere eller mindre komplicerede.

Interessen for leg og spil i sprogundervisningen er ikke ny, men der er kommet et øget fokus på det i forbindelse med de sidste årtiers digitale udvikling og udviklingen af mange forskellige former for interaktive spil med fiktive universer, avatarer osv. Denne interesse kan man se brede sig internationalt i uddannelserne i disse år, ikke bare i sprogundervisningen. For eksempel er der eksperimenter med at udvikle historieundervisning gennem escape rooms, hvor man arbejder sammen omkring at løse opgaver i forhold til forståelsen af kilder eller andet. Escape rooms kan være fysiske, men de kan også være virtuelle. At arbejde med forskellige former for spil kan både være med til at udvikle elevernes faglige færdigheder og støtte deres motivation over for faget generelt.

Som det fremgår af call'et til dette nummer af Sprogforum, efterlyste vi artikler inden for en mangfoldig vifte af emner, såsom gamification-begrebet og erfaringer med gamification, læringsspil og spilbaseret læring, drama/rollespil/teater, virtual reality, og kreative læringsprocesser. Artiklerne i nummeret behandler mange af disse emner.

Man kan reflektere over hvilken rolle en kreativ og legende tilgang til sprog- og kulturundervisning spiller: Er den først og fremmest et *middel* til at nå målet: kommunikativ og interkulturel kompetence? Eller er den ikke bare et middel, men også et *mål*? At kunne deltage i en samtale (som jo er et mål) er i sig selv kreativt, idet man er nødt til at forme hvor ny ytring selv. Ja, selve forståelsesprocessen er også kreativ, fordi enhver forstår ud fra sin egne forudsætninger og livsverden. Så det at kommunikere er i virkeligheden en kreativ praksis. Måske kunne man i højere grad tydeliggøre og anerkende det kreative, og endda poetiske, aspekt af den kommunikative kompetence? I denne tid, hvor sprogfagene kæmper for deres status i uddannelsessystemet og i samfundet, kunne fremhævelsen af dette aspekt af den kommunikative kompetence være med til at udvide forståelsen af sprogfagernes potentiale i vores sprogligt og kulturelt komplekse samfund, der kalder på nytænkning på mange fronter, herunder i forhold til de digitale universer.

Nummeret starter som sædvanlig med en Kronik, denne gang: *Modersmålets rolle i ligestilling og civilisering*. Den er skrevet af Arnaq Grove, som diskuterer situationen omkring det grønlandske folketingsmedlem Aki-Mathilda Høegh-Dams tale på grønlandsk fra folketingets talerstol i maj 2023. Hun opridses den historiske koloniale kontekst og sætter fokus på den store betydning det grønlandske modersmål har for grønlændernes identitet, kultur og traditioner, og for deres muligheder for selv at vælge deres vej og tempo fremad.

I artiklen *Brug af digitale spil i dansk og engelsk: Resultater fra et systematisk review med implikationer for praksis* fremlægger Thorkild Hanghøj, Kristine Kabel og Signe Hannibal Jensen resultater fra en gennemgang af 77 internationale forskningsartikler der beskæftiger sig med brug af digitale spil i relation til literacy- og sprogudvikling i L1-kontekster og L2-kontekster. Forfatterne strukturerer området i forhold til uddannelsesniveau, spilkontekst (skole, uden for skole), spiltype (læringspil, underholdningsspil, spildesignredskab), og forskningsmetoder, og de diskuterer bl.a. hvordan denne litteraturgennemgang kan bruges inden for hhv. dansk og engelsk.

Børns sprogleg – en upåagtet dimension af børnesprog af Lars Holm og Annegrethe Ahrenkiel handler om resultater fra et etnografisk feltarbejde på en daginstitution blandt børn i 3- til 4-års alderen. Man har observeret børns interaktioner og især deres legende omgang med sproget. Børnene legede med sproget på en musikalsk måde, og forfatterne understreger at der er et behov for at studere børns sprogleg som en samskabt, improviseret og kreativ praksis. Forfatterne pointerer at disse aspekter af børns sprogbrug normalt ikke indgår i de sprogpedagogiske strategier; men de er en vigtig del af børns semiotiske repertoire og dermed af deres sprogudvikling, ikke bare kognitivt, men også sansemæssigt og følelsesmæssigt.

Artiklen *Spil didaktik i fremmedsprogsundervisning: En designbaseret tilgang*, af Nicolai Schartau Andersen, Kirsten Oldenburg Lauta og Stephanie Kim Löbl, handler om spilaktiviteter i undervisningen i engelsk, tysk og fransk. Forfatterne introducerer en designmodel for spildidaktik der er udviklet og afprøvet med lærerstuderende i de tre fag. Modellen er en cirkelmodel der omfatter seks faser hvor de studerende arbejder ud fra allerede eksisterende spil og foreslår hvordan det pågældende spil kan ændres så det imødekommer specifikke udfordringer i sproglæringen, udfordringer som de studerende selv har defineret på forhånd. Forfatterne overvejer også om man kan inddrage elever i designprocessen: Kan elever være med til at udvikle spil mens de lærer målsproget?

Dramatiseringer i sprogundervisningen – roller, leg og performance er skrevet af Bente Meyer, og den præsenterer resultater fra et udviklingsprojekt hvor en række skoler eksperimenterede med brug af dramatiseringer på forskellige niveauer i engelsk og tysk. I denne artikel fokuseres der på engelsk, og forfatteren beskriver hvordan engelskklasser i hhv. 2. og 4. klasse brugte platformen Drama Studio til at producere 3D animerede fortællinger i fællesskab, skabe avatarer og roller, og instruere og udarbejde manuskripter. Eleverne lavede dramatiseringer omkring familie og familierelationer (2. klasse) og omkring fremlæggelse af egne digte om bl.a. krig og klimaforandringer (4. klasse).

I artiklen *Spilbaserede og ikke-spilbaserede digitale ressourcer som forskellige tilgange til situeret andetsproglæring?* diskuterer Louise Tranekjær hvordan forskellige digitale ressourcer til dansk som andetsprog tilbyder forskellige læringsmuligheder og barrierer i kraft af den økologi og form for framing som situerer sprogbrugeren. Hun peger på at framingen i de forskellige læringsressourcer forudsætter brugerens viden om og adgang til meget forskellige 'universer', og hun diskuterer om den økologi der skabes for brugeren, reelt etablerer de læringsmuligheder man ønsker.

Åbne Sider: *Sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik – en konceptualisering på tværs af uddannelsesniveauer*, af Petra Daryai-Hansen, Natascha Drachmann og Line Krogager Andersen, beskriver og forklarer en model over de mange dimensioner af flersprogethedsdidaktik. Modellen skelner mellem integreret sprogdidaktik, interkomprehensionsdidaktik og sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik. Den skelner desuden mellem praktisk sproglig opmærksomhed, metasproglig opmærksomhed og kritisk sproglig opmærksomhed. Forfatterne illustrerer modellen med nogle udskrifter fra 1. og 9. klasse, og de peger på hvordan modellen kan bruges i analyser af læreplaner og læremidler.

Åbne Sider: I artiklen *Analoge og digitale hjælpemidler i tilegnelse af mundtlighed i fransk?* fortæller Hilde Eslau Blinkenberg og Janne Mikkonen om et aktionslæringsforløb på to franskhold på hhv. STX og HHX. Formålet var at undersøge om eleverne opnåede øget tillid til deres egen formåen i mundtligt fransk hvis de, i forbindelse med task-baseret undervisning, arbejdede analogt frem for digitalt. De elever der ikke brugte digitale hjælpemidler (online grammatikker, Quizlet m.m.), så ud til i højere grad at få konsolideret deres almene ordforråd, og de så ud til at udvise større risikovillighed i samtaler.

Åbne Sider: I *Nutidens forventning, fremtidens begrænsning? En undersøgelse af sprogtilegnelse hos flygtninge i fuldtidsbeskæftigelse* gør Simone Rams Rasmussen rede for resultatet af nogle interviews hun har foretaget med fire mænd der er ankommet til Danmark i 2015 fra hhv. Syrien og Bangladesh. Hun inddrager Nortons investeringsbegreb og ser på hvordan de fire mænd forholder sig forskelligt til deres dansktilegnelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. En faktor er selvforsørger-identiteten og den dermed sammenhængende distancering fra offentlig forsørgelse. En anden er en identitet hvor man forsøger at forbedre mulighederne på arbejdsmarkedet via mere uddannelse.

Åbne sider: I artiklen *Sprog integreret med fag? Ja, tak* diskuterer Sanne Larsen, Camilla Falk Rønne Nielsen og Anne Holmen en række udviklingsprojekter og modeller vedr. sprog som tillægskompetence på mel-lemlange og lange videregående uddannelser. De fokuserer på tre udviklingsprojekter i Danmark: 'Sprogstrategisk satsning', 'Modeller for undervisning i sprog som tillægskompetence' og 'Sprogløft i tysk og fransk'. Projekterne bekræfter at der er en interesse for sprog blandt studerende på de videregående uddannelser, men også at sprogkurser o.l. ikke er tilstrækkelig tilpasset til de studerendes mange forskellige karriereønsker. Forfatterne diskuterer nogle organisatoriske modeller og foreslår nogle anbefalinger.

Sidst i nummeret anmelder Karen Risager Petra Daryai-Hansens nye bog, *Fremmedsprog*.

God læselyst!

Sprogforums redaktion

Susanne Jacobsen Pérez (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Marnie Lai,

Jan Lindschouw, Karen Risager og Lone K. Svarstad

Mindeord om Karen Sonne Jakobsen

Karen Sonne Jakobsen gik bort d. 15. juni 2024 efter lang tids sygdom. Det er en stor sorg for os i Sprogforum hvor Karen har ydet en kæmpeindsats gennem mange år.

Karen blev født i 1948 og voksede op i Sydslesvig, lige syd for den danske grænse. Hendes forældre var læreruddannede fra Haderslev seminarium, og de underviste børn fra det danske mindretal der gik på danske skoler. I Karens familie talte de rigsdansk, og hun lærte nedertysk (plattysk) hos sine kammerater. Da hun efter 5. klasse kom til Duborgskolen i Flensborg, stiftede hun nærmere bekendtskab med tysk. Efter sin studentereksamen fra Duborg flyttede hun til København i 1967 og læste dansk og tysk ved KU, herunder et års ophold i Berlin. I studietiden var hun bl.a. aktiv i FSS, Foreningen af Sydslesvigs Studerende.

I 1973 blev Karen ansat som adjunkt, senere lektor, på RUC i sprogpedagogik med særligt henblik på tysk. Hun var aktivt engageret i opbygningen af det nye universitet, som startede i 1972. Hun var institutleder i flere omgange, og i en periode var hun prorektor, hvor hun også varetog funktionen som dekan for humaniora. Hun var også stærkt engageret i national og international universitets- og uddannelsespolitik, og var i en periode formand for det Humanistiske Uddannelsesråd. Tyskfaget på RUC var udgangspunktet for hendes faglige virke, og her ydede hun en stor og frugtbar indsats for fagets særlige udvikling som del af RUC's tværfaglige studie- og forskningsmiljøer, og som del af et tværprogligt institut, hvor samarbejde med andre sprogfag såsom dansk, fransk og engelsk blev set som en naturlig ting. Hun var også aktiv og engageret som emerita, med flere publikationer om sprogundervisning, kreativitet, skrivning, læring og dannelse, fortsat også på internationalt niveau.

I Sprogforum var hun i mange år medlem af storgruppen, og hun sad i redaktionsgruppen i årene 2010-2021. Her lagde hun et stort og værdifuldt arbejde i alle sider af redaktionsprocessen, samt Sprogforums relationer til Sprogpedagogisk Informationscenter, til forlaget og til forskningsrådet i forbindelse med støtte til internationalisering. Hendes indsats var altid af høj faglig kvalitet, og hun havde en evne til at spotte lige præcis hvad der kunne gøres for at en artikel kunne blive forbedret. Hun var derfor eminent til at give forfattere anvisninger til hvordan de kunne forbedre deres artiklers struktur og argumentation. Indtil for nylig bidrog hun desuden som en særdeles kompetent fagfællebedømmer.

Karen var et fantastisk menneske, forstandig, engageret, hjælpsom, altid til at stole på, altid venlig og imødekommende over for alle, og med faglige kvaliteter på højt niveau. Hun var altid en stærk motor i samarbejde, kritisk refleksion og nytænkning. Sprogforum skylder Karen en kæmpe tak for alt det engagement hun lagde hér.

Æret være hendes minde.

Sprogforums redaktion: Karen Risager, Susanne Jacobsen Pérez, Bergthóra Kristjánsdóttir, Lone K. Svarstad, Jan Lindschouw og Marnie Lai

Kronikken: Modersmålets rolle i ligestilling og civilisering



Arnaq Grove

Cand.comm. & ph.d.

Lektor emerita, Grønlands Universitet, Ilisimatusarfik

Grove@uni.gl

300 år

Igennem nogle århundreder dominerede Vesteuropas kolonisering vores klode. I forlængelse af nordboernes bosættelse i vikingetiden, og den store hvalfangst omkring Grønland, begyndte Hans Egede fra Norge (der var i union med Danmark), at anlægge den første koloni i Grønland i 1721. Men nordboerne var væk, og til gengæld var landet nu beboet af inuit, en fangerkultur af små grupper af familier der siden begyndelsen af 1100-tallet var nået til Grønland, og det var dem man mødte. Fra dansk side er det altid blevet hævdet, at koloniseringen i Grønland skulle foregå i grønlændernes interesse. Som baggrund for denne påstand stod, at Danmark, rundet af vesteuropæisk civilisation, var "foran" i udvikling og således var kvalificeret til at lede landet og dets befolkning i den rigtige retning.

I 1900-tallet var der en tiltagende utilfredshed med de vesteuropæiske landes kolonisering, og med etableringen af FN efter 2. verdenskrigs afslutning var afkoloniseringen et af de store mål. Grønland var selvsagt et af punkterne. I en række høringer redegjorde Danmark for sin politik i Grønland, og en ny grundlov blev vedtaget i Danmark, godt nok uden afstemning i Grønland, og den trådte i kraft i 1953. Dermed var grønlænderne blevet ligestillet med andre danske borgere, idet man henviste til at Grønland var blevet et amt med kommuner med valgte råd, ligesom i Danmark, og med ret til at vælge to folketingsmedlemmer (ligesom Færøerne). I FN vedtog man at Grønland dermed ikke længere var en koloni.

Barnligt stunt eller virkningsfuld kommunikation

Lige godt 70 år efter står Aki-Mathilda Høegh-Dam som grønlandsk folketingsmedlem, hvor rigsfællesskabet er til debat, på talerstolen og begynder sit indlæg. For første gang i Tingets historie er det ikke på dansk, men på grønlandsk, et sprog som dér kun forstås af hendes grønlandske kollega, Aja Chemnitz. Umiddelbart efter kom der reaktioner fra enkelte medlemmer, generelt præget af irritation: En vanskelig dialog, føler sig som

statist i et mediestunt, konfrontatorisk og barnlig stil Men Aja Chemnitz så ud til at lyse op undervejs i talen. Efterfølgende fik A-MH-D sagt om kritikerne, at det var meget at lade sig provokere af at høre grønlandsk sprog, og så vendte hun deres argument om og replicerede: "... prøv at forestille dig, hvordan den grønlandske befolkning har det, når vi skal snakke dansk for at kunne lave noget som helst igennem vores liv".

A-MH-D fik prisen for årets danske tale i oktober, inden året var omme. Mens det var en del af kritikken, at den generelt ikke kunne forstås af tilhørerne, var dét netop en af dommerpanelets begrundelser for tildelingen af prisen: genialiteten i at lige præcis det som tilhørerne fik ud af talen og lod sig ærgre af, var at den satte dem "i den fremmedgørende situation", netop det "som grønlændere kender fra diskussioner om deres land på et fremmed sprog." Det vigtigste er ikke en forfinet form, men "at ville noget med sin tale. Og at sætte et aftryk". Og hun viste mod. Taleprisens dommerkomite nævnte også at talen havde poetiske værdier. Set i dette perspektiv var det ikke hendes valg af sprog der brød dialogen, det startede den tværtimod. Omvendt var det de irriterede medlemmers fordømmelser, som ville lægge sig i vejen for den.

Talens grønlandske tekst handlede om, at den illusoriske ligestilling, som Grønland fik med grundloven i 1953 som amt i rigsfællesskabet, bør ændres, og at tiden nu er kommet. Dagen efter talen i Folketinget publicerede Politiken A-MH-D's egen oversættelse til dansk. Den havde tre hovedpunkter:

Først fremhævede hun, at rigsfællesskabet var på danske betingelser, som de andre to parter måtte indordne sig under. Som med valg af sprog: Da Folketinget havde vedtaget grønlandsk som officielt sprog i Grønland, valgte hun følgelig at benytte det til sin tale, selvom det altså alligevel ikke var i orden, som det viste sig. Efter hendes opfattelse må rigsfællesskabet gøres til en føderation af de omfattede stater for at blive et fællesskab af ligestillede, og det indebærer at det er forskellige stater der på lige vilkår går i forbund.

Dernæst nævnte hun, at flere alvorlige krænkelser, der efter mange år var nået frem i medierne, viste at det grønlandske folk imod alle forsikringerne ikke blev betragtet som ligestillede borgere af myndighederne. ("Skeletterne i skabet": Beboerne i Thule blev tvangsforflyttet for anlæggelsen af en base. *Eksperimentbørnene* blev taget fra forældrene til Danmark for at opdrage dem til dansk kultur og fik forbud mod al kontakt med forældrene, og blev siden overdraget til danske plejeforældre. Og børn med udefrakommende fædre der ikke havde fået fastslået faderskabet og gjort *juridisk faderløse* og dermed uden ret til deres efternavn eller arv. Og senest: Fra omkring 1965 blev der sat spiraler op i halvdelen, 4.500, af den fødedygtige del af den grønlandske befolkning for at begrænse befolkningstilvæksten og udgifterne til børn. Med den omfattende systematiske registrering peger det på intet mindre end folkemord).

Sidst i talen så Aki-Mathilda fremad: Tiderne skifter nu, grønlænderne tager til orde, med ord ud af egen identitet, som "musikken, der opstår", taler deres eget sprog uden skam, og når de dropper den gamle "dyd" at være et tilbageholdende folk, og kræver retten til selv at styre landet, vil de lære modersmålets styrke at kende. Det er ens eget sprog, og når man taler det, kommer man så tæt som det er muligt på at udtrykke sig selv, og

får kraft til at være med og virke for at skabe sig et liv og samfund. Med en poetisk kraft af klarhed i en ligefrem række af helt korte og enkle udtryk manifesterer Aki-Mathilda styrke og sikkerhed, en følelse for brugen af modersmålet, en fornemmelse af en snarlig tid i frihed til selv at være med til at nå egne mål. Personligt hæftede jeg mig selv ved at hun virkede meget berørt til allersidst, lige inden hun gik ned fra talerstolen, hvor hun blev presset af et spørgsmål.

Da folketingsmedlemmerne havde sat sig tilbage i stolen, og røgen havde lagt sig, endte det trods alt med at Tinget i bred almindelighed overvejede kravet. Efter nogle måneders betænkningstid, hvor omkostningerne i mellemtiden var blevet anslået til skræmmende 200 mio. hvis ordningen skulle være lige så god som den, der er til rådighed for dansksprogede i Grønland, endte man så med en billigere ordning. (Så meget var rigsfællesskabets demokrati måske heller ikke værd?)

Talen havde sat et aftryk. I fremtiden må folketingsmedlemmerne nu gerne tale deres modersmål, men de skal selv oversætte den, uddele en skriftlig version på dansk inden, eller give en kort opsummering efter, og skriftlige redegørelser vil blive oversat. Men det vil næppe hjælpe noget videre på dialogen i debatten, mener A-MH-D's suppleant, Markus E. Olsen: Simultantolkning ville have været passende: "hvis man virkelig ønsker ... et rigsfællesskab", bør man vel i princippet "arbejde hen imod det..."

Endelig bør jeg nævne, at Hans Enoksen, der ikke talte dansk, har været landsstyreformand. Han overvejede forrige gang at stille op til Folketingsvalget. Hvad så, hvis han var blevet valgt?

Ens eget sprog

Modersmålet er vigtigt for grønlænderne, ikke som signalpolitik eller mediestunt, men i sig selv en afgørende realitet fordi det giver mulighed for i fællesskab at forklare og reflektere over sin kultur; kultur forstås her som de normer og opfattelser der er de herskende i en gruppe, som her en nation, og som derigennem er bestemmende for dens praksis. Modersmål og kultur er viklet sammen. Modersmålet kan formidle kulturen til den næste generation, og man kan diskutere kulturen, og præcisere eller ændre kulturens opfattelser og normer. Altså formulerer modersmålet kulturens praksis. Omvendt former kulturen modersmålet ved at stille krav til, hvad det skal kunne udtrykke. Fordi modersmål og kultur lever i denne vekselvirkende symbiose, vil modersmålet af alle sprog give det bedste billede af kulturen og være bedst egnet til at diskutere den. Kulturen er en del af identiteten. Modersmålet er ikke et af tegnene på identitet, men en del af den, ens eget sprog. Børnene vokser op med, at kulturen regulerer deres handlinger i forhold til lyst og følelser, så derfor planter dens normer og opfattelser sig dybt i deres identitet og kan være knyttet til stærke følelser.

Begreber der oversættes fra en kultur til en anden, ændrer uvægerligt noget af deres betydning ved at blive placeret i et andet system af normer og opfattelser, fordi det kan vise sig, at man i nogle sammenhænge skal

forholde sig anderledes til et begreb i én kultur i forhold til en anden. Grønlandsk kultur er meget forskellig fra dansk.

Hvis en fremmed kultur bryder ind i en kultur med sit anderledes normsystem, vil det blive sværere for de berørte personer fra den udfordrede kultur at agere, fordi normerne i nogen grad vil konflikte, og størrelsen af kaos tiltage. De vil få sværere ved at leve op til den verden der kommer ud af det, sværere ved at danne sig et overblik over de gamle og nye opfattelsers samspil og navigere i den verden, og følgelig blive mere usikre, fremmedgjorte, passive og frustrerede, eventuelt apatiske. Eller begynde et misbrug, blive sindssyge eller begå selvmord.

Grønlænderne skal have et overblik til selv at kunne overveje deres liv og se sig selv som del af en mere harmonisk udvikling, i stedet for at gå tabt i den. Derfor må den grønlandske kultur være et mere afklaret grundlag, hvorfra grønslænderne selv vælger vej og tempo fremad. Her er det grønlandske sprog ikke en hindring, det er tværtimod optimalt som en forudsætning for udviklingen. Betoningen af identitet, kultur, sprog og traditioner har ikke et essentialistisk og konservativt sigte, men er et udgangspunkt for åbenhed i integrationsprocessen med det nye.

Over for grønlandsk kultur og sprog står en kultur med en universalistisk selvforståelse af at nærme sig det højst udviklede ideal, en selvforståelse af at være berettiget til at trumfe kolonialistisk og behandle andre kulturer og sprog som laverestående, der må assimilere sig.

Brug af digitale spil i dansk og engelsk: Resultater fra et systematisk review med implikation for praksis



Thorkild Hanghøj
ph.d.
Professor på Aalborg Universitet
thorkild@ikp.aau.dk



Kristine Kabel
ph.d.
Lektor på Aarhus Universitet
kabel@edu.au.dk



Signe Hannibal Jensen
ph.d.
Videnskabelig Assistent på Syddansk Universitet
sihaje@sdu.dk

For mange børn og unge er digitale spil en vigtig fritidsaktivitet. Ifølge WHO (2016) spiller 9-15-årige i gennemsnit mere end to timer dagligt, og trods aktuel offentlig debat i Danmark og andre lande om unges skærmtid i og uden for skolen, er aktiviteten kommet for at blive. De seneste to årtier har der i forskning været øget fokus på, hvordan unges spillevaner har betydning for deres præstationer i skolen, og på hvordan digitale spil kan integreres i den almindelige undervisning i tekst- og sprogfag som dansk og engelsk. Netop de to fag er interessante i lyset af børn og unges spil, fordi meget *gaming* foregår på engelsk. I forlængelse af det engelske sprogs status som *lingua franca* i en globaliseret verden, har børn og unges gaming-vaner sandsynligvis betydet, at elever både i grundskolen og på ungdomsuddannelser, og i nogle tilfælde før de

begynder i skole, i dag udvikler et større engelsksproget repertoire end tidligere generationer (De Wilde & Eyckmans, 2020). I Danmark og det øvrige Skandinavien har elever desuden engelsk fra 1. klasse, og det bidrager til, at faget frem for at være et fremmedsprogsfag også i nogle dele af verden kan beskrives som et andetsprogsfag. Selvom danskfaget og engelskfaget er to forskellige fag, med forskellige traditioner, så medfører den udvikling, at de potentielt nærmer sig hinanden (Kabel & Svarstad, 2019; Lønsmann m.fl., 2022). Frem for at handle om grundlæggende kommunikative færdigheder, bliver indholdsdimensionen i engelsk og forståelsen af faget som et dynamisk kulturfag styrket i disse år (se f.eks. Risager & Svarstad, 2020). Tilsvarende forandres danskfaget og internationalt set tilsvarende L1-fag i disse år ved udover at arbejde med fortolkning, læsning og skrivning af papir- og overvejende skriftbaserede tekster også at arbejde med multimodale og digitale tekster som computerspil.

