

nummer **68**
juni 2019

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

LÆRINGSRUM



Roskilde
universitets
forlag

BRITTA HJULER

Kronikken: Læringsrummets fysiske rammer – gentagelse eller nytænkning? 7

ANNE HOLMEN OG HELENE THISE

Translanguaging 13

BUGGE LIND PETERSEN

Arabisk i dansktimen – didaktiske udfordringer i det flersproglige læringsrum 22

HELLE AISTRUP OG JONNA SUSANNE VAN DEN HOED

Ekskursionen som læringsrum 31

ANE KATRINE HVIDTFELDT LORENTZEN, CHARLOTTE AMRANI OG LINE KROGAGER ANDERSEN

Tværsproglige læringsrum 38

PETRA DARYAI-HANSEN, NATASCHA DRACHMANN OG ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD

Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsgag 46

CHUN ZHANG

Learning Chinese Characters in the Digital Learning Room 54

KAREN-MARGRETE FREDERIKSEN OG KATJA ÅROSIN LAURSEN

Oplevet autenticitet i dansklæringen 62

LENA MOSE

Læringsfællesskaber omkring literacypraksisser 69

METTE BECH OG SØREN KNUDSEN

Virtual reality som katalysator for sproglig udvikling 77

SOFIA ESMANN

Dansk til eksamen 87

JAN LINDSCHOUW

Boganmeldelse af *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler* 94

Temanyt 68 – Læringsrum 97

Andet nyt 100



9 788778 675224

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 68 · juni 2019

BRITTA HJULER

Kronikken: Læringsrummets fysiske rammer
– gentagelse eller nytænkning? 7

ANNE HOLMEN OG HELENE THISE

Translanguaging 13

BUGGE LIND PETERSEN

Arabisk i dansktimen – didaktiske udfordringer i det
flersproglige læringsrum 22

HELLE AISTRUP OG JONNA SUSANNE VAN DEN HOED

Ekskursionen som læringsrum 31

ANE KATRINE HVIDTFELDT LORENTZEN, CHARLOTTE AMRANI OG LINE KROGAGER ANDERSEN

Tværsproglige læringsrum 38

PETRA DARYAI-HANSEN, NATASCHA DRACHMANN OG ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD

Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogfag 46

CHUN ZHANG

Learning Chinese Characters in the Digital Learning Room 54

KAREN-MARGRETE FREDERIKSEN OG KATJA ÅROSIN LAURSEN

Oplevet autenticitet i dansklæringen 62

LENA MOSE

Læringsfællesskaber omkring literacypraksisser 69

METTE BECH OG SØREN KNUDSEN

Virtual reality som katalysator for sproglig udvikling 77

SOFIA ESMANN

Dansk til eksamen 87

JAN LINDSCHOUW

Boganmeldelse af *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og
læring på RUC's Sprogprofiler* 94

Temanyt 68 – *Læringsrum* 97

Andet nyt 100

SPROGforum

Læringsrum

Sprogforum årg. 25, nummer 68, juni 2019

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2019

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

Temareaktionen for dette nummer:

Berghóra Kristjánsdóttir (temareaktør), Petra Daryai-Hansen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrete Frederiksen, Elina Maslo og Anna-Vera Meidell Sigsgaard

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager og Lone Svarstad – med bidrag fra: Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Susana Silvia Fernandez, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Ana Kanarena-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebæk, Berghóra Kristjánsdóttir, Jan Lindschouw, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Helle Rørbech, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Svarstad, Louise Tranekjær og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Roskilde Universitet

Universitetsvej 1, Postboks 260

4000 Roskilde

E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag

E: info@samfundslitteratur.dk

samfundslitteratur.dk/ruforlag

samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Omslag:

Thea Rytter · Tryk: Latgales Druka · Oplag: 400

issn 0909-9328 · isbn 978-87-7867-522-4 (trykt bog) · isbn 978-87-7867-524-8 (e-bog)

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.

Information om abonnement kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum

Læs om priser for hhv. danske og nordiske abonnenter.

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Emdrup, og Roskilde Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum/>

Sprogforum nr. 36-65 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk. Her kan Sprogforum også købes som e-bog, og tidligere numre kan hentes gratis.



FAGFÆLLE-
BEDØMT

Forord

Sprogforum nr. 61 havde temaet læringsmål. Her mindede forsker i flersprogethedspædagogik Elina Maslo i sin artikel *Subjektive mål som drivkraft for sprog og læring* læseren om følgende: “Hvis læringen handler om aktivt engagement i meningsfulde aktiviteter, så må lærerens primære opgave være at vække nysgerrighed, der kan blive til subjektive mål, og som igen forhåbentlig kan forbindes med skolens mål” (Maslo 2015: 64-72). I dette nummer flyttes fokus fra læringsmål til læringsrum og måden hvorpå forskellige læringsrum skaber forskellige rammer for de meningsfulde aktiviteter der er afgørende for at læring finder sted. Det er således læringsrummets betydning for at meningsfulde aktiviteter kan blive til subjektive mål, artiklerne i dette nummer af *Sprogforum* handler om.

Rum og steder kan byde sig til som menings- og identitetsskabende på vidt forskellige måder. I økologisk læringsteori taler man om at forskellige miljøer tilbyder forskellige relationer mellem omverden og individ og dermed også forskellige muligheder for læring (van Lier 2004). Den skærpede opmærksomhed på at der i omgivelserne ligger potentialer for læring, har bidraget til at læringsrum er blevet en central metafor i læringsteori.

Et læringsrum skal ikke ses som blot et fysisk og virtuelt rum, men også som et socialt, mentalt og emotionelt rum der giver de lærende mulighed for at udvikle deres autonomi og sproglige opmærksomhed. Læring betragtes her som en social handling eller proces. Den lærende er agenten, og sproglæringen handler om aktivt engagement i meningsfulde aktiviteter.

Dette syn på læring finder vi i socialkonstruktivistisk læringsteori der grundlæggende bygger på ideen om at læring skabes mellem mennesker. Ifølge dette læringssyn kan læring ikke adskilles fra hverken den kulturelle og sociale kontekst, den konkrete situation eller de sociale fællesskaber de lærende befinder sig i (Lave & Wenger 1991). Om der foregår læring og hvordan, er afhængig af de muligheder for handling og samhandling som læringsrummet tilbyder. Leo van Lier (1996) pointerer at interaktionen ikke bare fremmer sproglæring, men *er* selve sproglæringen. At være aktivt handlende med sproglig opmærksomhed, autonomi og autenticitet er drivkraft for

sproglæringen. Hvis læring beror på social handling, må individet engagere sig i fællesskabet for at lære, og læringsrum må vurderes på deres evne til at inddrage deltagerne i fællesskabet.

På tværs af artiklerne ser vi i mødet mellem de lærende og lærerne hvordan læringsrummet kan blive et unikt sted hvor de sociale, emotionelle og kognitive faktorer kommer i spil på nye måder hver gang. Disse læringsrum kan opstå både i og uden for klasserum og i samspil herimellem. Artiklerne beskriver læringsrum i vidt forskellige kontekster. De handler bl.a. om hvordan omverdenen uden for institutionens vægge kan erobres og gøres til et frit rum der bliver et fællesgjort læringsrum med nye muligheder for didaktisering. En række artikler handler om at også klasserummet skal gøres til et læringsrum gennem den sprogpedagogiske praksis, og de undersøger bl.a. hvordan brug af flere sprog i klassen og sprogbrug på tværs af sprog – *translanguaging* – kan være med til at skabe et rigere sprogligt læringsrum.

Vi har tilstræbt en bred repræsentation af aktiviteter i læringsrum i forskellige kontekster og situationer, med forskellige aktører i forskellige institutionelle sammenhænge. Fik vi det hele med? Nej. På tværs af artiklerne er de læringsrum artiklerne omhandler, bortset fra artiklen på *Åbne sider*, lokaliseret i Danmark. Man skal huske at både forfattere og lærere og lærende, som optræder i artiklerne, har værdifulde erfaringer med læring uden for Danmarks nationale grænser som de bærer med sig.

I kronikken *Læringsrummets fysiske rammer – gentagelse eller nytænkning?* giver arkitekt Britta Hjuler nogle perspektiver på hvordan skolebyggeriet har forandret sig de sidste årtier hen imod en langt mere undersøgende og eksperimenterende tilgang. Undervisningen skal tilpasses det enkelte barns behov, faglige niveau og særlige læringsforudsætninger, og børn med særlige behov skal inkluderes i de almene læringsmiljøer. Det differentierede læringsmiljø er skrevet ind i skolereformen allerede i 1993, men er først for alvor begyndt at blive realiseret i skolerne nu. Kronikken rejser spørgsmålene: Hvad er et differentieret læringsmiljø? Og hvordan kommer vi overhovedet derhen?

Anne Holmen og Helene Thises artikel *Translanguaging* introducerer og diskuterer begrebet translanguaging og præsenterer afslutningsvis et brugbart inspirationsværktøj til undervisere i dansk som andetsprog som ønsker at arbejde med inddragelse af deres kursisters flersprogede ressourcer.

Bugge Lind Petersens artikel *Arabisk i dansktimen – didaktiske udfordringer i det flersproglige læringsrum* tager fat på spørgsmålet om

hvordan man som underviser kan drage nytte af sprogkursisters flersproglige ressourcer. Petersen præsenterer nogle konkrete eksempler på situationer hvor kursister bruger arabisk som et stillads for deres tilegnelse af dansk som andetsprog.

Helle Aistrup og Jonna Susanne van den Hoeds artikel *Ekskursionen som læringsrum* handler om hvordan aktiviteter uden for klasseværelset kan erobre et frit rum der bliver et fællesgjort læringsrum for didaktisering. De viser hvordan praksisfællesskaber på ture kan opstå og byde sig til med nye deltagelsesmuligheder for kursister til gavn for deres sproglige udvikling og viden om verden.

Tværsproglige læringsrum handler om erfaringer med en tværsproglig tilgang til dansk-, tysk- og engelskundervisning i folkeskolen. Forfatterne Ane Katrine Hvidtfeldt Lorentzen, Charlotte Amrani og Line Krogager Andersen har i et aktionsforskningsprojekt i to femteklasser undersøgt hvordan inddragelse af flere sprog i undervisningen kan bidrage til at skabe sproglig bevidsthed hos eleverne. De konkluderer at åbning af et tværsprogligt læringsrum giver lærerne flere redskaber til rådighed og eleverne nye adgangsveje til det enkelte sprog.

Med udgangspunkt i det nyligt afsluttede udviklings- og forskningsprojekt “Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed” giver Petra Daryai-Hansen, Natascha Drachmann og Anna-Vera Meidell Sigsgaard i artiklen *Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsfag* et indblik i hvordan de har tilrettelagt det flersprogethedsdidaktiske læringsrum. De præsenterer tre stilladseringsniveauer og fire praksisbefalinger som udviklingsarbejdet har taget udgangspunkt i, og zoomer ind på operationalisering af begrebet *sproglig opmærksomhed* gennem en flersproget tilgang.

I artiklen *Learning Chinese Characters in the Digital Learning Room* undersøger Chun Zhang hvordan ny teknologi kan lette læring af kinesiske skrifttegn. Forfatteren refererer undersøgelser af studerendes brug og oplevelse af apps til læring af skrifttegn og diskuterer denne teknologiske fordele og begrænsninger, og hvilken rolle læreren skal spille i undervisningen.

Karen-Margrete Frederiksen og Katja Årosin Laursen fortæller i *Oplevet autenticitet i dansklæringen* om et forsøg med sprogdagbøger i danskundervisningen for udenlandske vidensarbejdere. I sprogdagbøgerne fokuserede kursisterne på deres brug af mundtligt dansk uden for klasserummet. Dette forsøg viste hvordan man kan opfatte klasserummet og anvendelsesrummet som et samlet læringsrum, og hvordan man kan arbejde for at kursisterne oplever mere sammenhæng og autenticitet i deres dansklæring.

Inspireret af den svenske literacyforsker Qarin Frankers syn på den grundlæggende literacyundervisning viser Lena Mose i sin artikel *Læringsfællesskaber omkring literacypraksisser* hvordan dette syn på literacy kan implementeres i pædagogisk praksis. Artiklen beskriver hvordan voksne kursister uden formelle skoleerfaringer kan få et autentisk, vedkommende og interessant indhold der kobler målsproget dansk med kendte emner fra hverdagen.

I *Virtual reality som katalysator for sproglig udvikling* gør Mette Bech og Søren Knudsen rede for et undervisningsforløb i en modtageklasse i basisdansk for flersprogede elever. VR har en række læringsmæssige perspektiver, bl.a. at eleverne kan komme tættere på forskellige domæner og bruge VR-teknologien til at lave egne produktioner.

I artiklen under *Åbne sider, Dansk til eksamen*, beskriver Sofia Es-mann sine erfaringer som censor ved folkeskolens 9. klasse-prøver i dansk i udlandet. Gennem to cases, en eksamination i henholdsvis Frankrig og Spanien, sættes prøverne i dansk i et nyt og anderledes perspektiv sammenlignet med prøver afholdt i Danmark. Forfatteren diskuterer om der er brug for en nyorientering af modersmålsfa-get dansk for at styrke alle elever i en globaliseret verden.

Endelig anmelder Jan Lindschouw bogen *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler* (redigeret af Heidi Bojsen).

Som altid indeholder dette nummer *Temanyt* med nyere litteratur til temanummeret udvalgt af Sprog-pædagogisk Informations-center på AU Library, Campus Emdrup. *Temanyt* efterfølges af *Andet nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst!

Redaktionen

Litteratur

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Maslo, E. (2015). Subjektive mål som drivkraft for sprog og læring. *Sprogforum*, 61, 64-72.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London/ New York: Longman.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Læringsrummets fysiske rammer – gentagelse eller nytænkning?

Skolebyggeriet har i høj grad forandret sig igennem de sidste årtier. Vi er gået fra at bygge efter en helt fast skabelon, et fast rumprogram, til en langt mere undersøgende og eksperimenterende tilgang. Denne tilgang resulterer i en lang række meget forskelligartede læringsmiljøer, i diametral modsætning til tidligere tiders mere ensartede skoler.

Denne nye tilgang afspejler i høj grad de strømninger, der er i samfundet. Strømninger hen imod, at vi som personer skal have lov til at være forskellige. Undervisningen skal tilpasses det enkelte barns behov, faglige niveau og særlige læringsforudsætninger, og selv børn med meget særlige behov skal inkluderes i de almene læringsmiljøer.

Det differentierede læringsmiljø er skrevet ind i skolereformen allerede i 1993, men er først for alvor begyndt at blive realiseret i skolerne nu. Men hvad er et differentieret læringsmiljø? Og hvordan kommer vi overhovedet derhen?

Det historiske paradoks

Når vi bygger nye skoler, skal de gerne fungere i 50, 100, måske endda 150 år. I løbet af den periode renoveres løbende, der bygges lidt om, og der bygges måske til i mindre omfang. Men skolens grundstruktur er overordnet den samme. Der står hundredvis af skoler i Danmark, som er 50-100 år gamle, og som stadig er fuldt fungerende med de samme rum, som da de blev bygget. Og selve klasselokalet som



BRITTA HJULER

Arkitekt

Bygherrerådgiver og projektleder

ved Pluskontoret Arkitekter

bh@pluskontoret.dk

grundbyggesten i læringsmiljøet er uforandret gennem mere end 300 år. Vi møder klasselokalet allerede i Rytterskolerne i 1700-tallet.

Jeg mener, man kan tale om en *megatrend*: tanken om én klasse – én lærer – ét klasselokale. Og denne trend omfatter også til en vis grad tanken om ét barn – én stol – ét bord. Klasselokalerne har varieret størrelsesmæssigt gennem tiderne, men tanken om det generelle lokale, der bruges til at undervise en større gruppe elever ved bord og stol af én lærer, er gennemgående.

Didaktikken, hvormed vi underviser, er derimod forandret markant i løbet af den samme periode. Skolereformerne har været mange igennem de sidste 100 år. Og så vidt jeg forstår, taler man om pendulsving for hvert årti inden for pædagogikken. Vi har i en periode på 100 år svinget mellem trends som “kæft trit og retning”, “udenadslære”, “rundkredspædagogik”, “målstyret undervisning” m.fl. trends og arbejder nu med temaer som “inklusion” og “differentieret undervisning”.

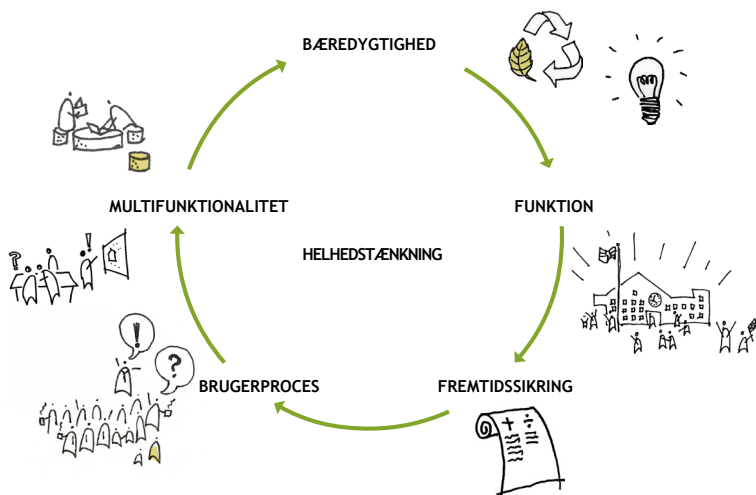
Men de fysiske rammer er de samme. Klasselokalet er det samme. Et bord og en stol per elev.

Det faktum, at bygningerne er og har været en konstant, mens didaktikken har været meget foranderlig, anser jeg for at være et alvorligt paradoks, et paradoks, som i høj grad former vores måde at tænke læringsrum nu og i fremtiden. Det er et faktum, som er meget svært at ændre på, fordi det er så grundlæggende og dybt funderet i den danske kultur. Herunder skitserer jeg et par eksempler på dette:

- Vi er vanemennesker, og det faktum, at der er langt imellem eksempler på velfungerende undervisningsmiljøer, som bryder med klasserumstanken, betyder, at det er svært at tænke “ud af boksen”. Vi er selv blevet undervist i et klasselokale af én lærer, og det bliver vores børn den dag i dag. Det er simpelthen svært at forestille sig en anden måde.
- Klasselokalet fremgår endog af bygningsreglementet, med krav til rumfang og luftskifte i forhold til antal personer og tidsinterval mellem pauser. Og ingeniørerne har deres beregningsmetoder, så hvis man vil ændre på den struktur, skal ingeniørerne pludselig til at regne på en anden måde, og myndighederne ligeledes byggesagsbehandle på en ny måde.
- En forandring af klassebegrebet vil desuden få betydning helt ind i skolens overordnede organisatoriske struktur. For hvis man skal have mulighed for at arbejde i forskellige gruppestørrelser, kræver det et lærerteam, der arbejder sammen om at undervise de forskellige grupperinger i langt højere grad,

end det sker i dag, og dermed at skolens hverdag inkl. skema-lægning og forberedelse omstruktureres.

Vi ser det i en del af de skoler, der bygges i disse år. Man er i nogle tilfælde kommet godt med, når det handler om fællesrum og grupperum, hvilket også differentierer det samlede miljø til en vis grad, men man bygger stadig traditionelle klasselokaler langt de fleste steder. Det kræver simpelthen for stor en omlægning og overvindelse at gå væk fra denne megatrend.



Figur 1. Helhedstænkning er bæredygtig og omfatter intensiv inddragelse af brugere samt gennemtænkning af funktionerne med henblik på at fremtidssikre det byggede læringsmiljø.

Monofunktionel kontra differentieret

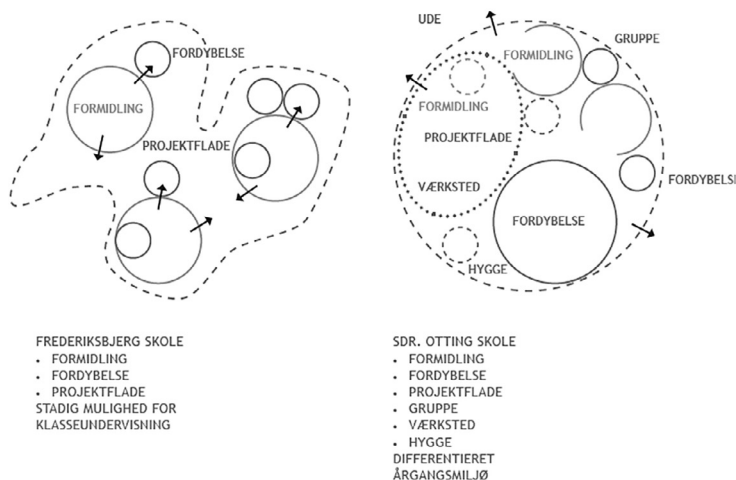
Det faste rumprogram, som vi har bygget efter i mere end 100 år, består i korte træk af en række ens klasselokaler, som hver klasselærer kan indrette efter behov, og en serie af særligt indrettede stærkt kodede faglokaler. Både klasselokaler og faglokaler er typisk fyldt op med borde og stole, der vender hen imod en tavle. Den type miljø egner sig formidabelt til en undervisning, hvor læreren taler en del, og eleverne sidder på deres bagdel lektion efter lektion. Det er det miljø, vi kun kender alt for godt fra vores egen skolegang, bortset fra at skolerne nu har fået mulighed for at fylde helt op til 28 elever i klasserne og dermed endnu flere borde og stole. Når et lokale er fyldt op med borde og stole, er det meget svært at bryde formen – der er

simpelthen ikke plads til at arbejde projektorienteret, det er for stort et arbejde at skulle flytte alle bordene for at samles i en dialogcirkel, der er ikke plads til at arbejde på gulvet eller arbejde i varierede stillinger osv. Det er, hvad jeg forstår ved et monofunktionelt læringsmiljø.