Derfor er det interessant at se på, hvad de seneste årtiers internationale forskning egentlig kan fortælle om, hvordan brug af digitale spil i og uden for skolen relaterer til elevers literacy- og sprogudvikling i L1- og L2-fag. Det første forstået som danskfag i Danmark (eller fransk i Frankrig), det sidste specifikt undersøgt som engelsk som andet- eller fremmedsprogsfag i skolen i lande, hvor engelsk ikke er et af barnets primære sprog i de tidlige år (Hanghøj m.fl., 2022).

Sidste år udgav vi et komparativt systematisk forskningsreview med netop dette fokus (Hanghøj m.fl., 2022), og i denne artikel vil vi opsummere nogle af resultaterne. Derudover vil vi diskutere resultaterne i et fagdidaktisk perspektiv, hvor vi foreslår implikationer for praksis i forhold til at anvende digitale spil i skolen.

Et systematisk review

I vores undersøgelse af hvilken viden der findes om brug af digitale spil i relation til literacy- og sprogudvikling i L1- og L2-kontekster, har vi også undersøgt, hvordan forskningen er blevet foretaget, hvilke typer af digitale spil og hvilke spilgenrer der er undersøgt, og hvilke literacy- og sprogudviklingsaspekter, der har været i fokus. Når vi bruger betegnelsen 'literacy- og sprogudvikling' så kan vi specificere, at mens studierne i L1-kontekster har fokus på literacy (f.eks. læsning, skrivning), så har studierne fra L2-kontekster overvejende fokus på sprog (f.eks. ordforrådstilegnelse). Det vender vi tilbage til.

Reviewet er et systematisk review, hvor vi ud af 3055 forskningsartikler endte med at inkludere i alt 77 artikler, skrevet mellem 2000-2020 (for nærmere beskrivelse, se Hanghøj m.fl., 2022). En oversigt over studierne kan ses i tabel 1. Vi har inddelt studierne efter klassetrin, spilkontekst (dvs. om fokus er på at spille i eller uden for skolen), spiltype (læringspil, underholdningsspil eller redskab til spildesign), samt forskningsmetode.

	L1 studier	L2 studier
<i>Uddannelsesniveau</i>		
Primary	11	17
Lower secondary	31	8
Upper secondary	12	5
<i>Spilkontext</i>		
Skole	35	18
Udenfor skole	18	10
<i>Spiltype</i>		
Læringspil	12	18
Underholdningsspil	31	10
Spildesignredskab	12	0
<i>Forskningsmetoder</i>		
Kvalitativ	32	1
Kvantitativ	16	19
Mixed methods	2	4
<i>Samlet antal studier*</i>	49	28

Tabel 1: Oversigt over inkluderede studier (*To studier refererer både til L1 og L2)

Af tabellen fremgår det, at de fleste L1-studier er foretaget i det, der svarer til udskolingen i Danmark, er udført i skolekontekster og med underholdningsspil (f.eks. *Minecraft*, *World of Warcraft*), og gennem brug af kvalitative metoder. I kontrast hertil er de fleste L2-studier foretaget i det der svarer til indskoling og mellemtrin, også i skolekontekster, men primært med læringspil (specifikt udviklet til undervisningsbrug), og primært med brug af kvantitative metoder som f.eks. effektmåling. Vi inddelte også studierne efter forskellige spilgenrer (f.eks. online rollespil, strategispil, sandkassespil mm.), men vores analyse kunne ikke påvise, at der var sammenhænge mellem bestemte spilelementer og specifikke former for læringsudbytte.

I de to følgende afsnit nedenfor uddyber vi resultaterne og studierne inden for L1 og L2.

Forskning i brug af spil i L1

I alt har vi undersøgt 49 artikler, som udover kategorierne i tabel 1 kan grupperes efter hvilke literacy-aspekter, de har fokus på. Samlet skelner vi mellem 'læsning', 'skrivning', 'multimodal produktion inklusive spildesign', og 'kritisk literacy'. Literacy er i sig selv et mangefacetteret begreb, og elevs literacy kan undersøges for eksempel med fokus på de sociokulturelle processer, som skrivning og læsning er involveret i, med fokus på de tekster, der arbejdes med eller med fokus på de kognitive processer, der er involveret. Mange af særligt de kvalitative L1-studier (32 studier) er forankret i det, som literacy-forskeren Brian Street (1984) har betegnet en ideologisk literacy-model, hvor literacy-hændelser og -praksisser er i fokus mere end for eksempel kognitive processer. Desuden er de forankret i den udvidede forståelse af literacy-begrebet, som

blandt andet New London Group (1996) var med til at indstifte, hvor literacy også handler om at kunne håndtere andre modaliteter end skriftsproget, det vil sige sammensatte eller multimodale tekster.

Et af de kvalitative studier, der har fokus på læsning og er forankret i et fokus på sociale processer, pointerer, at de tekster børn og unge læser i forbindelse med digitale spil i fritiden bør ses som legitime teksterfaringer i skolens L1-fag (Stufft, 2018). I studiet blev syv 7. klasseselevers forestillinger om literacy undersøgt, sådan som de kom til udtryk i gruppediskussioner om bøger. En af bøgerne var om *Minecraft*, og i diskussionen af den blev det tydeligt, at eleverne selv havde erfaringer med spillet og med at læse og skrive - i udvidet forstand - paratekster til spillet. Men de oplevede ikke, at tekstarbejdet havde noget at gøre med skolefaglig literacy. Stufft foreslår derfor, at lærere kan støtte elever i deres literacy-udvikling og identitet som ekspertlæsere- og skrivere, hvis deres literacy-erfaringer fra gaming anerkendes i klasserummet (s. 207). *Minecraft* er meget udbredt blandt både piger og drenge i Danmark, og der ligger her et potentiale i at få øje på og arbejde med for eksempel læsning og undersøgelse af paratekster, inklusive f.eks. multimodale tekster som YouTube-videoer om spillet. I et working-paper, der falder uden for reviewet, viste Steinkuehler (2011) fra en amerikansk kontekst, at drenge, der var svage læsere, præsterede markant bedre i læsetest, hvis de fik lov at læse selvvalgte tekster relateret til spillet *World of Warcraft*.

Et andet kvalitativt studie, der specifikt har fokus på kritisk literacy, giver inspiration til, hvordan der kan arbejdes med digitale spil, uden at der i undervisningen bruges tid på at spille det. Det handler om direkte i undervisningen at arbejde med at udvikle paratekster til spil (f.eks. Apperley & Beavis, 2011). Forskerne trækker på en række kvalitative skolestudier fra grundskolen i Australien, hvor lærere i samarbejde med forskere afprøvede aktiviteter, hvor eleverne skulle finde og kritisk læse paratekster til velkendte spil, eller selv producere paratekster som anmeldelser eller kritiske læsninger af for eksempel repræsentation i et spil som *The Sims* og forslag om konceptudvikling. Ved at arbejde med digitale spil på den måde udfordres både mere traditionelle forståelser af tekstvalg i L1-fag, samtidig med at elevers kritiske literacy kan støttes.

Der er flest kvalitative studier inden for L1-feltet, men et af de kvantitative studier er relevant for både dansk- og engelskfaget. Sletten m.fl. (2015) har således undersøgt norske udskolingselevers selvrapporterede spille- og sportsvaner i klub (gennem spørgeskema) og sammenholdt med deres karakterer i skriftlig norsk og i engelskfaget. Mere end 3 timers spil dagligt korrelerede med dårligere karakterer i skriftlig norsk, men med højere i engelskfaget. Imidlertid forsvandt den negative korrelation mellem spilletid og skriftlig norsk, hvis elever samtidig dyrkede sport i klub. Det kunne pege på andre væsentlige parametre som socioøkonomiske forhold (f.eks. om der i hjemmet er råd til foreningsidræt eller ikke).

Forskning i brug af spil i L2

Samlet set har vi gennemgået 30 studier om spilforskning i brug af digitale spil i L2 faget. Vi inddelte studierne efter sproglæringsaspekter, som var: ordforrådstilegnelse (18 studier og derfor det dominerende aspekt), kombinerede sproglige aspekter (studier med fokus på mere end et aspekt, såsom grammatik og

ordforrådstilegnelse), skrivning, samt sproglige praksisser (studier med fokus på sociale aspekter som en del af sprogtilegnelsen).

L2 studierne er karakteriserede ved at have fokus på klart afgrænsede og målbare sproglige kompetencer, såsom ordforrådstilegnelse og ved i overvejende grad at benytte kvantitative metoder. L2 studierne er i overvejende grad teoretisk forankrede i kognitive teorier om sprogtilegnelse. Det primære fokus er på læringsspil med undtagelse af få studier, der undersøger potentialet for sprogtilegnelse gennem underholdningsspil i fritiden. Studierne viser i overvejende grad positive resultater ved brug af spil i L2. Et eksempel er Cobb og Horsts studie (2011), som undersøger ordforrådstilegnelse ved brug af læringsspillet *My Word Coach*. Spillet er designet ud fra kognitive principper (f.eks. kontinuerlig repetition af ordforråd). Undersøgelsen peger umiddelbart på et positivt læringsudbytte, dog viser undersøgelsen, at netop de teoretisk forankrede kognitive spilaspekter (f.eks. repetition) gør at spillerne finder spillet kedeligt og derfor demotiveres.

Cobb og Horst anbefaler derfor at spil forankres i mere autentiske – gerne narrative - kontekster. I en dansk kontekst er det et fund, der også kan give anledning til at vi i engelskfaget inddrager mere autentiske narrative universer. Hung, Young og Lin (2015) undersøger også et digitalt læringsspil men med fokus på skrivekompetencer. Nærmere bestemt undersøger de læringsudbyttet af kommunikation og samarbejde i og omkring et digitalt læringsspil, og dermed har de også fokus på sociale kontekstuelle aspekter. Undersøgelsen peger på stort læringsudbytte ved brugen af spillet, som resulterer i udvidet kommunikation og samarbejde og i aktiv læring. Studiet peger også på, at især fagligt svage elever har stort læringsudbytte af denne læringsform, i det de føler sig inkluderede og respekterede i deres spilgrupper.

Diskussion og konklusion

Vores systematiske review viser, at der er tale om to meget forskellige forskningstraditioner i forhold til at undersøge brugen af digitale spil i L1- og L2-kontekster. Det gælder både i forhold til valget af *spiltyper* (f.eks. er der klar dominans af læringsspil i L2-studierne i kontrast til primær brug af underholdningsspil i L1-studierne), brug af forskellige *forskningsmetoder* (overvejende kvalitative tilgange i L1-studier og overvejende kvantitative tilgange i L2-studierne) samt anvendelse af teorier om literacy- og sprogudvikling (L1-studierne er primært sociokulturelt orienterede, L2-studierne primært kognitivt orienterede). I forlængelse heraf, var studier af, hvordan brug af digitale spil kan understøtte elevers skriveudvikling, således det eneste fælles fokus. De store forskelle vidner om, at der er brug for mere dialog på tværs af de to forskningsfelter, som særligt medtænker engelskfagets centrale rolle i uddannelsessystemet. Derudover er der generelt behov for mere omfattende studier, der trækker på flere forskellige metoder – f.eks. longitudinelle studier med brug af mixed methods.

Samtidig viser vores review at der er overvejende positive (men også negative) resultater i forhold til at anvende spil til at fremme elevers literacy- og sprogudvikling. Derudover er det et væsentligt fællestræk på tværs af studierne, at digitale spil ofte kan virke motiverende for det faglige arbejde i L1 og L2. Flere artikler peger på, at lærere med fordel kan trække på spil, som eleverne kender fra hverdagen, f.eks. ved at værdsætte deres literacy-erfaringer med *Minecraft* i en skolesammenhæng (Stuft, 2018) eller at arbejde med paratekster ved at læse eller skrive tekster om bestemte spil (Apperley & Beavis, 2011). Derudover viser flere artikler, at hvis man anvender repetitive læringsspil, vil det på længere sigt ofte resultere i begrænset fagligt udbytte samt demotivering af eleverne.

Faktaboks

Forslag til ressourcer, hvor der findes ideer til at arbejde med digitale spil i dansk- og engelskundervisningen:

Spil I Undervisningen (SIU) (siu.aau.dk). Gratis portal for spilbaserede undervisningsforløb, hvor man også selv kan oprette og dele forløb.

Sæt skolen i spil - brug af computerspil og gamification i undervisningen (www.sætskolenispil.dk). Bog og hjemmeside med ideer til at arbejde med spil i dansk og matematikundervisning på mellemtrinnet.

Spil i skolen. Facebook gruppe med mere end 3000 medlemmer, hvor undervisere, spiludviklere mm. deler og efterspørger spilforløb.

Link: <https://www.facebook.com/groups/280898418695680>.

Vi vil nu diskutere, hvordan dansk- og engelskfagene kan bruge nogle af resultaterne fra de studier, som vi gennemgår i vores review. I forhold til danskfaget er det oplagt at se digitale spil som inspiration til en udvidet literacy-forståelse, f.eks. ved at arbejde med spil som multimodale tekster, der kombinerer lyd, billeder, animation og tekst. Som Apperley & Beavis (2011) viser, behøver man dog ikke at spille spillene direkte i undervisningen, men kan blot bygge videre på elevernes erfaringer uden for skolen. Samtidig kan det være vanskeligt at overføre mange af resultaterne direkte til en dansk kontekst, eftersom mange af L1-studierne er foretaget i engelsktalende lande, hvor der er færre sproglige begrænsninger ved at anvende digitale underholdningsspil. Som engelsklærer i England eller Australien kan man således relativt let inddrage teksttunge spil som f.eks. *The Last of Us*, *Gone Home*, *Heavy Rain*, *Life is Strange*, *Uncharted* eller *L.A. Noire*, der alle tilbyder spilleren spændende narrativer at gå på opdagelse i. Som dansklærer kan det derfor være nemmere at anvende digitale spil i danskundervisningen, som i mindre grad baserer sig på engelsksproget tekst og tale, f.eks. nonverbale spil som *Minecraft*, *LIMBO* eller *Journey*.

Hvad angår engelskfaget, så peger vores review på, at lærere bør lægge nogle af de digitale læringsspil på hylden og i stedet fokusere mere på de spil, som eleverne spiller i deres fritid. Det skyldes ikke mindst, at engelsk for mange danske børn og unge i stigende grad får status som et andetsprog og ikke et fremmedsprog,

som nævnt i indledningen til artiklen her. Som engelsklærer er det derfor oplagt at hente inspiration i de mange L1-studier af digitale underholdningsspil, som vi gennemgår i vores review. Det gælder i forhold til at skabe og forholde sig til paratekster om spil, som elever kender fra fritiden, men det kan også handle om at analysere fortællerforhold og intertekstuelle referencer for et litterært spil som for eksempel film noir spillet *L.A. Noire* (Hanghøj m.fl., 2022). Dermed kan brugen af digitale spil være med til at understøtte et engelskfag, hvor sproginlæring og indholdsarbejde går hånd i hånd, og hvor kulturdimensionen indgår som en del af et literacy-arbejde.

Litteratur

- Apperley, T., & Beavis, C. (2011). Literacy into action: Digital games as action and text in the English and literacy classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 6(2), 130-143. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2011.554620>
- Cobb, T., & Horst, M. (2011). Does word coach coach words? *CALICO Journal*, 28(3), 639-661. <https://doi.org/10.11139/cj.28.3.639-661>
- De Wilde, V., Brysbaert, M., & Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171-185. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>
- Hung, H. C., Young, S. S. C., & Lin, C. P. (2015). No student left behind: A collaborative and competitive game-based learning environment to reduce the achievement gap of EFL students in Taiwan. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 35-49. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2015.1017113>
- Kabel, K., & Svarstad, L. K. (2019). Refleksiv literacy og interkulturalitet i L1 og L2 [Reflexive literacy and Interculturality in L1 and L2]. In A. S. Gregersen (Ed.), *Sprogfag i forandring 2* [Language subjects in transition 2], 35-54. Samfundslitteratur.
- Hanghøj, T., Kabel, K., & Jensen, S. H. (2022). Digital games, literacy and language learning in L1 and L2: A comparative review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(2), 1-44. <https://doi.org/10.21248/l1esl.2022.22.2.363>
- Lønsmann, D., Mortensen, J., & Thøgersen, J. (2022). Er engelsk stadig et fremmedsprog i Danmark? Et spørgsmål om kollektiv sproglig identitet. *NyS - Nydanske Sprogstudier*, 61, 126-179. <https://doi.org/10.7146/nys.v1i61.132242>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Risager, K., & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. (1 udg.) Samfundslitteratur.
- Sletten, M. A., Strandbu, Å., & Gilje, Ø. (2015). Idrett, dataspilling og skole – konkurrerende eller 'på lag'? [Physical education, videogaming and schooling – competition or "on team"?] *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(5), 334-350. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-03>
- Steinkuehler, C. (2011). The Mismeasure of Boys: Reading and online videogames. Working paper. Madison: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin. https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2011_03.pdf
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Stufft, C. J. (2018). Engaging students in literacy practices through video game book groups. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 67(1), 195-210. <https://doi.org/10.1177/2381336918787191>

Børns sprogleg – en upåagtet dimension af børnesprog



Lars Holm
Cand.mag & ph.d.
Lektor på Aarhus Universitet
larsh@dpu.dk



Annegrethe Ahrenkiel
Cand.mag & ph.d.
Lektor på Roskilde Universitet
annegrah@ruc.dk

Gennem de senere er der inden for daginstitutionsområdet i mange vestlige lande sket en intensivering af arbejdet med at gøre børn skoleparate (Hackett m.fl. 2020; Holm & Ahrenkiel 2022). Indholdsmæssigt har en læseorienteret strategi med fokus på sprog og literacy været i forgrunden. Strategien indebærer en særlig sprogpædagogisk opmærksomhed på fonologisk bevidsthed, ordforråd, og kendskab til bogstaver, fordi disse sproglige delområder ses som de vigtigste forløbere for at lære at læse i skolen (Holm 2020). Børns sprog og sproglige udvikling anskues på den måde i lyset af skolens skriftsprog.

Den læseorienterede tilgang til børns sprog hviler grundlæggende på en antagelse om, at skriftsprog er en transskription af talesprog. Det er imidlertid ikke tilfældet. Skriftsproget er en sproglig form, der kun i begrænset omfang angiver, hvordan og med hvilken intention noget er sagt. Inden for rammerne af den læseorienterede strategi er der kun lidt opmærksomhed på de sproglige træk, der *ikke* er til stede i skriftsproget. Det medfører en indskrænkning i forståelsen og analysen af børnesprog. For nærmere at belyse centrale dimensioner i børnesprog, sætter vi i det følgende fokus på børns sprogleg – en ofte upåagtet dimension af børns institutionelle hverdagsliv. En analyse heraf kan belyse konstituerende elementer i børns indbyrdes sprogbrug og derigennem bidrage til en teoretisk og empirisk udvidelse af forståelsen af børnesprog.

Sprogleg i et teoretisk perspektiv

Sprogleg har dels været teoretiseret i et Vygotskiansk perspektiv som en sproglig socialisation, hvor der ud fra børns fonetiske, morfologiske, semantiske, pragmatiske og metalingvistiske udvikling kan identificeres forskellige aldersrelaterede former for sprogleg, og dels i et Bakhtinsk perspektiv, som en fornøjelig og underholdende aktivitet, der rummer ikke-representationelle og groteske dimensioner af sprogbrug (Tarone 2000). Den Vygotskianske tradition er blevet kritiseret for at være funderet i en rationalistisk forståelse af kommunikation, der retter den forskningsmæssige opmærksomhed mod, hvor succesfulde børn er i forhold til at indfri bestemte intentioner eller mål i sproglig interaktion. Cook kalder denne tilgang "the primacy of meaning" (Cook 2000:162) og gør opmærksom på, at denne tilgang vil have en tendens til at overse mange af de typiske og komplekse sproglige interaktioner i børns hverdagsliv, som f.eks. lydlige produktioner, der indgår i sprogets fonologi, men er uden åbenlys semantisk denotation, som det f.eks. er tilfældet i den rytmiske remse okker-gokker-gummi-klokker. Remsen har en musisk og fonologisk form og en pragmatisk betydning, men ingen egentlig referentiel betydning.

Med inspiration fra Bakhtin definerer Cook (1997: 228) sprogleg som en universel aktivitet, der kan inddeles i to typer. Den ene defineres som leg med lyde for at konstruere mønstre af rim, rytme, assonans, konsonans, alliteration osv. og lege med grammatiske strukturer for at skabe paralleller og mønstre. Den anden type relaterer sig til sprogets semantiske niveau og er leg med meningshelheder, der kombineres til skabelse af fiktive verdner og til sprogbrugens ekspressive lydelige side (Cook 1997:228). Cook fremhæver endvidere, at improvisation, samarbejde og konkurrence er konstituerende for sprogleg. Denne forståelse muliggør en forskningsmæssig tilgang, der undersøger sprogleg som en betydningsdannende samskabelse af interaktion og livsverdner set fra et barns perspektiv.

I nyere forskning i sprogleg ses der en øget opmærksomhed på semiotiske og multisensoriske dimensioner af sprogleg, som ikke indgår i Cooks forståelse. F.eks. inddrager Cekaite også de dynamiske relationer mellem semiotiske ressourcer, aktiviteter, artefakter og rum i sin analyse (Cekaite 2017). I tråd hermed trækker vi i vores analyse på begrebet "semiotic repertoire", der defineres som totaliteten af de ressourcer, som mennesker anvender, når de kommunikerer (som tale, billeder, tekst, gestik, tegn, blik, ansigtsudtryk, positur og objekter) (Kusters m.fl. 2017:229). Det semiotiske repertoire ses som kropsliggjorte potentialer og begrænsninger, ud fra den betragtning, at ressourcerne til kommunikation er tilgængelige i forskellige grad, tilskrives forskellig værdi og kan tilgås på forskellige måder forskellige steder. Dette perspektiv indebærer, at semiotiske ressourcer forstås som noget, der er relateret til følelser, erfaringer, magtrelationer, lyst og identiteter (Kusters m.fl 2017).

Med afsæt i disse perspektiver betragter vi børns sprogleg som en samskabt og kropsligtgjort praksis i daginstitutionens hverdag og undersøger processerne i og omkring sprogleg ved at fokusere på, hvad der konstituerer det semiotiske repertoire i børns sprogleg.

Analyse af en sprogleg

Eksemplet på sprogleg nedenfor er baseret på videooptagelser fra et sprogligt etnografisk feltarbejde i en daginstitution blandt børn i 3 til 4-årsalderen. Feltarbejdet fandt sted over et par måneder og havde fokus på børnenes sprogbrug i interaktion med hinanden. Der blev anlagt en såkaldt "whole day method" (Holm & Ahrenkiel 2022), hvor vi fulgte fire udvalgte fokusbørn gennem hele dage.

Klokken er over tre, og forældrene er begyndt at komme for at hente deres børn. Daginstitutionens personale har travlt med at tale med forældrene og sige farvel til børnene. Kort forinden var der en konflikt mellem en række børn. Personalet bad i den forbindelse to af børnene, Mads og Sara, om at sætte sig ved et bord og lave et puslespil. Børnene går hen og tager hver sit puslespil ned fra en hylde og sætter sig ved siden af hinanden og går i gang med at lægge puslespillet, mens de interagerer med hinanden gennem bevægelser og lyde.

I den første del af deres interaktion taler børnene om nogle andre børn, som angiveligt har drillet dem. Sara synger nogle uidentificerbare ord og afrunder med at sige "Jeg hader det". Mads kommenterer verbalt på en måde, der heller ikke kan identificeres klart. Herefter fremlægger Sara sin strategi mod drillerier. Hun siger "Jeg siger bare ok. Det er hvad jeg siger". Mads har en anden strategi, som det fremgår af uddrag 1.

Uddrag 1

1	Mads: Ikke mig. Da da da da da da da	Siges syngende og rytmisk.
2	Sara: Der der der der der der mer ber der der ... lege med mig	Gentager rytmen med en dybere stemme. Den sidste del af hendes udsagn er delvist uforståeligt, men ender med "lege med mig".
3	Mads: Eeeeeeeeeeeeeeeeeeeee	En høj tone med stor intensitet.
4	Sara: Yer, yer. Jeg - leger - med - dig	De enkelte stavelser i sætningen udtales rytmisk hver for sig.
5	Mads: Det - gør - jeg - også	Udtales på samme rytmiske måde.
6	Sara: Det gør jeg også. Det gør jeg også. Det gør jeg også.	Fortsætter den rytmiske udtale men ændrer til en højere tone i den anden af sætningerne.
7	Mads: Dumme Caroline	
8	Sara: Nej. Vi må ikke sige dum	
9	Mads: [uf] de driller også mig	
14	Sara: De driller også mig	

Interaktion mellem børnene om drillerier og strategier mod drillerier er præget af en musikalsk sprogleg, der er sammenfiltret med børnenes udveksling af synspunkter. Børnene skaber i første del af uddraget det Løkken kalder en "glee-concert" (Løkken 2010). En sådan jubelkoncert består af fælles vokaliseringer med musiske kvaliteter, som er sjove og meningsfulde for børnene at deltage i, og hvor de gensidigt tuner sig ind på hinanden. Mads' svar i l. 1 om at han ikke bare siger ok, ledsages af en række syngende vokaliseringer uden bestemt betydning. Det er tonelejet og rytmen fra Mads udsagn, Sara tuner sig ind på i l.2, snarere end det semantiske indhold. Samtidig tilføjer Sara en anden vokallyd efterfulgt af variation i konsonanter, og hun gør sin stemme dybere. Denne fælles musiske frembringelse giver udvekslingen om et alvorligt og følelsesfuldt

emne en glædesfyldt karakter og skaber en fælleshed mellem de to. I 1.3 bidrager Mads til koncerten med en kraftfuld artikulation i form af en høj skinger tone, der produceres, mens han gør sin krop stiv og læner sig ind over bordet. Det vidner om udvekslingens intensitet. I 1.4 introducerer Sara så en ny rytme og sætning, hvor hun i et helt andet tempo men stadig på en syngende måde fortæller, at hun leger med Mads. Mads tuner sig ind på rytmen med sit svar i 1.5 og konstruerer en ny sætning, der verbalt udtrykker den gensidighed (det gør jeg også), som den fælles musikalske frembringelse samtidig er udtryk for. Sara samler Mads' sætning op og gentager den på samme rytmiske måde tre gange mere og mere intenst. Denne glædesfyldte gentagelse og dette skift i tempo er netop en del af sproglegens og jubelkoncertens kendetegn. I 1.7 reflekterer Mads over en episode med drillerier og tilkendegiver sin mening om en af pigerne i daginstitutionen. Det resulterer i en øjeblikkelig reaktion fra Sara, der i en irettesættende og belærende voksen-tone henviser til institutionens normer, der ikke tillader børnene at betegne hinanden som dumme. Mads synes at forsvare sin ret til at bruge ordet ved at henvise til, at de driller ham. Gennem en henvisning til, at hun også bliver drillet, synes Sara at afvise argumentet, samtidig med at hun udtrykker en solidaritet med Mads.

Uddraget viser, hvordan sprogleg har karakter af en improviseret rytmisk repetition og transformation af lyde og sætninger. Børnene skaber en jubelkoncert først ved at gentage stavelser og senere ved at gentage sætninger. Børnenes sprogbrug viser en stor grad af intensitet og engagement, og gentagelsen af stavelser og sætninger minder om en bold, der kastes frem og tilbage og fremstår som en måde at udtrykke fælles overbevisning og identiteter på. Der skabes en slags "vi" – en samhørighed – som delvist afbrydes i 1.7, hvor der kommenteres på sociale relationer mellem børnene i daginstitutionen.

Det korte uddrag demonstrerer, hvordan børnene, mens de lægger puslespil og taler om alvorlige emner, leger med sprog på en musikalsk måde. Analysen viser, hvordan børns sprogleg har forskellige og måske samtidige funktioner, hvor den på en og samme tid skaber en samhørighed og glæde og forholder sig til vanskelige sociale relationer og følelser. Uddraget fra puslespilsforløbet viser, at sprogleg er en improviseret samskabelse, der følger andre og mere komplekse principper end sprogbrug anskuet som en enkel transmission af betydning fra a til b.

Konklusion

Den ofte højt prioriterede læseorienterede strategi repræsenterer en forståelse af sprog som skriftsprog og er derfor ikke sensitiv i forhold til børns multimodale kommunikation og indbyrdes betydningsdannelse. En forståelse af sprog som skriftsprog kan føre til en forståelse af børnesprog, der overser lyd og andre træk i børns hverdagsprog, der ikke anses for at være vigtige for at lære at læse. Som Ingold (2007) bemærker, betyder det, at lyden tages ud af sproget, og at den rige mangfoldighed af lydligt udtryksformer, der især kan ses i småbørns kommunikation, ignoreres.

I denne artikel har vi vist, at sprogleg er en af mange måder, børn interagerer på i deres betydningsdannelse og er en uforudsigelig del af børnenes institutionelle hverdagsliv. Vores materiale viser, at sprogleg kan opstå

når som helst og hvor som helst i børnenes interaktion og ikke er begrænset til en systematisk og organiseret aktivitet med en særlig funktion som i okker-gokker-gummi-klokker. I stedet for at være en klart afgrænset og identificerbar begivenhed, er sprogleg snarere en spontan improvisation, der indgår i børns leg.

Børns sprogleg er en samskabt, improviseret og kreativ praksis karakteriseret af en betydelig grad af gentagelse og musikalitet og bestående af ord, fraser og vokaliseringer. Tydeligt er det også, at børnenes sprogleg ikke repræsenterer en forståelse af kommunikation som en transmission af informationer. Sprogleg repræsenterer således en form for børnesprog, der har konstitutive træk, der normalt ikke indgår i de sprogpedagogiske strategier, der sigter mod at støtte børns sproglige udvikling, men til gengæld har fokus på en sanselig omgang med og tilegnelse af sproget.

Børns sprogleg kan måske fremstå som larm og nonsense i et voksenperspektiv, men i et børneperspektiv er sprogleg en vigtig del af det semiotiske repertoire børn anvender i deres indbyrdes interaktion og er samtidig en aktivitet med et stort sprogligt læringspotentiale. Set i et overordnet perspektiv synes sprogleg på samme tid at have funktioner som et socialt, kognitivt, følelsesmæssigt og lingvistisk fænomen. Børn leger med og gentager ord, stavelser og lyd, der er del af det sproglige landskab, der omgiver dem. I sproglegen ses et intenst engagement, hvor lyde og kroppe skaber en samhørighed af socio-emotionel betydning. Når børn leger med sprog, udvikler de også en socio-pragmatisk viden og gør sig erfaringer med at tune sig ind på hinanden, som er et centralt fundament for kommunikation (Løkken 2000). Set i et formelt lingvistisk perspektiv, kan børnenes leg med vokaler ses som en træning i fonologisk opmærksomhed og den rytmiske gentagelse af hinandens udsagn som en træning i syntaktiske færdigheder og metasproglig opmærksomhed (Cekaite 2017).

Børns sprogleg udgør efter vores opfattelse en vigtig men ofte overset dimension af børnesprog. Med semiotisk repertoire som analytisk greb og feltarbejde som metode har vi med afsæt i et enkelt eksempel illustreret sproglegens mange funktioner og former og herigennem den særlige musiske og lydæssige dynamik og kreativitet, der er karakteristisk for børnesprog, men forbliver upåagtet, når børnesprog ses gennem skriftsprogets optik.

Litteratur

Cekaite, A. (2017). Microgenesis of language creativity: Innovation, conformity and incongruence in children's language play. *Language Sciences* 65, 26-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.langsci.2017.01.007>

Cook, G. (1997). Language play, language learning. *ELT Journal* 51(3), 224-231. <https://doi.org/10.1093/elt/51.3.224>

Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

Hackett A., MacLure M., & McMahon, S. (2020). Reconceptualising early language development: Matter, sensation and the more-than-human. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1767350>

Holm, L. (2020). *Sproglig evaluering i skoler og daginstitutioner*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Holm, L. & Ahrenkiel, A. (2022). Children's language play as collaborative improvisations – rethinking paths to literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984211067131>

Ingold, T. (2007) *Lines: A Brief History*. New York: Routledge.

Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism* 14(3): 219-232. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.132165>

Løkken, G. (2000). The playful quality of the toddling "style." *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531–542. <https://doi.org/10.1080/09518390050156440>

Tarone, E. (2000). Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation and second language acquisition. I: Swierzbinska, F. M. B., Anderson, M., Klee, C. & Tarone, E. (red.) *Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition* (31-54). Sommerville, MA: Cascadia Press.

Spildidaktik i fremmedsprogundervisning: En designbaseret tilgang



Nicolai Schartau Andersen
Cand.phil.
Lektor på Københavns Professionshøjskole
nisa@kp.dk



Kirsten Oldenburg Laut
Cand.mag.
Lektor på Københavns Professionshøjskole
kila@kp.dk



Stephanie Kim Löbl
ph.d.
Adjunkt på Københavns Professionshøjskole
stkl@kp.dk

Mange fremmedsproglærere oplever betydelige udfordringer, når det handler om at motivere elever til at bruge målsproget aktivt i undervisningen. Dette udgør et stort dilemma, da sprog udvikler sig bedst gennem aktiv anvendelse i kommunikation med andre mennesker (Ellis, 2003). Spilaktiviteter i fremmedsprogundervisningen kan skabe undervisnings- og læringsituationer, der motiverer elever til deltagelse og fremmer deres mulighed for at indgå i meningsfulde sproglige forhandlinger i interaktion med deres klassekammerater (Long, 1989). I spilaktiviteten oplever eleverne ideelt set, at sproget både er målet samt midlet til at opnå målet (Bach & Timm, 2003).

Artiklen tager afsæt i vores erfaringer med og teoretiske viden om spilaktiviteter og spildesign. Teoretisk trækker vi på et vidensfelt om generel spildidaktik (Hanghøj, 2019), og samtidig læner vi os op ad en fagdidaktisk ramme om taskpædagogik med et særligt fokus på meningsfulde sproglige forhandlinger, der finder sted i en autentisk kontekst (Ellis, 2003).

Vi ser spil som en læringsressource, der har positivt potentiale for faglig læring. Spil kan skabe nye og anderledes deltagelsesmuligheder, da spillet tilbyder en anden læringssituation som kan mindske sprogangst. Elever kan føle sig mere risikovillige til at deltage aktivt på målsproget (Urrutia León & Vega Cely, 2010). De kan afprøve sproglige hypoteser, erfaringer og viden i nye kontekster, der tilbydes af spillet, hvilket kan afspejles i øget ordforråd og større bevidsthed om sprogfunktioner (Hofmeyer, 2023). Eleverne skal følge spillets regler, løse opgaver og samarbejde om spillets progression, hvilket kræver sproglige handlinger, som finder sted i autentiske rammer, der fører til ægte kommunikation (Bach & Timm, 2003). Dette er nogle centrale argumenter for at bruge spil, og derfor ønsker vi at afsøge potentialet i spilaktiviteter og deres betydning i fremmedsprogsundervisningen i en dansk kontekst. Som en del af denne undersøgende proces har vi haft brug for at finde og udvikle redskaber, der gør det muligt at undersøge spil i fremmedsprog mere systematisk og ud fra faglige kriterier.

På denne baggrund har vi arbejdet med en designmodel for spildidaktik i fremmedsprogsfagene, baseret på en eksisterende designmodel, men videreudviklet ved at tilføje et særligt fokus på meningsfulde sproglige handlinger (se figur 1). Denne model har vi afprøvet med lærerstuderende i fagene engelsk, tysk og fransk i foråret 2023. Med udgangspunkt i modellen har de studerende udviklet og afprøvet spil til grundskoleelever. Det er især resultaterne af de studerendes arbejde med designprocessen, der præsenteres i denne artikel. I det følgende vil vi kort opridse grundene til at arbejde designdidaktisk med spil indenfor vores fagfelt.

Hvorfor en designmodel om spil til fremmedsprog?

Der er tradition for at bruge spil i fremmedsprogsundervisningen, men rent didaktisk har spil ikke haft nogen særlig stærk, selvstændig identitet som undervisningsaktivitet i fremmedsprog. Spil er traditionelt ofte blevet anvendt som variation i undervisningen, som en form for brain-break eller "et 'sjovt' indslag i undervisningen uden at det legende nødvendigvis har noget særligt at gøre direkte med det faglige indhold" (Skovbjerg & Jørgensen 2020/2021: 85). Et generelt dilemma som spildidaktik må forholde sig til, er derfor: hvordan bidrager spil til læring i undervisningen, snarere end at være et afbræk fra den?

At indtænke en designproces til udvikling af spil (se figur 1) kan være et bud på en fagdidaktisk tilgang. Denne tilgang udvider traditionel tænkning om spil i fremmedsprogsfagene fra primært at handle om selve spilhandlingen til at handle om kommunikation og sproglige handlinger både i og rundt om spillet. Målet er at udvikle en didaktik, hvor det at designe spil til at lære fremmedsprog inddrager de lærerstuderende og lærere

som aktive bidragydere. Denne didaktik er også relevant i et elevperspektiv, hvor elever kan inddrages i designprocessen på forskellige niveauer og på den måde reflektere over, hvilke sproglige handlinger der er nødvendige i spilsituationen. De sproglige erfaringer elever gør sig i spilaktiviteten kan bruges i andre kommunikationssituationer, også uden for spilverdenen (Hofmeyer, 2023).

En model for spiludvikling: 'hack et spil'

Vi har i vores udforskning af en designbaseret tilgang til spildidaktik i fremmedsprogundervisningen valgt at videreudvikle en model for spiludvikling efter Iversen m.fl. 2019.



Figur 1. 'Hack et spil'. Videreudviklet efter Iversen m.fl. (2019).

Det er vigtigt at understrege, at vores eksperimenter med vilje har taget afsæt i kendte, kommercielle kort- og brætspil, for at gøre designprocessen mere overkommelig for både spiludviklere (studerende og lærere) og spiludøvere (elever), da begge grupper kan trække på deres globale viden om spil og spilleregler. Målet med aktiviteten er at skabe rum for mere kommunikation mellem deltagerne; ikke skabe originale eller unikke spil.

Lærerstuderende fra engelsk, tysk og fransk fik til opgave at undersøge og afprøve spil med henblik på at reflektere over spillets potentialer i sprogundervisningen. Et konkret mål var, at de studerende skulle undersøge

og udvikle sproglig stilladsering til eksisterende spil med udgangspunkt i en designbaseret spildidaktik rettet mod fremmedsprogsundervisningen.

Hvis man ser på faserne i modellen, er det afgørende i første fase at etablere en **designudfordring**. I vores dobbeltdidaktiske ramme har de lærerstuderende undersøgt undervisning i forbindelse med praktik eller skolebesøg, hvor de hurtigt erfarede, at en central udfordring i alle tre fag er at få eleverne til at bruge målsproget aktivt.

Anden fase af modellen er **undersøgelsesfasen**, hvor de studerende undersøger og afprøver spil samt noterer de sproglige handlinger, der finder sted under spillet. Resultaterne fra dette sproglige fokus anvender de studerende bl.a. i fjerde fase, til at udvikle hjælp til sproglig stilladsering før og under spillet. I anden fase undersøger og diskuterer de studerende, hvilke spiltyper og spilaktiviteter der er særligt brugbare i forhold til sproglige handlinger. F.eks. fandt de tyskstuderende hurtigt ud af, at originaludgaven af spillet *Taboo* var for svær for elever. En lignende situation opstod i engelsk, da studerende erfarede, at *Werewolves (The Werewolves of Miller's Hollow)* kan spilles i originaludgaven med elever på mellemtrin og i udskoling, mens udfordringen ligger i at inddrage flere elever i mere aktiv kommunikation i spillet. I fransk oplevede studerende, at *Bingo* kan spilles med elever, men kommunikativt bliver elevernes svar ofte meget korte og kan reduceres til gestik eller simple ja/nej svar.

I tredje fase – **idéudviklingsfasen** - brainstormer de studerende idéer til ændringer. I tysk valgte en gruppe studerende f.eks. at arbejde med syntaks i en ledsætning med udgangspunkt i spillet *What do you meme*, da spillet rent sprogligt handler om at færdiggøre sætninger. En idé til en videreudvikling var at lade elever udarbejde nye svarkort med ledsætninger. En anden gruppe studerende ændrede spillereglerne i *Taboo*, så tabu-ord, der normalt ikke må siges, blev til hjælpeord, der gerne må bruges. Et eksempel fra engelsk var spillet *Spyfall*, hvor der blev udviklet ordkort med gambitter, så elevernes svar på spørgsmål ikke kun bliver enkelte ord eller korte sætninger, men hele sætninger. I fransk satte en gruppe studerende fokus på det semantiske felt 'sport' for at træne elevernes ordforråd og den sproglige struktur "jeg spiller..". Det gjorde de ved at *redesigne Bingo* til et fysisk spil, så eleverne både siger og mimer den sportsgren, der er på deres bingoplade. Dette overførte de efterfølgende til et spil *Twister*. De studerende på tværs af sprogfagene blev opmærksomme på, at det ordforråd, der trænes i spillet, kan udskiftes, så det korresponderer med et ønsket undervisningsindhold. Også i et spil som *Taboo* kan der nemt udvælges eller produceres nye kort målrettet specifikke semantiske felter, der afspejler undervisningens tema.

Vi tilføjer et særligt fremmedsprogsperspektiv med den fjerde fase. I denne fase udvikler spildesigneren hjælp til **sproglig stilladsering** før og under spilhandlingen med udgangspunkt i de sproglige iagttagelser fra undersøgelsesfasen. Det kan f.eks. være aktiviteter eller sproglige handlinger, der introducerer et centralt ordforråd i spillet, især ofte brugte sproglige vendinger og *chunks* (Aguado, 2002), samt ordforråd til de sproglige handlinger der kræves i en spilsituation, f.eks.: *Det er din tur* eller *du skal trække et kort*. Denne fase anser vi som værende vital for at spilaktivitet kan gennemføres, især på begynderniveau, hvilket også er helt i

tråd med en taskbaseret didaktisk tilgang. Introduktion af og arbejde med vigtige udtryk inden spilllets start kan opfattes som før-task arbejde. Denne fase skærper de lærerstuderendes opmærksomhed på vigtigheden af forforståelse og arbejde med sproglig opmærksomhed.

Den femte fase af modellen er vigtig i al designbaseret arbejde: **afprøvning** med de tiltænkte brugere. I vores udgave af denne fase afprøver de studerende deres nye spildesign samt dertilhørende sproglige stilladseringer blandt medstuderende først. Feedbacken fra medstuderende fører til justeringer i både spildesignet og de sproglige stilladseringer, før spillet afprøves med elever. Vores erfaringer i afprøvning med elever viste, at de studerende blev opmærksomme på en række faglige og didaktiske problemstillinger. Didaktisk oplevede de, at et spils regler og struktur kan være med til at fastholde turtagning og dermed skabe deltagelsesmuligheder, så flere elever siger mere og ikke afbrydes eller springes over, hvis regler og hjælpemidler understøtter det. Fagligt og fagdidaktisk erfarede de, at spilsituationen skaber et autentisk og naturligt behov for at gentage de samme sproghandlinger, hvilket kan understøtte elevernes sproglige træning.

Den sjette og sidste fase er **evalueringsfasen**, hvor erfaringer opsamles og evalueres med henblik på den oprindelige udfordring. Skaber spilaktiviteten og den dertilhørende sproglige stilladsering det ønskelige sproglige flow og deltagelse? Bliver eleverne ordentligt forberedt til spilaktiviteten i før-fasen? Evalueringsfasen kan synliggøre nye udfordringer, som de studerende evt. kan videreudvikle på. I vores forløb var det trods grundigt arbejde i fjerde fase særligt den sproglige stilladsering, der kaldte på yderligere justeringer.

Perspektiver for videre udvikling: spildesign i skolen?

Afslutningsvis kan vi opsummere, at de studerende gennem designtænkning bliver inddraget i både didaktiske og sproglige processer omkring spil og spiludvikling. Bevægelsen gennem de forskellige faser kan tydeliggøre sammenhængen mellem sproglig stilladsering og kommunikationen på en ny måde og skærpe fagdidaktiske designfærdigheder. Designtænkning sigter på at give deltagerne medejerskab og samtidig åbne for flere måder at reflektere på. Én ting er at spille et spil, hvilket har sin egen kommunikationsform, mens det at designe spil åbner op for både kommunikation i spillet, men også rundt om spillet (Hanghøj, 2019). En designbaseret spildidaktik synes derfor at præsentere nye muligheder for at give elever sprogmød og deltagelsesmuligheder i sprogundervisningen. Med fokus på designprocessen bliver selve spillet indholdet i undervisningen, mens spil som beskrevet også kan skabe en meningsfuld og autentisk ramme om undervisningens indhold.

Et muligt perspektiv for udvikling kunne være at inkludere elever i designprocessen. Kan elever være med til at udvikle spil, mens de lærer målsproget? Det kan umiddelbart lyde abstrakt, men vores erfaringer fra afprøvningserne viser, at eleverne har en masse kvalificeret input til spiludvikling. Eleverne kan i alle tre sprogfag trække på deres viden om spilmekanik, samt forholde sig til om spilllets rammesætning får dem til at strække deres sprog, og om spilaktiviteten påvirker deres deltagelse i undervisningen. Der er altså et reservoir

af viden, der kan inddrages i en skolekontekst – hvis den didaktiske rammesætning er afklaret, og formålet er tydeligt for eleverne.

Litteratur

Aguado, K. (2002). *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb* i: ZfAL, 37/2002 .

Bach, G. & Timm, J. P. (2003). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. I: Bach, G. & Timm J.P (red.). *Englischunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Ellis, R. (2003). *Tasked-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Hanghøj, T. (2019). *Digitale spil i undervisningen: Overblik over et broget landskab*, Tidsskriftet Læring & Medier (LOM) nr. 21 –20, 2019. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112888>

Hofmeyer, M. (2023). Direct qualitative assessment of language learning outcomes in digital game-based interaction; An exploratory case study. I: Petersen & Jabbari *Digital Games in Language Learning – Case studies and applications*, Routledge. <https://doi.org/10.4324/97810032400755>

Iversen, O. S. & Dindler, C., Smith, R. C. (2019). *En designtilgang til teknologiforståelse*. Dafolo.

Long, M. H. (1989). *Task, group, and task-group interactions*. University of Hawaii working papers in ESL, 8(2), 1-26.

Skovbjerg, H. M. & Jørgensen, H. H. (2021). *Legekvaliteter. Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen*. Læring og Medier, 24. <https://doi.org/10.7146/lom.v14i24.127125>

Urrutia León, W., & Vega Cely, E. (2010). *Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School*. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 12(1), 11-31. Bogotá, Colombia.

Dramatiseringer i sprogundervisningen – roller, leg og performance



Bente Meyer
mag.art.
Lektor på Aalborg Universitet
bentem@ikl.aau.dk

I 2. klasse er eleverne i gang med at indtale og skrive dialoger på engelsk mellem Toby - en karakter fra deres lærebogssystem First Choice - og et barn, hvor de skal anvende ordforråd om familien og særligt bruge tillægsord. På samme skole er eleverne i 4. klasse i gang med sidste del af et lyrikforløb i engelskundervisningen, hvor de skal indtale og iscenesætte deres digte via en digital figur, dvs. en avatar, de selv vælger og udvikler. I tysk i 6. klasse skal eleverne indtale en dialog, der handler om at spørge om vej på tysk. Alle klasser bruger platformen Drama Studio (Drama Studio) i deres aktiviteter, og forløbene har bl.a. fokus på at udvikle og undersøge nye legende tilgange til sprogundervisningen via dramatiseringer. Drama Studio er et multiplayerværktøj, som giver elever i folkeskolen mulighed for at producere 3D animerede fortællinger i fællesskab, hvor eleverne for eksempel kan skabe roller, instruere og udarbejde manuskripter.

I artiklen giver jeg et indblik i de måder, hvorpå rollespil, leg og performance kan indgå i fremmedsprogsundervisningen og skabe nye rammer for sproglæring med udgangspunkt i en multimodal platform. Indsigterne stammer fra et udviklingsprojekt, hvor en række skoler eksperimenterede med brug af dramatiseringer på forskellige niveauer i engelsk og tysk*. Jeg har i denne artikel af pladshensyn valgt at tage udgangspunkt i observationer fra engelskundervisningen, som forhåbentlig vil give et indtryk af spændvidden i de måder man kan arbejde med digitale dramatiseringer i faget på. De beskrevne aktiviteter i engelsk vil også efter min bedste overbevisning være velegnede at afprøve i tyskundervisningen.