Skolereformen af 1993 lægger op til en hel række nye undervisningspraksisser, der strider imod det monofunktionelle. I skolereformen i 2014 styrkes dette af en række mere konkrete krav, der øger behovet for et langt mere differentieret læringsmiljø:

- åben skole – samfundet ind i skolen, skolen ud i samfundet
- mere bevægelse – bevægelse som en integreret del af undervisningen i alle fag
- projektorienteret undervisning osv.

Det differentierede læringsmiljø består af en serie af rumligheder, hvor forskelligartede aktiviteter kan foregå. “Formidling”, “fordybelse” og “projekt” er nogle af de primære læringsaktiviteter, som vi har brugt i forbindelse med etableringen af f.eks. Frederiksbjerg Skole i centrum af Aarhus.



Figur 2. Eksempler på funktionsdiagram for det differentierede læringsmiljø.

Men listen er i virkeligheden meget længere, faktisk uendelig lang. Formidling, fordybelse, projekt, gruppearbejde, demokratisk samtale, værksted, pause, leg, spisning, biograf, bevægelse osv.

Det handler i høj grad om muligheden for at arbejde i forskellige gruppestørrelser, fra samling af hele skolen, undervisning af en årgang, en klasse, en mellemstor gruppe, en lille gruppe, to personer og til muligheden for at kunne fordybe sig alene.

Rummets fysiske karakter har også en betydning for de aktiviteter, der optimalt set kan foregå deri. Det kan være stort eller lille, åbent eller lukket, mørkt eller lyst, inde eller ude, tomt eller fyldt med møbler, og møblerne kan variere mellem bløde og hårde, høje og lave, ja selv gulvet er en vigtig medspiller i det differentierede miljø osv.

Det er min klare overbevisning, at vi har brug for at udvikle en ny megatrend, som baserer sig på mulighed for variable aktiviteter, og som fjerner sig fra klasserumstanken.

Ramt af økonomi

Det er helt sikkert det letteste at fastholde klasselokalet og organiseringen omkring den gamle megatrend én klasse – én lærer – ét lokale. Og hvis der er en god økonomi i et byggeprojekt, så kan det også lade sig gøre at etablere et differentieret læringsmiljø, samtidig med at der er lokaler til alle klasser.

Et godt eksempel herpå er igen Frederiksbjerg Skole, hvor Pluskontoret har været bygherrerådgivere og gennemført brugerproces i en periode på seks år. Her har der været masser af pædagogiske visioner, god tid og god økonomi. Her er det med 15 m² per barn lykkedes at lave et differentieret miljø med både klasselokaler, grupperum og gode fællesarealer indrettet til formidling, fordybelse og projekt.

Der er desværre intet, der tyder på, at vi får flere penge at bygge for, og dermed ej heller så mange m² per elev. Så vi står ofte over for det svære valg imellem at få klasselokaler i den størrelse, vi plejer at undervise i, eller etablere et differentieret læringsmiljø. Der findes talrige eksempler på skoler, der bygges med 10 m² per elev, og hvor man har valgt at bygge klasselokaler til alle klasser, grupperum og fællesrum. Resultatet er meget små klasselokaler.

Sønder Otting Skole i Haderslev, hvor Pluskontoret har været bygherrerådgivere, er et eksempel på en skole med klare visioner, og hvor man har taget det store skridt og satset på et differentieret læringsmiljø. Man har valgt at organisere skolen ud fra et årgangsprincip, skemalægge for hele årgangen og forberede sig i årgangsteam. Den nye skole indrettes ikke med klasselokaler, men med et differentieret læringsmiljø til hver årgang bestående af et fordybel-

seslokale (60 m²), en åben og en lukket formidlingszone/bikube (30 m²), en åben projektflade med værkstedsfacilitet og udgang til det fri, samlingstrappe til hele årgangen, fordybelsesnicher samt grupperum. Den nye skole vil stå færdigbygget i 2020, og skolen bruger venteperioden på at forberede sig. Man arbejder allerede intensivt i team og har forskellige pilotprojekter kørende.

Anbefaling

Det differentierede læringsmiljø kender vi ikke fuldt ud endnu, der er ikke etableret et nyt paradigme for det nye læringsmiljø, og derfor eksperimenterer vi stadig.

Sådan som jeg ser det, har vi i branchen behov for at eksperimentere, analysere, evaluere og konkludere i et større forum med henblik på at få udarbejdet nogle generelle retningslinjer for skolebyggeri i det 21. århundrede. Der bør udarbejdes et nyt vejledende rumprogram med retningslinjer til den differentierede skole.

Større kommuner som København og Aarhus, hvor man kontinuerligt bygger skoler, ser ud til at kunne løfte opgaven med at udarbejde et nyt rumprogram. Det er en opgave, der kræver udviklingsparathed, eksperimenteren, evaluering og en mængde af skolebyggerier, så der er mulighed for udvikling fra gang til gang. Og det kræver, at man kontinuerligt har erfarne ressourcepersoner siddende i en intern byggeafdeling.

Det er derimod en uoverkommelig opgave for de mange mindre kommuner, der kun sjældent bygger nye skoler. De må derfor bygge på det opsamlede fælleseje af viden, som jeg mener, vi skal udvikle. Et godt alternativ er at hyre eksterne bygherrerådgivere som os selv, der har erfaring fra lignende byggerier i andre kommuner.

Det er derfor min klare anbefaling, at der bør nedsættes en tænketank eller igangsættes forskningsprojekter med det formål at udarbejde nogle generelle retningslinjer for skolebyggeri i det 21. århundrede. Et arbejde, der bør være bredt funderet på tværs af branchens repræsentanter fra Undervisningsministeriet, brancherådgivningsinstitutioner, kommuner, skoler samt byggebranche med rådgivere, for på den måde at spænde fra de teoretiske vinkler over praksis i skolen samt i byggebranchen.

Et sådant sæt vejledende retningslinjer vil højne udbyttet af de offentlige kroner, der i fremtiden investeres i nyt læringsmiljø.

Translanguaging

I denne artikel vil vi introducere og diskutere begrebet *translanguaging*, som inden for de seneste år er blevet centralt inden for det internationale sprogpædagogiske felt. Vi vil dels forklare nogle grundlæggende elementer i begrebet, dels give eksempler på, hvordan dette kan bruges i pædagogisk praksis. Efter vores mening er begrebet med til at udvikle et resourcesyn på elever og kursister, og det kan derfor understøtte en pædagogisk udvikling, der tager afsæt i ressourcer snarere end problemer.

Begrebet translanguaging

Begrebet translanguaging er siden årtusindskiftet blevet en central international fagterm inden for såvel sprogpædagogik som sociolingvistik. Begrebet diskuteres på konferencer i Nordamerika og Europa, og det foreslås indarbejdet i både grund- og efteruddannelse af lærere. Der har desuden været gennemført omfattende og meget omtalt skoleudvikling i USA og Storbritannien (erfaringerne er samlet i García & Wei 2014). I Danmark er begrebet først ved at slå an, mens det har modtaget større opmærksomhed i det øvrige Norden, hvor der har været tale om en række udviklingsprojekter i grundskolen (f.eks.



ANNE HOLMEN

Professor
Centerleder, Center for Internationalisering og
parallelsproglighed (CIP)
aholmen@hum.ku.dk



HELENE THISE

Cand.mag., lektor
Københavns Professionshøjskole
helt@kp.dk

Kindenberg 2016; Paulsrud m.fl. 2017). En af de centrale fortalere for begrebet, den amerikanske uddannelsesforsker Ofelia García, tillægger det stor værdi i en transformation af skole og uddannelse, mens andre er mere kritiske over for begrebets transformative potentiale, herunder manglen på en præcis definition (f.eks. Jaspers 2017).

Selve betegnelsen *translanguaging* stammer fra en oversættelse af det walisiske ord *trawsieithu*, som i 1990'erne blev introduceret som betegnelse for walisisk-engelsksproget undervisning, der gennem brobygning mellem sprogene havde til formål at styrke elevernes balancerede tosprogethed. Det er efterfølgende blevet omtalt i Colin Bakers grundbog *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, der i 2017 udkom i sin sjette reviderede udgave. I Ofelia Garcías brug af begrebet er det imidlertid langt mere vidtrækkende i sit virkefelt end den oprindelige tosprogs pædagogik (García 2009 og García m.fl. 2017). Det indbefatter nemlig ikke alene en pædagogisk praksis, som målrettet inddrager elevernes sproglige ressourcer for at styrke deres læring og deltagelse. Det indbefatter også brug af flersprogethed til kommunikative formål, dvs. den sproglige adfærd, som sprogbrugere har, samt de kognitive processer, der i individet bidrager til brug af sprog og tilegnelse af sprog, ved at der knyttes forbindelser mellem sprogene. I Garcías version indgår alle tre dimensioner (den pædagogiske, den kommunikative og den kognitive), og hendes arbejde er desuden baseret på en stærk hypotese om, at inddragelse af elevens flersprogede ressourcer vil have en positiv læringseffekt, og at *translanguaging* er en medfødt kognitiv evne. Ifølge García og andre kan dårlige skoleresultater hos flersprogede elever skyldes, at skolen ikke udnytter elevernes *translanguaging*-kompetence systematisk og målrettet. Ifølge en anden version er elevernes *translanguaging*-praksis en naturlig kommunikationsform i de flersprogede miljøer, der præger postmoderne storbyer med høj diversitet. Disse sprogpraksisser kan med fordel udnyttes i pædagogiske forløb, hvilket tilmed kan siges at harmonere med det danske princip om anerkendende elevcentreret undervisning, herunder om udvikling af additiv pædagogik for flersprogede elever. I en additiv pædagogik bygges kontinuerligt bro mellem elevernes forhåndsviden og de nye læringsmål, og alle sproglige ressourcer aktiveres (Holmen 2011). Hermed kan man med den britiske sociolingvist Angela Creeses ord se *translanguaging* "as a way to seek connections where miscommunication threatens" (Creese 2017: 8). Vi mener på denne baggrund, at begrebet tilbyder en læringsteoretisk ramme, som kan være med til at omdefinere synet på eleverne og deres skolegang, og som også er relevant i forhold til voksne kursister i danskuddannelsen.

Flersprogethed som almenmenneskeligt vilkår

Når vi har afviklet efteruddannelseskurser for undervisere, indleder vi forløbet med en øvelse, hvor deltagerne skal vurdere deres egen flersprogethed. De bliver først bedt om at udfylde følgende skema og tælle antallet af point op:

1. Hvad er dit/dine modersmål? 1 point for hvert modersmål	
2. Taler du en dialekt? (eller flere?) 1 point for ja	
3. Hvilke sprog bruger du i din hverdag? 1 point per sprog	
4. Har du haft undervisning i andre sprog? Hvilke? 1 point per sprog	
5. Har du rejst til andre lande på ferie? Lærte du at sige noget på andre sprog? 1 point for ja	
6. Har du boet i andre lande end Danmark? 1 point per land	
7. Lytter du til musik på flere sprog? 1 point for ja	
8. Kender du nogen (kolleger, venner, familie), der taler flere sprog? 1 point for ja	

Efter at have konstateret, at alle i rummet bruger flere sprog i hverdagen, og at en eller anden grad af flersprogethed således kan ses som et menneskeligt grundvilkår, der rækker længere end det aktuelle målsprog for underviserne, retter vi fokus mod et resourcesyn på flersprogethed. Dette gør vi dels for at introducere til den læringsmæssige, kognitive dimension af translanguaging, dels for at positionere flersprogetheden positivt og give den status. Det giver med andre ord point at være flersproget, fordi det er noget, vi ønsker at fremhæve, anerkende og tillægge værdi. Det er noget at være stolt af. Det er ikke et problem, noget, der skal skjules, undertrykkes, eller som føles skamfuldt og pinligt. Her har man som underviser et stort ansvar: Hvordan opleves det at være flersproget i min undervisning? Og hvordan kan jeg som underviser gennem min pædagogiske til-

gang udnytte min egen og kursisternes viden om sprog for at styrke deres læringsproces?

The translanguaging corriente – en strøm af translanguaging

García foreslår, at vi forstår de flersproglige ressourcer i klasserummet som en strøm, et vandløb gennem undervisningens landskab, som altid er til stede. Denne strøm løber mere eller mindre kraftigt, og mere eller mindre tydeligt, men med flersproglige ressourcer (som ethvert klasserum rummer) vil den altid være der, enten under overfladen som en skjult ressource for den enkelte elev, eller synligt og kraftigt brusende, som aktiv og tydelig ressource for alle. Ofelia García kalder denne strøm *the translanguaging corriente* – og trækker i selve begrebets navn på sine egne flersproglige ressourcer ved at blande engelsk og spansk og dermed få det begreb, der for hende er bedst dækkende. Underviseren kan regulere, hvor meget *the translanguaging corriente* fylder og anvendes i klasserummet, men ikke forhindre strømmens tilstedeværelse eller kontrollere den enkelte elevs brug af sine samlede sproglige ressourcer. For García er strømmen en grundlæggende metafor, som hun bruger til at styrke forståelsen af begrebet.

Translanguaging som pædagogisk praksis

De flersproglige ressourcer skal naturligvis bringes i spil i den pædagogiske praksis. Lad os her se på et konkret eksempel fra en biologitime, hvor elevernes flersproglige ressourcer inddrages aktivt og med stor læringseffekt:

Læreren gennemgår hjemmearbejdet til dagens biologitime om arvelighed. Han fornemmer, at nogle af eleverne, heriblandt Fatoumata og Yi-Sheng, som er nyankomne, ikke forstår gennemgangen og forklaringerne. Der er tomme blikke, de er optagede af andre ting og deltager meget lidt.

Læreren stopper op og beder klassen om at tale med hinanden på spansk, mandarin, fransk, vietnamesisk, tagalog eller hvilket som helst sprog om, hvorvidt medlemmerne i deres familier ligner hinanden eller ikke. Selvom han ikke forstår sprogene, der

tales i klassen, kan han mærke, at energien i klassen skifter, og at eleverne deltager i diskussionen.

Efter samtalerne beder han dem om at formulere nogle af deres tanker på engelsk [undervisningssproget]. Danilo fortæller ved hjælp af en klassekammerat, som også taler tagalog, at han har mørk hud, men hans søster har lys hud og endda fregner. En anden elev oversætter for Fatoumata, at selvom begge hendes forældre har brune øjne, har hun selv grønne øjne. Nogle elever forklarer om mange forskellige ord for hudfarver på spansk.

Nu tager læreren afsæt i elevernes input og forbinder det at ligne (eller ikke ligne) familiemedlemmer til klassens arbejde med [det redskab til genetisk analyse, der kaldes] Punnett-firkanter. Pludselig begyndte eleverne at lave forbindelser til begreber som dominant og recessiv, alleler, fænotype og genotype, som de ikke tidligere havde fået fat i.

Eksemplet er lånt fra García, Johnson & Seltzer (2017: 78; vores oversættelse).

Eksemplet illustrerer tre pointer: For det første, at en pædagogik, der målrettet inddrager elevernes sproglige ressourcer, giver et bedre fundament for læring, også af fagligt vanskeligt stof, her om genetik. Her er det tydeligt, at selv begyndere på målsproget får mulighed for at deltage i den faglige dialog. For det andet illustrerer eksemplet, at dialogen foregår ved, at der blandt eleverne kommunikeres på flere sprog, men også at pædagogikken kan sikre, at der indgår en brug af målsproget som undervisningssprog og dermed en udbygning af fagterminologien på dette sprog. For det tredje ser beskrivelsen af forløbet ud til at vise, at eleverne flytter sig videnskæssigt i løbet af forløbet.

Som pædagogisk tilgang er translanguaging ifølge García afhængig af tre kerneelementer, der knytter sig til underviserens indstilling og praksis, og som tilsammen udgør en helhed:

- *stance* (underviserens holdning/overbevisning)
- *design* (fysisk og pædagogisk planlægning)
- *shifts* (spontane valg i den aktuelle undervisning).

Stance, design og shifts

Med betegnelsen *stance* refererer García til underviserens holdning og overbevisning: Underviseren må tro på, at flersprogethed er en ressource og en ret. At inddragelse af flere sprog rent faktisk virker læringsmæssigt, og at forbindelserne mellem de forskellige sprog og sprogpraksisser er et vilkår. Underviseren må være overbevist om, at elevernes sprog og livsverden er vigtige og brugbare ressourcer i deres læring.

Denne overbevisning kalder naturligvis på handling, og det andet element er *designet*. Her tænkes på både det fysiske design af klasserummet – indretning af lokalet og skolen, og på planlægningen af undervisningen: materiale og emnevalg, og læringsaktiviteter i og uden for klasserummet. Hvordan skal borde, stole og tavler placeres og anvendes for at skabe bedst mulige rammer for *the translanguaging corriente*? Hvordan synliggøres de mange sprog, og hvordan inviterer vi dem aktivt på banen? Hvordan giver vi plads, tid og støtte til, at eleverne kan tænke, tale, skrive, lytte og læse på de sprog, som understøtter læringen bedst?

Endelig er det tredje element de mange spontane valg, man som underviser træffer i løbet af undervisningen. Den dygtige underviser har konstant “antenneude” – kan mærke, om eleverne er med, har brug for at stoppe op, et temposkift, en anden forklaring, en lignende (eller en helt anden!) opgave eller aktivitet, mere tid osv. Den underviser, der ønsker at inddrage flersproglige ressourcer aktivt og strategisk, vil ligesom læreren i det indledende eksempel være opmærksom på, hvornår eleverne har behov for og udbytte af at trække på deres samlede sproglige ressourcer, og vil derfor også spontant støtte dette.

Diskussion

For nogle undervisere kan det føles unaturligt at arbejde ud fra translanguaging, og vi har flere gange diskuteret med praktikere, som har udtrykt skepsis og forbehold. Undervisningstraditionen har måske lært dem, at det er en dårlig vane at blande sprogene sammen og arbejde på tværs af sprog, fordi eleverne angiveligt kan få vanskeligt ved at adskille de enkelte sprog senere. Og begrebet kommunikativ undervisning kan også komme i vejen, idet denne ofte ligestiller mål og middel for elevernes læring – der skal tales mest muligt dansk, for man lærer jo sproget ved at bruge det. Endelig kan det indebære et kontroltab for underviseren at tillade elever at bruge

andre sprog end dem, man selv kender. Man har ikke mulighed for at rette misforståelser, når man ikke ved, hvad der udtrykkes – og man kan ikke sikre sig, at fokus holdes på det faglige.

Vi mener, at det kan være gavnligt at overveje, hvornår man har fokus på læreprocessen (som altid bør tage udgangspunkt i og inddrage de samlede ressourcer) og hvornår på produktet, som skal være på målsproget (f.eks. dansk eller engelsk). Underviserne bør tilrettelægge en undervisning, der giver mulighed for inddragelse af flersproglige ressourcer i læreprocessen, stilladsere udvikling af målsproget på den baggrund, frem mod sprogspecifikke produkter på målsproget.

Vi betragter translanguaging som en pædagogisk tilgang, der kan udmøntes på mange måder. Når underviseren er overbevist om, at translanguaging kan styrke elevernes eller kursisternes læring, vil han eller hun tilrettelægge sin praksis, således at de flersproglige ressourcer tydeliggøres, anerkendes og inddrages bedst muligt. Når han eller hun også udvikler sin evne til at lytte til *the translanguaging corriente*, er opmærksom på den dynamiske flersprogethed, som er til stede i alle læringsrum, vil de spontane valg også afspejle denne overbevisning, og translanguaging udfolde sig som en pædagogisk tilgang.

Praksisanbefalinger

Som inspiration og værktøj til undervisere, som ønsker at arbejde med translanguaging, afslutter vi med disse anbefalinger, som vi har oversat og bearbejdet til voksenundervisningen i dansk som andetsprog fra García & Wei (2014: 131). På grund af konteksten taler vi her om “kursister” og “undervisere”, men lignende anbefalinger kan udarbejdes og tilpasses også til elever og lærere i grundskole og ungdomsuddannelse (til inspiration, se f.eks. Paulsrud m.fl. 2017):

Når dine kursister **læser**:

- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne kan hjælpe hinanden.
- Skaf tosprogede bøger eller oversættelser, hvor det er muligt.
- Inkluder tekster på flere sprog for at sikre adgang til indholdet.

Når dine kursister **skriver**:

- Tillad kursisterne at lydoptage deres ideer ved brug af alle sproglige ressourcer, før de skriver.

- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne kan hjælpe hinanden.
- Få kursisterne til at præskrive ved brug af alle sproglige ressourcer og derefter gøre teksten færdig på dansk.
- Få kursisterne til at eksperimentere med at skrive for tosprogede modtagere og derefter for etsprogede (på dansk).