Dramatiseringer i sprogundervisningen

Brug af dramatiseringer i sprogundervisningen er ikke et nyt fænomen, eftersom dramatiseringer historisk set har været tæt knyttet til idealer om kommunikativ undervisning, om elevdeltagelse, meningsfuld og engagerende undervisning (Wagner 1990, Belliveau & Kim 2013, McGovern 2017). Dramapædagogik trækker således på velkendte og etablerede tilgange til undervisning og læring, som bl.a. kan forbindes med

problembaseret læring, erfaringspædagogik og scenariedidaktik (Dewey 2005, Hanghøj m.fl. 2017). Scenariedidaktik et samlebegreb for undervisningsformer, der sætter elevernes arbejdsformer, kreativitet og udforskning i centrum på baggrund af bl.a. virkelighedsnære scenarier. Scenarier er således et af flere væsentlige omdrejningspunkter i arbejdet med multimodale dramatiseringer (Kress 2010), som både kan sætte en stemning og en meningsfuld ramme for det sproglige arbejde.

Dramatiseringer har i den didaktiske forskning i høj grad været knyttet til analoge aktiviteter, dvs. fysiske opsætninger og gennemspilninger af virkelighedsnære eller fiktive scenarier og situationer (Østern 2014). I de seneste år, og på grund af digitaliseringen af tilgængelige læremidler, har både argumenterne og praksissen for brug af dramatiseringer i undervisningen dog ændret sig. Dramatiseringer trækker således i stadig større grad på elevernes mediekulturer i fritiden, på selvfrestillinger, memes og TikTok-videoer, som ændrer konteksten for arbejdet med sproget. Dramatiseringer er i denne sammenhæng tæt beslægtet med forskellige spilgenrer, som eleverne er optaget af i deres fritid, dog understøtter drama i højere grad samarbejde end konkurrence (Reinhardt 2019). At performe, deltage og spille en rolle har dermed fået nye udtryksformer, som har stor betydning i børns liv, og som inddrager sprog på forskellige måder, eftersom medierne er flersproglige – selv om engelsk stadig dominerer. Det får indflydelse på undervisningen, når man arbejder med dramatiseringer, eftersom f.eks. det at tale gennem en rolle og sætte en scene er velkendte og identitetsskabende aktiviteter for eleverne.

Brug af dramatiseringer i undervisningen har ofte i forskellige formater haft en væsentlig indvirkning på undervisningens organisering og dynamik, f.eks. i forhold til elevernes rolle og deltagelse (Øfsti 2014). Dette skyldes blandt andet at undervisningen i sig selv er en form for scenografi, som bygger på en iscenesættelse af relationer mellem bl.a. elever, lærere og undervisningsmaterialer, der deltager på forskellige måder i undervisningens praksis (Meyer m.fl. 2021). Dramatiseringer påvirker disse relationer, fordi arbejdet med sproget ofte bliver mere handlingsorienteret og legende i arbejdet med dramatiseringerne og mere centreret omkring eleverne og deres bidrag. Materialitet, herunder undervisningsmaterialer, deltager i dramatiseringen af det sproglige arbejde, ikke kun fordi dramatiseringer kræver rekvisitter, men også fordi materialitet som eksempelvis bordopstillinger og teknologi, er en del af skolens institutionelle ramme, som spiller med i den pædagogiske praksis (Taylor 2009). Det er et spændende, men også udfordrende, aspekt af arbejdet med dramatiseringer, at undervisningens scenografi påvirkes, dvs. at rummets og didaktikkens scenografi må tilpasses aktiviteten. Hvad dette konkret indebærer udfoldes nedenfor.

Data og metode

Arbejdet med drama i sprogundervisningen blev i projektet som nævnt stilladseret via anvendelsen af platformen Drama Studio. Med stilladsering menes her en organisering af sproglige aktiviteter og læring med brug af en digital platform, hvor tanken var, at digitaliseringen kunne give nye muligheder for at arbejde med multimodale dramatiseringer i undervisningen. Der var således ikke tale om afprøvning af et læremiddel, men

at læremidlet var med til at sætte en ramme for drama som en sprogpædagogisk tilgang. Drama Studio er et multimodalt læremiddel, der giver eleverne mulighed for at producere både lyd, tekst og animationer, og er derudover nemt tilgængeligt, idet det kan bruges på alle platforme. Drama Studio tilbyder en række figurer, rekvisitter og scener som eleverne kan opbygge deres dramatiseringer med, og eleverne kan derudover dele deres produkter og samarbejde om manuskripter og scenografi. For læreren er der mulighed for både at arbejde frit med platformen, dvs. lade eleverne producere egne dramatiseringer, og for at udarbejde og dele en skabelon, dvs. en rammesat fortælling eller situation, som eleverne kan skrive eller optage dialoger i. Som en stilladsering af arbejdet med dramatiseringer tilbyder Drama Studio således alsidige læringsmuligheder og didaktiseringer, som kan støtte sprogundervisningen.

For at få viden om dramatiseringer som legende tilgange til sprogundervisningen, har projektet inddraget skoler som enten allerede havde investeret i og brugt Drama Studio eller som havde et ønske om at afprøve platformen. Tre skoler og 8 lærere med elever i 2., 4. og 7. klasse i engelsk samt 5.- 8. klasse i tysk har deltaget i projektet. Som del af projektet har alle lærere fået introduktion til platformen, og har haft mulighed for selv at afprøve den. Udviklingsprojektet har taget udgangspunkt i lærernes erfaringer, ideer og ønsker i forhold til at arbejde med dramatiseringer, og har derfor fungeret på et princip om aktionslæring (Plauborg 2007). Aktionslæring har som målsætning at udvikle didaktisk praksis via prøvehandlinger i undervisningen, hvor lærerne deltager aktivt i at skabe og reflektere over forandring i deres praksis. I projektet har der således været gennemført eksperimenter i 3 faser, hvor der i første og sidste fase har været lavet interview med lærerne på baggrund af bl.a. idegenerering og refleksion, og i anden fase lavet afprøvninger og observationer i klasserne. Derudover har artiklens forfatter haft adgang til udvalgte elevproduktioner.

Dramatiseringer i engelsk, 2. klasse

Eleverne i 2. klasse er i gang med at arbejde med deres ordforråd på engelsk. De har i løbet af 1. klasse arbejdet med ordforråd omkring familien og familierelationer. De skal nu fortsætte arbejdet med ordforråd ved at tilføje tillægsord til de lærte navneord.

Læreren har på forhånd udarbejdet og delt en skabelon i Drama Studio, for at sørge for at eleverne har fokus på det sproglige arbejde, og ikke f.eks. fortaber sig i at skabe figurer og scenarier, der ikke er tid til i undervisningen. I skabelonen har figuren Toby og et barn en samtale, der handler om, hvad man siger på engelsk, når man skal fortælle hvem man er i familie med. Drama Studio har en mikrofonfunktion, der gør det muligt at optage replikker, og det er den funktion eleverne skal bruge når de fortæller hinanden om deres familier. Øvelsen er støttet af taleboblere, som hjælper eleverne med spørgsmål og svar (f.eks. ”who is your father?” ”My father is...”). Eleverne skal, siger læreren, tale i sætninger og som tidligere nævnt skal de bruge deres bog, First Choice, samt glosser og sætninger de har skrevet i deres hæfter i tidligere lektioner. I dramatiseringerne indgår altså et bredt udvalg af materialer, ikke kun den nævnte platform. Dette er med til at understøtte arbejdet med dramatiseringer, og skabe kontinuitet i forhold til f.eks. læringsmål.

Som nævnt ovenfor giver arbejdet med dramatiseringer eleverne mulighed for at engagere sig på nye måder i arbejdet med ordforråd. Dette afspejles i lærerens planlægning, hvor der er lagt vægt på at eleverne får brugt deres mundtlige sprog, men inden for en ramme hvor de både kan føle sig trygge og opgaven bliver meningsfuld og legende for dem. Tryghed er ikke mindst vigtigt, da læreren oplever at nogle elever er tilbageholdende i forhold til brug af deres mundtlige sprog, og har svært ved at sige noget på engelsk i klassen. I 2. klasse skabes der således ifølge læreren bl.a. tryghed ved at eleverne taler med hinanden i par og via roller, som er meningsfulde, idet de trækker på genkendelige personer fra bl.a. elevernes lærebogssystem. Derudover kommer det legende i ordforrådsarbejdet bl.a. til udtryk i måderne eleverne kan dramatisere på inden for den udarbejdede skabelon. Her kan de f.eks. performe samtalen på forskellige måder. Sætningen ”My mother is...” (hvor tillægsord skal indsættes i samtalen med Toby) kan for eksempel siges med mange forskellige accenter, følelser og niveauer af indlevelse. At eksperimentere med stemmeføring, accentueringer og gengivelser af ord og sætninger bliver dermed en del af sproglæringen, hvor både ’neutrale’ gengivelser og ’teatraliske’ (f.eks. syngende og pitched) iscenesættelser af ord og sætninger er mulige (Broner & Tarone 2001).

For eleverne i 2. klasse bliver engagementet i de dramatiserede roller og stemmer tydelig, når de f.eks. forhandler om hvem der skal sige hvilke replikker, hvornår og hvordan. Det er også tydeligt at arbejdet med rollerne for nogle elever bliver en mulighed for kontinuerligt at afprøve og genindspille deres udtale af sætningerne (f.eks. ”Who is in your family?” ”who is your father?” ”my father is...”). Flere af eleverne har således løbende hovedet inde i skærmen for at lytte til den samtale de har optaget, og diskuterer gestikulerende og indimellem grinende de sætninger de har aftalt – og sletter og genindspiller på ny. Dramatiseringer understøtter således arbejdet med ord for og dialoger om familiemedlemmer ved at iscenesætte en samtalsituation og tilbyde eleven en både fiktiv og genkendelig rolle. Dermed er der tale om at elevens arbejde med sproget kobles til hans/hendes identitet og tilhørsforhold, men også at rollen tilbyder en mediering, der gør at det personlige ikke kommer for tæt på.

At skulle tale ind i en dramatiseret situation på skærmen er dog også udfordrende for nogle af eleverne, eftersom iscenesættelsen øger kompleksiteten i opgaven. Dette vender jeg tilbage til nedenfor.

Dramatiseringer i engelsk, 4. klasse

I 4. klasse har eleverne, ligesom i 2. klasse, en lektion engelsk om ugen. Klassen har de seneste uger arbejdet med at skrive digte på baggrund af bl.a. ordforråd de har arbejdet med via deres lærebogssystem, Boost. Eleverne har ud fra nogle fælles temaer, de er optagede af, skullet skrive et digt og indtale det i Drama Studio. Forløbet trækker ifølge læreren bl.a. på genreviden eleverne har fra danskundervisningen, og i indtalingen af digtet via Drama Studio har hun lagt vægt på at eleverne skal skabe en stemning omkring deres præsentation af digtet. Det er muligt at gøre i Drama Studio,

eftersom eleverne via platformen bl.a. kan skabe en baggrund for præsentationen og en avatar de kan tale igennem.

Mange af eleverne i 4. klasse er optaget af aktuelle temaer som krig og klimaforandringer, som de inddrager i deres digte. Skolen modtager løbende elever fra forskellige brændpunkter i verden, f.eks. Syrien og Ukraine. Det betyder både at der er en stærk flersproglig profil på skolen, og at eleverne på forskellige måder er særligt præget af hvad der sker i verden omkring dem. Da der i klassen også fagligt er forskellige udgangspunkter for at arbejde med at skrive og præsentere digte, har læreren lagt vægt på differentierede opgaver. Det indebærer en opdeling i det konkrete arbejde med digtpræsentationen, hvor nogle elever skal give hinanden feedback på deres digte på engelsk og færdiggøre deres præsentation i Drama Studio og andre skal arbejde med at vælge en avatar i Drama Studio og øve sig i at indtale deres digt. Formålet med øvelsen er overordnet at eleverne øver deres engelske udtale og præsentation af digtet som en særlig stemning og genre.

Ligesom i 2. klasse er arbejdet med dramatiseringer i 4.klasse centreret omkring elevernes mundtlige præsentationer og udtalearbejde på baggrund af skriftligt arbejde med bl.a. genrer og ordforråd. Dramatiseringerne i Drama Studio giver således igen eleverne mulighed for at indtage en rolle, som både har en identitetsmæssig forankring og fungerer som en mediering og iscenesættelse af det personlige. Som tidligere nævnt udfoldes også dramatisering med brug af forskellige læremidler og som en del af et forløb, dvs. Drama Studio bliver en form for præsentationsværktøj hvor eleverne kan udtrykke det de har arbejdet med i en kreativ, multimodal form. I indtalingen af digtet er det ikke, som i 2. klasse, samtalen der dramatiseres, det er fremsigelsen og stemningssætningen, som er karakteristiske for den lyriske genre, som klassen arbejder med. I 4. klasse er opgaven mindre bundet end i 2.klasse eftersom eleverne selv skal vælge en avatar og en baggrund, som kan sætte scenen for deres digtforelæggelse. Dette giver mening både i forhold til aldersgruppen og i forhold til det forløb der arbejdes med, hvor Drama Studio kobles på et projektorienteret forløb, hvor eleverne selv er producerende.

I forbindelse med forelæggelserne får jeg indblik i hvad dramatiseringerne kan bidrage med i engelskundervisningen og hvordan Drama Studio kan understøtte den ramme læreren har sat for forløbet. Jeg lægger især mærke til hvordan lyd, baggrund og den valgte avatar udfolder og personliggør det lyriske potentiale, som ligger i elevernes skriftlige arbejde. Lyriske tekster er således bl.a. karakteriseret ved en stærk jegorientering, et fokus på følelser og stemninger samt et rytmisk sprog, herunder med rim og gentagelser, som kommer godt til udtryk i en dramatiseret forelæggelse.

Drama Studio er dermed med til at formidle og forvandle det skriftlige digt til en mundtlig genre, som understøtter den individuelle elevs stemme, udtryk og stemning. Det er som tidligere vist på en gang en meget personlig stemme, der formidles, og en mediering der understøtter de faglige mål.

En af de elever, jeg ser fremlægge via Drama Studio, er en dreng, som har iscenesat sit digt i en rolig kontekst i en borgagtig stue med ild i pejsen og med en hætteklædt hiphop-lignende person som talerør. Digtet handler om krig, angst og muligheden for verdens undergang. Det triste emne fremlægges dog i en gennemgående rolig stemme med vægt på rim og rytme. Digtets stemning er dermed dystopisk og melankolsk, men hiphop-figuren tilføjer også et element af protest, som genkendes fra denne form for gade- og ungdomskultur. Flere elementer i dramatiseringen bidrager således til at sætte digtets stemning og til at forankre det i forskellige genrereferencer. Derudover tilbyder dramatiseringerne igen en mediering, som både fremhæver digtets stemning og subjektive udtryk og fremstiller det personlige i en æstetisk, legende form.

Dramatiseringer som didaktiske iscenesættelser – muligheder og udfordringer

Dramatiseringer er velkendte aktiviteter i sprogundervisningen som med digitaliseringen har fået nye udtryk og muligheder. Når dramatiseringen bliver digital, ser det ud til at den har en umiddelbar appel hos eleverne, at den understøtter deres nye eller velkendte stemme på fremmedsproget, og at den faciliterer samarbejde og leg med sproget bl.a. i forhold til faglige mål som skriftlighed og mundtlighed samt arbejdet med genrer og ordforråd. Digitale dramatiseringer ændrer elevernes kropssprog; de bliver tydeligere aktive, interagerer med skærmen, griner og reflekterer over deres roller og stemmer.

Dramatiseringer skal dog også selv iscenesættes i skolens praksis, hvilket bl.a. kan indebære tidskrævende processer som at hente materialer, logge ind mm. Eleverne skal for eksempel løbende instrueres i hvordan de skal bruge platformen, herunder hvordan de skal tilgå og dele produkter i Drama Studio. Derudover skal klassens computere hentes fra et andet sted på skolen og uddeles, bøger skal findes og grupper skal etableres. I de observerede klasser så jeg hvordan disse forberedelser til arbejdet med Drama Studio tog tid ud af 45 minutters lektioner, hvor lærerne indimellem virkede opgivende over for den praktiske iscenesættelse der skulle til for at muliggøre brugen af platformen. Lærerne på den pågældende skole fortalte mig, at grunden til at man skal hente både bøger og computere uden for klasseværelset dels er at bøgerne deles med andre klasser og dermed ikke kan ligge permanent i klasseværelset, dels at computere er låst inde uden for klasseværelset af sikkerhedsårsager. Min forventning er, at dette vil være en praksis og en udfordring på mange skoler, hvor ressourcerne er knappe eller hvor indretninger af klasselokaler og andre organisatoriske rammer fylder i hverdagen.

Derudover er der som nævnt mange handlinger og funktioner den enkelte elev skal have overblik over for at arbejde i en digital platform, og især for de små elever kan det være en udfordring at holde styr på både de

faglige opgaver der skal løses og passwords, funktioner mm på platformen. Endelig er en del af eleverne vant til at spille på nettet, og de bliver derfor utålmodige, hvis de ikke oplever den samme form for flow i Drama Studio som de gør i kommercielle spil. Selv om Drama Studio fungerer i alle browsere og er ganske let at bruge opstår der således indimellem udfald og fejl, som kan have flere udspring. Der er altså flere ting i skolens og elevernes hverdagspraksis som kan modarbejde brug af digitale dramatiseringer i undervisningen, men her vil der også være forskellige vilkår på skolerne som virker ind i det sprogdidaktiske arbejde.

*Projektet med titlen *Digitale dramatiseringer som legende tilgange til fremmedsprogsundervisningen (2022-2023)* var støttet af det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE)

Litteratur

- Belliveau, G. & Kim, W. (2013) Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research* VII/2, 7-27. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.2>
- Broner, M.A. & Tarone, E.E. (2001) Is It Fun? Language Play in a Fifth-Grade Spanish Immersion Classroom. *The Modern Language Journal*, 85, iii. 363-379. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00114>
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Drama Studio home - Drama Studio. <https://www.dramastudio.dk/>
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougt, S. S. & Hetmar, V. (2017). *Hvad er scenariedidaktik? Omverdenens praksisformer i undervisning*. Århus: Århus Universitetsforlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv35r485h>
- Kress, G. (2010) *Multimodality – a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- McGovern, K.R. (2017) Conceptualizing drama in the second language classroom. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, XI(1), 4-16 <https://doi.org/10.33178/scenario.11.1.3>
- Meyer, B., Bergström, P., & Wiklund-Engblom, A. (2021). Sociomaterial entanglement in one-to-one computing classrooms: exploring patterns of relations in teaching practices. *Education Inquiry*, 12(4), 347-364. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1893497>
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2007) *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Reinhardt, J. (2019) *Gameful Second and Foreign Language teaching and Learning: theory, Research and Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04729-0>
- Taylor, T.L. (2009) The assemblage of play. *Games and Culture* 4, 4. 331-339. <https://doi.org/10.1177/1555412009343576>
- Wagner, J. (red) (1990) *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen*. Åløkke.
- Øfsti, R. (2014) Rommet og undervisninga – læreren som scenograf. I: Østern, A.L. (red) (2014) *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.L. (red) (2014) *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.

Spilbaserede og ikke-spilbaserede digitale ressourcer som forskellige tilgange til situeret andetsproglæring?



Louise Tranekjær
Ph.d.
Lektor på Roskilde Universitet
louiset@ruc.dk

Denne artikel præsenterer tre forskellige digitale ressourcer, der på hver deres måde introducerer et leg- eller spil-element, som har til formål at kontekstualisere (situere) sproglæringen og den andetsprogstalende i relation til arbejdslivet. Artiklen tager udgangspunkt i forskning i andetsprogsundervisning og -læring i relation til arbejdsmarkedet (Kirilova m.fl., 2023) og hviler på Van Liers økologiske læringsbegreb *affordance* (van Lier, 2000) og hans ide om, at læring finder sted som del af en orientering mod nogle mulighedsbetingelser i det omgivende miljø. Orientering skal i denne forbindelse forstås som en investeret rettedhed mod nogle mål eller muligheder, som den andetsprogstalende finder relevante og meningsfulde. Der er mange forskellige metoder og tilgange til at skabe denne form for situering og rettedhed, men forudsætningen for brugerens investering vil altid være, at materialet adresserer målgruppens kulturelle, erkendelsesmæssige og sproglige udgangspunkt. Digitale ressourcer er én måde at forsøge at operationalisere en arbejdsmæssig situering på, og en række studier inden for forskningsfeltet Computer Assisted Language Learning peger på at digitale ressourcer bidrager til sproglæring, fordi de er motiverende og skaber investering, hvis de er kontekstuelte relevante for brugeren (Garrett, 2009).

I denne artikel vil jeg diskutere tre forskellige digitale tilgange, nemlig en digital læringsplatform, en brugerbaseret digital ordliste og et digitalt læringsspil. Jeg vil diskutere, hvordan de hver især søger at skabe situering og ikke mindst hvilke forskellige målgrupper, som de herigennem implicit adresserer og forudsætter. Jeg vil tage udgangspunkt i Goffmans (1974) beskrivelse af framing eller 'frame analysis' som en dynamisk proces bestående af både iscenesættelse og fortolkning af en situation, hændelse eller handling. Frame analysis beskriver på denne måde både den receptive og produktive dimension af de processer hvori brugere udvælger og reproducerer aspekter af virkeligheden, som er genkendelige og naturliggjorte for dem selv og andre. Goffman beskriver denne imiterende kobling til en kulturelt genkendelig fortolkningsmæssig ramme som

'keying', og dette begreb bruges til både at beskrive processen omkring produktionen og brugen af de læringsressourcer, som artiklen diskuterer. Artiklen vil altså fokusere på de 'keys', som udgør nøglen til den digitale imitation af den arbejdsmæssige kontekst, og som er designet med henblik på at situere sproglæringsmaterialet og skabe investering for brugeren. Det spørgsmål, som forfølges, bliver herved, på hvilken måde framing i de forskellige digitale læringsressourcer på én gang forudsætter og implicerer nogle bestemte kulturelle, sproglige og erfaringsmæssige ressourcer, som på denne måde kan siges at inkludere og ekskludere forskellige målgrupper.

Baggrund og målgruppe for de tre forskellige læringsressourcer

De tre læringsressourcer som beskrives udspringer af tre forskellige udviklingsprojekter finansieret af SIRI: 1) Et læringsspil WorkdPlays, som er udviklet af softwareudviklingsvirksomheden PortaPlay med udgangspunkt i et forsknings- og feltarbejde, som jeg har gennemført på et vaskeri og to rengøringsvirksomheder (Tranekjær, 2020; Tranekjær, 2024). 2) En ordliste og opgavemodul, der blev udviklet af CLAVIS og PortaPlay som tilbygningsmodul til læringsspillet og 3) En digital læringsplatform bestående af digitale opgaver og øvelser udviklet af CLAVIS i samarbejde med en webdesigner. Hvor læringsspillet blev udviklet til medarbejderne på virksomheder inden for vaskeri og rengøring med meget få sproglige forudsætninger, blev læringsplatformen og tilbygningsmodulet udviklet til undervisere og kursister i en sprogskolesammenhæng, som ikke var på absolut begynderniveau.

Situering i læringsspillet WorkdPlays

Læringsspillet WorkdPlays er opbygget som det, man inden for spilforskningen kalder virtual worlds (VW) (Sadler, 2017), hvilket betyder, at den situation, man søger at skabe, består i en simulation af den virkelighed, som er velkendt for brugeren. Sproglæringen er lagt ind som en del af problemløsningen i den virtuelle arbejdskontekst på en sådan måde, at udførelsen af forskellige opgaver og handlinger involverer sprogbrug og



Figur 1 Map i rengøringspil

sproglæring. WorkdPlays er lavet i to varianter, baseret på to forskellige arbejdsmæssige kontekster, nemlig vaskeri og rengøring, som har to forskellige og arbejds-specifikke 'maps' som spilplatform, med hver deres

specifikke lokationer, spilsituationer og ordforråd (Figur 1 og 2).