Når dine kursister **taler**:

- Udpeg sprogmakkerer i klassen (f.eks. begyndere sammen med mellemniveau).
- Giv nyankomne kursister en makker, som kan vise dem rundt og svare på spørgsmål.
- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne kan bruge de samme sproglige ressourcer.
- Inddel i grupper efter sprog, så kursisterne skal bruge andre sproglige ressourcer end deres førstesprog.

Når dine kursister **lytter**:

- Opbyg et flersproget lyttecenter i klasserummet med fiktive og ikke-fiktive tekster, med lokale fortællinger og tekster indtalt af kursisterne (f.eks. deres favoritbøger eller deres egne skrivelser).
- Lad kursisterne forklare hinanden ting ved brug af alle sproglige ressourcer.

Når du som underviser **læser**:

- Når fokus er på indholdsforståelse, skal kursisterne have tid til at diskutere vanskelige passager eller ord på modersmålet eller andet sprog.
- Sæt ord og udtryk på flere sprog op på væggen – gerne samlet tematisk.

Når du som underviser **skriver**:

- Skriv instruktioner på så mange sprog som muligt.
- Skriv kursisters ideer på tavlen på det ene eller det andet sprog.
- Giv kursisterne feedback på deres modersmål, eller vis dem, hvordan de kan udnytte translanguaging.
- Lav forbindelser mellem ord for at udvide ordforrådet og styrke stavningen, især transparente ord (f.eks. revolución/revolution, kahve/coffee/kaffe).

Når du som underviser **taler**:

- Skift mellem sprogene for at sikre forståelse og sprogtilgængelighed.
- Vejled kursisterne enkeltvis for at sikre deres forståelse, for at skabe sproglige broer (i grammatik, ordforråd osv.) og for at styrke deres translanguaging.

Når du som underviser **lytter**:

- Lad kursisterne forklare sig og dele ideer ved hjælp af alle deres sproglige ressourcer (få evt. en anden kursist til at oversætte).
- Lyt efter udvalgte sproglige områder (fx ordforråd i forhold til emnet, elevens brug af stemme, understøttelse af forståelse gennem billeder og sammenligninger).

Litteratur

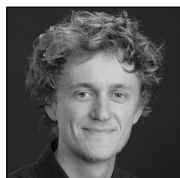
- Creese, A. (2017). Translanguaging as an everyday practice. I: Paulsrud, B. m.fl. (red.), *New perspectives on translanguaging and education* (s. 1-9). Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden/Oxford: Basil/Blackwell.
- García, O., Johnson, S.I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Holmen, A. (2011). At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. *Sprogforum*, 51, 47-55.
- Jalal, R.S. (2017). Flersprogethed – en fordel eller en ulempe, når man skal lære sprog? *Folkeskolen*, 22, 14-16.
- Jaspers, J. (2017). *The transformative limits of translanguaging*. Working Papers in Urban Language and Literacies, Paper 226. Lokaliseret d. 31. januar 2019 på http://www.academia.edu/34532582/WP226_Jaspers_2017_The_transformative_limits_of_translanguaging.
- Kindenberg, B. (red.) (2016). *Flerspråkighet som resurs. Symposium 2015*. Stockholm: Liber.
- Paulsrud, B. m.fl. (red.) (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol: Multilingual Matters.

Arabisk i dansktimen – didaktiske udfordringer i det flersproglige læringsrum

Mange andetsprogsundervisere kender formentlig til fornemmelsen af, at kursisternes brug af deres modersmål i undervisningen på en eller anden måde står i vejen for deres tilegnelse af målsproget. Man undrer sig over, hvorfor den lærende insisterer på, at alting skal oversættes eller drøftes med en sidemakker på et fælles sprog. Man tænker: “Hvornår begynder de at værdsætte, at dansk bedst kan læres på dansk?”

Teoretikere inden for andetsprogstilegnelse har længe debatteret betydningen af modersmålet, samt hvilke udfordringer og potentialer det repræsenterer i andetsprogstilegnelsens læringsrum. Mens det gennem mange år har været gængs praksis i andetsprogsundervisningen at forsøge at minimere tilstedeværelsen af kursisternes L1 i L2-undervisningen (Cook 2001), er der i de seneste år i stigende grad diskussioner af de pædagogiske fordele ved at kultivere læringsrum, der aktivt inddrager og udnytter andre sprog end målsproget, ikke mindst de lærendes L1 (Daryai-Hansen m.fl. 2016; Daryai-Hansen 2017). Samtidig påpeger forskningen, at andetsprogsundervisningen i praksis ikke er fulgt med den teoretiske udvikling, hvorved andre sprog end målsproget fortsat forsømmes som en værdifuld ressource i andetsprogsundervisningen (Holmen 2015; Cook 2001; Daryai-Hansen m.fl. 2016).

Denne artikel bygger på et touders feltarbejde foretaget i en klasse på danskuddannelse 1, modul 5 og 6, hvor de mange arabisktalende



BUGGE LIND PETERSEN

MA i antropologi, BA i antropologi og arabisk og islamstudier, underviser i dansk som andetsprog
Integrationskonsulent v. Center for Integration
buggelindpetersen@gmail.com

de kursister, med lærerens accept, jævnligt kommunikerede på deres fælles modersmål. Formålet med feltarbejdet og denne artikel er således at undersøge, hvilke slags flersproglige læringsrum der opstår, når de lærende deler et sprog foruden målsproget, samt hvordan indsigter i sådanne autonome udvekslinger på et andet sprog end klassens målsprog kan informere og styrke udviklingen af flersproglige tilgange til andetsprogsundervisningen.

I denne artikel præsenteres to forskellige empiriske udpluk fra feltarbejdet, hvorudfra tre analytiske temaer skitseres: L1-spejling, opgaveløsning og social identitet. Artiklen afsluttes med en kort diskussion af, hvordan disse tre temaer kan belyse den aktive inddragelse af andre sprog end målsproget i andetsprogsundervisningen, som teoretikerne på området efterspørger.

I de følgende eksempler angives arabiske citater i kursiv og oversat til dansk. Stedvis angives den oprindelige formulering i parentes. Alle navne er pseudonymer.

L1-spejling

To midaldrende mænd, Khalil og Mahmoud, står på hver deres side af smartboardet, hvorpå der står skrevet “et hus – huset”. Khalil, som underviseren på holdet jævnligt sætter til at forklare øvelser og grammatik til de øvrige arabisktalende kursister – på arabisk – hjælper Mahmoud med at forstå betydningsforskellen. Yasmin og Khadija, som også taler arabisk, følger med i deres diskussion ved klassens langbord.

Khalil: Når der står -et her som det sidste af ordet – så betyder det for eksempel huset (al-bayt). Her står der hus (bayt), her står der huset (al-bayt).

Mahmoud: Hvad så med den der? [peger på en teksten “et hus”].

Khalil: Det samme, også. Hus, huset (bayt, al-bayt).

Mahmoud: Der står det samme?

Khalil: Ja ja, men det der -et [peger på endelsen i teksten “huset”], når man putter det her for eksempel, så bliver det hvad? Huset (al-bayt).

*Mahmoud: *uforståeligt* [klør sig på benet].*

[...]

Khalil: Når jeg vil sige øh... Mohameds hus, Mohameds hus (*bayt Mohamed*).

Mahmoud: *Mmm.*

Khalil: Her er der ikke "al". Så siger man for eksempel hus... Hus Mohamed.

Mahmoud: Hus Mohamed.

Khalil: Forstår du?

Mahmoud: Hus t.

Khalil: Så derfor slutter det med t eller -et. Eller -en. Det kommer an på ordet om det er -en eller -et.

Mahmoud: Så altid, hvad der står først kommer på som det sidste.

Khalil: *Netop.*

Mahmoud: *Dét ord slutter med dét.*

Yasmin: *Altid? Ikke altid?*

Khalil: *Ofte.*

Khalils brug af et eksempel med ejefald til at forklare Mohamed forskellen på bestemthed og ubestemthed giver mening i en arabisksproglig sammenhæng, hvor ubestemthed udtrykkes ved udeladelsen af den bestemte artikel *al-*, men også ejefald udtrykkes ved et ubestemt led efterfulgt af et bestemt led eller et navn (jf. eksemplerne *bayt* = hus, *al-bayt* = huset, *bayt Mohamed* = Mohameds hus). Da Mahmoud ikke umiddelbart fanger forskellen mellem *bayt* og *al-bayt*, tyer Khalil til eksemplet *bayt Mohamed*, hvor det at navneordet står uden bestemthedsmarkør, har en mere markant betydning: ejefald. I sin forhøvelse på at forklare bestemthed/ubestemthed til sine klassekammerater kommer Khalil til at give et forvirrende L1-ek-

sempel med ejefald, fordi ejefald, som grammatisk struktur, er meget nært beslægtet med bestemthed på arabisk. Khalils anvendelse af ejefald-eksemplet kompliceres selvfølgelig yderligere af, at bestemthed også kan komme til udtryk gennem ejefald på dansk. Khalils sammenblanding af bestemthedspræfiksets forskellige funktioner i hans L1 kan ses som et eksempel på, hvordan en kursist, som måske fejlagtigt tilskrives en god grammatisk forståelse af underviseren, hurtigt kan komme til at give misvisende eksempler, når han skal forklare målsproglige strukturer ud fra L1-sproglige eksempler.

Det ovenstående eksempel kan også bruges til at understøtte en mere generel pointe om, at L1 udgør en uomgængelig forståelsesramme for L2-læring, som derfor kræver en direkte inddragelse og bearbejdning i L2-undervisningen (García 2017; Cook 1999, 2001). Khalils kendskab til en L1-sproglig struktur – al-præfiksets funktion i skabelsen af ubestemthed/bestemthed og ejefald – styrer ham imod en u hensigtsmæssig forklaring af en struktur på målsproget. Denne intuitive sprogspejling er ikke sig selv u hensigtsmæssig, den er nærmere uundgåelig ifølge de ovenstående forfattere – men bliver u hensigtsmæssig, fordi Khalil ikke får nogen støtte til at forklare forskellen på bestemthed og ubestemthed, uden at inddrage et eksempel med ejefald, der skaber forvirring. Det havde været gavnligt for læringssituationen i dette tilfælde, hvis underviseren kunne fastlægge en ramme for spejling af sprogene, som illustrerede og arbejdede aktivt med forskelle og ligheder i, hvordan ubestemthed, bestemthed og ejefald udtrykkes på de to sprog.

I det følgende eksempel får vi et eksempel på, hvordan målet om at få løst en given opgave – snarere end refleksioner over, hvordan den løses – hurtigt kan blive en dominerende strategi i det autonome flersproglige læringsrum.

Opgaveløsning

Khalil og Mahmoud sidder for enden af klassens langbord og snakker lavmælt på arabisk. De arbejder på opgaven med personlige og possessive pronomener, som læreren har givet klassen, inden hun satte sig ind i et tomt tilstødende lokale for at træne mundtlig modultest med en af holdets svagere kursister, som snart skal op til modultest. Vanen tro har underviseren sat Khalil til at hjælpe de andre arabisktalende kursister med opgaven:

Possessive pronomen

Persónlige pronomen

Jeg	⇒			
du	⇒			
han	⇒			
hun	⇒			
vi	⇒			
I	⇒			
de	⇒			

Possessive pronomen

	en	et	flertal
min	mit	mine	
din	dit	dine	
hans (sin)	hans (sit)	hans (sine)	
hendes (sin)	hendes (sit)	hendes (sine)	
vores	vores	vores	
deres	deres	deres	

Oppgave 1
Indsæt en, et = min, mit, mine, din, dit, dine

Eksempel: Jeg har en mobiltelefon. Det er min mobiltelefon.

- Jeg har _____ computer. Det er _____ computer.
- Du har to børn. Det er _____ børn.
- Jeg har _____ hus. Det er _____ hus.
- Jeg har _____ bil. Det er _____ bil.
- Du har _____ fjernsyn. Det er _____ fjernsyn.
- Jeg har 30 år. Det er _____ år.
- Du har _____ ledighed. Det er _____ ledighed.
- Du har 3 bananer. Det er _____ bananer.
- Jeg har _____ sofa. Det er _____ sofa.
- Du har _____ problem. Det er _____ problem.

Pronomen

Subjekt	ikke-subjekt
Jeg	mig
du	dig
han/hun	ham/hende
vi	os
I	jer
de	dem

Indsæt de rigtige pronomen:

Eksempel: Jeg spørger dig og du spørger mig.

- Du spørger ham og _____ spørger _____.
- Hun spørger dem og _____ spørger _____.
- Vi spørger dig og _____ spørger _____.
- De spørger os og _____ spørger _____.
- Han spørger jer og _____ spørger _____.
- Jeg ringer til hende og _____ ringer til _____.
- I ringer til mig og _____ ringer til _____.
- De ringer til ham og _____ ringer til _____.
- Vi ringer til dig og _____ ringer til _____.
- Han ringer til dem og _____ ringer til _____.

Figur 1. Opgaveløsning.

Khalil oversætter aldrig hele betydningen af sætningerne. I stedet tager han konsekvent udgangspunkt i oversigten på opgavepapiret og forklarer: “Jeg” tager “min”. Hvis en medkursist indsætter det forkerte svar, spørger han “Hvad tager det ord?” De andre kursister virker lidt frustrerede og Khadija indvender drillende: “Hvornår kommer underviseren tilbage?” Også efter at underviseren er kommet tilbage i klassen og gennemgår arket, klandrer Khadija Khalil for hans indsats: “Hvorfor har du lært mig noget forkert?”, og “Jeg lærer det aldrig”. “Selv på arabisk forstår du det ikke”, svarer Khalil lidt irriteret.

Underviseren spørger klassen, hvad forskellen er på min, mit og mine. “Hvad betyder ‘forskell’?”, spørger Khadija ud i luften. Efter lidt tid foreslår Yasmin: “Ental og flertal” til de andre kursister, som godtager forslaget, og sammen får de efterhånden kommunikeret det på dansk til underviseren, som bekræfter. “Nu forstår jeg!” udbryder Khadija – tydeligvis henvendt til Khalil. Han giver igen: “Men du forveksler ‘du’ og ‘han’ og ‘hun’. Du skal bruge ‘han’ og ‘hun’ om nogen, der ikke er til stede. Ligesom ‘vi’ betyder ‘vi’. ‘I’ – er, når der er nogen foran dig.”

Det første, vi skal lægge mærke til i den ovenstående feltnote, er, at Khalil i rollen som hjælpelærer først italesætter funktionen eller

betydningen af de enkelte pronomener, efter at Khadija gentagne gange har udfordret ham. Med undtagelse af dette ene vigtige tilfælde, som vi vender tilbage til i det følgende afsnit, forholdt de arabisktalende kursister sig næsten udelukkende til, hvordan opgaven skulle løses ved at finde og indsætte det korrekte pronomen. En del af denne arbejdsform kan forklares med opgavens design, hvor det korrekte svar skal udvælges fra et forudbestemt, begrænset udvalg. Ikke desto mindre kan vi konstatere, at en autonom platform for L1-sproglige udvekslinger ikke i sig selv udgør en garanti for, at de lærende udveksler metasproglige refleksioner. Dette er en vigtig iagttagelse, fordi netop sproglig opmærksomhed, som kultiveres ved de lærendes eksplicite tale om sproget, dets bestanddele og funktioner, udgør et af de centrale formål med det flersproglige læringsrum (Daryai-Hansen 2017). Hvis opgaven eller undervisningsstilen ikke fordrer nogen form for metasproglig udveksling, vil de lærende tilsyneladende ikke nødvendigvis foretage sig meget andet end blot at forsøge at løse opgaven, også selvom de på deres L1 har mulighed for at drøfte opgaven og dens tilsigtede udbytte. Fra et kognitivt læringsperspektiv er læringen i denne opgaveløsningsorienterede læringsstrategi minimal, idet vi ikke ser nogen indikationer på, at kursisterne arbejder bevidst med betydningen og funktionen af sprogets bestanddele, her pronomenerne. Vi ser altså en interessant udfordring for det flersproglige læringsrum, som i mangel på en underviser, der aktivt deltager i de forskellige flersproglige spejlinger, nemt kommer til at parkere de lærende i et lidt for formfokuseret læringsrum, som ikke er i trit med den pluralistiske andetsprogsdidaktiks idealer for læring.

Social identitet

Et sidste tema, vi kan skitsere ud fra de ovenstående indblik i det flersproglige læringsrum, vedrører de sociale dynamikker i klassen, og hvordan de influerer på kursisternes læringsproces. I et enkelt tilfælde, efter at Khadija gentagne gange havde sendt drillende bemærkninger i retning af Khalil, brød han med den ovenfor beskrevne opgaveløsningsorienterede læringsstrategi og forklarede Khadija betydningsforskellen på pronomenerne i tal og person; en regulær metasproglig udveksling, som tilsyneladende blev brugt som et forsvaret mod Khadijas angreb på hans rolle som ekspert. Fra et lærings-synspunkt virker det ærgerligt, at metasproglige udvekslinger som denne ikke var det centrale omdrejningspunkt for kursisternes interaktion, men snarere blev brugt af Khalil som et middel til at po-

sitionere sig i toppen af læringsfællesskabets hierarki. En lignende dynamik kom også til udtryk i holdets arbejde med bestemthed, hvor Khalil besvarede Yasmins spørgsmål – om hvorvidt en og et altid bliver til -en og -et i bestemt form – med “ofte”. Ligesom han over for Yasmin giver et undvigende svar for ikke at sige noget forkert, forsvarer han sin ekspertrolle over for Khadija ved at henlede opmærksomheden på hendes misforståelse af de forskellige pronomeners funktion.

Bonny Norton Pierce (1995) argumenterer for et dynamisk motivationsbegreb, hvor man har øje for de mange forskellige og nogle gange ambivalente behov, som ligger til grund for, hvordan den lærende investerer sig selv i sin læringsproces. Ud fra den forståelse fremstår Khalil meget aktiv i forhandlingen af sin identitet i læringsrummet. Han må flere gange give upræcise eller ukorrekte svar på sine medstuderendes spørgsmål, uden at han viser nogen tegn på at ville fravige sin rolle som ekspert, og han tager kontant til genmæle, i det øjeblik Khadija eksplicit udfordrer hans rolle. Vi kan ikke være sikre på, hvor bevidst Khalil selv er om sine begrænsninger som vidensbank; ikke desto mindre understøtter det Pierces pointe, når Khalil fastholder sit selvbillede som en ressource på en måde, hvor det nogle gange sker på bekostning af holdets videre undersøgelse af svarmuligheder. Det er med andre ord mindst lige så vigtigt for Khalil at bibeholde sin identitet i læringsrummet, som det er at give plads for sin egen og de andres tvivl og den mulighed for læring, som ligger heri.

Konklusion

Denne artikel har givet et par eksempler på, hvordan den blotte inklusion af de lærendes L1 i L2-læringsrummet ikke i sig selv udgør nogen garanti for at indfri de læringspotentialer, som flersproglige tilgange til sprogtilegnelsen tilskrives i faglitteraturen. Vi må ikke tilskrive flersproglig læring så stort et potentiale, at vi glemmer andre faktorer, som er mindst lige så afgørende for et produktivt læringsrum: den lærendes investering i læringen, ligelig fordeling af agens blandt de lærende, underviserens aktive deltagelse i udvekslinger om sprog og læring med de lærende, opgaver, som vækker nysgerrighed og behov for at kommunikere.

Samtidig skal artiklen ikke forstås som et argument for den fortsatte eksklusion af L1 i andetsprogsundervisningen. Vi må ikke forsømme at tage den udfordring op, der ligger i at gøre flersproglighed til et aktivt, centralt og organiseret element i andetsprogsundervis-

ningen, for som Cook (2001) skriver: “Like nature, the L1 creeps back in, however many times you throw it out with a pitchfork” (ibid.: 405). Men det er uhensigtsmæssigt at overlade flersproglige læringsrum til de lærende selv – og derved efterlade dem i det vakuum, som lærerrollen efterlader, hvor forskellige mere eller mindre produktive sociale dynamikker og spejlinger af sprogene kan opstå. Det egalitære læringsrum, hvor alle kommunikative input er legitime, er afgørende for en produktiv inddragelse af flersproglighed, men det skal ikke misforstås som en nedtoning af den aktive lærerrolle. Der eksisterer således en central udfordring i tilvejebringelsen af et produktivt flersprogligt læringsrum, hvis man som underviser ikke har kendskab til de sprog, som skal inkluderes. Som andre undersøgelser også har vist, kræver en seriøs inklusion af andre sprog end målsproget i andetsprogsundervisningen, at underviseren virkelig tager sin rolle som “co-learner” (García 2017: 22-24) alvorligt og afsætter den fornødne tid til at forholde sig undersøgende og spørgende i de situationer, hvor man ikke oplever at kunne forstå og evaluere kursisternes brug af andre sprog end målsproget (Pacheco 2018: 22). Selvom flersproglig didaktik bør være mulig, uden at underviseren har indgående kendskab til de inddagede sprog, virker det svært at argumentere for, at det ikke skulle være en fordel med et sådant kendskab, hvilket i praksis stiller et krav om, at undervisernes kendskab til kursisternes L1 skal styrkes på landets sprogcentre, hvis potentialet i flersproglige læringsrum skal indfries.