De frames eller keys, som læringsspillet er bygget op omkring, altså den genkendelige virkelighed som spillet trækker på, forudsætter brugere, der arbejder inden for vaskeri eller rengøring. Spillets relevans og brugerens



Figur 2 Map i vaskerispil

investering kræver altså at brugeren genkender de lokationer, handlinger og objekter, der udgør spillets 'keys' og er nøglen til forståelse af, hvad man skal gøre og hvorfor. Udfordringen i forhold til at genskabe denne økologi digitalt ligger i udvælgelsen af de elementer af en given 'virkelighed', som vil vække genkendelse hos brugeren og vil skabe motivation og platform for sproglæringen, fordi brugeren vil kunne bruge sin deltagerbaserede viden om konteksten som platform for sproglæringen. Nøglen til udvikling af et VW-spil er således, at udvikleren får adgang til denne deltagerbaserede viden og formår at konvertere den til nogle visuelle, lyd-mæssige og sproglige udtryk, som skaber genkendelse og investering hos brugeren. Framingen udspiller sig i relationen mellem designet og brugerens fortolkning som en dynamisk, diskursiv proces, der i læringsspillet WorkdPlays finder sted på både et institutionelt, situationelt og handlingsmæssigt niveau gennem en multimodal kobling mellem ord, billeder og lyd, og brugerens erfaring, viden og sproglige forudsætninger.

I WorkdPlays skabes den læringsmæssige situering og framing ved hjælp af følgende keys: 1. Skilte og instruktioner, 2. Lokationer, 3. Handlinger og 4. Begivenheder og hændelser. Gennem disse elementer bindes det institutionelle, situationelle og handlingsmæssige niveau sammen med henblik på at skabe en meningsfuld og relevant læringskontekst for brugeren, som er et virtuelt univers bestående af en række forskellige områder, hvor brugeren skal bevæge sig rundt og løse forskellige spilbaserede opgaver. Spilelementet er i denne sammenhæng centralt knyttet til handlingsniveauet, forstået på den måde, at en given spillehandlings formål imiterer en handlingssituation på arbejdspladsen.

I figur 3 og 4 ses et eksempel på, hvordan videooptagelser af en genkendelig handling inden for rengøring, nemlig klargøring af rengøringsvognen, er konverteret til en spilsituation, hvor brugeren får en række instrukser på rengøringsartikler og objekter, som skal tages fra en hylde i rengøringsrummet og fyldes på rengøringsvognen.



Figur 3 Fra videooptagelser af rengøring

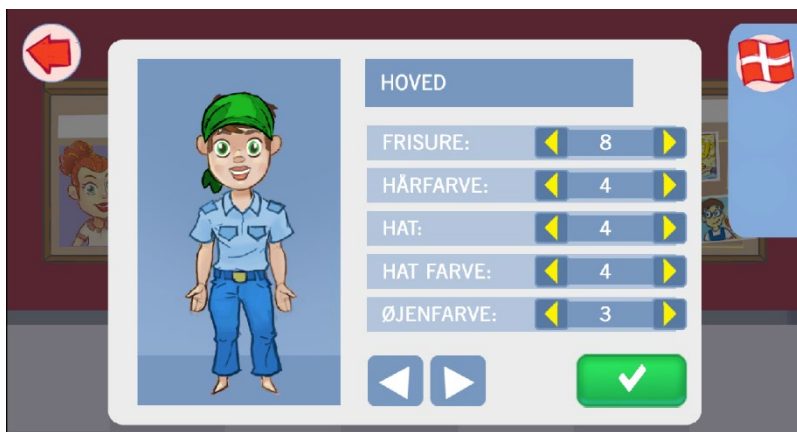


Figur 4 Til spilsituation i WorkdPlays

Det *institutionelle niveau* er i dette tilfælde rengøring, og den naturliggjorte viden, som knytter sig hertil, nemlig at man skal bruge en række forskellige produkter for at kunne gøre

rent, og at det har en betydning, at man kan kende de forskellige produkter fra hinanden. Det *situationelle niveau* er klargøringen af vognen og forståelsen af denne situation som en nødvendig del af en arbejdsproces, og det *handlingsmæssige niveau* er udvælgelsen af produkter på en hylde, som derefter skal placeres på vognen. Framing består altså i en udvælgelse af forskellige semiotiske elementer, som tydeliggør hvad lokationen, situationen og handlingen går ud på, såsom hylderne og den tomme vogn. På én gang forudsætter og fremsætter denne framing en bestemt fortolkning af de forskellige elementer som del af en meningsfuld enhed. Framingen understøttes desuden ved mundtlige instrukser fra en gennemgående figur i spillet, den tilsynsførende. Denne figur giver både i rengøringsspillet og i vaskerispillet (hvor hun hedder teamlederen) brugeren instruktioner til formålet med spillet, hvor man skal gå hen, og hvad de forskellige spilsituationer går ud på.

Et andet væsentligt element i framingen af den virtuelle arbejdsvirkelighed er, at brugeren som udgangspunkt skal designe sin egen avatar (sin spilfigur) inde i omklædningsrummet, og give den tøj, hår, hudfarve osv. (figur 5).



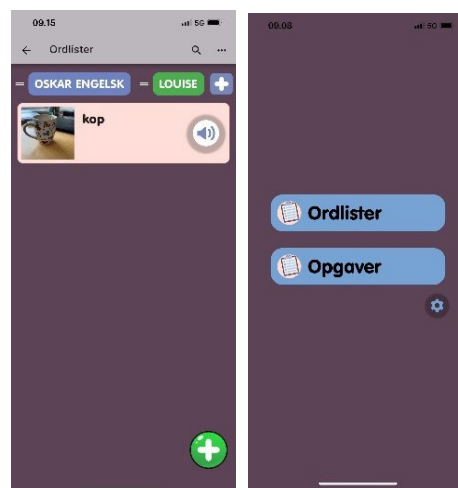
Figur 5 Design af avatar i omklædningsrum

Dette er et typisk element i VW-spil, som man inden for spilforskningen har peget på som en potentiel kilde til at øge brugerens investering i spillet, og som også kan bidrage til at reducere den angst, som ellers for nogle kan være forbundet med at lære sprog (Sadler, 2017). I WorkdPlays er dette element integreret med sproglæringsformålet,

og ligesom i resten af spillet kan brugerens definition af sin avatar foretages uden kendskab til skriftsprog, da alle valg er understøttet både lydæssigt og visuelt. Spillet inkluderer på denne måde brugere på absolut begynderniveau, med og uden skriftlighed og alfabetisering, men til gengæld forudsætter den virtuelle verden, som spillet er bygget op omkring, viden om og adgang til de arbejdsmæssige kontekster og fortolkningsrammer.

Brugerstyret situering gennem et multimodalt ordlisteværktøj

Den anden digitale ressource, som jeg vil analysere, er det ordliste- og opgaveværktøj, som blev udarbejdet af CLAVIS og PortaPlay som et tilbygningsmodul til WorkdPlays, og som særligt retter sig mod kursister og sprog lærere på sprogskolerne. Dette digitale værktøj er multimodalt understøttet ved, at man kan lægge billeder og lydsekvenser sammen med hvert ord på listen (figur 6), og er herved særdeles velegnet til nybegyndere og ikke-alfabetiserede brugere, som har brug for at kunne tage et billede og optage lyden af et ord, uden brug af skriftlighed. Her er spil-elementet fraværende og det er løsrevet fra spillets økologi i den forstand, at det ikke baserer sig på arbejds kontekstuelle 'keys', selvom brugeren naturligvis kan generere ordlister eller opgaver, som trækker på denne fortolkningsramme. Denne digitale ressource minder derfor i højere grad om andre, ikke-spilbaserede ressourcer til sproglæring, som er til rådighed såsom Duolingo. Her skabes imidlertid nogle andre muligheder for situering og investering, da brugeren i højere grad selv er involveret i produktionen af læringsmaterialet, hvor det i spillet er prædefineret af softwareudvikleren. Investeringen er således en forudsætning for



Figur 6 Screenshots af et multimodalt ordlisteværktøj

læring, da brugeren selv skal vælge og udvælge indholdet og brugen af værktøjet i forhold til, hvad der opleves relevant. Dette kan på den ene side, ligesom valget af avataren i læringsspillet, siges at øge potentialet for læring, men det stiller også nogle krav til digitale forudsætninger og erfaringer, som kan afholde og ekskludere nogle brugere. Framingen forudsætter altså ikke brugerens adgang til og viden om en bestemt arbejdsmæssig kontekst, men derimod dennes viden om digitale ressourcer og funktionaliteter samt specifikke sproglæringsaktiviteter, nemlig at identificere og indsamle ord ved hjælp af lyd og billede. Framingen af disse handlinger og formål ved ordlisteværktøjet skabes gennem nogle visuelle knapper og symboler, som er understøttet skriftligt, på dansk. Dette tydeliggør, at værktøjet retter sig mod brugere, som er alfabetiserede, men absolutte begyndere, og det forudsætter igangsættelse af en sprog lærer, da ordene 'ordlister' og 'opgaver', som er indgangen til spillet, ikke kan antages at være kendte af denne gruppe.

Optagerfunktionen i værktøjet muliggør, i modsætning til spillet, en sproglig produktiv dimension, da brugeren kan optage sin egen udtale af ord. Framingen af værktøjets opgavefunktionalitet synliggør

sproglærerne som yderligere målgruppe for værktøjet, og en anvendelse på sprogskolerne. Man har altså som underviser mulighed for at generere ordlister indenfor en række emner, og brancher, på vegne af kursisterne og der er mulighed for at lægge opgaver ind, som brugeren kan løse.

Situering i læringsplatformen

Den sidste type digitale ressource, nemlig den digitale læringsplatform, bevæger sig et skridt længere væk fra den spilorienterede virtuelle verden, men udgør på samme måde som spillet et prædefineret univers, i modsætning til det brugerdefinerede ordlisteværktøj. Framingen består imidlertid, i dette tilfælde, ikke i en digital reproduktion af en bestemt arbejdsmæssig virkelighed, som brugeren træder ind i, men i en palet af forskellige branchemæssigt specifikke kontekster, som danner ramme og udgangspunkt for en række sproglige emner og opgaver.



Figur 7 Emnebjælke hvor man vælger branche

Hvor spillet er tilgængeligt i App Store, ligger læringsplatformen tilgængelig på CLAVIS sprogcenters hjemmeside, hvilket bliver et væsentligt udgangspunkt for den framing, der finder sted, idet det tydeligt indgår som en del af et sprogskoleunivers, som ikke alle andetsprogstalende har viden om og erfaring med. De forskellige brancher (SOSU, Rengøring, Hotel osv.) præsenteres som EMNER i en bjælke øverst på siden, hvor man også finder det generiske emne Kollegasnak (figur 7). Den institutionelle framing situerer på denne måde brugeren i et arbejdsrelateret læringsmateriale, som forudsætter et relativt højt sprogligt niveau og et kendskab til ord som 'emner', 'klar til' og 'butik og detail'.

Når man dykker ned i et af de forskellige emner, nemlig SOSU, ser man at indgangssiden består af følgende tre sammenhængende skærmdelen, som man scroller nedover. Den første introducerer emnet med en forklarende tekst, som beskriver formålet med de opgaver, man finder her. Skriftlighed er her en forudsætning for forståelse af formålet.

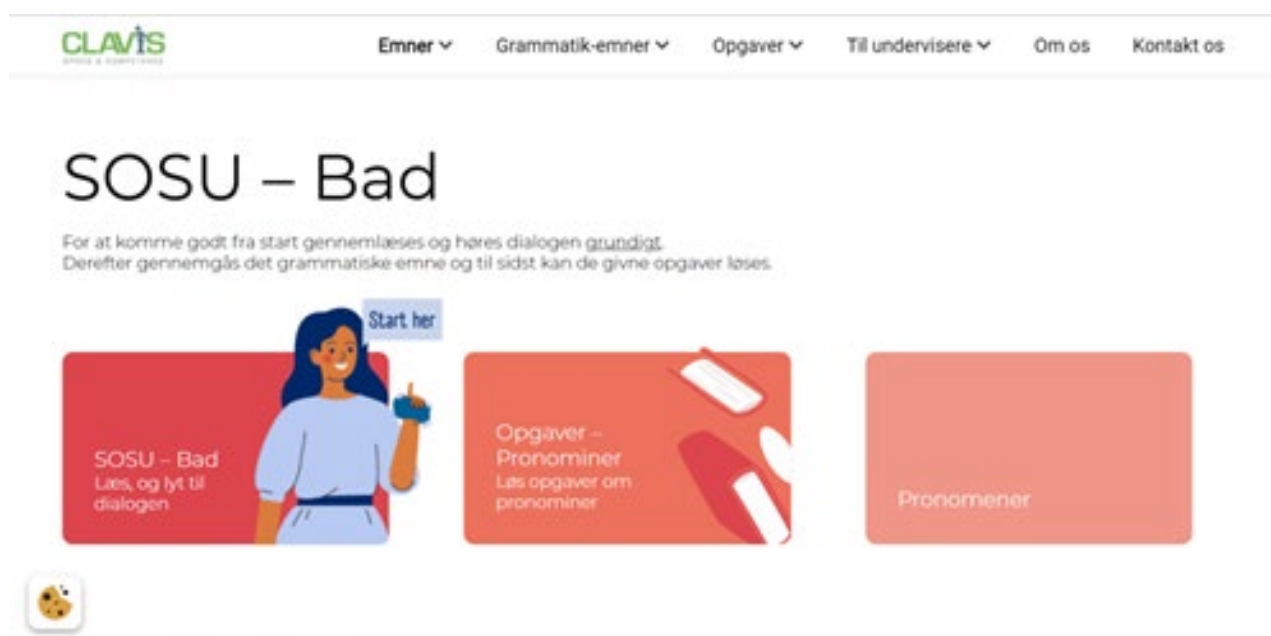


Figur 8 Indgangsside til SOSU-området på læringsplatform

I højre side af skærmen finder man et billede med nogle visuelt understøttende elementer, som skal aktivere en fortolkningsramme, som knytter sig til SOSU (figur 8). De valgte 'keys' er to kvinder (en hvid og en brun), som har armen om hinanden i forgrunden, en rullestol, et stetoskop, en skål varm mad og en kasse med nødhjælp, som kommer

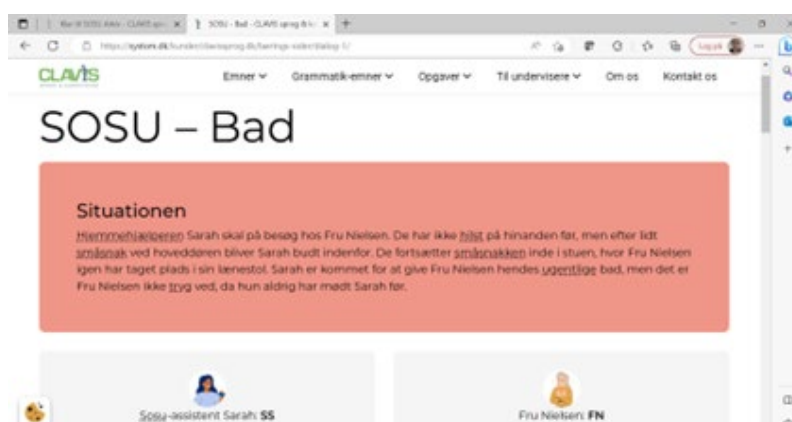
ned fra himlen med faldskærm. Flere af disse keys kan ikke siges entydigt at knytte sig til SOSU, såsom kassen med nødhjælp, og brugerens situering forudsætter forståelse af den forklarende tekst.

Længere nede på siden peges man, igen skriftligt, i retning af to forskellige specifikke områder inden for SOSU, nemlig BAD og SAMTALE MED PÅRØRENDE, hvor denne artikel vil fokusere på førstnævnte (figur 9). Disse emner kan beskrives som en form for *situationel* framing, der orienterer brugeren mod arbejdsfunktioner eller situationer inden for SOSU, og de sproglige opgaver eller udfordringer, som knytter sig til disse. Disse typer framing kan sammenlignes med den udvælgelse af lokationer og etablering af fokus på arbejdsfunktioner i relation til disse, som man finder i WorkdPlays spillet. Her forudsætter den situationelle framing imidlertid igen en forståelse af skriftlighed og ordet 'bad' samt den forklarende tekst, da fortolkningsrammen ikke aktiveres visuelt.



Figur 9 Indgang til specifikt arbejdsområde i SOSU, BAD

Når brugeren følger den skriftlige anvisning og klikker sig videre ind til dialogen, præsenteres denne skriftligt for den situation og den problemstilling, som man ønsker at forberede til, nemlig et hjemmehjælpsbesøg, hvor borgeren ikke vil i bad (figur 10).



Figur 10 Situationsbeskrivelse i digital læringsplatform



Figur 11 Dialog i digital læringsplatform

Det dialogiske aspekt, som i læringsspillet er fraværende, imiteres her igennem en kommunikativ situation (figur 11), dog ikke én som skal løses af brugeren, men som skal skabe en kontekst for forståelse af opgaverne og deres relevans. Typen af opgaver, som man skal løse, og som her knytter sig til pronominer, er nogle, man også finder i tekstbøger eller apps som Duolingo, såsom 'fill the gap' øvelser, hvor man skal fylde et manglende ord ud i en sætning. Denne tilgang muliggør en højere sværhedsgrad og kompleksitet i de sproglige øvelser og er samtidig væsensforskellig fra læringsspillet WorkdPlays, hvor problemstillingerne er ikke-sproglige, og hvor løsningerne er spilhandlinger, der involverer sprog og træner forståelse.

Konklusion

Jeg har i denne artikel diskuteret, hvordan forskellige digitale ressourcer til dansk som andetsprog tilbyder forskellige læringsmuligheder og barrierer i kraft af den økologi og form for framing, som situerer sprogbrugeren. Med udgangspunkt i tre forskellige typer digitale ressourcer: et læringsspil, et ordlisteværktøj og en læringsplatform, har jeg peget på de forskellige typer framing, som ligger i det digitale design, og de målgrupper som denne framing på én gang forudsætter og fremskriver. Jeg har peget på, at framingen i de forskellige læringsressourcer forudsætter brugerens viden om og adgang til meget forskellige 'universer', med henblik på at problematisere, hvorvidt den økologi, der skabes for brugeren, reelt etablerer de læringsmuligheder, som man ønsker.

Litteratur

Garrett, N. (2009) Technology in the service of language learning. *The Modern Language Journal* 93, 697-718. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00968.x>

Goffman, E. (1974) *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harper and Row.

Kirilova, M., L. Tranekjær, A. Holmen & M.S. Pedersen (2023) *Sproglæring på arbejdspladser*. En videnspakke om sproglæring på arbejdspladser i de nordiske lande og erfaringer med sprogunderstøttende indsatser på danske arbejdspladser. København: Styrelsen for International Rekruttering og Integration.

Levy, M. (2009) Technology in use for second language learning. *The Modern Language Journal* 93, 769-782. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x>

Sadler, R. (2017). Virtual Worlds and Language Education. In S. Thorne & S. May (Eds.), *Language, Education and Technology* 375-388. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02237-6_29

Tranekjær, L. (2020) LEAN diversity management in practice: The multifunctionality of questions as a resource to ensure understanding, participation and procedural compliance in a diverse workplace. *Scandinavian Studies in Language* 11 (1), 83-116. <https://doi.org/10.7146/sss.v11i1.121362>

Tranekjær, L. (2024) Kulturmøder og sproglig praksis fra et interaktionelt perspektiv. I: L.P. Galal & K. Hvenegård-Lassen (red.) *Kulturmødeanalyser* (71-89). Samfundslitteratur.

van Lier, L. (2000) From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. *Sociocultural theory and second language learning* 78 (4), 245.

Sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik – en konceptualisering på tværs af uddannelsesniveauer



Petra Daryai-Hansen
ph.d.
Lektor på Københavns Universitet
petra.dhansen@hum.ku.dk



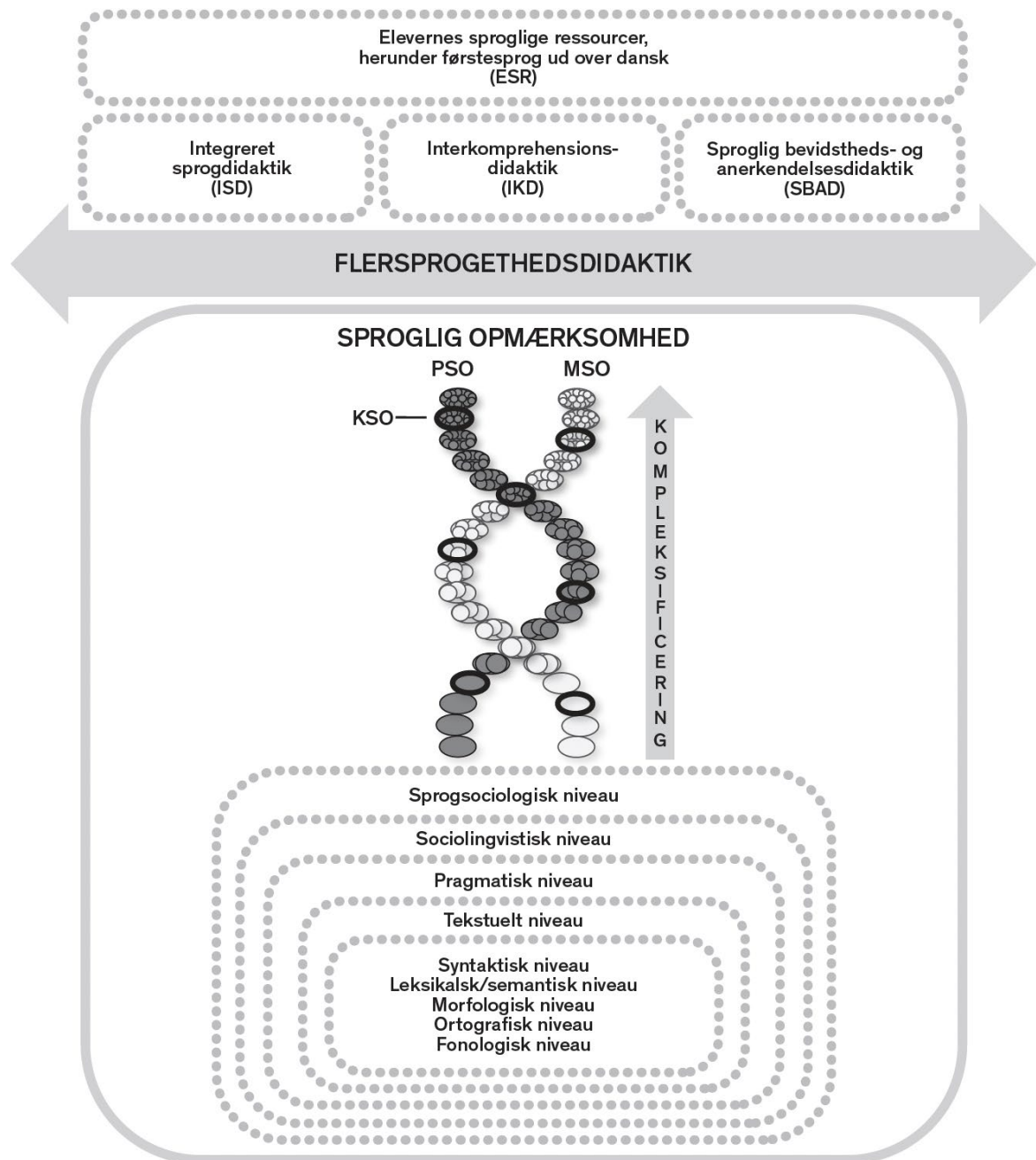
Natascha Drachmann
ph.d.
Gæsteforsker på Københavns Universitet
ndr@hum.ku.dk



Line Krogager Andersen
ph.d.
Postdoc på Syddansk Universitet
lika@sdu.dk

I perioden 2020-2023 har forskningsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* (PE-LAL, Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, 2022) via en bevilling fra Danmarks Frie Forskningsfond (0132-00208B) undersøgt, hvordan elevers sproglige opmærksomhed kan konceptualiseres på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Projektet belyser elevers sproglige opmærksomhed på tværs af grundskolens sprogfag (dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk, tysk) og på tværs af overgange fra indskoling til mellemtrin til udskoling og videre til *Almen Sprogforståelse* i gymnasiet via to delstudier: et læreplansstudie og et multicasesstudie.

Med afsæt i en abduktiv tilgang (Timmermans & Tavory, 2012), der kombinerer eksisterende konceptualiseringer inden for feltet og empiriske fund fra PE-LAL-projektet, har projektet udviklet en teori- og empiribaseret konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik. Artiklens formål er at præsentere konceptualiseringen og at konkretisere den kompleksificering, der manifesterer sig med alderen, gennem to eksempler. Dernæst belyses konceptualiseringens muligheder, og dens begrænsninger diskuteres.



Figur 1. Konceptualisering af sproglig opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik

Konceptualisering

PE-LAL-projektets konceptualisering af elevers sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen, forthcoming a) er illustreret via modellen i figur 1. Modellen består af to dele: (a) flersprogethedsdidaktik som ramme for udvikling af (b) sproglig opmærksomhed.