Litteratur

- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivante*, 57(3), 402-423.
- Daryai-Hansen, P. (2017). Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen: Hvorfor og hvordan? I: Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Jakobsen, S.K., von Holst-Pedersen, J., Svarstad, L.K. & Watson, C. (red.), *Fremmedsprogsdidaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lörintz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H.-J. & Reich, H.H. (2016). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109-127.
- García, O. (2017). *Problematising linguistic integration of migrants: The role of translanguaging and language teachers*. Berlin: De Gruyter.
- Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen

- fra problem til potentiale. I:
Gegersen, A.S. (red.), *Sprogfag
i forandring – pædagogik og praksis*
(s. 23-54). Frederiksberg:
Samfundslitteratur.
- Pacheco, M.B. (2018). Spanish, Arabic,
and “English-only”: Making
meaning across languages in two
classroom communities. *TESOL
Quarterly*, 52(4), 995-1021.
- Pierce, B.N. (1995). Social identity,
investment and language
learning. *TESOL Quarterly*, 29(1),
9-31.

Ekskursionen som læringsrum

Ekskursionen som læringsrum i undervisningen i dansk som andetsprog har mange gevinster for kursisterne og deres sproglige udvikling. Vi har fokus på ekskursionen og den læring, der findes i at gå ud i den virkelighed, som er lige uden for døren. Vi bruger "ekskursion" som overordnet begreb og skelner herunder mellem to forskellige læringsrum: selve *destinationen* (den planlagte aktivitet) samt et ekstra læringsrum i form af *gåturen* til og fra destinationen. Denne skelnen er hensigtsmæssig, idet graden af lærerstøtte og dermed også sprogbehov er forskellige i de to læringsrum. Vi går på tur med alle niveauer, vi underviser på. I denne artikel vil vi dog fokusere på Danskuddannelse 1 (DU1). Først vil vi beskrive ekskursionen som læringsrum og derefter give et eksempel på en ekskursion med en destination. Efterfølgende vil vi fortælle om vores erfaringer med det læringsrum, som opstår på gåturen til og fra destinationen, for til sidst at diskutere sproglige, sociale og identitetsmæssige gevinster ved at skabe disse læringsrum.

Ekskursionen som læringsrum på Danskuddannelse 1

Vi har et funktionelt sprogsyn, hvor sproget ses som et kommuni-



HELLE AISTRUP

Cand.mag.

Underviser i dansk som andetsprog,

Slagelse Sprogcenter

hellecaistrup@gmail.com



JONNA SUSANNE VAN DEN HOED

Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for voksne (DAV)

Underviser i dansk som andetsprog,

Slagelse Sprogcenter

jonnnavandenhoed@icloud.com

kationsmiddel mellem mennesker. Vi mener, at der bør være fokus på kursistens tilegnelsesmæssige og kommunikative behov. Der er tale om et anerkendende, interaktivt lærings syn, hvor der lægges vægt på de autentiske og kommunikative arbejdsformer. Vi anerkender det hele menneskes ressourcer, og ud fra det arbejder vi med en etnografisk inspireret tilgang, således at kursisten selv er ude at observere omgivelserne og sprogbrugen, og læsningen sker derefter på talens grund ud fra en LTG-inspireret tilgang (Leimar 1976).

DU1-kursistgruppens dobbelte opgave er, at de skal tilegne sig et sprog og grundlæggende litteracitet på én og samme tid. Derfor må det talte sprog naturligvis have den største plads i startfasen sammen med en introduktion til, hvad skriftsprog er, og her kan ekskursioner være gode til at inddrage skriftsprog og tilgodese kursisternes kommunikative behov. Det kan f.eks. være at tage udgangspunkt i et relevant hverdags emne som et lægebesøg, så kursisterne kan se, hvad skriftsproget evt. skal bruges til, når de skal læse lægens telefonnummer på sundhedskortet. Det giver mange fordele, at kursisterne studerer det autentiske liv uden for sprogcenteret, hvor sproget bruges. Det udendørs læringsrum er kontekstrigt og fyldt med visuelle og auditive input, som er første skridt på vejen til den første forståelse, når man er i gang med at lære det danske sprog (Lund 2015). Kursisterne er selv med til at kontrollere arbejdsprocessen, da samtalen og turen ikke er lærerstyret. Kursisterne bliver aktører, både når de skal lære deres medkursister noget, og når de er i interaktion med deres omgivelser. I turens læringsrum tages alle sanser i brug, og det giver friere tanker og sætter gang i snakken. En etnografisk metode er velegnet til at udvikle kommunikativ kompetence (Risager 1996). Samtidig hjælper ekskursionen til at konkretisere det abstrakte og skabe en fælles referenceramme for alle på holdet.

Vi vil give et eksempel på en ekskursion, og hvordan gåturen som læringsrum giver kursisterne tilegnelsesmæssige gevinster i deres sproglige udvikling, men først vil vi have fokus på selve destinationen.

Destinationen som læringsrum

Destinationen kunne f.eks. være en tur til det lokale sygehus, der ligger en halv times gåtur fra sprogcenteret. Nedenstående viser et eksempel på en disposition over, hvad der kan ske på sygehuset:

- Vi fortæller og viser, hvad forskellen er på akutafdelingen og lægevagten, og hvornår vi henvender os hvor.

- Vi fortæller og viser, hvordan man henvender sig i receptionen ved ankomsten til sygehuset.
- Vi viser, hvordan man fører sit sundhedskort igennem kortlæseren ved lægevagten og så venter, til lægen siger ens navn.

Nu har vi en fælles referenceramme, som vi kan tage udgangspunkt i, når vi skal arbejde med tilegnelsen. Det er derfor ikke en forudsætning, at kursisten forstår alt, hvad der bliver sagt i denne fase af turen.

Når vi har set det hele, begynder vi sammen med kursisterne at sætte sprog på. Vi træner, hvordan man ringer op, oplyser sit cpr-nummer og forklarer, hvad der er sket:

- “Hvad er dit cpr-nummer?” “Mit cpr-nummer er ...”
- “Du taler med ...”, “Hvad fejler du?”, “Jeg har vrisket om på foden.” osv.

I receptionen på sygehuset får kursisterne et visitkort med telefonnumre på akutafdelingen, lægevagten, psykiatrisk modtagelse og tandlægevagten. De begynder at læse højt fra visitkortet og træner tal ved at læse telefonnumrene. Herefter træner de på skift som rollespil, at de ringer til akutafdelingen eller lægevagten. Vores erfaring er, at kursisterne hurtigt lærer mange nye ord og sætninger, og at de er motiverede for at lære, fordi vi tager udgangspunkt i relevante situationer fra deres hverdag.

Ovenstående viser, at ekskursionen som læringsrum kan tilgodes kursister med forskellige læringsstile som f.eks. den kinæstetiske læringsstil eller den taktile læringsstil (Dunn, Dunn & Perrin 1994) samt giver alternativer til læringsstrategier. Når de fører sundhedskortet gennem scanneren, tilegner de sig lettere det nye ordforråd, da det er knyttet til bevægelser. Idet kursisterne kommer ud af klasserummet, sænkes det affektive filter, hvilket skaber en større trykthed og dermed også åbenhed over for at tilegne sig nyt. Kursister, som har en langsom progression eller er tavse i klassen, ser vi ofte pludselig blomstre op på ekskursionen og producere en masse sprog: F.eks. fortæller Sahira spontant, at hun har født sit tredje barn på sygehuset, eller Teame fortæller, at hans søn har været hos lægevagten med mavepine. Desuden skaber metoden en optimal ramme i forhold til task-baseret undervisning samt til kursisters udvikling af litteracitet (LTG-metoden) (Leimar 1976), idet ekskursionen giver dem viden om verden som et vigtigt punkt i læseudviklingen på DU1. Efterbehandlingen af ekskursionen foregår de efterfølgende

de undervisningsgange og kan foregå på forskellig vis med opgaver, der er afpasset læringsmålet.

Gåturen som læringsrum

Gåturen til og fra destinationen skaber et nyt læringsrum. Her skabes der mulighed for en naturlig interaktion, og den kommunikative kompetence kommer for alvorlig i spil, når vi undervejs f.eks. spontant fortæller hinanden, hvor vi køber ind, hvor vores børn går i institution, hvor man finder gode sportsfaciliteter, efterhånden som vi passerer stederne i byen. Den direkte kontakt med omgivelserne skaber relevans, og kursisterne bruger sproget i praksis, f.eks. når Mayalla siger: “Jeg køber Netto tomat. Hvor du køber?”

Gåturen kan skabe nye gruppedynamikker og give et socialt samspil, både mellem kursisterne og mellem kursister og lærer. Her er både lærer og kursister aktive deltagere, og læringen er et samarbejde i forhold til at hjælpe hinanden videre. Gennem sproglige forhandlinger får kursisten sproglige stilladser fra en mere kompetent sprogbruger, som kan hjælpe ham/hende videre i sin sproglige udvikling. Udviklingen er således et resultat af det sociale samspil. Gåturen giver kursisten nye input, og interaktionen med medkursisterne giver mulighed for at bearbejde disse input sprogligt, således at de bliver gjort forståelige, som jo er et af udgangspunkterne for tilegnelse (Long 1981). Sprogtilegnelsen finder sted, når kursisterne skal bruge sproget i praksis her og nu og opdager, at der er ting, som de ikke kan udtrykke med deres intersprog (Swain 1995). Det oplever vi f.eks., når Julio udbryder “dame beautiful”, idet en smuk pige passerer os på gaden. Mohammed siger til Julio: “dame smuk”. I dette eksempel gør kursisterne både brug af stilladsering og modersmål.

Ofte vil kursisterne – især på de lavere moduler – gøre brug af modersmålet, såkaldt kodeskift. Modersmålet anvendes f.eks. i forhold til at sætte og revidere målene for turen og som en måde at forstå og huske input på (Ellis 2003). Der skiftes jævnligt mellem dansk og kursisternes modersmål, når de skal forhandle om betydning af ord eller form. Kodeskiftet kan være en kommunikationsstrategi, som kompenserer for deres (endnu) manglende viden om det danske sprog. Brugen af modersmålet kan have positive effekter, idet kursisten kan præstere på et højere kognitivt niveau, samt at det affektive filter er lavere. Modersmålet hjælper kursisten til at udtrykke betydning, identitet og humor. Vi ser således, at nogle kursister, der i en klasserum-sammenhæng måske kunne betegnes som en “svagere” kursist, blomstrer op og bliver en ressource-kursist. Fatima kan såle-

des få fortalt, at hun kender navnene på alle de blomster, vi går forbi, på arabisk. En kompetence, hun i den grad bør have anerkendelse for af os andre. Næste skridt bliver så, om hun også gerne vil kende dem på dansk.

Mere end bare en gåtur i byen

I gåturens læringsrum bliver kursisterne aktører i læringsrummet, og sammen med læreren skaber de læringsmålet for ekskursionen ud fra de sprogbehov, som opstår i interaktionen undervejs. Ekskursionen skærper nysgerrigheden og er med til at skabe ansvar for egen læring, idet det udendørs læringsrum byder på udfordringer og muligheder, som kræver handling her og nu. For at få kommunikationen til at lykkes må kursisten presse sine sproglige kompetencer til det maksimale (Swain 1995).

Kursisten får rollen som initiativtager og risikotager, da han under gåturen vil skulle forstå eller udtrykke noget, som han endnu ikke har de fulde sproglige kompetencer til. Derfor kan kursisten udvikle en evne til at gætte, spørge om afklaringer og konsultere andre sprogbrugere og får på den måde mulighed for at bemærke (*notice*), hvordan sproget bliver brugt i kommunikationen. Eksempelvis når Hanna vil fortælle, hvordan hun begyndte at ryge allerede som barn, idet hun ser en medkursist tænde en cigaret. De andre kursister stiller afklarende spørgsmål og gætter undervejs på indhold i Hannas fortælling. Ved fælles hjælp får de fortalt historien og sat form på sproget.

Ekskursionen fordrer ikke kun kendskab til, men frem for alt interagerer med lokalområdet og dermed også udvikling af sociale relationer, f.eks. at kursisten får lyst til at melde sig ind i den lokale svømmeklub eller melde sig som frivillig i Røde Kors-butikken efter en ekskursion dertil – det, som er med til at gøre vores kursister til aktive medborgere (jf. Bekendtgørelse om danskuddannelse, Udlændinge- og Integrationsministeriet 2018). Desuden bliver det mere relevant for kursisterne, når der tages udgangspunkt i deres eget nærområde i modsætning til mange lærebøgers "københavnske" kulisser. Dette er en del af identitetsforhandlingen om, hvem kursisten var før, og hvem han/hun gerne vil være i Danmark.

Gåturen til og fra ekskursionens destination skaber således forhandlinger om identiteter igennem de mere personlige samtaler, der opstår omkring hjemland, tidligere arbejdserfaring, børn og interesser.

Vi oplever f.eks. en ny side af Hassan, når han fortæller os, at han i

sit hjemland har haft 10 kanariefugle i sin butik, og at han ønsker sig en papegøje i Danmark.

Dette er værdifuldt både for den enkeltes dannelse af identiteter i konteksten, som det nye land Danmark udgør, for gruppedynamikken på holdet samt for sprogtræningen og udviklingen af den kommunikative kompetence. Læringsrummet lægger op til en mere fri interaktion, hvor turtagningen bliver mere naturlig. I klasserummet forhandler alle også identiteter, men i gåturens læringsrum kan opstå en autentisk kommunikationssituation med et formål, hvilket virker ekstra motiverende på kursisterne. Livshistorien i pædagogisk arbejde er et velegnet tema til ekskursionen som læringsrum, og det skaber både sproghandlinger/sprogudvikling og en anerkendende tilgang til kursisterne, hvor disse mødes med resourcesyn og ikke mangelsyn. Det giver kursisterne personlig empowerment, at de oplever, at de også har erfaringer og viden at byde ind med, som kan bruges i den nye hverdag i Danmark.

Konklusion

Vi har her givet eksempler fra to sider af ekskursionen med DU1-kursister, men vi mener, at ekskursionen som læringsrum er lige så givende på de andre danskuddannelser.

Vores erfaring viser, at gåturen som læringsrum kan give både visuelle, auditive, taktile og kinæstetiske input, som understøtter alle fire læringsstile. Det giver personlig empowerment til kursisten, som får mulighed for at sætte sine ressourcer i spil. På den måde er kursisterne med til tage ansvar for egen læring og tør at kaste sig ud i spontane samtaler og afprøve hypoteser, fordi situationen er mere uformel, tryghedsskabende og skaber en mere ligeværdig kommunikation.

Altså er ekskursionen som læringsrum en gevinst både sprogligt, socialt og identitetsstærkende for den enkelte kursist. Men skal man som lærer lykkes med ovenstående, så forudsætter det, at man slipper kontrollen og lader kursisterne tage over og selv definere deres sproglige behov og interesser.

Litteratur

- Dunn, R., Dunn, K. & Perrin, J. (1994). *Teaching young children through their individual learning styles*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. I Winitz, H. (red.), *Native language and foreign language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, 379, 259-278.
- Lund, K. (2015). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: Gregersen, A. m.fl. (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (s. 127-166). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Risager, K. (1996). Eleven som etnograf. *Sprogforum*, 4, 49-54. http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO_04_Rundt_om_kommunikativ_kompetence.pdf.
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Udlændinge- og Integrationsministeriet (2018). *Bekendtgørelse om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* Bek nr. 991 af 29/06/2018. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=202362>.

Tværsproglige læringsrum

Denne artikel er udarbejdet på baggrund af erfaringer fra et aktionsforskningsprojekt med fokus på tværsproglighed og sproglig bevidsthed og diskuterer de tværsproglige læringsrum, vi har identificeret i løbet af dette projekt. Aktionsforskningsgruppen (tre folkeskolelærere og en ph.d.-studerende i sprogdidaktik¹) arbejdede i skoleåret 2017/18 tæt sammen om udviklingen af en tværsproglig tilgang til dansk-, tysk- og engelskundervisningen i to femteklasser.

Efter en todages workshop til diskussion af projektets mål og fremgangsmåder afprøvede vi forskellige tværsproglige ideer i en kontinuerlig vekselvirkning imellem teori og praksis, hvor hver enkelt lærer stod for virkeliggørelsen af de forskellige tiltag i egen undervisning, og forskeren fungerede som observatør. Gennem jævnlige kollektive refleksionssessioner med diskussion af de hidtidige erfaringer på tværs af fag og klasser fandt vi løbende nye måder at praktisere tværsproglighed på.



ANE KATRINE HVIDTFELDT LORENTZEN

Folkeskolelærer (her: dansk)
anekatrinelorentzen@gmail.com



CHARLOTTE AMRANI

Folkeskolelærer (her: tysk)
charlotteamrani@gmail.com



LINE KROGAGER ANDERSEN

Cand.mag. i lingvistik og finno-ugriske sprog,
MA i konferencetolkning
Ph.d.-studerende i sprogdidaktik,
Aarhus Universitet, DPU Campus Aarhus
lika@edu.au.dk

Erfaringerne fra aktionsforskningsprocessen har givet os anledning til at se tvær sproglige læringsrum som rum, der altid er til stede i sprogligt arbejde, men samtidig som rum, hvis døre man didaktisk kan gøre mere eller mindre for at åbne. Læringsrum forstås altså i denne artikel som mentale og sociale rum, der åbner for forskellige videns- og erkendelsesformer (se også Lund 2015).

Den tvær sproglige ambition

Projektets formål var at skabe muligheder for udvikling af *sproglig bevidsthed* gennem tvær sproglighed i undervisningen. Sproglig bevidsthed skal i denne kontekst forstås som et komplekst fænomen, der kan komme til udtryk i form af *sproglig opmærksomhed*, *sproglig kreativitet*, *metasproglig bevidsthed* og *sprogforståelse*. Inspireret af van Lier (2004) anvender vi begrebet som en paraply, der dækker over flere forskellige dimensioner: sproglig opmærksomhed i Schmidts (1995) forståelse, metasproglig bevidsthed som bevidsthedsform (jf. f.eks. Simard & Gutiérrez 2018) og det praktisk-kreative niveau (van Lier 2004) såvel som en mere overordnet evne til metasproglig refleksion. Sprogforståelse definerer vi som kobling af metasproglig refleksion med de øvrige dimensioner.

Metasproglig bevidsthed er i vores og van Liers forståelse en bevidsthedsform, der kræver et metasprogligt beskrivelsesapparat, f.eks. grammatisk terminologi, hvorimod *sproglig opmærksomhed* og *sproglig kreativitet* i sig selv ikke forudsætter formaliseret skolelærdom. De kan tværtimod observeres hos selv ganske små børn, som f.eks. når den fireårige spørger sin mor: "Skal du stege den på panden?", peger på sin egen pande og griner. Den slags morsomheder forudsætter *sproglig opmærksomhed*; den fireårige retter opmærksomheden mod forholdet mellem homonymets form og funktion. *Kreativiteten* består i, at hun bruger sin nye indsigt til at bøje reglerne; pande I er jo ikke lig med pande II; det ved både mor og datter, og heri ligger effekten.

Sproglig opmærksomhed og kreativitet er altså at finde hos børn, der er langt yngre end de femteklasseelever, vi her beskæftiger os med. Projektet handler derfor om at åbne for en udvikling på grundlag af elevernes eksisterende ressourcer, bl.a. gennem arbejde med metasprogligt indhold på tværs af sprog (for sammenlignelig forskning, se f.eks. Gunning, White & Busque 2016) samt ved at forsøge at skabe læringsrum, der er åbne for flere sprog end det skemalagte (en pluralistisk tilgang, jf. f.eks. Candelier, Daryai-Hansen & Schröder-Sura 2012).

Udvikling af undervisningspraksis

Udviklingen af den tvær sproglige undervisning foregik som en eksplorativ og reflektiv afprøvning af ideer, som sprang ud af den kollektive refleksion over erfaringer i praksis. Analytisk kan tiltagene beskrives i tre forskellige dimensioner; i praksis var dimensionerne flettet sammen i tid og rum.

- Fællessproglige undervisningsprincipper. Vi forsøgte at integrere to fælles principper i al sprogundervisning; dels det gennemgående tvær sproglige perspektiv, dels en funktionel orientering i sprogundervisningen (jf. f.eks. Ranta & Lyster 2018).
- Indholdskoordineret. Koordinering via undervisningsplanlægning, så parallelt fagligt indhold (f.eks. ordklasser) blev præsenteret samtidigt i de forskellige fag med henblik på at skabe synergi for elevernes læring.
- Fælles emner. Lærerne tog et fælles emne op for at lade hvert fag bidrage med sit eget perspektiv.

De tre ovennævnte dimensioner spillede sammen, f.eks. i tyskundervisningen, da indholdskoordineret betød parallelt arbejde med verber som ordklasse i de tre fag, og Charlotte udnyttede det tvær sproglige perspektiv i sin ordklasseundervisning. Med udgangspunkt i et mundtligt forløb med dialoger, simple præsentationer og sange valgte Charlotte at tage verbet *sein* ("at være") op. Ideen var at skabe en forbindelse mellem den kommunikative tilgang til sproget og den metasproglige del af sprogundervisningen (altså en funktionel orientering, jf. ovenfor). Vi kunne med stor fordel sammenligne den tyske bøjningsform med den engelske, idet vi drog en direkte parallel til verbet *to be*, som eleverne kendte godt (det tvær sproglige perspektiv), og fandt, at det på den baggrund gav god mening at tale med eleverne om uregelmæssige verber, personbøjning og bøjning i tid.