Med afsæt i Candelier m.fl. (2010) består konceptualiseringens ramme af tre flersprogethedsdidaktiske tilgange samt en transversal dimension, der tilsammen udgør et kontinuum for flersprogethedsdidaktik. De stiplede linjer i modellen indikerer, at grænserne mellem de flersprogethedsdidaktiske tilgange og den transversale dimension er flydende og overlappende.

Sproglig opmærksomhed konceptualiseres som en spiral, der (1) med afsæt i van Lier (2004) skelner mellem tre forskellige dimensioner af sproglig opmærksomhed: *praktisk sproglig opmærksomhed* (PSO), *metasproglig opmærksomhed* (MSO) og *kritisk sproglig opmærksomhed* (KSO), og (2) med afsæt i en videreudvikling af en tidligere operationalisering (Daryai-Hansen, Drachmann & Meidell-Sigsgaard, 2019) skelner mellem ni sproglige niveauer, som den sproglige opmærksomhed kan rettes mod.

Modellens spiral består af to strenge: PSO og MSO. PE-LAL-projektets data indikerer, at PSO og MSO sommetider manifesterer sig på samme tid (de to kæder krydser indover hinanden), og at KSO altid er forbundet med PSO og/eller MSO (sorte ringe, der optræder på de to kæder).

Kompleksificering med alderen

Fund fra PE-LAL-projektet viser, at sproglig opmærksomhed kan manifestere sig som både PSO, MSO og KSO hos elever i 1., 5., 7. og 9. klasse samt 1.g, og at elevernes sproglige opmærksomhed med alderen kan beskrives som en gradvis kompleksificering. Kompleksificeringen kommer til udtryk i måden den sproglige opmærksomhed artikuleres på samt i relation til, hvilke sproglige niveauer, opmærksomheden rettes mod. Det illustreres gennem det følgende eksempel, hvor eleverne i både 1. og 9. klasse arbejder med hilseformer.

Citat 1: Plenumsamtale om hilseformer i 1. klasse

- 1 E1 *Goddag.*
- 2 E2 *Goddaws eller bonjour.*
- 3 E3 *Godmorgen.*
- 4 E4 *Godaften.*
- 5 E5 *Godeftermiddag.*
- 6 E2 *Goddaw.*
- 7 E6 De er alle sammen med 'g'.
- 8 E7 *Godnat.*
- 9 L Er det en måde, man hilser på hinanden på? Det siger man når man går i seng, ikke? Så
- 10 siger man *godnat.* [...]
- 11 E4 Hvis det var jul, kunne man sige *god jul.*

Som det ses af citat 1, manifesterer sproglig opmærksomhed sig i 1. klasse som MSO rettet mod det leksikalsk/semantiske niveau ved, at eleverne i et hverdagsprog og som svar på lærerens spørgsmål ”Hvordan kan vi sige ’hej’ i Danmark?” oplister standardvarianten *goddag* (l. 1), forskellige tidsspecifikke udtryk (l. 3, 4, 5, 8), to regionale varianter (l. 2, 6) samt hilseformer på andre sprog (fransk, l. 2).

I citatet konstruerer E6 derudover en opsamlende analytisk kategorisering på hilseformerne (l. 7, ortografisk niveau), ligesom enkelte elever med afsæt i lærerens stilladsering (l. 9) formår at kontekstualisere de nævnte hilseformer (l. 11, pragmatisk niveau).

I 9. klasse drøfter eleverne hilseformer i grupper. Det er påfaldende, at mens eleverne i 1. klasse har fokus på at give udtryk for deres leksikalske viden, er eleverne i 9. klasse optagede af at etablere semantiske forbindelser mellem hilseformernes betydning på forskellige sprog, som de kender. Citat 2 viser, hvordan sproglig opmærksomhed i 9. klasse manifesterer sig som MSO rettet mod det leksikalsk/semantiske niveau og udtrykkes i et hverdagsprog, da E1 sammenligner sit førstesprog somali med arabisk (2. 1-2, 4, 6), senere med amharisk (2. 9) og inkluderer dansk og engelsk i sin forklaring (2. 1), mens E2 kæder somali sammen med hilseformen *namaste* (2. 5).

Citat 2: Gruppesamtale om hilseformer i 9. klasse

- 1 E1 På somali og arabisk siger de normalt... vi siger *hi*, det betyder ’hej’, men de siger
- 2 *as-salamu alaykum* - det betyder ’vær fred med dig’ – altid når de går.
- 3 E2 Åh. Så de siger ikke ’hej’, de siger *vær fred med dig*?
- 4 E1 ... og så siger du *wa alaykumu s-salam*.
- 5 E2 Åh, det er lidt ligesom den der *namaste* eller et eller andet.
- 6 E1 Ja, så når du siger *wa alaykumu s-salam* betyder det ’i lige måde’. [...]
- 7 E3 Okay, så... Jeg ved ikke rigtigt, hvordan man skriver det (latter) [...] Men øh, ’vær fred
- 8 med dig’, Var det både på arabisk og somali?
- 9 E1 Ja, og på amharisk siger de *salaam* [...], det betyder ’hej’ [...]

I citatet retter elevernes MSO sig også mod det tekstuelle niveau, da de reflekterer over måder at respondere på samtalesekvensens indledende hilsen (2. 4, 6) og måder at afslutte den på (2. 2). I en efterfølgende samtale rettes MSO endvidere mod det sociolingvistiske niveau, da eleverne drøfter hilseformer på arbejdspladser og benytter fagspecifikke, metasproglige termer som ’uformel’ og ’formel’ til at beskrive forskellig sprogbrug.

Konceptualiseringens muligheder

Den præsenterede model er et forsøg på at konceptualisere elevens sproglige opmærksomhed på tværs af uddannelsesniveauer i rammen af en flersprogethedsdidaktik og derigennem bidrage med nye forståelser af og perspektiver på elevens sproglige opmærksomhed. Konceptualiseringen kan bruges til at undersøge og beskrive sproglig opmærksomhed i alle dens facetter, og når den anvendes som et analyseredskab, fremstår styrker og potentielle udviklingsområder i elevernes udvikling af sproglig opmærksomhed tydeligt. Derudover er

konceptualiseringen anvendelig som grundlag for læreplans- og læremiddelanalyser samt som didaktisk redskab til at (videre)udvikle læreplaner og undervisningsmaterialer. Her kan konceptualiseringen bidrage til at tydeliggøre, hvilke mulighedsrum, der skabes for udvikling af elevers sproglige opmærksomhed, samt skærpe blikket for læreplaners og læremidlers potentialer og begrænsninger.

Spørgsmålene i de følgende afsnit kan stilles med afsæt i modellen:

Flersprogethedsdidaktik

Hvordan indgår flersprogethedsdidaktikken i læreplaner og læremidler – og hvordan kan den yderligere integreres?

Integreret sprogdidaktik (ISD): Skaber forbindelser mellem sprog, som eleverne allerede har kendskab til, herunder de sprog, der undervises i i skolen, med det formål at bruge allerede tilegnede sprog som springbræt til at lære nye sprog og styrke elevernes kommunikative kompetence i de(t) nye sprog.

Interkomprehensions-didaktik (IKD): Integrerer beslægtede sprog fra samme sprogfamilie som andre sprog, eleverne allerede har kendskab til, med det formål at bruge allerede tilegnede sprog som bro til at udvikle elevernes receptive kompetencer i nye beslægtede sprog.

Sproglig bevidstheds- og anerkendelses-didaktik (SBAD): Inkluderer en bred vifte af sprog og sproglige varianter repræsenteret i klasserummet, samfundet og verden, f.eks. minoritetssprog, migrantsprog samt lektioner af enhver art, med det formål at styrke elevernes sproglige bevidsthed og anerkendelse af sproglig mangfoldighed i verden.

Elevernes sproglige ressourcer, herunder førstesprog udover dansk (ESR): Transversal dimension, der skaber rum for elevernes sproglige repertoarer, og som er en integreret del af de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange. Den optræder som ISD, f.eks. når sprog, som alle lærer i skolen, integreres; som IKD, når de(t) beslægtede sprog, som klassen arbejder med, er en del af elevernes sproglige ressourcer; og som SBAD, når der i fællesaktiviteter i klassen indgår sprog, som er en del af elevernes sproglige ressourcer, f.eks. elevernes førstesprog.

Sproglig opmærksomhed: Tre dimensioner

Hvordan indgår dimensionerne i læreplaner og læremidler – og hvordan kan de yderligere integreres?

Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO): Når eleven intuitivt og umiddelbart eller bevidst og intentionelt handler gennem eller gør noget med sproget (Clark, 1978; Gombert, 1992). PSO kan tage en verbal, nonverbal eller visuel form og manifesterer sig i projektets data som sproglig, reaktioner på eller associationer gennem sprog, sproglig afkodning, sproglig imitation og sproglig manipulering.

Metasproglig opmærksomhed (MSO): Når eleven fokuserer på sproget som metaobjekt, og implicit eller eksplicit giver udtryk for sproglig viden og/eller refleksion (Gombert, 1992; Clark, 1978). MSO kan tage en verbal, nonverbal eller visuel form og kan udtrykkes i et hverdagsprog eller via abstrakt metasprog. MSO

manifesterer sig i projektets data som metasproglige korrigeringer, metasproglige spørgsmål, metasproglige erklæringer, metasproglige vurderinger, metasproglige beskrivelser, metasproglige forklaringer og metasproglige analyser.

Kritisk sproglig opmærksomhed (KSO): Når eleven eksplicit eller implicit anlægger et – med afsæt i en bred forståelse (Fairclough, 1992) – kritisk perspektiv på sprog. KSO kan tage en verbal, nonverbal eller visuel form og manifesterer sig i projektets data som kritisk stillingtagen og kritisk selvrefleksion.

Sproglig opmærksomhed: Ni sproglige niveauer

Hvordan indgår de sproglige niveauer i læreplaner og læremidler – og hvordan kan de yderligere integreres?

Det sprogsociologiske niveau	Sprogenes rolle i samfundet.
Det sociolingvistiske niveau	Sprogbrug i social kontekst.
Det pragmatisk niveau	Sprogbrug i kontekst.
Det tekstuelle niveau	Tekster, genrer, kohæsion, kohærens.
Det syntaktiske niveau	Sætninger, sætningsled.
Det leksikalsk/semantiske niveau	Ord, <i>chunks</i> , begreber, betydning.
Det morforlogiske niveau	Ordklasser, suffikser, afledning, bøjning.
Det ortografiske niveau	Stavning, skriftsystemer, bogstaver, skrifttyper, tegnsætning.
Det fonologiske niveau	Udtale, prosodi.

Konceptualiseringens begrænsninger

Konceptualiseringen indeholder dog også tre centrale begrænsninger. For det første tager den ikke højde for individuelle forskelle på det enkelte klassetrin, som ellers viser sig som et gennemgående træk i de indsamlede data, og som også ses illustreret i citat 1 (l. 7), hvor E6 viser en mere analytisk og nuanceret manifestation af sproglig opmærksomhed end sine klassekammerater. For det andet kan konceptualiseringens opdeling af sproglig opmærksomhed i tre dimensioner og ni sproglige niveauer føre til en forståelse af, at disse primært optræder i ren form og ikke ofte via et samspil, som data fra projektet viser. For det tredje indikerer fund fra projektet, at sproglig opmærksomhed er et komplekst begreb, der bør ses, forstås og undersøges i samspil med en række eksterne faktorer. For at begrænse kompleksiteten i modellen, tager konceptualiseringen dog ikke eksplicit visuel højde for disse eksterne faktorer. I fremtidige projekter vil det være relevant at undersøge nærmere, hvilken betydning særligt undervisningsplanlægning, herunder lærerens stilladsering, har for elevernes manifestationer af sproglig opmærksomhed.

Litteratur

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2010) *FREPA. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Europarådet, European Centre for Modern Languages.

Clark, E. V. (1978). Awareness of Language: Some evidence from what children say and do. I A. Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (red.), *The Child's Conception of Language*, 17-44. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5_2

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. www.plurilinguaeducation.ku.dk

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Krogager Andersen, L. (forthcoming a). Conceptualizing Students' Language Awareness across Educational Levels in the Context of Plurilingual Education: Within- and Cross-Case Findings from Grades 1, 7 and 11. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2300268>

Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Meidell Sigsgaard, A.V. (2019). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogspædagogik. *Sprogforum*, 68, 46-53. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i68.128433>

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. Longman Publishing.

Gombert, E. J. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf. Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

van Lier, L. (2004) *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>

Analoge eller digitale hjælpemidler i tilegnelse af mundtlighed i fransk?



Hilde Eslau Blinkenberg
Cand.mag. i engelsk og fransk
Lektor på Virum Gymnasium
Master i Fremmedsprogsdidaktik
hb@edu.virum-gym.dk



Janne Mikkonen
Cand.ling.merc i fransk
Lektor på Niels Brock
Master i Fremmedsprogsdidaktik
janm@niels.brock.dk

Denne artikel har fokus på L2-elevs evne til at udtrykke sig mundtligt på fransk uden brug af digitale oversættelsesteknologier (DOT) og på forslag til, hvordan spontan deltagelse kan øges. Selvom det kommunikative sprogsyn og sociokognitive læringssyn har fokus på fluency frem for korrekthed (Henriksen 2014) er der en tendens til, at elever helst kun siger noget, hvis de har tillid til, at det er korrekt (Cervantes 2013).

Artiklen tager udgangspunkt i vores masteropgave (Blinkenberg & Mikkonen 2023), hvori der indgår et aktionslæringsforløb, hvis mål var at vurdere, om eleverne på to franskhold på hhv. STX og HHX, oplever øget tillid til egen formåen (Bandura 1997), hvis de arbejder analogt frem for digitalt med tasks. Med udgangspunkt i samtale om billedmateriale, som er en del af den mundtlige prøve i fransk fortsætter B-niveau (UVM 2017a og 2017b), blev eleverne præsenteret for mundtlighedsstrategier og analogt arbejde med tasks med henblik på at opbygge og aktivere deres mentale leksikon igennem de kognitive processer, så de i højere grad kunne frigøre sig fra DOT i forbindelse med mundtlig sprogproduktion.

Digitale læringsplatforme som f.eks. online grammatikker og læringsplatforme som Quizlet, er et oplagt pædagogisk og didaktisk redskab i L2-undervisningen. Det er den ubegrænsede adgang til oversættelsesredskaber, der, efter vores vurdering, er udfordringen.

Kognitive processer i mundtlig sprogproduktion

I autentisk, mundtlig kommunikation aktiveres en række kognitive processer, som Dimova (2020) har beskrevet i en model baseret på Levelt (1992) og De Bot (1998). Modellen beskriver den naturlige proces fra man modtager input f.eks. 'Tu vas souvent au restaurant?' (*Går du tit på restaurant?*). Først går funktionen 'Erfaring og viden' i gang om alt det man ved om emnet, samt ord og begreber man kan knytte til emnet. Dernæst genererer hjernen et overordnet indhold til et svar samtidig med, at den automatiserede viden, man har i sit mentale leksikon om alt fra ordforråd til udtaleregler, morfologi og syntaks, hentes frem. Undervejs monitorerer man sin mundtlige sprogproduktion ved at snævre ind, sortere og tilpasse, så man kan udtrykke sig nogenlunde korrekt og flydende. Denne kognitive proces sker samtidigt med, at man indgår i den kommunikative situation og uden en bevidst systematisk struktur. Jo mere solidt og omfattende ens mentale leksikon er, desto større er chancen for en vellykket mundtlig sprogproduktion (Henriksen 2014).

Overlades denne proces til DOT, sker der mindre lagring og aktivering af den automatiserede viden og det mentale leksikon, og den spontane kommunikation svækkes. Med den viden virker det oplagt, at en væsentlig del af L2-undervisningen kunne foregå analogt, så elevens kognitive processer ikke svækkes.

Fokus på mundtlighedsstrategier

Når eleven føler sig mundtligt hæmmet på L2 og har fået for vane at google sig frem til det hun vil sige, gælder det om at introducere strategier (Bygate 1998), der kan konkurrere med DOT. Det bør her understreges over for eleven, at autentisk, uformel mundtlighed er karakteriseret ved fluency frem for korrekthed og præcision (Henriksen 2014). Dette ses ved f.eks. pauser, tøven, fyldord, gensidige start- og afslutningsstrukturer og afbrydelser (ibid.). Den dialogbaserede kommunikation indeholder desuden interaktive samtalestrukturer som f.eks. spørgsmål-svar sekvenser, gensidig betydningsforhandling og tænkepauser, der giver tid til at monitorere de kognitive processer (ibid.).

Der findes forskellige mundtlighedsstrategier, som kunne indgå systematisk i didaktiseringen af L2-undervisningen. De præfabrikerede 'chunks' (Bygate 1998) sikrer f.eks. større udtalefærdighed hos eleven (Henriksen 2014), og er med til både at stilladsere elevens mundtlighed og støtte tillid til egen formåen (Mercer & Dörnyei 2020). Den automatiserede viden inkluderer f.eks. præpositionelle udtryk som 'à mon avis' (*efter min mening*) og 'à côté de' (*ved siden af*) og verbale udtryk som f.eks. 'je m'appelle' (*jeg hedder*) og 'j'ai 16 ans' (*jeg er 16 år gammel*). Endelig fremhæver Henriksen behovet for en solid leksikalsk base, min. 2000 ord (ibid.), hvilket stemmer overens med Stæhr (2019), der siger, at fokus på ordforrådstilegnelse er en forudsætning for kommunikativ kompetence. Derudover kan man begrænse behovet for at søge hjælp i DOT ved at bevidstgøre eleven om den ressource, der ligger i transparente ord.

Analog, taskbaseret undervisning

Tasks anbefales i L2-undervisningen, bl.a. fordi de ifølge Ellis (2003) kan involvere alle fem sprogkompetencer, lytte og læse, skrive og mundtlig dialog og præsentation og er designet til at skabe autentisk kommunikation, der presser eleven til at producere output med fokus på fluency (Ibid.). I arbejdet med tasks uden adgang til DOT, tvinges eleven til at aktivere både det mentale leksikon og de kognitive processer.

Den analoge, taskbaserede undervisning tilgodeser systematisk fokus på mundtlighedsstrategier og kendte såvel som nye gløser i autentiske situationer (Pedersen 2019). At løse en konkret task sammen med andre har også den fordel, at opmærksomhed på det rent sproglige viger for fokus på kommunikation og samarbejde (Shehadeh 2005).

Pedersen (2019) fremhæver syv egenskaber ved tasks, der styrker tilegnelsen af fremmedsproget, bl.a. at de kræver tovejsudveksling af informationer, ofte har én løsningsmodel og detaljeret information. Eleven vil derfor hurtigt opleve at kunne aktivere de kognitive processer og udvikle sit L2.

Design og metode

Det aktions- og taskbaserede forløb var tilrettelagt over fem uger med deltagelse af 1.g- og 2.g-elever på fransk fortsættelsesniveau B. Eleverne besvarede indledningsvist et spørgeskema om deres brug af digitale hjælpemidler og kendskab til mundtlighedsstrategier. De valgte tasks havde til formål at aktivere og styrke elevernes almene ordforråd og give dem strukturer at støtte sig til, når de talte om et billedmateriale. Der var både præ- og postaktiviteter ifm. arbejdet med tasks, men disse er ikke i fokus her. Valget faldt på alment ordforråd, idet eleverne ved den nævnte eksamensdisciplin skal aktivere almene og hyppigt brugte ord. Formålet med aktionerne var, at alle elever fik talt fransk uanset deres faglige niveau. Efter nogle introducerende øvelser blev eleverne inddelt i to grupper: den ene med adgang til alle digitale hjælpemidler og den anden kun med adgang til analoge hjælpemidler.

I oversigten nedenfor fremgår aktionerne i forenklet form i kronologisk rækkefølge og udtænkt efter Ellis' indholdskriterier for tasks (2003) med fokus på bl.a. betydning, pragmatisk sprogbrug og autentisk kommunikation:

- Tegn et hus/en person. Beskriv på fransk så modparten kan tegne det efter. Dernæst med Post-it på panden gætter man, hvem man er ved at stille lukkede spørgsmål.
- Billedlotteri. En elev er opråberen, der beskriver et kort, og de øvrige elever udfylder deres plade.
- Ting på et bord. Eleverne beder på skift hinanden om at placere ting ved hjælp af stedspræpositioner.
- Billedbeskrivelse i grupper efterfulgt af præsentationer.
- Gæt en kendt. I par udfyldes et skema med oplysninger, som mangler, om en kendt person.
- Billedbeskrivelse individuelt uden hjælpemidler. Herefter 'Mundtlig prøve', der lydoptages.

De fire elever, der blev valgt til 'mundtlig prøve' i billedbeskrivelse, blev herefter interviewet om deres oplevelse af task 6. Afslutningsvis besvarede alle elever igen et spørgeskema, der både indeholdt opstarts- og uddybende spørgsmål ift. forløbet med afsæt i deres oplevede erfaringer. Dertil førte vi en journal for at indsamle yderligere data.

Elevernes faglige/sproglige udvikling

De elever, der gennemførte prøveeksamenen, har alle tilegnet sig brugen af basale chunks ift. at beskrive et billede. Uanset om eleverne er fra den digitale eller analoge gruppe anvender de bl.a. følgende chunks: *c'est une photo.*" (det er et foto) og *"le motif dominant est"* (hovedmotivet er). Imidlertid har de analoge elever tilegnet sig samme og flere af disse chunks. Generelt set har de analoge grupper desuden tilegnet sig mere fluency i varierende grad, idet de mere ubesværet benytter chunks og de indarbejdede almene gloser: 1.g-elev: 'Il y a beaucoup de fruits et légumes. Oui, à l'arrière-plan il y a des tables de fruits et légumes' (*der er mange frugter og grøntsager. Ja, i baggrunden er der borde med frugt og grøntsager*) En 1.g-elev fra den analoge gruppe udtrykker følgende: "Jeg har fået en masse struktur med først at beskrive motivet, så beskrive forgrund, baggrund, hvad du ser inde på billedet."

Eleverne benytter sig af forskellige strategier til prøveeksamenen, f.eks. at forhandle forståelse, gentage, bruge spørgsmål-svar-sekvenser, chunks og gambitter, og de er bevidste om strategierne: "Ja, jeg synes det her med [...] at bruge de ord og spørgsmålsstruktur du bruger, i min besvarelse, synes jeg, jeg har fået meget godt styr på." Den 2.g-elev, der har arbejdet analogt, siger i det efterfølgende interview; "Jeg prøvede i hvert fald at tage de ord, du sagde og bruge dem i mine sætninger." 2.g-eleven fra en af de digitale grupper har et begrænset ordforråd, men klarer præsentationen nogenlunde, hvorimod dialogdelen er svag. Han udtrykker i interviewet: "... det var svært at sidde og lige høre det og så lige skulle tænke og så komme op med en sætning." Alle fire elever benytter sig af små diskursregulerende ord, lyde og gambitter som f.eks. "oui", og 'ehh' for at fastholde taleretten og sikre sig tænketid.

Samlet set tilegnede alle fire elever sig en grad af chunks og kunne beskrive træk af billedmaterialet. De to, fra de digitale grupper, giver dog indtryk af ikke at have fået styrket deres almene ordforråd, men savner ord til at beskrive f.eks. en kvinde og tøj. De analoge elever synes derimod at have fået konsolideret det almene ordforråd. Et andet aspekt er, at de digitale elever virker til ikke at have tilegnet sig det at arbejde med strategier som f.eks. transparente ord, hvorimod de analoge elever har arbejdet med at aktivere de kognitive processer i en grad, så de føler sig mere parate til at forsøge at gennemføre samtalen. Aktionsforløbet peger på, at begrænset adgang til DOT aktiverer elevernes mentale leksikon og ansporer dem til større risikovillighed (Cervantes 2013).

“Det er en fordel at skulle presse sig selv...”

Et af målene med forløbet var at udvikle elevernes tillid til egen formåen (Mercer & Dörnyei 2020), så de ikke behøvede DOT som hjælp. For at måle dette spurgte vi både før og efter aktionerne om deres brug af f.eks. Google Translate. Der viste sig et markant skifte fra at 27% af alle elever først sagde, at de benyttede Google ‘en del’ til, at kun 5% af eleverne oplevede at have behov for det ved forløbets afslutning. Elevernes øvrige svar forklarer dette skifte: efter aktionerne er langt flere elever blevet bevidste om transparente ord (fra 36% til 62% i kategorien ‘hele tiden’ eller ‘meget’). Ligeledes går deres oplevelse af at trække på automatiseret viden fra 57% til 72%. Samlet set oplever eleverne at have fået langt flere redskaber til mundtlig sprogproduktion, der ikke involverer DOT.