I danskundervisningen sammenflettedes det koordinerede fokus på verber med den funktionelle orientering i sprogundervisningen, da Ane integrerede grammatikarbejdet i andre dele af danskfaget, f.eks. under arbejdet med verber, som blev koblet til litteraturundervisningen, så grammatikken ikke kun stod særskilt. Her var en opgave at finde 10 verber i det læste kapitel og lave sætninger med disse; en øvelse, der hverken kræver den store forberedelse eller tager lang tid at udføre. Ane oplevede, at børnene så en sammenhæng i arbej-

det, hvor verber nu blev nævnt både i tysk, engelsk og dansk i kraft af indholdskoordineringen, men også på den måde, at det sproglige fokus ikke kun optrådte i decideret grammatikundervisning i dansk, hvilket eleverne måske til tider føler. Ved at inddrage arbejdet med verber løbende oplevede vi desuden, at eleverne ikke kørte "trætte" i det, da det blev mere overskueligt, både forståelsesmæssigt, men også tidsmæssigt, da de forskellige øvelser var hurtige og fungerede som afbræk i den almindelige undervisning.

Nye læringsrum for eleverne

Sigtet med projektet var at åbne nye, tværsproglige læringsrum for eleverne med henblik på muligheder for udvikling inden for sproglig bevidsthed og læring. Inden for den almindelige, monofaglige sprogundervisning kan der være en risiko for at lukke døren i til visse tværsproglige læringsrum, fordi disse i udgangspunktet afviger fra det enkelte fags formål og læringsmål (jf. Andersen, under udgivelse). Imidlertid mener vi, at tværsprogligheden både kan virke perspektiverende på det enkelte fag og sprog, og samtidig være konkret til nytte for eleverne, idet den netop lukker op for det tværsproglige læringsrum.

Åbningen mod de øvrige sprogfag giver eleverne nye muligheder og handlerum i hvert sprogfag. Flere typer viden legitimeres inden for det enkelte sprogfag, hvilket gør det muligt for den enkelte elev at trække på sin viden og kompetencer fra de andre fag. I eksempel 1 nedenfor ses det, hvordan eleverne trækker på deres viden om ordklassebestemmelse fra dansk og engelsk; herigennem kommer deres *metasproglige bevidsthed* til udtryk.

Eksempel 1 (fra tyskundervisningen)

Charlotte: Hvad er det for nogle ord, man kan sætte i ental eller flertal?

Elev 1 (råber): SUBSTANTIVER.

Charlotte: Nemlig – kender I dem? Hvad hedder de også?
(Flere elever markerer)

Elev 2: Navneord.

I eksempel 2 ses det, at Elev 3 er i stand til eksplicit at redegøre for sin metasproglige viden om substantiver på engelsk. Det forhold, at eleven inddrager denne viden og anser den for relevant i tysktimen, illustrerer det tværsproglige læringsrum, hvor andre sproglige ressourcer end dem fra tyskundervisningen er legitime.

Eksempel 2 (fra tyskundervisningen)

Charlotte: Hvordan er det nu med substantiver?

[...]

Elev 3: På engelsk kan det være bestemt eller ubestemt, og hvis man sætter -s eller -e bagved, så betyder det, at der er flere af dem.

Legitimeringen af tværspørgsprog ressourcer i sprogundervisningen giver eleven øgede muligheder for at agere kompetent i mødet med det nye, fordi hun/han kan trække på sine eksisterende ressourcer. Det vil sige, at spændvidden for, hvordan man kan være dygtig til dansk/engelsk/tysk, udvides, når faggrænserne blødes op.

Når modersmål og øvrige fremmedsprog anvendes aktivt i fremmedsprogsundervisningen, kan eleverne koble ny viden til kendt viden. Elever, der oplever f.eks. tysk eller engelsk som noget meget fremmed, kan i højere grad gøres opmærksom på deres egne, eksisterende ressourcer og få hjælp til at skabe sammenhæng mellem dem.

Nye læringsrum *for lærerne*

Ud fra et lærersynspunkt var det nye rum for kollegial sparring og refleksion en af projektets mest værdifulde gevinster. Samtidig gav den cykliske proces med undervisningsudvikling, undervisningspraksis og refleksionsmøder anledning til individuel metadidaktisk refleksion og et personligt professionelt læringsrum for den enkelte lærer.

Samtænkningen af sprogfagene gav desuden anledning til at tænke over sammenhængen i børnenes skoleliv. Forskerobservationer på tværs af fag og fælles refleksion tydeliggjorde forskellen mellem elev- og lærerperspektivet, og der opstod en fælles optagethed af at forøge sammenhængskraften både inden for skoleskemaet for den enkelte klasse, men også i udviklingen over klassetrin. Dette blik for sammenhæng gav mulighed for at bløde overgange og grænser op, både på tværs af fagene og inden for det enkelte fag.

Det tværspørgsprog perspektiv åbnede op for nye ressourcer i fremmedsprogsundervisningen i form af flere indgangsvinkler fra dansk og hhv. engelsk og tysk. Det vil sige, at læreren i den konkrete undervisningssituation fik nye redskaber til rådighed til at åbne nye veje til læring eller nye læringsrum for eleverne.

Forudsætninger for tværspøglig undervisning

Vi finder, at hvis en lærergruppe skal have optimale forudsætninger for at samtænke sprogfagene i undervisningen, så kræver det tid til samarbejde og planlægning. Det betyder, at enkeltfaglige sprogfagudvalgsmøder ikke kan stå alene, men at der skal afsættes tid til, at alle sprogfagenes lærere sætter sig ned sammen rent fysisk og har en didaktisk drøftelse baseret på årsplaner og forventninger til skoleåret. På den baggrund kan vi blive enige om, hvilke stofområder, emner osv. vi ønsker at arbejde tværfagligt med.

Først og fremmest skal man som lærer have lyst til at tænke bredt, hvad angår ens egen praksis, og ikke se det enkelte sprogfag som en lukket enhed, men som en organisk størrelse, der komplementerer og understøtter de andre sprogfag, for derigennem at skabe en større sammenhængskraft fagene imellem. Denne øvelse kræver en vis fleksibilitet og tab af kontrol for den enkelte lærer, men for os blev dette kompenseret i kraft af de nye læringsrum, vi har skitseret ovenfor.

Tværspøglighed inden for den enkeltfaglige undervisning er ligeledes mulig, men det kræver, at læreren har lyst og vilje til at udforske sproget fra en ny vinkel sammen med sine elever i en fælles udvikling. Denne udforskning kan imidlertid føre til åbning af nye læringsrum for såvel elever som lærere.

Tværspøglighed i en almindelig skolehverdag

Siden projektets afslutning i sidste skoleår oplever vi i hverdagen løbende eksempler på, at eleverne har udviklet sig igennem det tværspøglige projekt, og at de fortsat bruger tværspøglige tilgange, på trods af at vi desværre ikke har haft mulighed for at fortsætte det systematiske tværfaglige samarbejde. I dansktimerne har vi oplevet, at eleverne generelt har en meget sikker grundviden om f.eks. substantiver og verber, og at vi derfor ikke skal bruge samme tid på at opsummere tidligere stof, men har mere tid til og mulighed for at "bygge ovenpå". Eleverne udviser en større sikkerhed i stoffet, formentlig fordi de har fået det ind på mange og forskellige måder, f.eks. gennem arbejde med verber i både tysk, engelsk og dansk, og idet grammatikken er blevet tænkt anderledes ind i danskundervisningen. Samtidig oplever vi, at eleverne i nuværende 6. klasse har opnået en større glæde ved og motivation for netop grammatikken, og at eleverne overordnet finder det sjovere og mere meningsfuldt, hvilket formentlig også hænger sammen med sikkerheden i stoffet.

Rammerne for tværspøglighedsprojektet var både forankrede i

en almindelig skolehverdag med skemaændringer, lokalebytning, tekniske problemer, sygedage og skoleudflugter, og samtidig særligt begunstigede i kraft af de tilbagevendende fælles refleksionsmøder. Det er dog vores overbevisning og erfaring i det nye skoleår med nyt skema og fagfordeling, at det er muligt at udnytte principperne for tværsprogligt arbejde selv i en mere begrænset form. Det er muligt at arbejde med tværsproglighed også inden for det enkelte sprogfag, når man som lærer først har udviklet en bevidsthed om det tværsproglige rum og de fordele, en tværsproglig orientering kan bringe ind i sprogundervisningen.

I det øjeblik, man som lærer vælger at tage det tværsproglige perspektiv til sig og integrere det i sin undervisning, får man også mulighed for at åbne for et indblik i sproglig mangfoldighed, der rækker ud over et snævert fokus på ens eget undervisningsfag, og i den forbindelse kan man opleve en styrkelse af sammenhængskraften på tværs af fagene. Det kræver ikke nødvendigvis en omlægning af hele årsplanen, men blot at tænke sin sprogundervisning ind i en tværsproglig ramme – at se eleven som et helt individ, hvis sproglige erfaringer og ressourcer går på tværs af hele tre sprogfag.

Noter

1. Tre lærere deltog i projektet, men en blev desværre forhindret i at deltage som medforfatter på artiklen.

Litteratur

- Andersen, L.K. (under udgivelse). Sproglig tværfaglighed i en folkeskolekontekst. I: Andersen, L.K., Hobel, P. & Holgersen, S.-E. (red.), *Tværfaglighed og sammenlignende fagdidaktik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P. & Schröder-Sura, A. (2012). The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: A complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(3), 243-257.
- Gunning, P., White, J. & Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72-88.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 85-126). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ranta, L. & Lyster, R. (2018). Form-focused instruction. I: Garrett, P. & Cots, J.M. (red.), *The Routledge*

- handbook of language awareness* (s. 40-56). New York/Oxon: Routledge.
- Schmidt, R.W. (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.
- Simard, D. & Gutiérrez, X. (2018). The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research. I: Garrett, P. & Cots, J.M. (red.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 205-221). New York/London: Routledge.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprog

Sprogundervisningen i den danske folkeskole bygger på sprogvvalg, der afspejler stærke sproglige hierarkiseringer. Samtidig med at alle folkeskolelever udvikler deres sprogkunderskaber i dansk, begynder de med engelsk som deres første obligatoriske fremmedsprog fra 1. klasse. Som andet fremmedsprog lærer næsten alle elever tysk fra 5. klasse, mens en mindre del lærer fransk. På verdensplan findes der ca. 7.000 sprog, og mange af disse er repræsenteret i vores klasseværelser; men det er kun ganske få sprog, der undervises i.

Det for nylig afsluttede udviklings- og forskningsprojekt "Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed" (Daryai-Hansen & Albrechtsen 2018) rejste spørgsmålet, hvordan vi kan tilrettelægge et læringsrum i fremmedsprogfagernes



PETRA DARYAI-HANSEN
Lektor, ph.d.
Københavns Universitet
petra.dhansen@hum.ku.dk



NATASCHA DRACHMANN
Adjunkt
Kalundborg Gymnasium
nd@kalgym.dk



ANNA-VERA MEIDELL SIGSGAARD
Lektor, ph.d.
Københavns Professionshøjskole
ANMS@kp.dk

begynderdidaktik, hvor der systematisk bygges bro mellem sprog – både mellem de sprog, alle elever lærer i skolen, men især også til alle de sprog, der normalt ekskluderes i folkeskolens læringsrum, herunder elevernes førstesprog. Projektet blev støttet af A. P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til almene Formaal og Københavns Kommune. I knap tre år har undervisere og forskere fra Københavns Professionshøjskole og Københavns Universitet sammen med lærere og elever fra Københavns Kommune udviklet og afprøvet undervisningsforløb, der integrerer en såkaldt *flersprogethedsdidaktik* (Daryai-Hansen 2018) i engelskundervisningen i 1. klasse og tysk-/franskundervisningen i 5. klasse.

I artiklen giver vi et indblik i, hvordan vi har tilrettelagt det flersprogethedsdidaktiske læringsrum. Vi præsenterer tre stilladseringsniveauer og fire praksisanbefalinger, som vores udviklingsarbejde har taget udgangspunkt i, og zoomer ind på vores operationalisering af begrebet *sproglig opmærksomhed* gennem en flersproget tilgang. Afslutningsvis giver vi to eksempler på undervisningsaktiviteter, som er udviklet i projektet.

Læringsrummets tre stilladseringsniveauer og fire praksisanbefalinger

Projektet tager udgangspunkt i, at en flersprogethedsdidaktisk tilgang kan implementeres gennem: (1) *en anerkendende og inkluderende klasse- og skolerumskultur* og gennem en målrettet (2) *makrostilladsering* og (3) *mikrostilladsering* (se Meidell Sigsgaard & Holmen 2018).

En anerkendende og inkluderende klasse- og skolerumskultur sikrer et godt og trygt læringsmiljø for alle elever. De trygge og respektfulde rammer støtter elevernes sproglige (og faglige) udvikling og anerkender eleverne som kyndige sprogbrugere med forskellige erfaringer og ressourcer. Det sker f.eks. ved at opfordre eleverne til at være sprogligt nysgerrige på egne førstesprog, de underviste fremmedsprog samt på andre sprog, de kender til. Fra et didaktisk perspektiv kan der differentieres mellem *makrostilladsering* og *mikrostilladsering*.

Makrostilladseringen støtter elevernes sproglige udvikling ved, at læreren planlægger undervisningsforløbenes aktiviteter, deres sammenhæng og rækkefølge på en måde, så elevernes kommunikationsmuligheder på fremmedsproget gradvist udvides (Gibbons 2015). *Mikrostilladseringen* finder sted i den spontane samtale i selve undervisningssituationen mellem lærer-elev eller i gruppearbejdet mellem elever (Knudsen & Wulff 2017), og det er derigennem muligt

at knytte elevernes sproglige og kulturelle viden til indholdet i undervisningen.

Projektets flersprogethedsdidaktiske makro- og mikrostilladsering er indbygget i tre praksisanbefalinger:

- Byg bro mellem det nye fremmedsprog (engelsk, fransk eller tysk) og de sprog, som alle elever undervises i, dvs. dansk/dansk som andetsprog, engelsk og fransk/tysk.
- Byg bro mellem det nye fremmedsprog (engelsk, fransk eller tysk) og elevernes førstesprog.
- Inddrag sprog, der normalt ikke undervises i (elevernes førstesprog og andre sprog), for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed, sproglige anerkendelse og glæde ved sprog (Konsortiet for Sprog og fagdidaktik i folkeskolen 2018a).

Projektet har derudover formuleret en fjerde praksisanbefaling, der anerkender, at ikke alle elever har dansk som førstesprog:

- Ekspliciter/undervis de flersprogede elever i det danske, du bruger (hvis du bruger dansk i din undervisning) (ibid.).

Alle fire praksisanbefalinger trækker på en flersproget tilgang til sprog, dvs. at mere end ét sprog inkluderes i fremmedsprogsundervisningens læringsrum for at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed og kommunikative kompetencer (Candelier m.fl. 2007).

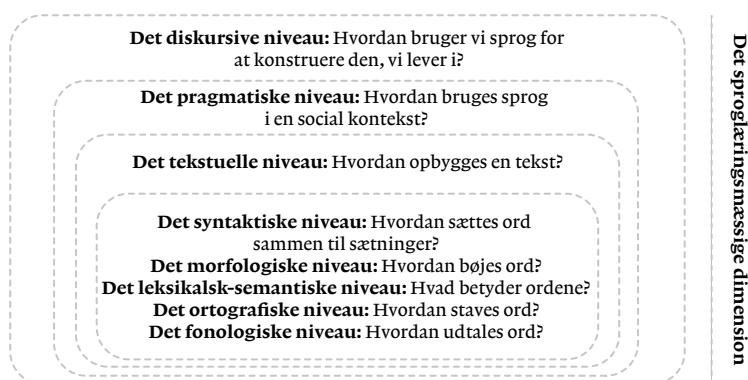
Den fjerde praksisanbefaling er central, når der i undervisningsaktiviteter bygges bro mellem det nye fremmedsprog og dansk. Læreren må her være opmærksom på, at det for elever med dansk som andetsprog ikke nødvendigvis altid er en hjælp at oversætte fra fremmedsproget til dansk. Vælger læreren at udføre noget af fremmedsprogsundervisningen på dansk, er det derfor vigtigt at benytte sig af formidlingsoverflod (Gibbons 2016) med støtte af bl.a. fagter, billeder og gentagelser. Projektets undervisningsforløb er udviklet med afsæt i princippet om formidlingsoverflod. Den fjerde praksisanbefaling kommer derudover i spil i den spontane samtale i selve undervisningssituationen.

Sproglig opmærksomhed gennem en flersproget tilgang

Begrebet *sproglig opmærksomhed* kan ledes tilbage til Eric Hawkins, der anses som frontfiguren inden for *Language Awareness*-traditionen.

Sproglig opmærksomhed kan defineres som “an explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (ALA 2018). Arbejdes der med sproglig opmærksomhed gennem en flersproget tilgang, bliver elevernes viden, holdninger og færdigheder udviklet ved at trække forskellige sprog ind i læringsrummet. I dette metasproglige læringsrum skabes der rum for at reflektere over, tale om og sammenligne sprog. Eleverne bliver dermed bevidste om sproglige ligheder og forskelle og om, hvordan de kan benytte sproglæringsstrategier og drage nytte af deres samlede sproglige ressourcer, når et nyt sprog skal læres. Sproglig opmærksomhed gennem en flersproget tilgang gør på denne måde eleverne klogere på både målsproget og på sprog i almindelighed.

Når der skal arbejdes med sproglig opmærksomhed gennem en flersproget tilgang, kan det gøres med afsæt i hele det komplekse sprogsystem (Moore 2014). Der kan skelnes mellem følgende otte sproglige niveauer:



Figur 1: Sproglig opmærksomhed på otte sproglige niveauer (Daryai-Hansen & Drachmann 2018).

De otte niveauer er overlappende og kommer i spil samtidig, da ændringer på det ene niveau påvirker de øvrige niveauer: f.eks. medfører en bøjning (på det morfologiske niveau) betydningsændring (på det leksikalsk-semantiske niveau). På tværs af de otte sproglige niveauer er det muligt at arbejde med en sproglæringsmæssig dimension, der har til formål at udvikle elevernes sproglæringsstrategier. Den sproglæringsmæssige dimension kommer i spil på alle otte sproglige niveauer, da der er tale om en tværgående kompetence (Candelier m.fl. 2007).

Begynderdidaktik i engelsk, fransk og tysk

I vores udviklingsarbejde har vi tilrettelagt et flersproget begynderdidaktisk læringsrum, der er kendetegnet ved en stor sproglig og lingvistisk bredde. Projektets flersprogede aktiviteter er struktureret ud fra princippet om at inddrage de første tre praksisanbefalinger og er udviklet med henblik på at skabe makrostilladsering. Det har vi gjort ved:

- at bygge bro til dansk og/eller engelsk (praksisanbefaling 1)
- at skabe læringsrum, der integrerer elevernes førstesprog (praksisanbefaling 2)
- at etablere forbindelser til beslægtede og ikke-beslægtede sprog, klassiske og moderne fremmedsprog samt migrant-sprog (praksisanbefaling 3).

Derudover har vi haft fokus på at inddrage et bredt udvalg af de otte sproglige niveauer. I princippet kan alle otte niveauer kobles til de tre praksisanbefalinger, men i udviklingsarbejdet har vi fokuseret på de sproglige niveauer, som vurderes relevante for den tidlige fremmedsprogsundervisning. Undervisningsmaterialet er dermed særligt forankret i *det fonologiske*, *det ortografiske* og *det leksikalsk-semanticke niveau*, men også *det tekstuelle* samt *det pragmatiske niveau* er repræsenteret (Konsortiet for Sprog og fagdidaktik i folkeskolen 2018b).

I det følgende giver vi to eksempler på aktiviteter, der tager afsæt i de første tre praksisanbefalinger, og som integrerer *det fonologiske*, *det ortografiske*, *det leksikalsk-semanticke*, *det morfologiske* og endelig *det tekstuelle niveau*.

Eksempel 1: Was kann ich verstehen – und warum?

Aktiviteten tager udgangspunkt i det tekstuelle niveau: Eleverne arbejder med en tysk tekst, som de skal forstå ved at bruge deres viden fra sprog, som de i forvejen har kendskab til. Alle elever vil i denne aktivitet kunne trække på deres dansk- og engelsksproglige kompetencer (praksisanbefaling 1), og derudover kan eleverne trække på deres førstesprog (praksisanbefaling 2). Eleverne læser og lytter til teksten og tænker over, hvad de kan forstå i teksten, og hvorfor.

Thema 5: Mein Lieblingstier

Arbeitsblatt 2

Was kann ich verstehen - und warum?

Ein wildes Tier. Was ist das für ein Tier?

Das ist das Wildschwein.
Das Wildschwein lebt im Wald.
Es frisst alles.



Das Weibchen ist auch schwer: 150 Kilogramm.

Das Männchen ist schwer: 200 Kilogramm.

Die kleinen Wildschweine heißen "Ferklinge".