I det afsluttende spørgeskema skal eleverne forholde sig til de forskellige strategier. En 2.g-elev skriver om de analoge tasks, at det er *“...en fordel at man skulle presse sig selv til at huske de gloser og vendinger man havde arbejdet med og det hjalp til at øve sig i stedet for at bruge hjælpemidler.”* Om strategier som alternativ til DOT udtrykker en 1.g-elev; *“Jeg havde selvfølgelig lidt sværere ved det, men jeg tror jeg lærte mere, da jeg var tvunget til selv at producere alt, og det gjorde også, at jeg måtte finde alternative måder at beskrive det på.”*

Igennem forløbet havde grupperne forskellig adfærd: støjniveauet i de analoge grupper var ret højt, fordi de f.eks. drøftede, hvad de kunne sige om billedet, hvordan de kunne bruge de forskellige chunks og hvilke gloser de kendte. Værdien af de analoge sekvenser ses i den afsluttende spørgeskemaundersøgelse, hvor en 1.g-elev skrev: *“Jeg blev også positivt overrasket over hvor meget jeg faktisk kunne uden hjælpemidler.”*

De digitale grupper oprettede hurtigt et fælles dokument, som de skrev i. De brugte online redskaber, og når de talte sammen, var det næsten hviskende. En elev bemærker, at der ikke *“... er noget, der har ændret sig, da jeg var på pc-hold.”* Dette tyder på, at eleven hellere ville have været i en analog gruppe, hvor der var flere udfordringer og mere læring. Dette stemmer overens med svaret fra en 2.g-elev fra en analog gruppe, som skriver, at *“... det er virkelig gået op for mig hvor let det er bare at bruge online oversætter og så uden rigtig at have forstået det.”* Det bekræfter vores tese om, at hyppig og ukritisk adgang til DOT er at gøre eleverne en bjørnetjeneste.

Konklusion og didaktiske implikationer

Ud fra aktionsforløbet, kan det konkluderes, at det er vigtigt at anvise et alternativ til brug af DOT og adskille digital og analog tilrettelæggelse af L2 undervisningen. Jo større ordforråd og jo flere strategier eleven har til rådighed, jo nemmere er det for vedkommende at formulere sig og indgå i en kommunikativ situation nogenlunde flydende. Dermed tilgodeses det kommunikative læringssyn, som betoner fluency frem for korrekthed. Eleverne oplever succes med at formidle og modtage information uden at behøve at tale et korrekt fransk. Succesoplevelsen er med til at motivere og give dem en følelse af progression og glæde ved at lære

sprog. Hvis vi skal løse den problematik, der vedrører elevernes tilbøjelighed til at ”tale” i skriftsprog, er vi nødt til at hjælpe dem til at rette opmærksomheden på de kognitive processer, så de ikke længere siger: ”Men jeg mangler ord”.

Litteratur

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.

Blinkenberg, H. E., Mikkonen, J. (2023). *Analoge og digitale hjælpemidler - hvilken rolle spiller de i tilegnelse af mundtlighed?* Masteropgave i Fremmedsprogdidaktik, Københavns Universitet.

Bygate, M. (1998): Theoretical perspectives on Speaking, *Annual review of Applied Linguistics, Cambridge University Press 1998*, 20-42. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003469>

Cervantes, I.M. (2013): The role of risk-taking behavior in the Development of Speaking Skills. I *ESL Classrooms, Revista de Lenguas Modernas 19*, 421-435

Dimova, S. (2020): Mundtlighed i et testperspektiv. *Sprogforum 70*, 39-46. <https://doi.org/10.7146/spr.v26i70.131611>

Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Henriksen, B. (2014) Mundtlig sprogproduktion. I: Leth-Andersen, H. m.fl. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet* 103-114. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Mercer, S., Dörnyei, Z. (2020): *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563>

Pedersen, M.S. (2019). Taskbaseret kommunikativ sprogundervisning. I Gregersen, A.S., (red.) *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis, 3. udg.*, 55-78. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Shehadeh, A. (2005). Task-based language Learning and Teaching: Theories and Applications. I: Edwards, C., Willis, J., (red.): *Teachers exploring tasks in English Language Teaching*, 13-30. New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230522961_2

Stæhr, L.S. (2019) Ordforrådstilegnelse - fundament for kommunikativ kompetence. I Gregersen, A.S., (red.) *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis, 3. udg.* (169-200). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

UVM (2017a). Læreplan fransk fortsættersprog B – stx 2017. [fransk-fortsattersprog-b-stx-august-2017.pdf](https://www.uvm.dk/fransk-fortsattersprog-b-stx-august-2017.pdf) (uvm.dk).

UVM (2017b). Læreplan fransk fortsættersprog B – hhx 2017. [fransk-fortsattersprog-b-hhx-august-2017.pdf](https://www.uvm.dk/fransk-fortsattersprog-b-hhx-august-2017.pdf) (uvm.dk).

Nutidens forventning, fremtidens begrænsning? En undersøgelse af sprogtilegnelse hos flygtninge i fuldtidsbeskæftigelse



Simone Rams Rasmussen
Cand.pæd.soc. og Master i dansk som andetsprog
Underviser hos AOF Job&Dansk
srra@aofjobogdansk.dk

Der er ingen tvivl om, at det at beherske dansk og have tilknytning til arbejdsmarkedet er essentielt for at høre til i Danmark (Beskæftigelsesministeriet, 2015; Udlændinge- og Integrationsministeriet, 2021). Mange tiltag, som fx Arbejdsmarkedsdansk, er blevet gennemført over årene for at hjælpe migranter hurtigt i beskæftigelse, men der er kun lavet få undersøgelser af, hvilke logikker om beskæftigelse og uddannelse, som migranterne tager afsæt i, og hvordan tilegnelsen af dansk påvirkes af disse. Med afsæt i et feltarbejde på en dansk servicevirksomhed undersøger denne artikel netop dét.

Artiklen er baseret på fire unges oplevelser med at lære dansk, mens de har været i fuldtidsbeskæftigelse. De fire mænd hedder henholdsvis Rami, Hassan, Radwan og Bala, og de er kommet til Danmark i 2015 fra henholdsvis Syrien og Bangladesh. De fik alle fire arbejde på virksomheden inden for deres første år i Danmark, og virksomheden er en stor servicevirksomhed med lige under 200 ansatte, der løser opgaver for offentlige institutioner. Virksomheden stiller krav om, at medarbejderne skal kunne begå sig på arbejdspladsen på dansk, håndtere maskinerne forsvarligt og bestå sikkerhedskurserne, men stiller ingen officielle sprogkrav. De fire mænd er fastansat, de varetager samme type job og er blevet tilbudt industrioperatøruddannelsen igennem deres ansættelse. Artiklens empiri består af interviews, der er foretaget på dansk og efterfølgende bearbejdet analytisk med afsæt i den narrative tradition. Bonny Nortons investeringsbegreb (Darvin & Norton, 2017) er artiklens teoretiske afsæt og bruges til at vise, hvordan informanternes tilknytning til arbejdsmarkedet påvirker deres tilegnelse af dansk. Jeg vil ganske kort redegøre for investeringsbegrebet i næste afsnit.

Nortons investeringsbegreb

Kernen i investeringsbegrebet er, at en persons investering i sprogtilenelsesprocessen påvirker og påvirkes af personens identitet og de mulige positioner som den andetsproglærende kan indtage i et givent felt (Darvin & Norton, 2017; Norton, 2013). Det betyder, at den andetsproglærendes muligheder for at tilegne sig et fremmedsprog påvirkes af de muligheder eller begrænsninger, der konstrueres i de felter, som personen færdes i. Et klasselokale eller en arbejdsplads er eksempler på felter, hvori den andetsproglærende kan indtage positioner, der bliver definerende for, i hvilket omfang personen får mulighed for at blive legitim taler af målsproget. Investeringsbegrebet tydeliggør sprogtilenelsesprocessernes kompleksitet ved at vise, hvordan vekselvirkningen mellem den andetsproglærendes identitet og selvforståelse, og de sociale sammenhænge, som personen befinder sig i, påvirker vedkommendes reelle muligheder for at tilegne sig sproget.

I det følgende introduceres henholdsvis Rami og Hassan, og Bala og Radwan, der repræsenterer to forskellige identiteter. Jeg bruger investeringsbegrebet til at vise, hvordan deres mulige positioner påvirker deres investering i tilegnelsen af dansk.

Rami og Hassans oplevelser med formel uddannelse

Rami er først i 30'erne og arbejdede som svejser på familiens tøjfabrik i Syrien. Hassan er 34 år og har ingen formel uddannelse bag sig. Han stoppede med at gå i skole lige før 7. klasse og fik efterfølgende arbejde på en skofabrik.

Rami og Hassan beskriver begge, at de ikke oplevede at få særligt meget ud af deres danskundervisning på sprogskolen. Dog på to forskellige måder. I nedenstående citat ser vi, hvordan Rami tydeligt oplever, at det er sprogskolen, de andre kursister og lærerne, der gør, at han ikke har lyst til at gå der:

”Ja.. jeg har dårlig med lær dansk... så kursister kan ikke snakke dansk... gamle mennesker i klasse... kun snakke 'hvad har du lavet i går, hvad laver du i dag og hvad skal du lave i morgen?'... Jeg snakker meget med lærer.. så jeg.. kender mere min (min =من= end) dem... så alle spørger mig... 'hvad siger hun', 'hvad siger han'... Jeg vil også læse... bagefter ikke hjælpe mig... så jeg stoppe... jeg hader...” (Rami)

Hassan derimod beskriver, at det ham selv, der har svært ved at gå i skole: ”Jeg god arbejde... skole svært.” (Hassan). Her ses to forskellige selvforståelser som resultat af ikke at passe ind i sprogskolen. Om disse er et spørgsmål om personlighed eller tidligere erfaringer med uddannelsessystemer, er ikke muligt at afdække her, men det er i hvert fald bemærkelsesværdigt, at samme mønster går igen, da Rami og Hassan skal fortælle om industrioperatøruddannelsen. Rami fravælger uddannelsen, fordi den fremstår unødvendig for ham. Det er ifølge Rami, alligevel ham, der hjælper de andre, oplærer nye medarbejdere og kender alle arbejdsstationerne. Hassan startede på uddannelsen, men måtte efter tre måneder sande, at han ikke kunne gennemføre. Hverken

Rami eller Hassan har indtil nu færdiggjort deres danskuddannelse¹, og da vi snakker om det nævner ingen af dem, om de har været indskrevet på DU 1, 2 eller 3.

Rami og Hassans selvforsørger-identitet som udgangspunkt for tilegnelsen af dansk

Inddrager vi Nortons investeringsbegreb, ser vi, at Rami og Hassan deler selvopfattelse, nemlig selvforsørgeren eller – med andre ord – dén, der i modsætning til de andre flygtninge ikke har brug for kommunen. Dette kommer til udtryk i følgende:

”Arbejde er godt til mig. Også praktik... jeg gerne... Jeg kender ikke sagsbehandler... Jeg mødt sagsbehandler måske 4 gange. Jeg ikke som andre... Hvorfor folk ikke praktik... de siger... jeg ikke løn... det ikke rigtigt... de kontanthjælp fra kommune.”
(Hassan)

Her distancerer Hassan sig fra flygtninge på offentlig forsørgelse. Det samme gør sig gældende hos Rami, der beskriver, at til trods for, at kontanthjælpssatsen var højere end hans løn, så foretrækker han at arbejde:

”... praktik 3 måneder fordi siger til mig ’du kan ikke snakke dansk’... så lørdagsskole... så IGU... du ved ikke, mange ting... chef siger ’vi mangler hjælp’... og undskyld jeg siger, men dengang kontanthjælp MERE end den arbejder her... høj kontanthjælp... men jeg ligeglad... jeg siger ’jeg arbejde her’.” (Rami)

Både Hassan og Rami distancerer sig fra flygtninge og indvandrere på offentlig forsørgelse, og dermed bliver tilknytning til arbejdsmarkedet afgørende for opretholdelse af deres identitet. Gennem deres ansættelse i virksomheden, kan de forblive selvforsørgende og dermed opretholde deres selvforståelse og distancere sig fra dem, der bliver forsørget af staten.

Arbejdspladsen bliver dermed omdrejningspunktet for Rami og Hassans investering i tilegnelsen af dansk, fordi virksomheden kræver, at medarbejderne behersker dansk på et vist niveau. Tilegnelse af sproget bliver deres eneste mulighed for at beholde deres arbejde og dermed opretholde deres identitet.

I næste afsnit introduceres Radwan og Bala, og for dem er situationen en anden. De er begge højtuddannede. Radwan er cand.mag. i arabisk, og Bala er ingeniør, og for dem får tilknytningen til arbejdspladsen en anden betydning for deres investering i tilegnelsen af dansk.

¹ Danskuddannelse 1, 2 eller 3 er en uddannelse i dansk som andetsprog, som tilbydes de fleste herboende udlændinge over 18 år. Forkortes herefter DU. Om man indskrives på DU 1, 2, eller 3 afhænger af ens uddannelsesbaggrund.

Radwan og Bala nedprioriterer deres danskuddannelse

Radwan og Bala bliver begge indplaceret på DU3, da de begynder på deres danskuddannelse. De gennemfører desuden begge uddannelsen til industrioperatør og færdiggør begge deres danskuddannelse - dog ikke med den afsluttende prøve på DU3, Prøve i Dansk 3.

Bala og Radwan føler sig begge nødsaget til at skifte fra DU3 til DU2, da de begynder uddannelsen til industrioperatør. Det kan selvfølgelig være en tilfældighed, men ikke desto mindre så ser vi enslydende forklaringer:

”Ja, for lang tid siden. Jeg begyndte som DU3’er. Jeg blev færdig med modul 4, bagefter jeg flyttede til DU2, fordi jeg har ikke tid efter jeg begyndte industrioperatør og arbejde fuldtid.” (Radwan)

Radwan vælger at nedprioritere sin danskuddannelse, fordi han ikke har tid til hjemmearbejdet, og det bliver derfor for svært at følge med i undervisningen på de høje moduler. Bala beskriver et lignende forløb:

”Jeg er snart færdig med DU2 modul 5. Jeg starter DU3, men efter jeg har ikke tid til hjemmearbejde. Jeg arbejder fuldtid og industrioperatør-kursus. Så jeg skifte til DU2.” (Bala)

Det får den konsekvens, at de ikke kan søge om statsborgerskab eller permanent opholdstilladelse på baggrund af deres danskuddannelse. Derudover er det usandsynligt, at de kan bruge deres universitetsuddannelser i Danmark, fordi de ikke opfylder de formelle danskuddannelseskraav, og fordi der, som påpeget af Kirilova og Lønsmann (2020), ofte sættes lighedstegn mellem migranternes sproglige formåen og deres øvrige kompetencer.

Vi finder ikke samme eksplicite selvforsørger-identitet hos Bala og Radwan, og de lægger heller ikke afstand til de forsørgede, som Hassan og Rami gør. Bala og Radwan fokuserer på at være gode fædre og ægtemænd, og det betyder for dem, at man forsørger sin familie, er gode rollemodeller for sine børn og sikrer sin familie et trygt liv i Danmark (Bala; Radwan). For dem var det indlysende valg at forbedre deres muligheder på arbejdsmarkedet. I virksomheden blev de præsenteret for fordelene ved industrioperatøruddannelsen, og de valgte at prioritere denne fremfor deres danskuddannelse.

Eksisterende forskning på området viser en tendens til, at flygtninge generelt fastholdes i en negativ spiral med usikre ansættelsesforhold og dårlige vilkår (Allan, 2018; Kraft, 2018), samt at interessefællesskaber med ledelsen og de øvrige medarbejdere på en arbejdsplads har en central betydning for, dels hvorvidt det lykkedes for en migrant at komme i betragtning til et job (Kirilova, 2014), dels, hvorvidt de efterfølgende bliver inkluderet i et praksisfællesskab på arbejdspladsen (Tranekjær, 2009). Set i det lys, så giver industrioperatøruddannelsen Radwan og Bala bedre vilkår for at opnå ansættelse i en tilsvarende virksomhed, og dermed få et stabilt arbejdsliv i service- og produktionsbranchen, hvor industrioperatører typisk får job.

Nutidens forventning, fremtidens begrænsning?

Hassan og Ramis situation viser, at tilknytning til en arbejdsplads kan fremme tilegnelsen af dansk, hvis arbejdspladsen kræver, at de ansatte kan begå sig på dansk, og hvis de ansatte føler, at tilknytningen til arbejdspladsen er essentiel for opretholdelse af deres selvforståelse. Det er dog ikke selve tilknytningen til arbejdspladsen, der fremmer investeringen, men derimod Hassan og Ramis mulighed for at opretholde deres selvforsørger-identitet. Det er tvivlsomt, at det ville have samme effekt på deres tilegnelse af dansk, hvis tilknytningen til arbejdsmarkedet bestod af skiftende praktikker, hvor sprogkravene skiftede med hver praktik, og hvor de ville indtage en anden position i feltet – nemlig som 'de forsørgede', der ikke kan klare sig selv.

Radwan og Balas situation viser derimod, at højtuddannede migranternes investering i tilegnelsen af dansk mindskes, hvis de får tilknytning til en arbejdsplads, hvor det ikke er væsentligt, om de færdiggør deres danskuddannelse. Både Radwan og Bala prioriterede den uddannelse, der gav dem de bedste forudsætninger på arbejdsmarkedet her og nu. Når man fra politisk hånd møder højtuddannede migranter med krav om hurtig tilknytning til arbejdsmarkedet, så tager de de jobs, de umiddelbart kan få. Disse vil ofte være i service- og produktionsvirksomheder, der kræver et minimum af dansksproglige kompetencer. Dette betyder, at migranterne på grund af tids- og arbejdspress må nedprioritere deres danskuddannelse, hvilket kan være u hensigtsmæssigt, da det ofte er manglende kendskab til lokalsproget og begrænset netværk, der gør, at de ikke kan bruge deres oprindelige uddannelser i Danmark (Allan, 2018; Kraft, 2017).

Litteratur

Allan, K. (2018). *Skilling the Self: The Communicability of Immigrants as Flexible Labour*. I A. Duchêne, M. Moyer, & C. Roberts (Red.), *Language, migration and social inequalities: A critical sociolinguistic perspective on institutions and work*, 55-80. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091010-004>

Beskæftigelsesministeriet. (2015). *Alle skal bidrage - flygtninge og indvandrere hurtigere i beskæftigelse*.

Darvin, R., & Norton, B. (2017). *Language, Identity, and Investment in the Twenty-first Century*. I T. L. McCarty & S. May (Red.), *Language Policy and Political Issues in Education*, 1-15. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_18-2

Kirilova, M. (2014). "Det kan være svært" – om sprog og kultur i andetsprogsdanske ansættelsessamtaler. *Nordand : nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 19(1), 9-36.

Kirilova, M., & Lønsmann, D. (2020). Dansk – nøglen til arbejde. Ideologier om sprogbrug og sproglæring i to arbejdskontekster i Danmark. *Nordand : nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 15(1), 37-57. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2020-01-03>

Kraft, K. (2017). *Constructing migrant workers: Multilingualism and communication in the transnational construction site*. Universitetet i Oslo.

Kraft, K. (2018). Kontekster og vilkår for den arbejdsintegrerede sproglæring. *Sprogforum*, 66, 71-77. <https://doi.org/10.7146/spr.v24i66.128118>

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning : Extending the Conversation* (2. ed.). Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>

Tranekjær, L. (2009). *Gatekeeping at work: the establishment, negotiation and assessment of nationality, language and religion in internship interviews*. Department of Culture and Identity, Roskilde Universitet, Roskilde.

Udlændinge- og Integrationsministeriet (2021). *Regeringens Integrationshandlingsplan*.
<https://uim.dk/media/11042/regeringens-integrationshandlingsplan-opdateret.pdf>

Sprog integreret med fag? Ja, tak



Sanne Larsen
ph.d.
Adjunkt på Københavns Universitet
sannela@hum.ku.dk



Camilla Falk Rønne Nissen
ph.d.
Post doc på Københavns Universitet
cfrn@hum.ku.dk



Anne Holmen
ph.d.
Professor emeritus på Københavns Universitet
aholmen@hum.ku.dk

I Sprogforum 77 findes to vigtige artikler om sprog som tillægskompetence på de videregående uddannelser. Først diskuterer Francesco Caviglia og Susana Fernández, om der overhovedet er behov for, at universitetsstuderende tilegner sig et ekstra sprog. Efter at have svaret bekræftende på dette spørgsmål afreporterer de konkrete erfaringer med sprogundervisning udbudt som tværgående tilbud på tre universiteter (Strasbourg, Dalarna og Aarhus). Erfaringerne fra disse kurser er positive. Forfatterne understreger dog samtidig, at værdien af sprogundervisningen er uløseligt forbundet med de studerendes niveau af sprogbeherskelse, som skal stile mod et avanceret niveau.

I en anden artikel sætter Aase Voldgaard Larsen fokus på de studerendes bevæggrunde for at deltage i extracurriculær tyskundervisning på Aalborg Universitet. Hun har i den forbindelse set på 47 studerendes personlige læringsmål ved kursusstart. Målene er mangeartede; for nogle studerende knyttes de til ønsket om studieophold, praktik eller job i et tysktalende land, mens de for andre udspringer af mere strategiske hensyn

(fx at styrke egen professionel udvikling eller CV). Mest markant er dog ønsket om at opnå en bedre mundtlig sprogbeherskelse, både produktivt og receptivt, herunder at udvide ordforrådet og blive mere grammatisk sikker.

I denne artikel følger vi nogle dimensioner til diskussionen om sprog som tillægskompetence på mellemlange og lange videregående uddannelser. Vi fokuserer særligt på forskellen mellem *almene* og *fagintegrerede* kurser, dvs. på den ene side kurser, der udbydes til studerende på tværs af fag, og som indbyrdes især adskiller sig i niveau af sprogbeherskelse, og på den anden side kurser, hvor sprog og fag understøtter hinanden. I de fagintegrerede kurser ser man ikke alene på de studerendes personlige læringsmål, men også på de enkelte uddannelsers kompetenceprofil.

Datagrundlag: tre udviklingsprojekter

De fagintegrerede kurser, som i europæisk terminologi ofte diskuteres som CLIL (Content and Language Integrated Learning, Coyle m.fl. 2010) kan tage mange former. I tabel 1 nedenfor vil vi forsøge at skelne mellem de forskellige former ud fra måden, hvorpå de er organiseret, med eksempler fra videregående uddannelser i Danmark. Baggrunden for tabellen er vores arbejde med tre omfattende udviklingsprojekter de seneste 10 år på Københavns Universitet (KU) og en række andre sjællandske uddannelsesinstitutioner samt vores kendskab til Sprogprofilerne på Roskilde Universitet (Bojsen m.fl. 2018; Bojsen m.fl. 2023).

Vi præsenterer først kort de tre projekter med fokus på, hvad vi lærte om, hvilke udviklingsindsatser der vurderes som relevante og nyttige for studerende på de enkelte uddannelser. Dernæst uddrager vi de dimensioner fra projekterfaringerne, som supplerer de to artikler fra Sprogforum 77 ved at diskutere fagintegreret sprogundervisning for til sidst at runde af med nogle anbefalinger for denne.

Sprogstrategisk satsning

På KU blev der i 2013 afsat 12 millioner til den såkaldte ”Sprogstrategiske satsning” (DSS), som skulle følge op på et punkt i universitetets bestyrelses strategi fra 2008 om studerendes sprogtilegnelse. Hovedpunktet indeholdt en styrkelse af dansk og engelsk i den såkaldte parallelsproglighed, men derudover understregede bestyrelsen, at studerende skulle have mulighed for at lære andre sprog og dermed udnytte de kompetencer, som allerede eksisterede på KU blandt forskere og undervisere.

Over en femårig periode blev behovet for sprog på tværs af universitetet undersøgt ved hjælp af spørgeskemaer til ca. 6.000 studerende og ca. 800 undervisere samt besøg i 45 studienævn. På den måde identificerede vi perspektiver på relevante sprog såvel som opfattelser af studie- eller karriererelevante sprogfærdigheder. Vi spurgte både til de traditionelle færdigheder: læse, skrive, lytte og tale, men også til forskellige former for mediering mellem sprog og mellem tale og skrift. Desuden spurgte vi dels til forskellen på behov for sprog til hverdagskommunikation (fx til feltarbejde) og studieformål og dels til forskellige læsemåder afhængig af, om læsningen vedrører originalkilder eller videnskabelig litteratur.

På baggrund af denne viden om ønsker og behov set fra de studerendes og fra studienævnenes perspektiv blev der igangsat 36 pilotprojekter*, som i udformning fulgte de lokale ønsker og derfor var indholdsmæssigt tilpasset studerende på en specifik uddannelse. En undtagelse var kurset ”Spansk til feltarbejde”, som henvendte sig til studerende på tværs af KU, der havde behov for at kunne interviewe på spansk under feltarbejde.

Ikke overraskende viste der sig et stort behov for at understøtte de studerendes engelsk. 18 af de 36 projekter vedrørte således akademisk engelsk, dvs. sprog til enten læsning af faglitteratur, opgaveskrivning eller mundtlig præsentation. Et par projekter med fokus på akademisk dansk tjente stort set samme formål. De resterende projekter var derimod meget forskellige, idet de vedrørte arabisk, fransk, italiensk, kinesisk, latin, oldgræsk, spansk eller tysk med forskellige formål afhængig af studieaktiviteter på den enkelte uddannelse.¹¹

Projekterne blev positivt evaluerede, og nogle af dem er senere blevet overtaget af de lokale studienævn. Erfaringerne viste imidlertid også, at det ikke altid var muligt at finde permanent finansiering for disse tiltag, der var udviklet og gennemført for midlertidige midler. På trods af at tiltagene var solidt faglig forankret og bidrog til kvaliteten af læring og undervisning fra både de studerendes og undervisernes perspektiv. Det gælder særligt, men ikke udelukkende, for tiltag med fokus på andre fremmedsprog end engelsk (Kirilova m.fl. 2023).

Modeller for undervisning i sprog som tillægskompetence

I et strategipapir fra 2017 anbefalede regeringen en række initiativer til at styrke fremmedsprog i det danske uddannelsessystem, herunder også at uddannelserne skal understøtte de studerendes tilegnelse af andre fremmedsprog end engelsk. Når fokus er på ikke-sprogstuderende, betegner regeringen dette ”sprog som tillægskompetence”.

Fra 2020-2024 har vi stået for ledelsen af et udviklingsprojekt finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog. *Modeller for undervisning i sprog som tillægskompetence* (MUST) er gennemført som et samarbejdsprojekt mellem os på Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) og en række på forhånd identificerede projektpartnere, der repræsenterer forskellige typer af videregående uddannelsesinstitutioner: tre universiteter (CBS, DTU, KU), en professionshøjskole (KP), en journalisthøjskole (DMJX), to erhvervsakademier (KEA, DANIA) samt en kunstnerisk uddannelsesinstitution (DKDM). Målet var, på baggrund af lokale afdækninger af sprogbehov, at udvikle forskellige modeller for undervisning i sprog som tillægskompetence.

Igen var studerendes engelskkompetencer til studieformål i fokus, men derudover indgår fransk, kinesisk, spansk og tysk i afdækning (Kraft m.fl. 2023) såvel som udviklingsprojekter og vel at mærke med deltagelse i højst forskellige studieaktiviteter som mål (fx karrierefremstilling, feltarbejde, læsning af faglitteratur og udvikling af globale samarbejdsevner). Også disse udviklingsprojekter bliver positivt evalueret af de studerende, som ud over specifikke sprogkompetencer rapporterer at have opnået en øget bevidsthed om

sprogbrug generelt, både i forbindelse med studieopgaver og i forhold til fremtidig karriere og arbejdspladskultur.

Sprogløft i tysk og fransk

Endnu en opfølgning på regeringens sprogstrategi fra 2017 var uddeling af midler til at styrke tysk og fransk på alle videregående uddannelsesinstitutioner i 2021. Pengene blev dels givet til egentlige sproguddannelser og dels til sprog som tillægskompetence med stort set samme formål som de to foregående projekter.

På KU modtog Institut for Engelsk, Germansk og Romansk midler til udvikling og gennemførelse af sprogfærdighedskurser for tysk- og franskstuderende, mens vi på CIP fik mulighed for at igangsætte nye aktiviteter for ikke-sprogstuderende. Eksempler fremgår af tabel 1. Evalueringen pågår, men foreløbigt tyder det på, at der på humaniora, jura, samfundsvidenskab og teologi findes fagfolk, der kan se den uddannelsesmæssige værdi af at styrke de studerendes tysk- eller franskkompetencer. Desuden er der flere steder studentergrupper med specifikke mobilitets- eller karriereformål, der forudsætter fagligt relevante sprogkompetencer.

Hvad har vi lært?

Først og fremmest har vi fået bekræftet, at der er en interesse for sprog blandt studerende på videregående uddannelser og en voksende erkendelse blandt repræsentanter for uddannelserne af, at det relevante akademiske sprog ikke nødvendigvis udvikles i ungdomsuddannelserne eller tilegnes på ferierejser eller via populærkultur og sociale medier. Dette gælder det akademiske register i engelsk, og det gælder generelt for fransk og tysk. Det gælder også andre sprog, men deres relevans er mere lokalt forankret. Her viste især den sprogstrategiske satsning, at listen over sprog, som de studerende udtrykker ønske om at lære, er meget lang og indeholder både europæiske og ikke-europæiske sprog.

De studerendes læringsmål indbefatter både strategiske overvejelser over karrieremuligheder i ind- og udland, studentermobilitet, studierelevante metodeovervejelser og personlige præferencer. De varierede studenterønsker tilgodeses imidlertid sjældent på danske universiteter. For at sætte dette i perspektiv kan vi nævne, at mange tyske universiteter udbyder kurser til ikke-sprogstuderende i 15-25 forskellige sprog med samme sammensatte motivation (fx de tekniske universiteter i Darmstadt og Aachen).

For det andet har vi lært, at værdien af sprogkurserne afhænger af, om kurset i både tid, sted og især indhold tilpasses det enkelte fag eller eventuelt det enkelte hovedområde. Generiske begynderkurser har således vist sig at være af mindre værdi i vores tre projekter, og vi tænker umiddelbart, at den undervisning varetages bedre i et andet regi end universitetet.

Ved et fagintegreret kursus skal kursusplanlægningen foregå i et samarbejde mellem et fagmiljø og sprogfolk som os, og vores opgave er her at stille de rigtige spørgsmål til indforståetheder vedrørende sprog,

fag og læring på den ene side og til de studerendes karrieremuligheder på den anden side. Vi er her stærkt inspireret af fx at se på de fire færdigheder ud fra John Aireys disciplinary literacy matrix, herunder også forskellen på, om sprog læres af hensyn til fagligheden, arbejdspladsen eller samfundet (Airey 2011). Supplerende har vi i forhold til især den studieunderstøttende dimension med fordel kunnet anvende grundtankerne fra CLIL om forskellen på fagligt sprog, sprog til læring og sprog gennem læring (*language of, for and through learning*, Coyle m.fl. 2010; Daryai-Hansen m.fl. 2015). Endelig har det vist sig nyttigt at indbygge nogle af de aktiviteter, som i det nye europæiske rammeværk for sprog samles under betegnelsen mediering (Council of Europe 2020).

Som eksempel kan vi tage udgangspunkt i en figur fra Caviglia & Fernández' (2023) artikel. Den viser de sproglige behov hos en tænkt kandidatstuderende fra naturvidenskab. Her indgår de produktive og receptive færdigheder, der kan identificeres ved hjælp af Aireys matrix, men også de interaktionelle, der qua fokus på dialogisk undervisning og gruppearbejde i dag gennemsyrrer mange universitetspædagogiske tilgange til sprog. I tilgift nævnes følgende studieaktiviteter, der forudsætter mediering mellem sprog eller mellem modaliteter: *process text in writing, explain data, encourage conceptual talk, collaborate to construct meaning, facilitate collaborative interaction with peers, facilitate pluricultural space*. For studerende på mere teksttunge fag er det relevant at supplere med andre medieringsstrategier som *explain inferences in texts, synthesize argumentation in texts, analysis and criticism of creative texts, translate key parts of texts* (Council of Europe, 2020).

Organisatoriske modeller

I de indledende faser af arbejdet med modeludvikling tænkte vi især på modeller, som mere eller mindre styrede af sprog, dvs. på forskellen mellem egentlige sproguddannelser, områdestudier og ikke-sproguddannelser, men det viste sig at være en uheldig forenkling. Alle uddannelser indeholder flere faglige dimensioner, hvoraf nogle er læringsmæssigt understøttet ved at blive ekspliciteret i studieordninger og kursusudbud, mens andre er implicite udgangspunkter eller delaktiviteter, som trækker på sprogkompetencer uden at fokusere på udviklingen af disse.

Vi opdagede med andre ord, at logikken bag de enkelte projekter er mere kompleks end som så, og at de ikke kun adskiller sig ved graden af integration mellem sprog og fag, men også ved andre dimensioner som fx om et givet uddannelseselement er obligatorisk, fordi det indgår i uddannelsens kompetenceprofil, eller er en tilvalgs mulighed. Desuden spiller det en rolle, om elementet er integreret i de faglige aktiviteter eller supplerer disse, og her er det vigtigt, hvem der underviser (fx i fagterminologi eller akademisk skrivning på engelsk). I tabel 1 giver vi eksempler fra de tre projekter på disse organisatoriske forskelle.

	Sprogundervisningen er...	Eksempler fra DSS (KU)	Eksempler fra MUST	Eksempler fra løft af tysk og fransk (KU)
Uddannelses-integreret: obligatorisk fag	...en obligatorisk del af uddannelsen og dens kompetenceprofil		Engelsk på DTU	Interkulturelle markedsstudier
Uddannelses-integreret: valgfag	...en del af uddannelsens udbud af valgfag og den studerendes mulighed for at tone sin kompetenceprofil	Fransk og diplomati på statskundskab	Fransk på jura, KU	Tysk områdestudie på statskundskab
Fag-integreret	...en integreret del af fagundervisningen	Akademisk engelsk for human ernæring, medicin, resurseøkonomi, økonomi	Engelsk på biologi, KP	Tysk tekstlæsning på TEO
Fag-tilknyttet	...tilknyttet et fag og udbydes parallelt med dette	Læsekurser på tysk eller fransk for TEO, filosofi, litteraturvidenskab Arabisk til feltarbejde, antropologi	Spansk på folkesundhed, KU	Læsekurser på tysk og fransk på HUM
Fritstående	...fritstående i uddannelsesstrukturen	Spansk til feltarbejde, tværfakultært	Engelsk på KEA Studiestarts-modul DKDM Engelsk til udrejse på KP	Tysk og fransk til udrejse på KU

Tabel 1. Organisatorisk forankring af undervisning i sprog som tillægs- og studiekompetence

Puljemidler og bæredygtighed

Som sagt kan vi på tværs af de tre projekter konstatere såvel en uddannelsesbaseret interesse for sprog (i flertal) som en vifte af pædagogiske muligheder tilpasset den lokale kontekst. Hovedproblemet for disse initiativer er imidlertid finansieringen, idet de tre projekter har været båret af specifikke puljemidler. Kun i de tilfælde, hvor de lokale aktører (studienævn og/eller undervisere) påtager sig videreførelsen, vil denne foregå. I andre tilfælde vil uddannelseselementer, der involverer sprog på ikke-sproguddannelser, skulle konkurrere med andre faglige prioriteringer. Vi har således set eksempler på en form for ”kamp om ECTS-point” blandt fagrepræsentanter, både i forhold til udformning af studieordninger og af aktuelle kursusudbud, og vi har set, at studerendes individuelle toning af en uddannelse kan være vanskelig at forfølge på store uddannelser. Det rammer særligt

andre sprog end engelsk og dansk, der i højere grad betragtes som generelle studiekompetencer (se Kirilova m.fl. 2023 for en mere detaljeret diskussion af barrierer og muligheder).

Anbefalinger

For at videregående uddannelser fremadrettet kan handle klogt i forhold til sprogs betydning for fag, læring og karriere, er det efter vores mening vigtigt at tage følgende initiativer på institutions- og fagniveau:

- Afdække behov for sprog som studie- og tillægskompetence hos både studerende og fagundervisere.
- Afdække behov for sprog i forhold til karrierevalg. Her inddrages karrierevejledere, alumner, aftagerpaneler og nuværende studerende.
- Afdække sprogs betydning for rekruttering og frafald på ikke-sproguddannelser.
- Videreudvikle relevante sproglige dimensioner (læse, skrive, lytte, tale, fagsprog, hverdagsprog, oversættelseskompetencer, kritisk brug af AI osv.), især fagintegreret, men afhængig af afdækningerne ovenfor evt. også fritstående.
- Planlægge sprogdimensioners indhold og placering i fagmodulet fælles mellem sprogunderviser og fagunderviser.
- Evaluere sprogdimensionen, når denne forekommer i kompetenceprofilen eller som fritstående kurser (formativt/summativt, tillæg til eksamensbevis, logbøger osv.).
- Finansiere sprogunderviserens løn, fx via en central pulje på hver uddannelsesinstitution.

*En liste med de 36 pilotprojekter, samt beskrivelse af nogle af disse, kan findes i publikationen *The Language Strategy – More Languages for more Students 2013-2018*, som er tilgængelig her: <https://cip.ku.dk/english/morelanguages/>.

Litteratur

Airey, J. (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the Disciplines*, 8 (3). <https://wac.colostate.edu/docs/atd/clil/airey.cfm>. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2011.8.3.18>

Bojsen, H., Daryai-Hansen, P., Holmen, A. & Risager, K. (red.) (2023). *Translanguaging and Epistemological Decentring in Higher Education and Research*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BOJSEN0893>

Bojsen, H. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget. Om flersprogethed og læring på RUCs sprogprofiler*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Caviglia, F. & Fernández, S. (2023). Fremmedsprog som tillægskompetence? Ja tak. *Sprogforum* 77, 9-15. <https://tidsskrift.dk/spr/issue/view/10534/2060>.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>

Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H-J., & Reich, H. H. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The Case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12 (1), 109-127. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948877>

Kirilova, M., Holmen, A. & Larsen, S. (2023). More Languages for More Students. Practice, Ideology and Management. I: Bojsen m.fl. (red.), Translanguaging and Epistemological Decentring in Higher Education and Research, 49-74. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410909-004>

Kraft, K., Larsen, S., & Holmen, A. (2023). Sprog som tillægskompetence: Hvilke sprog og hvorfor? *Sprogforum*, 75, 89-97.

Larsen, A. V. (2023). Lærendes behov og mål - personlige læringsmål som værktøj i forbindelse med sprog som tillægskompetence. *Sprogforum*, 77, 45-52.

Regeringen (2017). Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet. <https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet>.

Anmeldelse af Petra Daryai-Hansen: Fremmedsprog

Aarhus Universitetsforlag, serien 'Pædagogisk rækkevidde', 2024.

Karen Risager

Denne bog er anderledes. Den foretager en fin overflyvning over mange aspekter af hvad det vil sige at lære fremmedsprog og at undervise i fremmedsprog. Og samtidig gør den det på en meget personlig og jordnær måde.

Først lidt om format og kapitler. Bogen er på 72 sider og i lille format, lidt i stil med forlagets små bøger om tænkepauser. Den indeholder seks kapitler og en liste med anbefalet litteratur, med overskriften: Petra anbefaler. Når jeg skriver 'Petra', og ikke 'Daryai-Hansen' i det følgende, er det først og fremmest fordi forfatteren refererer til sig selv som 'Petra'. Men det understøttes også af Petras tilgang til læreren og eleven som personer, og læringen som en interpersonel proces.

Kapitel 1. Selvfølgelig skal vi lære sprog. Petra starter med sin egen sprogbiografi, der omfatter mange forskellige sprog: tysk, fransk, latin, engelsk, persisk, dansk, norsk, svensk, italiensk, erhvervet i forskelligt omfang i forskellige sammenhænge, og mange forskellige steder, bl.a. i Berlin og i Danmark. Hun understreger at det ikke altid giver mening at skelne mellem 'førstesprog' og 'andetsprog', og at der fx i Danmark er meget forskellige rammer for de forskellige fremmedsprog i skolen, med engelsk på den ene side og andre sprog, som tysk, fransk og spansk, på den anden side. Hun foreslår at alle sproglærere reflekterer over deres egen sammensatte sprogbiografi og forholder sig bevidst til hvordan de tænker og føler i forhold til forskellige sprog, heriblandt det sprog de underviser i.

Kapitel 2. Hvorfor er det så svært? Heri forholder Petra sig til at det tit er op ad bakke at undervise i andet fremmedsprog (tysk, fransk, spansk) i den danske grundskole. Der er formuleret mål om kommunikative og interkulturelle kompetencer, men i praksis kan de færreste elever indgå i en dialog på målsproget. Næsten ingen elever føler sig hjemme i andet fremmedsprog, hvorimod de fleste føler sig hjemme i engelsk. Det er dog vigtigt ikke at miste modet, understreger Petra, og fremhæver tre centrale faktorer: Eleverne skal i videst muligt omfang møde fremmedsproget gennem film, serier og musik; de skal have reelle muligheder for at udtrykke sig på sproget lige fra begyndelsen; og grammatikken skal tænkes ind i en kommunikationssammenhæng.

Kapitel 3. Brug sproget. Hvad kan læreren så gøre? Petra fremhæver at der er nødt til at være mindre fokus på fejl. I stedet for en fejlkultur er der behov for en gennemtænkt feedbackkultur, der styrker elevernes

sprogtilegnelse og anerkender det eleverne allerede kan. Det er vigtigt at undervisningen giver succesoplevelser og bygger på emner der interesserer eleverne. Petra giver en række praksisanbefalinger mht. hvordan eleverne kan få styrket deres sprogtilegnelse, individuelt og i par- og gruppearbejde. Hun nævner også at læreren ikke skal være bange for at bruge målsproget i undervisningen selv om eleverne ikke forstår det hele første gang.

Kapitel 4. Sprog og kultur. Petra starter her med et personligt eksempel som hun siger er et af de mest meningsfulde kulturdidaktiske projekter hun har deltaget i: et internationalt skoleprojekt om lokale miljøspørgsmål. Deltagerne var elever fra Danmark og Argentina, og de brugte engelsk som fællessprog. Petra understreger at i arbejde med interkulturelle emner er det vigtigt ikke at glemme alt det der er fælles. Hun nævner vigtigheden af at undgå stereotype forståelser af nationalkulturer og at være åben over for mere komplekse og transnationale kulturforståelser. Hun minder om at kulturmødet kan udfolde sig mellem mennesker, altså være interpersonelt, eller det kan udfolde sig i forbindelse med læsning og produktion af tekster.

Kapitel 5. Et sprog – flere sprog. Heri er der fokus på flersprogethedsdidaktik. Petra giver en række eksempler på hvordan man kan trække på flere forskellige sprog i sprogundervisningen og arbejde med sproglig opmærksomhed på forskellige sproglige niveauer: ordniveauet (fx transparente ord), morfologi og syntaks, det tekstuelle niveau, de pragmatiske, sociolingvistiske og sprogsociologiske niveauer. Hun nævner temaer om beslægtede sprog, fx om de germanske sprog eller de romanske sprog. Hun understreger at det at inddrage elevernes viden om andre sprog ikke er en tidsrøver, men at det kan bidrage til motivationen i kraft af sproglæde og almen sprogforståelse.

Kapitel 6. Byg bro mellem sprog og indhold. Ud fra et projekt i tysk om 'Mit yndlingsdyr' beskriver Petra den didaktiske tilgang der hedder CLIL: Content and Language Integrated Learning. Hun fremhæver at det på mange måder er motiverende at bruge sproget i forhold til emner der virkelig interesserer. Det kan være emner der hører under andre fag, så kapitlet handler også om tværfagligt samarbejde. Kapitlet og bogen afsluttes med et virkelig godt afsnit om fremtidens fremmedsprog.

Bogen starter således med en personlig og livshistorisk tilgang, som illustrerer en central pointe i nutidens sprogpædagogik, nemlig at man så vidt muligt skal tage udgangspunkt i elevens (og lærerens) allerede eksisterende sproglige ressourcer, som kan være meget forskellige både i forhold til færdigheder, emner og genrer og i forhold til livserfaringer og følelser.

Men samtidig med at fremstillingen er personlig, er den ikke subjektiv, for den er hele tiden forskningsbaseret. I de forskellige kapitler henviser Petra løbende til en række større forsknings- og udviklingsprojekter som hun har ledet/gennemført på skoleområdet, og som leverer den empiriske basis for beskrivelser og forslag. Desuden refererer hun også løbende til vigtige nationale og internationale navne i den sprogpedagogiske forskning. Den er hun selv er en del af i kraft af at hun er en central skikkelse inden for

forskning i flersprogethed og flerkulturelle kompetencer. Hun indvier således læseren i de nyeste resultater i den internationale forskning, specielt den europæiske, men på en letforståelig og praktisk rettet måde med mange eksempler. Det er lykkedes hende at skrive en jordnær tekst og derved formidle fra et forskningsfelt der som alle andre er præget af mange kontroverser og teoritunge ord som diskurs, ideologi, epistemologi, literacy, autenticitet, aktør, mm.

Petras generelle tilgang er personlig, men også inkluderende. Den inkluderer alle sprog og dermed elever og lærere med alle sprog i bagagen. Dermed imødegår hun sprogpædagogikkens traditionelle stærke fokusering på kun ét sprog: målsproget (ud over det generelle undervisningssprog, her dansk). Den er også inkluderende i kraft af dens brede og omfavnende holdning til alle de nye landvindinger i sprogpædagogikken.

Derfor har bogen et bredt publikum, vil jeg tro. Den henvender sig til folk der intet kender til sprogundervisning, og til nye lærerstuderende. Men den kan også læses med udbytte af folk der er langt inde i sprogpædagogikkens specialiseringer, og mangler en letlæst og underholdende repetition af sprog- og kulturpædagogikkens mange aspekter.

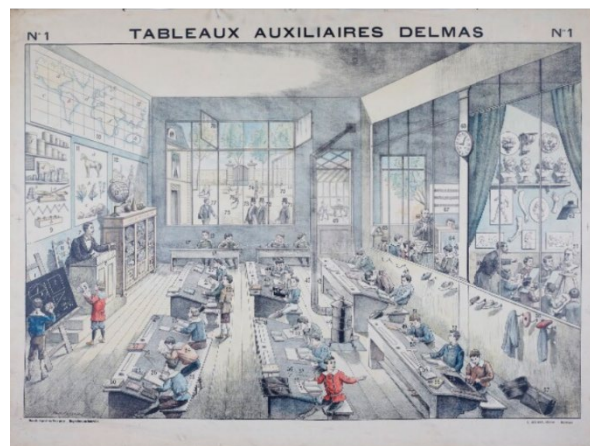


Velkommen til **Sprogpedagogisk Informationscenter – informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik** på AU Library, Emdrup (Det Kongelige Bibliotek).

I mange år var rubrikkerne **Temanyt** med udvalgte bøger til nummerets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library (Det Kongelige Bibliotek) en fast bestanddel af den trykte udgave af tidsskriftet Sprogforum. Rubrikkerne er blevet erstattet af en oversigt med nyeste bøger om sprog og sprogpedagogik og søgninger til de enkelte temanumre, som begge ligger på Sprogpedagogisk Informationscenter med direkte adgang til bibliotekssystemet.

Besøg centerets hjemmeside library.au.dk/sprogpaed-infocenter og find:

- Information om informationscentrets opgaver
- Adgang til bibliotekets online katalog
- Interviews og samtaler om samlingen
- Udvalgte netadresser
- Tidsskriftet Sprogforum – historie og arkiv
- Nye bøger om sprog
- Temanyt til Sprogforum
- Sprogforum – International Edition
- Sprogforum på tidsskrift.dk
- Sprogforum podcast
- Kontakt til Sprogpedagogisk Informationscenter



Delmas' tavler til sprogundervisningen, 1904
(med venlig tilladelse fra skolehistorie.au.dk)

AU Library, Emdrup har en faglig profil inden for pædagogik, didaktik, sprogpedagogik, uddannelsesvidenskab, pædagogisk sociologi, pædagogisk psykologi, pædagogisk antropologi, pædagogisk filosofi, børne- og ungdomslitteratur og litteratur om børns læsning.

Biblioteket har en stor og unik samling bøger og tidsskrifter om fremmedsprogspædagogik og andetsprogspædagogik, sprogundervisning, flersprogethed og tilgrænsende emner.

Besøg biblioteket på DPU, Campus Emdrup:

AU Library (Det Kongelige Bibliotek)
Tuborgvej 164
2400 København NV

Kommende udgivelser af Sprogforum

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 sprogundervisning
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

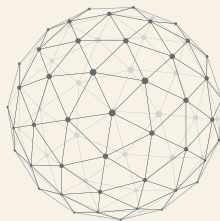
2023

76 Undervisningsplanlægning
77 Inkluderende sprogundervisning

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Forlaget
Sprogforum.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik



<https://tidsskrift.dk/spr>
August 2024, nummer 78, Leg og spil