Ich lese und höre den Text auf www.dingematz.de/leser/wissen/Was-ist-das-für-ein-Tier

Hvorfor kan du forstå teksten? Fremtvis alle ord/chenes i teksten som du kan forstå. Overvej hvorfor du kan forstå ordene. Sammenlign med en partnern!

Ligner sproget for kendte ord. Hvilke?	Hvilke grundord kender du?	Hvad er det?

Name _____

Figur 2. Aktivitet i forløb 5, tysk.

Eleverne vil f.eks. opdage, at flere af de tyske ord ligner ord, som de kender fra dansk og/eller engelsk (f.eks. Wildschwein/vildsvin, alles/alt/all, Kilogramm/kilogram). Gennem arbejdet med transparens vil eleverne blive bevidste om, at ord på tværs af sprog kan lyde ens, staves ens eller have samme betydning. Det fonologiske, ortografiske og leksikalsk-semantiske niveau kommer dermed også i spil og bidrager til, at eleverne bliver i stand til at gætte sig frem til centrale ord og sætninger, så de kan udlede tekstens centrale budskab. For at øge fokus på elevernes sproglige opmærksomhed og sproglæring kan læreren afslutte aktiviteten med en fælles samtale om klassens samlede sproglæringsstrategier: Hvorfor forstår vi den tyske tekst? Hvilke strategier benytter vi os af for at finde ud af, hvad ordene betyder? Ved at tematisere sproglæringsstrategier får eleverne konkrete værktøjer til, hvordan de kan arbejde med og forstå tekster på målsproget.

Eksempel 2: Les jours de la semaine en plusieurs langues

Aktiviteten tager udgangspunkt i det leksikalsk-semantiske niveau: Eleverne sammenligner ugedagenes navne på forskellige sprog og arbejder med ligheder og forskelle.



Engelsk:	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Fransk:	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeu-di	Vendredi	Samedi	Dimanche
Tysk:	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
Español:	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Dansk:							

Hvilke forskelle og ligheder kan du se? Tal med en klassekammerat om det.

Prénom _____

Figur 3. Aktivitet i forløb 2, fransk.

I aktiviteten tages der højde for både praksisanbefaling 1, 2 og 3. Skemaet indeholder ugedage på engelsk, fransk og tysk, og eleverne indsætter selv danske ugedage (praksisanbefaling 1). I skemaet er der derudover integreret tomme felter, som eleverne frit udfylder med afsæt i f.eks. deres førstesprog (praksisanbefaling 2). Endelig inddrager skemaet også spanske ugedage (praksisanbefaling 3). Når eleverne sammenligner ugedagene, vil de opleve, at nogle ord i høj grad ligner hinanden (f.eks. Monday/Montag, Lundi/Lunes), mens andre kun gør det i mindre grad (f.eks. Tuesday/Mardi, Donnerstag/Jueves). Aktiviteten tager dermed også afsæt i det fonologiske og ortografiske niveau, da ordene f.eks. kan have ens begyndelsesbogstav, lignende stavemåde eller udtales mere eller mindre ens. Nogle elever vil måske også opdage, at sprogene benytter sig af forskellige suffikser til at udtrykke -dag (f.eks. -day på engelsk, -tag på tysk og -di ved de fleste franske dage). Der er således også potentiale til at få det morfologiske niveau i spil.

Opsamling

I projektet *Tidligere Sprogstart* har vi i samarbejde med dygtige fremmedsprogslærere haft mulighed for at udvikle konkrete undervisningsforløb, der gennem et anerkendende og inkluderende læringsrum har til mål at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed og sproglige anerkendelse i fremmedsprogfagernes begynderdidaktik. Forløbene blev modtaget positivt af de fremmedsprogslærere, der har afprøvet forløbene. Deres evalueringer afspejler, at de fleste synes, at flersprogethedsdidaktikken er meningsfuld. Det er dog en udfordring at implementere den i praksis, primært fordi lærerne ikke har de nødvendige kompetencer, fordi tilgangen ikke er inte-

greret i de gængse lærebøger, og fordi lærerne mangler tid til selv at udarbejde materiale. Vurderingen er derfor, at det er en stor hjælp, at *Tidligere Sprogstart*-projektet nu har udarbejdet et undervisningsmateriale, der integrerer flersprogede aktiviteter med rettenøgler, og som direkte kan anvendes i undervisningen.

Litteratur

- ALA (2018). *About*. Association for Language Awareness. <http://www.languageawareness.org>.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura A. & Noguero, A. (2007). *CARAP. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Daryai-Hansen, P. (2018). *Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogundervisningen*. I: Daryai-Hansen, P., Gregersen, A.S., Jacobsen, S. K., von Holst Pedersen, J., Svarstad, L. K. & Watson, C. (red.), *Fremmedsprogsdidaktik. Mellem fag og didaktik* (s. 29-44). København: Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P. & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere Sprogstart – Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. København: Københavns Universitet, Konsortiet for Sprog og fagdidaktik i folkeskolen.
- Daryai-Hansen, P. & Drachmann, N. (2018). *Hvordan kan vi udvikle elevernes sproglige opmærksomhed i den tidlige sprogstart?* København: Københavns Universitet, Konsortiet for Sprog og fagdidaktik i folkeskolen. <https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/>.
- Gibbons, P. (2015). *Planlægning af stilladserende undervisning med høje forventninger*. *Unge Pædagoger*, 4, 42-56.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen – sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Knudsen, S. K. & Wulff, L. (2017). *Sprog i fag*. I: Knudsen, S. K. & Wulff, L. (red.), *Kom ind i sproget: flersprogede elever i fagundervisning* (s. 13-29). København: Akademisk Forlag.
- Konsortiet for Sprog og fagdidaktik i folkeskolen (2018a). *Tidligere sprogstart: Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed. Praksisbefalinger*. https://tidligeresprogstart.ku.dk/praksisbefalinger/Praksisbefalinger_FINAL_15.06.18.pdf.
- Konsortiet for Sprog og fagdidaktik i folkeskolen (2018b). *Tidligere sprogstart: Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Undervisningsmateriale. <https://tidligeresprogstart.ku.dk>.
- Meidell Sigsgaard, A.-V. & Holmen, A. (2018). *Hvordan tænker man dansk som andetsprog ind i den tidlige fremmedsprogundervisning?* København: Københavns Universitet, Konsortiet for Sprog og fagdidaktik i folkeskolen. <https://tidligeresprogstart.ku.dk/publikationer/>.
- Moore, D. (2014). *Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom*. *Sprogforum*, 58, 41-48.

Learning Chinese Characters in the Digital Learning Room

In the field of teaching Chinese as a foreign language (abbreviated to CFL), the use of various mobile applications (apps) to learn Chinese characters (CCs) is growing increasingly common within and outside classrooms. Although the benefits of using these apps for CC learning are widely acknowledged, it remains unclear what students actually think about using them. Due to a lack of particular focus on effective app learning experiences, issues on emerging pedagogical directions for CFL teachers have been insufficiently addressed. This paper aims to find out what students think about the use of mobile apps to learn CCs in the digital learning room, as well as finding out what kind of pedagogical expertise CFL teachers need in relation to this. I begin with a literature review accounting for the difficulties existing in the learning of CCs, and the potential of using mobile apps to learn CCs; after which I outline three research questions. Next, I report on a qualitative case study, focusing on 14 Chinese-major students at Aarhus University, Denmark. The main body of the paper is structured in the form of answers to three research questions. Finally, I conclude with a discussion of findings and provide some suggestions for future research.

Literature review

The Chinese language is considered a difficult language to learn for non-native speakers, such as Danish learners of Chinese. Due to



CHUN ZHANG
PhD, Teaching Associate Professor
China Studies, Aarhus University
ostzc@cas.au.dk

its unique features, teaching CFL presents the following key challenges to teachers and learners: (1) tones; (2) character recognition and writing; (3) lack of obvious correspondence between the character script and the sound (Zhan & Cheng 2014: 148). Take the syllable *ma*, for example: *mā* may mean mother (妈) or to wipe (抹); *má* may mean hemp (麻) or what (嘛); *mǎ* may mean horse (马) or number (码); *mà* may mean to scold (骂). A few researchers (Gao & Meng 2000; Rosell-Aguilar & Qian 2015) have discovered that learning CCs requires learners to actively stimulate four linguistic mappings: (1) *pīnyīn* spelling¹ with pronunciation, (2) *pīnyīn* spelling with character script, (3) *pīnyīn* character with pronunciation and script, and (4) the above three mappings with a semantic meaning.

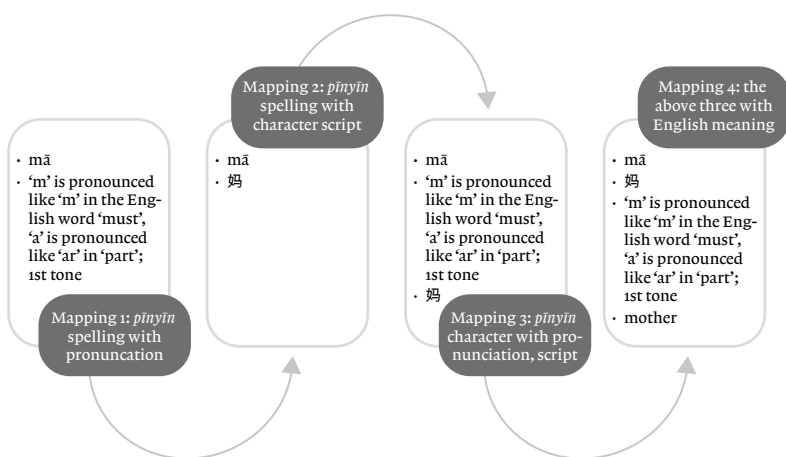


Figure 1: An example illustrating the four mappings learners need to match *pīnyīn* spelling, pronunciation, character script and translation.

In order to ease the burden of learning CCs, integrating technology – for example, digital tablets and mobile apps – in language learning and teaching has become increasingly prevalent. One feature of mobile app language learning is that it can take place “anytime, anyplace” (Geddes 2004: 1). Among a handful of studies on CC learning, Zhu and Hong’s (2005) study discovered that multimedia and animations facilitate character recognition. Their studies recognised the merits of using apps such as stroke order (*bǐhuàshùnxù* 笔画顺序)² animation programs as an effective tool for CC learning. Lai and Gu (2011) found that using technology can facilitate students’ learning and provide methods to help overcome the need to handwrite CCs. Their findings revealed that students found it easier and quicker to

learn to type CCs in mobile devices than to handwrite them with paper and pen. A recent study (Xu, Chang, Zhang & Perfetti 2013) showed that the combination of writing and stroke order animation led to excellent form recognition. Their study also revealed that animation features embedded in apps granted learners both reading and writing practice while enhancing the acquisition of orthographic knowledge, including form, sound and meaning. But few studies have looked into students' motivation for and impression of using apps; even fewer articles have discussed teachers' pedagogical challenges while teaching CCs in the digital learning rooms. In order to address this gap in the research, this study aims to answer the following three research questions.

- What is students' motivation for using apps and how do they use them?
- Do the students think that using the apps has improved their learning of CCs?
- What learning tasks should teachers set in order to enhance student learning and what roles do the teachers play in the digital learning rooms?

Methods

I utilised three approaches to collect data: a pre-study online survey, a focused online survey, and a post-study interview. The pre-study survey (hosted by [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com)) consisted of 40 questions and was conducted in March 2016. CFL students from three Nordic universities (Aarhus University, Copenhagen University and Stockholm University) were invited to take part. Prior to this survey, I emailed the students and the teachers a letter of consent stating the purpose of the study. On a voluntary basis, 46 undergraduate CFL students responded and completed the questionnaire in June 2016. Data was also retrieved from a focused online survey which ran between September and October 2016. Fourteen students from Aarhus University took part in this survey. In order to validate the quantitative data collected from the two surveys, a post-study interview was conducted afterwards. I selected four students and interviewed them one by one. Each interviewee was given a pseudonym: Michael, Katherine, Robert and Anders. I posed a series of questions to each of them, with each interview lasting about 20 minutes. Using a thematic analysis of the interview transcriptions, the data was analysed to evaluate the differences and similarities in the student responses.

Results and discussion

What is students' motivation for using apps and how do they use them?

The pre-study survey asked the participants about their motivation for using apps. A vast majority of the respondents indicated that the apps were mostly used to learn Chinese informally, i.e., as a supplement to classroom teaching. In the focused survey, the respondents indicated that they used the apps in conjunction with the Integrated Chinese textbooks. During the interview, Anders said that he used the app as a test tool because “it helps reinforce and test the CCs learned in the textbook”. Michael used the app as a tool for training which characters he “needs practice” and which characters he “has good command of”. With regard to which apps they used in learning CCs, the respondents indicated that they used apps such as Pleco, Quizlet, Skritter, Memrise and Anki. All these apps are Chinese-learning tools offering a full and advanced Chinese dictionary search engine, flashcards, audio support and digital language proficiency tests. The pre-study survey showed that 100% of the respondents indicated they used Pleco for learning CCs. Different from Duolingo, Pleco has a comprehensive Chinese dictionary with 200,000 entries, a handwriting input method with a standard handwriting input system, and a stroke order diagram showing the learners how to draw each character with the correct stroke order. One great feature of Pleco is the adaptive learning function, i.e., every CC in the Pleco dictionary can be saved as a flashcard, allowing the students to revise unknown CCs. When the student begins a test session, the app will give the student a selection of saved flashcards. The characters the student has remembered will not be tested again until a few days later. The characters the student keeps forgetting will be repeated and checked on a regular basis.

With regard to where they used the apps, the participants responded well to the “anytime and anyplace” feature of mobile app language learning and the possibility of using the apps during “spare time” or “commute time”. The interview data also confirms that the respondents made good use of segmented time (bite-size time). Michael commented that the app was “handy, more effective”, and said that “the spaced repetition system in apps improves my learning focus”. Robert mentioned he used Skritter as a dictionary to write the characters, the tones, stroke order, definition and *pīnyīn* spelling. He said that his CC learning took place “anywhere”. Anders mentioned that he used Anki to check and correct CCs. But he com-

mented that the biggest drawback of using Anki was that no voice recognition was embedded in this app. He concluded: “you need to learn the pronunciation in class”. Katherine also commented that she actually spent more time practising writing characters than she used to do. She emphasised that self-discipline and high-level motivation played important roles in learning CCs with apps.

Do the students think that using the apps has improved their learning of Chinese characters?

In order to elicit data on users’ Chinese-language improvement, the second survey asked the participants about their expectations and how these were met. The results showed a large range of expectations about the apps. The first question was about the relationship between handwriting characters (*shǒuxiě* 手写) and typing characters (*jīxiě* 机写). It should be noted that there is an ongoing debate about whether it is best to learn CCs by handwriting or typing. Some scholars argue that writing CCs by hand is an active way of processing each character, making it easier to focus on the individual components and their relationship to other components, rather than simply learning characters by looking at them and clicking. Others argue that typing characters is quick and efficient, and in particular that it makes it easy for beginners to gain a sense of fulfilment and confidence. It is difficult to draw any clear conclusions about this. What interests me is how much time teachers should spend on teaching handwriting or typing. So, the second question asked participants whether they thought that practising writing characters on screen helped to learn to write them on paper. Surprisingly, more than half of the respondents provided a very positive reply to this question.

In the focused online survey, I asked the participants to rate the four features (pronunciation, form, meaning, recognition) of learning CCs with the help of apps. After viewing the rating quality of the responses, I noticed that not all the features were rated equally. In terms of learning to recognise and write CCs, the apps were given a very high rating; and their quality in terms of memorising stroke order was given a generally positive rating. But their quality in terms of listening and pronouncing CCs was rated as unsatisfactory. Using apps to learn pronunciation refers to the way in which learners pronounce a character (tones included) and test whether the apps can correct learners’ pronunciation. These two features (listening and pronouncing) were not rated highly, possibly due to the lack of a large database of sound files embedded in these apps. The participants regarded the apps as an unsatisfactory way of learning the

meaning of CCs, a result which confirmed some of the key challenges discussed above.

What learning tasks should teachers set in order to enhance student learning and what roles do the teachers play in the digital learning rooms?

The surveys and interview data show that the benefits of using apps to learn CCs were largely recognised by the participants. Apps are easy to use, convenient and effective when learning to write and to recognise CCs. Learning CCs with the available apps can facilitate learners' autonomy and increase their access to the Chinese language. Although their convenience and ease of use made mobile phones quite useful and ubiquitous in the classroom, there are some problems connected with the way CCs are taught. The data showed that the students rarely used dictionaries that were printed on paper, and in fact most of the students do not own such dictionaries. Many used Pleco and/or Skritter as a dictionary because this allowed them to look up unknown characters easily and quickly. One of the problems connected to using mobile phones in the classroom is that it is sometimes hard for the teacher to ascertain whether students are looking up a character or merely checking Facebook or Instagram. Although the increased autonomy of learners and the creation of a personalised learning pace are beneficial for the students, this does not render the teacher's guidance superfluous. In digital learning rooms there are two key challenges: how many hours of teaching are needed, and what should the focus of the teaching be? As Chinese-language teachers, we need to understand the effectiveness of learning CCs with apps. But we must also be ready to provide instruction focusing on three areas of learning that mobile technology cannot cover adequately; i.e., teachers should spend time (1) correcting student pronunciation; (2) explaining the meaning of CCs and their use in sentences; and (3) explaining cultural and etymological knowledge behind each CC. For instance, it is important to explain the roots of the radicals (*bùshǒu* 部首)³ and highlight the different combinations of strokes. If students are given a semantic and componential scaffolding, I believe that learning CCs will become a less daunting prospect for them.

Conclusion

This study has provided a general picture of how students at three Nordic universities use various apps to learn Chinese at beginner lev-

el. The results from this study have found the apps help students recognise characters and reinforce writing ability because they combine the stroke-by-stroke writing of scripts, *pīnyīn* spelling, pronunciation and translation. The feedback and data collected from students will be useful for CFL teachers in terms of the focus and level of guidance needed both within and outside the classroom. Finally, I believe more studies are needed to understand the way learners in different age groups engage with apps. For example, how do high-school students use CC-related apps? What are their experiences when using these apps, and how do they evaluate them? And most important of all, what evidence is there of actual CC learning with the help of apps? In my opinion, such questions can form the basis of fruitful further research in the field of CFL within the context of the digital learning room.

Noter

1. *pīnyīn* spelling refers to romanisation of the Chinese characters based on their pronunciation.
2. Stroke order refers to the sequences of writing a character. See more information at https://www.archchinese.com/chinese_stroke_order_rules.html.
3. A Chinese radical refers to a graphical component of a Chinese character under which the character is listed in a Chinese dictionary. See more information at [https://en.wikipedia.org/wiki/Radical_\(Chinese_characters\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Radical_(Chinese_characters)).

Bibliography

- Gao, L. & Meng, L. (2000). 外国留学生汉语阅读中音、形信息对汉字辨认的影响 (Recognition of Chinese characters by foreign learners: The role of the phonetic and orthographic codes). *世界汉语教学* (Chinese Teaching in the World), 4(54), 67-77.
- Geddes, S. (2004). Mobile learning in the 21st century: Benefits to learners. Retrieved from <http://www.emarketer.com/news-room/index.php/college-students-adopt-mobile-board/>.
- Lai, C. & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Rosell-Aguilar, F. & Qian, K. (2015). Design and user evaluation of a mobile application to teach Chinese. *Jaltcall Journal*, 11(1), 19-40.
- Xu, Y., Chang, L., Zhang, J. & Perfetti, C.A. (2013). Reading, writing and animation in character learning in Chinese as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 46(3), 423-444.
- Zhan, H. & Cheng, H.J. (2014). The role of technology in teaching and learning Chinese characters. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 10(2), 147-162.

Zhu, Y., & Hong, W. (2005). Effects of digital voiced pronunciation and stroke sequence animation on character memorization of

CFL learners. *Journal of the Chinese Language Teacher Association*, 40(3), 49-70.

Oplevet autenticitet i dansklæringen

Siden 2013 har Center for Internationalisering og Parallelsproglighed på Københavns Universitet udviklet og undervist i dansk som andetsprog for vidensarbejdere og studerende på kurserne *Dansk for vidensarbejdere* og *Dansk for universitetsstuderende*. Kurserne er målrettet en afgrænset deltagergruppe, som er kendetegnet ved, at de har været mange år i uddannelsessystemet, studerer eller arbejder på en vidensarbejdsplads, er kompetente læsere og primært bruger engelsk som lingua franca på studiet eller arbejdspladsen.

Deltagerne på kurserne fortæller os ofte, at det er svært for dem at komme til at bruge dansk i hverdagen uden for danskkurset, hvilket er meget frustrerende for dem. Det er i særdeleshed svært for dem at komme til orde i samtaler, og mange oplever, at deres samtalepartnere hellere vil tale engelsk med dem end dansk (Frederiksen 2013). Målet med kurserne er netop, at deltagerne opnår tilstrækkelige dansksproglige kompetencer til, at de kan fungere på deres arbejde eller deres studie og i de øvrige hverdagssituationer, de indgår i. Derfor er det afgørende for motivationen i forhold til at blive ved med at lære dansk, at vi på kurserne inddrager deltagerens virkelighed og



KAREN-MARGRETE FREDERIKSEN

Akademisk sprogkonsulent, cand.mag.
og master i fremmedsprogspædagogik
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Københavns Universitet
nkd633@hum.ku.dk



KATJA ÅROSIN LAURSEN

Akademisk sprogkonsulent, cand.mag.
Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Københavns Universitet
aaron@hum.ku.dk

dansksproglige behov på en måde, så der er sammenhæng mellem den formelle danskundervisning og deltageres øvrige hverdagsliv, som udgør det samlede læringsrum.

Tilgangen til udviklingen af kurserne bygger på vores forståelse af begrebet autenticitet (Gilmore 2007; Pinner 2016, 2018), en forståelse, der bl.a. indeholder forestillingen om deltageres oplevelse af sammenhæng. Som led i det løbende arbejde med behovsafdækning (Long 2005) og som en konsekvens af deltageres førnævnte frustrationer igangsatte vi i foråret 2017 et lille forsøg med sprogdagbøger, som vi beskriver i denne artikel ud fra vores forståelse af begrebet autenticitet.

Hvordan autenticitet kan forstås i relation til dansklæringen

Autenticitet er et omdiskuteret begreb inden for andet- og fremmedsprogsforskningen og handler i vores forståelse bl.a. om deltageres oplevede sammenhæng mellem kurserne og det, der finder sted udenfor. Begrebet autenticitet er kommet ind i forskningen og i undervisningslokalerne i takt med udbredelsen af den kommunikative tilgang til sproglæring – se Gilmores oversigtsartikel (2007) og Pinneres videreudvikling af forståelsen af kompleksiteten i begrebet (Pinner 2016, 2018), hvorfra vi har dannet vores forståelse af begrebet inden for rammerne af dansk som andetsprog. Ved autenticitet i dansklæringen forstår vi, at de dansklærende oplever en sammenhæng mellem aktuelle/fremtidige behov for at kommunikere på dansk og den interaktion, de opgavetyper og det materiale, de arbejder med i undervisningen. I denne forståelse er præmissen, at klasserummet er en integreret del af anvendelsesrummet, og at klasserummet og anvendelsesrummet udgør det samlede læringsrum.

Sprogdagbøger og fokusgruppeinterview som metode til behovsafdækning

Baseret på flere års erfaring er der ingen tvivl hos os om, at det at kunne forstå mundtligt dansk og at kunne udtrykke sig forståeligt på mundtligt dansk er det mest gennemgående behov og ønske hos vores deltagere. Af denne grund var formålet med vores forsøg at få viden om, hvordan vi i højere grad kan inddrage aktiviteter, hvor deltagerne kan bruge og udvikle deres mundtlige danskfærdigheder, både i og uden for klasserummet, på en måde, som indgår na-

turligt i deres hverdag, således at dansklæringen opleves autentisk (Nunan & Richards 2015).

Vi valgte sprogdagbog med et opfølgende interview som metode for at få adgang til viden om deltagernes sprogbrug uden for kurset. Dagbogsnotaterne skulle udelukkende dreje sig om brug af mundtligt dansk. Deltagerne kunne føre dagbog skriftligt eller lave lydfiler, som det faldt dem lettest. De kunne gøre det på dansk, engelsk eller et andet sprog, som vi kunne forstå.

Tre deltagere på danskkurset *Dansk for universitetsstuderende* sagde ja til invitationen og førte gennem to uger dagbog over deres brug af mundtligt dansk. En af grundene til, at de deltog, er ifølge deres svar i det efterfølgende interview, at de har været i Danmark så længe, at de er begyndt at få et vist greb om sproget og dermed også tør springe ud i samtaler på dansk. En anden grund, som de nævnte under interviewet, er, at de alle tre ser et fremtidsperspektiv i Danmark som ph.d.-studerende, så det er relevant for dem at investere mere tid og energi i at lære dansk (Norton & Toohey 2011). I tabellen herunder præsenterer vi deltagerne:

	Maria	Erik	Jan
Engelsk-sprogede studier	It and cognition	Environmental sciences	Physics
Alder	25 år	21 år	22 år
Nationalitet	rumæner	hollænder	belgier
Sprog	rumænsk, engelsk, fransk	hollandsk, engelsk, lidt tysk	flamsk, engelsk, fransk
Ophold i DK	Otte måneder	Ni måneder	Ni måneder
Forventet ophold i DK	Et halvt år mere + muligvis tre år mere, hvis der er mulighed for en ph.d.-stilling	Et år mere + muligvis tre år mere, hvis der er mulighed for en ph.d.-stilling	Et år og tre måneder + muligvis tre år mere, hvis der er mulighed for en ph.d.-stilling

Tabel 1. Informantoplysninger.

Sprogdagbøgerne

I det følgende vil vi præsentere et par af dagbogsnotaterne og videregive vores refleksioner og efterfølgende tiltag på kurserne:

24.04: Choir: During the time people gather, I get to throw some occasional Danish one-liners such as “Hvordan går det?” etc. But it usually goes further than that. Early Monday evenings are usually a time where I feel very comfortable in Danish; I know the people by now, I know the typical answers one might expect to typical questions when people greet. / Erik

Når man føler sig som medlem af en gruppe, kan dette fællesskab give adgang til at anvende og afprøve sproget fra klasserummet i trygge rammer, som det her ses af Eriks dagbog. Han har udviklet en bevidst strategi, hvor han, når han går til kor, forsøger at indlede småsamtaler ved hjælp af *chunks*, før selve korthæftningen går i gang (for *chunks*, se f.eks. von Holst-Pedersen 2015). En erfaring som denne giver os inspiration til at indsamle flere eksempler på *chunks* fra deltagerne, inddrage endnu flere eksempler på samtaleindledere og lave endnu flere lydfiler, som deltagerne kan lytte til, imitere, svare på, udvide osv. Vi har endvidere lavet lydfiler med adskillige af den slags “*Danish one-liners*”, lydfiler, som deltagerne aldrig ser på skrift, men kun lytter til og selv arbejder videre med for at træne deres lytteforståelse, udtale og samtalestrategier. Eksempler på disse *one-liners* kunne være “Hvor skal du hen i ferien?” , “Kommer du med til mødet i eftermiddag?” eller “Hvordan bliver vejret i weekenden?”. Målet med at arbejde med disse ytringer er, at deltagerne vænner sig til udtalen og dermed forhåbentlig bliver bedre til at forstå talt dansk uden at forholde sig til det på skrift, at de selv kan sige ytringerne og svare på dem/ kommentere dem, og at de bliver bedre til at formulere sig flydende og naturligt på dansk.

25.04: Om aftenen havde vi dansk undervisning og lært om vejret. Da jeg kom hjem [hun boede på kollegium], forsøgte jeg at tale med en dansk dreng om vejret.

26.04: I dag forsøgte jeg at tale om vejret med mine danske klassekammerater. Selvom, jeg ikke har følt mig selvsikker.

03.05: I dag mødte jeg mine kolleger på universitetet og talte lidt om vejret. I butikken spurgte jeg om blomster fordi jeg ikke kunne se dem i hylden. / Maria

Ligesom Erik overfører Maria bevidst indholdet fra undervisningen til sin øvrige hverdag og forsøger at tale dansk om noget af det, hun lige har lært, med de dansktalende, som hun møder. Den læringsstrategi kan vi inddrage på kurset ved at udvikle opgaver, hvor deltagerne hver især skal vælge et emne eller en ytring, som de skal tale om, bruge i en samtale/samtaler før næste kursusgang. Deltagerne kan vælge det samme emne eller den samme ytring, eller de kan vælge det emne, der

Det efterfølgende fokusgruppeinterview

Et par uger efter, at de tre deltagere havde ført dagbog, deltog de i et interview, hvor de kom med mere input og inspiration til udviklingen af vores kurser. Det drejede sig f.eks. om læringsmulighederne i at skrive sprogdagbog – en læringsmulighed, som vi ikke havde været opmærksomme på før dette forsøg:

It was actually quite fun because you paid more attention to the Danish you were subjected to, otherwise you would filter it out because either you don't have the energy to listen or try to understand if it's not relevant at all, but now we did or I did and it also encouraged me to learn more and concentrate on difficult words and make something out of it and I think it's good for the learning process as well.

/Jan

Jans oplevelse og erfaring med at blive mere bevidst om sin dansklæring i dagbogsperioden var således en øjenåbner, som har fået os til at bruge sprogdagbog som en opgavetype i kurserne. Af årsager uden for kursets rammer har vi ikke høstet så mange erfaringer med denne type opgave endnu, men vi ser åbenlyse læringsmuligheder i den, hvilket vi som nævnt ikke havde i tankerne, da vi valgte dagbogen som metode. Opgaver af denne type, der skaber bevidsthed hos deltagerne om deres konkrete brug af mundtligt dansk i hverdagen og om læringsmuligheder i sprogdagbogen og de refleksioner, de har under processen, kan naturligvis inddrages på alle niveauer af dansklæringen. Vi forestiller os følgende: I løbet af et kursus skal deltagerne med mellemrum føre sprogdagbog over deres brug af mundtligt dansk, ideelt set hver dag i en uge/mellem to undervisningsgange. Af interviewet fremgik det, at én uge faktisk havde været tilstrækkeligt, og at det havde været svært at holde gejsten oppe hen over to uger. Deltagerne kan føre dagbog mundtligt (som lyd-filer) eller skriftligt. Efter dagbogsperioden vil der på kurset blive

fulgt op med gennemgang og sammenligning af dagbøgerne, med diskussion og måske indførelse af nye læringsaktiviteter og nye emner på det konkrete hold.

Et andet interessant tema, som kom frem under interviewet, er diskussionen om det hensigtsmæssige og legitime i at skifte mellem flere sprog i en samtale, og om oplevet nederlag, når deltageren må give op i forhold til at kunne gennemføre en samtale på dansk, hvilket fremgår af følgende to dagbogscitater:

For example I tried to talk to a girl from the dorm, I switch to English and then just tell her to speak to me in Danish, and I should guess what she was telling me because I couldn't reply to her. / *Maria*

I think in a way admitting defeat because I sometimes start a conversation in Danish, and I try to keep up, and at some point I have to switch in English and that is a challenge, like psychologically. / *Jan*

I stedet for at deltagerne skal føle nederlag og uformåenhed, kan vi på kurserne forsøge at vende situationen til noget positivt, hvis vi udvikler opgaver, hvor deltagerne for at kunne fuldføre en samtale, naturligt vil skulle skifte frem og tilbage mellem dansk og engelsk eller et andet relevant sprog. Formålet med sådan en opgavetype er at gøre deltagerne opmærksomme på, at det er fuldt legitimt og i virkeligheden en fremragende lærings- og samtalestrategi at bruge alle de sproglige ressourcer, man har. Andre sprog kan således fungere som en bro over det, der er svært.

So I think she now also incorporates in some of the KungFu's [online-værktøj til feedback, nu Emended] that you have to record audio files, and then she will give us feedback later, and I really like those kind of exercises because then you finally practice your oral. / *Erik*

Alt i alt har forsøget ledt til et mere og mere systematisk arbejde med mundtlighed på kurserne. I mundtlighed indgår lytteforståelse og mundtlig produktion, og udtalen er naturligvis en vigtig del af begge. Det er en ambition for os at blive skarpere til denne del af undervisningen. Som Erik skriver i sin dagbog, er vi begyndt at bruge mundtlige afleveringer eller forberedte mundtlige oplæg, som typisk bliver optaget på mobilens diktafon, til at fastholde og arbejde systematisk med mundtlighed. Den mundtlige tekst varer højst to-tre minutter. Underviseren kommenterer den mundtlige tekst ud fra forskellige sproglige temaer, som bestemmes af den enkelte

deltagers dansksproglige niveau og særlige udfordringer og styrker. Temaerne bestemmes også ud fra den øvrige kontekst for opgaven, men der er temaer, som altid går igen: udtale, ordvalg, uklare formuleringer, syntaks og morfologi. Lydfil og kommentarer deles med alle deltagerne eller med den enkelte, som det passer bedst. Det er så deltagerens opgave at lave en revideret version af teksten, som afleveres eller fremføres til den følgende mødegang. Hvis teksten deles med alle deltagere, er det deres opgave at deltage i revisionen. Denne opgave opleves helt klart mest autentisk af deltagerne, hvis de vælger emner fra deres egen hverdag.

Afsluttende bemærkninger

Det har været en øjenåbner for os, at arbejdet med sprogdagbøger kan bruges som redskab til at dokumentere og få indblik i deltagerens sprogbrug i anvendelsesrummet. Vores tilgang til sproglæring er, at klasserummet og anvendelsesrummet udgør det samlede læringsrum, og vi har med sprogdagbøgerne og det opfølgende interview fået et bedre fundament for at sikre, at deltagerne på kurserne oplever autenticitet i deres dansklæring.

Litteratur

- Frederiksen, K.-M. (2013). At finde sin stemme på dansk. *Sprogforum*, 57, 31-38.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20Toohey%20Language%20Teaching%202011.pdf>.
- Nunan, D. & Richards, J. C. (red.) (2015). *Language learning beyond the classroom*. New York/London: Routledge.
- Pinner, R. (2016). *Reconceptualising authenticity for English as a global language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pinner, R. (2018). Authenticity and ideology: Creating a culture of authenticity through reflecting on purposes for learning and teaching. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 7-24.
- von Holst-Pedersen, J. (2015). Chunks – en vej til kommunikativ kompetence i tyskundervisningen. *Sprogforum*, 61, 51-56.

Læringsfællesskaber omkring literacypraksisser

Hvordan kan sprogskolens danskundervisning for voksne udlændinge med kort eller ingen skolebaggrund få et autentisk, vedkommende og tilmed interessant indhold for den enkelte kursist? Udfordringerne for underviseren på Danskuddannelse 1 (DU1) er til at få øje på, og med et fokus på alle forhindringer i praksis kan undervisningsopgaven da også synes uoverstigelig. Denne artikel vover alligevel – og måske netop af denne grund – at give et bud på en praksis, som fremmer DU1-kursistens udvikling af grundlæggende literacy med udgangspunkt i kursisternes ressourcer og i omgivelsernes muligheder for læring. Set ud fra et ressourceperspektiv frem for et mangelperspektiv er den voksne kursist kognitivt kompetent i forhold til sit modersmål og besidder livserfaringer og en viden om verden, som er oplagt at udnytte i andetsprogstilegnelsen. Følgende praksisbeskrivelser, som er indsamlet fra min tid som underviser på DU1, tager netop udgangspunkt i kursistens hverdag, aktuelle situation og behov og forsøger via en økologisk tilgang til sprogtilegnelsen at inddrage kursisternes miljøer uden for sprogskolen i udviklingen af literacy.

Ressourcemodel til anvendelse i literacyundervisningen

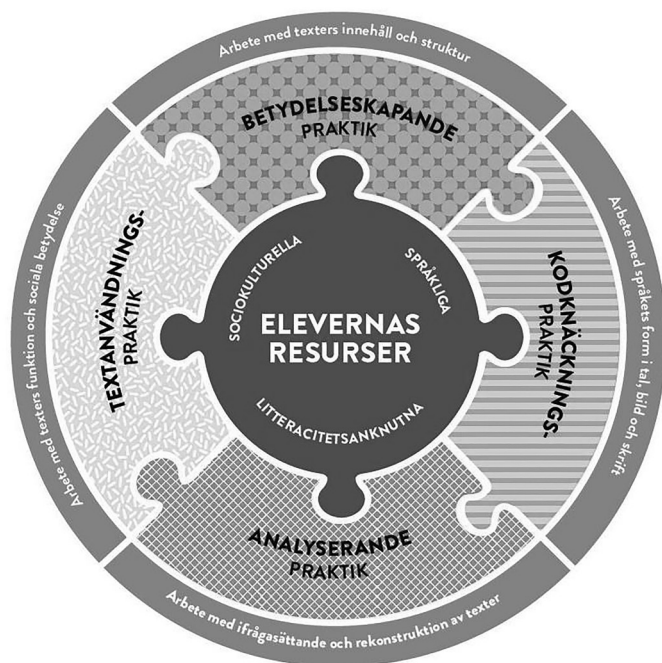
Den svenske literacyforsker Qarin Franker har med inspiration i Luke og Freebodys *The Four Resources Model* udarbejdet en ressource-



LENA MOSE

Folkeskolelærer, læsevejleder,
master i dansk som andetsprog
Lærings- og flersprogskonsulent i Viborg Kommune
lenamose@live.dk

model (figur 1), som har til formål at skabe en støttende struktur omkring det pædagogiske arbejde med grundlæggende literacy (Franker 2017).



Figur 1. Resursmodellen för litteracitetsundervisning.

Kilde: Franker 2017: 58.

Franker skelner mellem fire forskellige praksisser, som kursisten må udvikle for at håndtere en kompleks og foranderlig tekstverden. De fire praksisser kalder hun *kodeknækkeren* (fokus på afkodning af tekster og billeder), *betydningskaber* (fokus på tekster og billeders indhold og struktur samt fokus på at skabe egne tekster og billeder og sikre, at budskabet når frem), *tekstbruger* (fokus på tekster og billeders funktion og sociale betydning) og *tekstanalytiker* (fokus på et kritisk tekstarbejde ved at undersøge, de- og rekonstruere tekster og billeder). Modellen er udformet som et puslespil med brikker, der er afhængige af hinanden for at give mening. Alle fire praksisser illustreres således som lige væsentlige i arbejdet med literacy. I midten af puslespillet afspejles Frankers syn på kursisten som erfaren sprogbruger. Sammen med kommunikationsbehovet er nemlig placeret kursistens ressourcer: sproglige ressourcer, ressourcer tilknyttet literacy og sociokulturelle ressourcer. Modellen illustrerer, hvor-

dan ressourcer og praksisser kan ses som indbyrdes afhængige og som elementer, der tilsammen kan skabe en helhed i praksis (Franker 2017: 57). Samspillet mellem kursistens ressourcer og de fire praksisser sætter kursisten i en aktiv position i læringsprocessen, hvilket kan give grobund for motivationen og interessen for at undersøge tekster og for kursisten selv at skabe meningsfulde tekster (Franker 2017: 59). Med udgangspunkt i Frankers fire praksisser og inspireret af teorier om læring med inddragelse af omgivelserne følger herunder glimt fra praksis, hvor underviser og kursister i et læringsfællesskab udforsker omgivelserne med henblik på at fremme den enkelte kursists tilegnelse af literacy. Inddragelse af omgivelserne er eksempelvis beskrevet af Charlotte Sun Jensen som økologiske nicher (Jensen 2016, 2018). Med reference til Gibson (1986) minder Jensen om, at vores omgivelser er fulde af handlemuligheder. Nicher opstår, når handlemulighederne realiseres i autentisk sprogbrug. Det økologiske aspekt refererer til en pragmatisk tilgang til sprog, der adskiller sig fra syn på sprog, der er styret af symboler og regler (Jensen 2016).

Fælles udforskning af omgivelserne

Forløbet tager udgangspunkt i en fælles gåtur, hvor kursisterne bliver bedt om at gå på opdagelse i omgivelserne og fotografere tegn og tekster. De fotograferer således forskellige tekster som busplaner, reklame- og infoskilte og trafiktavler. De opfølgende klassesamtaler arbejder med den grundlæggende literacy ud fra Frankers fire roller. En kursist har fotograferet et skilt, som hun opfatter som en henvisning til en øjenklinik.



Figur 2. Fotografi taget af kursist.

Skiltet viser en mand med en kameralinse for øjet, og i klassesamtalen peger kursisten på fotoet og siger: "Øjne. Hospital." Underviseren gør klassen opmærksom på skiltets tekst, "FOTOGRAFEN", som en anden kursist læser højt. Underviseren giver hermed tid og plads til kursisternes egne refleksioner og forsøger at bevidstgøre dem om, hvordan alle ledetråde og informationer i en tekst kan hjælpe med til at forstå betydningen, her en overskrift med teksten "FOTOGRAFEN". Kursisten, der har fotograferet skiltet, evner selv at afkode ordet, men bliver altså først opmærksom på skiltets tekst under klassesamtalen. Kursistgruppen er her i fuld gang med i fællesskab at konstruere betydning i samspil med teksten, dels ved at afkode ordet på skiltet, dels ved at koble skiltets motiv med ordet.

En anden samtale tager sit udgangspunkt i et foto af et skilt fra en tøjbutik. På skiltet, som hænger i en børnetøjsafdeling, står der "3 FOR 2". Skiltets tekst læses højt i klassen, og hurtigt konstateres det, at skiltet handler om børnetøj. En kursist gætter på, at skiltet refererer til børns alder, det vil sige, informerer om, at tøjet her passer til børn i alderen to til tre år. En anden kursist byder ind: "Måske køber to. Og på en ikke kroner." Underviseren nikker og omformulerer for klassen: "Gratis. Ja! Hvis jeg køber tre stykker tøj, så skal jeg kun betale for to." Her er det ikke et spørgsmål om teknisk afkodning af teksten, men mere en opgave i at forstå, hvordan disse to tal kombineret med præpositionen "for" skal forstås. Som Frankers tekstbruger forsøger kursisterne også i dette eksempel at finde frem til skiltets betydning. De udnytter deres ressourcer og viden om verden, i dette tilfælde erfaringer fra hverdagsituationer som indkøb, og viser på denne måde, at begynderlæsere ikke er begyndertænkere. Rollen som tekstanalytiker er da oplagt at få i spil med fælles refleksioner omkring formål og hensigter med skiltet.

Endnu et eksempel på et læringsfællesskab omkring literacy-praksisser ses i følgende samtale omkring et foto af en butiks information om dens åbningstider.



Figur 3. Fotografi taget af kursist.

Man kan tænke, at her er der igen tale om en enkel og ukompliceret tekst, men den følgende samtale gør opmærksom på koder i teksten, som kun den erfarne læser ubesværet vil afkode og forstå betydningen af. Det drejer sig om det lille tegn, bindestregen. Kursistgruppen oversætter hurtigt forkortelsen af ordene på skiltet til de pågældende ugedage, mandag og torsdag, og konstaterer, at tallene handler om tid. Gruppen konstaterer også straks, at skiltet har til formål at informere om åbningstider for en butik. Allerede her har rollen som kodeknækker og tekstbruger været i spil. Besvarelsen af underviserens spørgsmål i forhold til forståelsen af informationsskiltet går også i første omgang uproblematisk, eksempelvis besvarelse af lukketiden fredag og åbningstiden torsdag. Da underviser spørger, om butikken har åbent om onsdagen, svarer en kursist straks: "Nej. Ikke onsdag." En anden kursist byder ind: "Måske. Tirsdag, onsdag. Måske." Underviseren beder denne kursist komme op til smartboardet og pege på, hvor hun kan se, at butikken skulle have åbent tirsdag og onsdag. Kursisten peger på linjen "Man.-tors.", mens hun læser højt: (peger på "Man.") "Mandag, (peger på bindestregen) tirsdag, onsdag, (peger på "tors.") torsdag." Dette er tydeligvis en øjenåbner for flere i klassen, og der bliver efterfølgende en snak om bindestregens betydning og anvendelse i denne sammenhæng. Underviseren går videre i samtalen og spørger herefter til, hvilken dag butikken har lukket. En kursist svarer: "Nej skriver lukket." Underviseren spørger: "Har butikker i Danmark normalt åbent alle dage?" Samme kursist svarer: "Nej, søndag lukket." Det bekræfter underviseren, og kursisten undrer sig over, hvorfor det så ikke fremgår af skiltet: "Ikke ser søndag." I den efterfølgende snak forsøger underviseren at gøre kursisterne bevidste om at trække på deres viden og erfaringer, forholde sig kritisk og undrende og anvende det i læsning og forståelsen af tekster: Hvornår har butikker normalt åbent og lukket? Hvordan er det i Danmark i forhold til mit hjemland? Hvad kan årsagen være til evt. forskelle?

Når praksis overskrider klasseværelsets rammer

Ovenstående eksempler er et bud på, hvordan der tidligt i danskundervisningens forløb for voksne udlændinge kan arbejdes med udviklingen af grundlæggende literacypraksisser. Ved at lade kursisterne tage del i og få medansvar for undervisningens indhold skabes der mulighed for meningsfuld og relevant læring for den enkelte. Kursisterne indsamler således råmateriale til klasserummet til en fælles fordybelse og refleksion over de observationer, de har gjort sig. Noget andet – og lige så interessant i forhold til læring – er det, der

sker, når man som underviser står ude i situationen sammen med kursisterne. Her må underviseren øve sig på at slippe kontrollen og lade nysgerrigheden styre processen. Nye roller indtages helt automatisk, når kursisterne spontant og på eget initiativ søger svar på sproglige eller kulturelle spørgsmål. Samtidig indtager underviseren en mere observerende og vejledende position og kan i øjenhøjde med kursisterne udforske nye veje til læring. Observationer heraf beskrives i det følgende.

Undervejs i opgaven med at fotografere tekster i hverdagens omgivelser til senere samtale i klasseværelset dukker der som nævnt interessante læringsituationer op, og inde i tøjbutikken er kursisterne således pludselig i gang med at opdage og reflektere over egne huller i deres målsprog. En kursist undrer sig eksempelvis over butikkens måde at angive tøjstørrelser på, for hvad betyder "116" og "152"? Hun vil gerne vide, hvad tallet indikerer i forhold til barnets alder: "Hvor gammel?", spørger hun. Det giver anledning til at finde butikkens størrelsesguide og derudfra tale om formålet med at informere om højde frem for alder. En anden kursist har stillet sig op i køen ved kassen, og dette giver mig som underviser mulighed for at sætte fokus på strategier i forhold til den kommunikation, der kan opstå under ekspeditionen ved kassen: "Hvad tror du, ekspedienten siger til dig – hvad spørger hun mon om, og hvad svarer du så?" Det bliver til en hurtig snak om pris, betalingsmåde og hilsemåder. Ved kassen spørger ekspedienten så: "Er det til en gave?" Kursisten svarer prompte ja, selvom dette ikke er tilfældet, og svaret udløser sirlig gaveindpakning og informationer om bytteret. Praksis er som bekendt uforudsigelig, og det er denne situation et udmærket eksempel på. Mekanisk indøvede dialoger er oftest ikke tilstrækkelige til at begå sig i verden uden for klasserummet, for oftest sker der jo noget helt andet. Derfor giver det god mening at forholde sig nysgerrigt og åbent til disse autentiske situationer og gribe muligheden for sammen at udforske dem for læring. Denne form for praksis giver underviseren adgang til, og dermed viden om, kursisters egne sproglige strategier – eller roller, som Franker kalder det – i autentiske miljøer, og begynderkursisterne her indtager i høj grad på egen hånd roller som både kodeknækker, betydningsskaber, tekstanvender og kritisk analytiker.

Kursistersnes læringsstrategier i hverdagen

Lignende observationer er dog også mulige at gøre sig i den daglige undervisning i klasseværelset – interessant nok ofte i situationer, der

ikke hænger direkte sammen med underviserens program. Eksempelvis anvender mange kursister på eget initiativ mobiltelefonen som et brugbart læringsredskab: En kursist viser mig et foto af en pakke kød fra det lokale supermarked, og hun vil gerne vide, om det er svinekød – et eksempel på analytikerens. Fotoet kompenserer for de skriftsproglige udfordringer, og kursisten hindres dermed ikke i muligheden for at kommunikere om et emne, der er relevant for hende. En anden ung kursist gør mig nysgerrig efter at vide, hvordan han kommunikerer med sine danske venner på mobiltelefonen. Han viser mig, hvordan han anvender en blanding af emojis, fotos og det danske ordforråd, han indtil videre har tilegnet sig. Indimellem sniger der sig også engelske ord ind. Når dette ikke rækker, optager han en video og sender dermed en mundtlig besked på dansk. Han er fagligt stærk i mundtlig dansk og forstår altså at udnytte sine ressourcer, også de flersprogede, på fornemste vis i denne digitale kommunikation. En tredje kursist formår på trods af skriftsproglige udfordringer at anvende mobiltelefonen til at tjekke tog- og busplaner. I det hele taget er en stor del af DU1-kursistgruppen i stand til at anvende mange af mobiltelefonens muligheder i utallige dagligdagssituationer i deres nye tilværelse i Danmark. Disse observationer, der dukker op mellem det planlagte og styrede program i undervisningen, er værdifulde for mig som underviser. Ved at stille mig nysgerrig over for kursisternes egne handle-mønstre og strategier i hverdagen får jeg mulighed for at udnytte og bygge videre på disse strategier eller roller, som DU1-kursisten på egen hånd benytter.

Er der overhovedet tid til sådanne småudflugter i DU1-undervisningen, hvor det elementære læse- og skrivearbejde, de løbende modultest og behovet for gentagelser kræver en stor opmærksomhed? Ovenstående eksempler på literacypraksisser er blot en af mange måder, hvorpå kursisternes hverdag uden for klasseværelset kan inddrages i den daglige praksis på DU1. Gennem dialog og ved at udnytte hinandens ressourcer skabes et stillads til fælles udforskning, analyse og forståelse af nicherne uden for klasseværelset. Derved genererer dette læringsfællesskab ikke blot en viden om den nye verden, men kobler målsproget med emner fra hverdagen, så arbejdet med målsprogstilegnelsen bliver relevant og vedkommende.

Litteratur

Franker, Q. (2016). *Grundläggande litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar*. Lokaliseret

d. 30. september 2018. på: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/>

- path/larportalen/material/
inriktningar/2c-nyanlanda/
Grundskola/o27-grundlaggande-
litteracitet-nyanlanda/del_01/
Material/Flik/Del_01_MomentA/
Artiklar/M27_7-9Gym_01A_%20
grundlaggande.docx.
- Franker, Q. (2017). Grundläggande
litteracitetsundervisning för
ungdomar och vuxna. *Sprogforum*,
65, 56-64.
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological
approach to visual perception*.
Hillsdale: Lawrence Erlbaum
Association.
- Jensen, C.S. (2016). Økologiske
nicher og handlemuligheder i
andetsprogstilegnelse, læring
og undervisning. *Nydanske
Sprogstudier, NyS*, 50, 150-182.
- Jensen, C.S. (2018).
Inddragelse af hverdagen i
andetsprogsundervisningen.
Sprogforum, 66, 40-47.
- Mose, L. R. (2018). *Billeder i DU1-
undervisningen*. Masterprojekt.
Aarhus: Aarhus Universitet, DPU,
Campus Aarhus.

Virtual reality som katalysator for sproglig udvikling

Virtual reality, forkortet VR, er en teknologi, der skaber en livagtig virtuel verden i 3D via et par VR-briller, som har en indbygget skærm, eller gennem en telefon, der placeres i brillen. VR bliver brugt på flere og flere af landets folkeskoler som formidlende, stilladserende og professionssimulerende læremidler. Lærere og elever anvender VR til at skabe forståelse af et område og som en platform, hvor elever selv producerer indhold og dermed bruger teknologien til at formidle den forståelse, de har af verden.

Denne artikel udspringer af et udviklingsprojekt om VR som løftestang for sprogligt arbejde i basisdansk i modtageklasser i folkeskolen. Projektet bygger på en hypotese omkring VR's potentialer i arbejdet med flersprogede elever og det at arbejde kontekstnært i en større del af undervisningen. Med VR kan lærerne bringe konteksterne for læring ind i klasselokalet. Når klassen eksempelvis har været på tur til det lokale vandløb for at arbejde med det i biologiundervisningen, kan VR være med til både at besøge vandløbet før og efter det fysiske besøg. Det kan øge konteksten for den læring, der foregår i klassen (Bailenson 2018). Konteksten er en væsentlig faktor i



METTE BECH

Folkeskolelærer, master i dansk som andetsprog
Center for undervisningsmidler (CFU),
Professionshøjskolen Absalon
mebe@pha.dk



SØREN KNUDSEN

Folkeskolelærer, cand.pæd.didaktik, materiel kultur
Center for undervisningsmidler (CFU),
Professionshøjskolen Absalon
sknu@pha.dk

sprogundervisning og derfor interessant i det sproglige arbejde med basisdansk (Godwin-Jones 2016). Ligeledes kan klassen “besøge” steder, som det ikke er fysisk muligt at besøge. Hvis de eksempelvis arbejder med polarklima, kan de “besøge” Svalbard. Med dette fokus og erfaringer fra tidligere arbejder med VR i læringssammenhæng opbyggede vi en hypotese omkring, at VR kan bruges som stilladsering til at udvikle sprog og sætte det i spil i kontekster, som ikke umiddelbart er en del af elevernes skoledag, men stadigvæk er genkendelige i deres hverdag. Projektet blev således en undersøgelse af denne hypotese.

Visuel læringsteknologi og flersprogede elever

Som udgangspunkt var vi nysgerrige på, om VR har en berettigelse i forhold til at udvikle flersprogede elevers sproglige kompetencer. Hvad kan teknologien? Hvorfor bringe teknologien ind i undervisningen? Og hvordan udnytter vi de evt. potentialer bedst muligt?

VR har en række læringsmæssige perspektiver, som er interessante i denne kontekst, bl.a. fordi VR simulerer situationer, som det ellers ikke er muligt at bruge i undervisningen. Studier viser, at disse muligheder har en effekt på den sproglige udvikling i fremmedsprog (Bonner & Reinders 2018), og de er derfor også interessante for os i denne sammenhæng, hvor eleverne arbejder med dansk som andetsprog. VR åbner for, at eleverne kan komme tættere på forskellige domæner ved – som i et af tilfældene i dette projekt – at flytte busstoppestedet ind i den virtuelle verden og dermed ind i undervisningslokalet. Eleverne kan formidle og bevæge sig rundt i kendte og mindre kendte omgivelser og være producenter på skolen eller i lokalmiljøet ved at producere disse virtuelle rum og bringe dem i spil i undervisningen (Daily m.fl. 2014; Bailenson 2018). Når denne udviklings- og designproces simulerer fysiske rum, hvor elever uden risiko kan begive sig rundt, er der mulighed for, at eleverne får en direkte feedback på deres handlinger og dermed understøtter deres brug af sproget i og med teknologien (Golonka 2014). Herved opstår der nye muligheder for at arbejde med sprog, som kan knyttes til kontekster, der ellers ikke ville være mulige.

Teknologi, der kan sætte sproget i spil

Udviklingsprojektet blev indledt med to møder; et, hvor de deltagende lærere stiftede bekendtskab med teknologien og et fælles planlægningsmøde, hvor didaktik og sprogligt fokus blev præciseret.

På det første møde prøvede lærerne VR-teknologien, hvor de brugte deres egne telefoner sammen med en VR-brille. Dette blev valgt, da det er den billigste mulighed, hvor flest mulige elever arbejder med VR på samme tid. Lærerne blev præsenteret for ThingLink: et program med mulighed for selv at producere indhold ved at tage 360-gradersbilleder, lægge dem ind og dermed lave virtuelle verdener. ThingLink ligger i SkoleTubeplatformen, som er en pakke af digitale værktøjer, som en stor del af landets skoler har adgang til. Det giver mulighed for at arbejde med processen, hvor eleverne producerer og arbejder med lokale miljøer. I forhold til den didaktiske udfordring, det er at skabe en større kontekst mellem områderne i undervisningen og elevernes hverdag, kunne denne tilgang i højere grad sætte elevernes egen forståelse i spil.

Lærerteamet valgte at arbejde med VR og ThingLink i projektet. De så nogle muligheder for, at eleverne kunne producere indhold med elementer fra deres hverdag. Det kunne f.eks. være virtuelle udgaver af deres lokale supermarked, togstation eller en anden lokal kontekst, hvor eleverne har brug for at opbygge et ordforråd og kommunikative kompetencer. Med udgangspunkt i konkrete lokationer kunne de med VR skabe sprogbrugssituationer, som kunne strække deres hverdagsprog.

Fokus på sproget

I planlægningen af det sproglige fokus stillede vi spørgsmålet: Hvordan kan inddragelse af VR understøtte elevernes arbejde med at konstruere forskellige typer sætninger og udvikle deres ordforråd? Inspiration til strukturering af forløbet er den genrepædagogiske Teaching Learning Cycle (Johansson & Ring 2012; Polias 2016) og tilgangen til at arbejde med tekster fordelt på fire faser:

- Fase 1: Vidensopbygning (lærer og elever opbygger i fællesskab viden om tekst).
- Fase 2: Dekonstruktion og modellering (fælles gennemgang af en eksemplarisk tekst).
- Fase 3: Guidet konstruktion (lærer og elever konstruerer fælles tekst).
- Fase 4: Selvstændig konstruktion (elever konstruerer tekst selvstændigt).

Konkret valgte vi at fokusere på forskellige typer af spørgsmål som sprogligt stillads for elevernes arbejde med ord og sætningskon-

struktioner. Spørgsmålene var udvalgt ud fra, at de efterfølgende kunne overføres og bruges i en mere fagfaglig kontekst. Eleverne skulle stilladseres til at kunne bruge sproget til *benævnelse* af ting, *beskrivelse* af ting og *forklaring* af tings funktion ved at bruge følgende spørgsmål: Hvad er det? Hvordan ser det ud? Hvad bruges det til? (Jacobsen 2013).

I forhold til spørgsmålene så vi en progression i det sprog, eleverne skal mestre for at svare på spørgsmålene:

- *Benævnelse*: Her kan eleven nøjes med at svare med et enkelt ord, f.eks. *bus*. Sprogstrækket består i at arbejde med, at eleverne kan danne en hel sætning – *Det er en bus*.
- *Beskrivelse*: Eleverne skal kunne anvende et beskrivende sprog, hvor de bruger farver, form og størrelser – *Her er en stor gul bus*. Denne spørgsmålstype kræver ikke, at eleverne har nogen for forståelse for tingenes anvendelse, kun at de kan sætte beskrivende sprog på en konkret ting.
- *Forklaring*: Det er først i svaret på spørgsmålet om tingenes funktion, at eleverne får brug for viden om genstande og skal være i stand til at strække sproget ud over den konkrete kontekst.

Forløbet blev planlagt til at vare to dage på hver fire lektioner. Den første dag skulle eleverne lære de forskellige digitale værktøjer at kende og præsenteres for et eksempel på en digital VR-produktion. Lærerne skulle dekonstruere (eksplicit vise eksempler på spørgsmålstyperne) og modellere (producere spørgsmålstyperne sammen med eleverne). Herved ville eleverne få opbygget viden om de spørgsmålstyper, som de efterfølgende ville få brug for i deres sproglige arbejde (Hedeboe & Polias 2000). Bagefter skulle eleverne gruppevis producere en digital VR-produktion på skolen for at få erfaringer med at anvende teknologien, samtidig med at læreren guidede dem i at anvende sproget i den givne kontekst. På dag 2 skulle eleverne i grupper selvstændigt lave en ny digital VR-produktion, hvor de brugte den viden om de digitale værktøjer og tilgange til sproget, som de blev præsenteret for dagen før. Den første undervisningsdag blev gennemført af it-konsulenten fra CFU, og den anden undervisningsdag blev gennemført af klassens lærere. Lærerne stod for sprogarbejdet i hele forløbet.

Teknologien i spil

Den første undervisningsgang fulgte de tre første faser i Teaching Learning Cycle (Polias 2016):

- Fase 1: Vidensopbygning ved afprøvning.
- Fase 2: Dekonstruktion og modellering ved teknisk introduktion.
- Fase 3: Guidet konstruktion med mikroafprøvninger.

Fase 1: Vidensopbygning ved afprøvning

I denne fase, hvor vidensopbygning er central, afprøvede eleverne VR på egen hånd. Eleverne fik VR-briller og adgang til en række elev- og lærerproduktioner i ThingLink. De fik en kort introduktion og individuel hjælp til at anvende deres telefon sammen med VR-brillen. I denne blok var eleverne skiftevis i VR-universet og i en teknisk undersøgende tilgang, og de oparbejdede her en fælles forståelse af et teknisk sprog omkring VR (Didehbani m.fl. 2016).

Den sansemæssige dimension i VR resulterede i, at elever reagerede ved at kommunikere om oplevelsen på deres modersmål. Til gengæld foregik kommunikationen på dansk eller engelsk, når eleverne var i den teknisk undersøgende og forhandlende fase, hvor de havde behov for at bruge sproget præcist for at kunne forstå hinanden i grupperne og forstå lærerens instruktioner. Det var tydeligt, at den vekslen mellem dansk og andre sprog var naturlig for eleverne.

Fase 2: Dekonstruktion og modellering ved teknisk introduktion

Dekonstruktionen skal her forstås som en lærerstyret teknisk introduktion. Eleverne arbejdede individuelt i en lærerstyret undervisning. Vi gennemgik de tre elementer: 360-graderskamera, upload til SkoleTube og introduktion til ThingLink 360. Her var vigtigheden af, at eleverne fulgte vejledningerne skridt for skridt, tydelig. Ydermere var det tydeligt, at eleverne havde behov for, at vejledninger blev nedbrudt i korte passager med tydeligt sprog og forskellige repræsentationsformer. Video- og billedressourcer var lagt på en hjemmeside, som eleverne kunne genbesøge efter behov (Daily m.fl. 2014).

Fase 3: Guidet konstruktion med mikroafprøvninger

Den guidede mikroafprøvning på den første undervisningsdag foregik rent fysisk i et faglokale på skolen og var fokuseret omkring elevernes egne produktioner. I faglokalet lavede eleverne gruppe-

vis en produktion bestående af et 360-gradersbillede samt billeder og video af i forvejen udvalgte elementer. I mikroafprøvningserne i biologilokalet blev eleverne guidet teknisk, men fokus var mest på sprogarbejdet.

Vi oplevede, at eleverne blev fortrolige med den nye teknologi ved at arbejde med teknikken som det første, og der blev skabt plads til at være undersøgende på teknologiens muligheder. Ved en fælles gennemgang fik eleverne en forståelse, som var bærende for deres sproglige afsæt i det videre arbejde. I resten af projektet overgik teknologien derfor til at være et værktøj, der understøttede eleverne i at fokusere på deres produktion.

Sidst i artiklen giver vi et bud på en model, som viser, hvordan teknologi og sprog kan forholde sig til hinanden i de fire faser.

Sproget i spil

Der var flere forhold i måden at arbejde med sproget på, som var nye for lærerne. For det første var det nyt for dem at bruge den genrepædagogiske Teaching Learning Cycle som en makrostilladserende planlægningsmodel, hvor de tænkte sprogudvikling i forhold til modellens faser (Polias 2016). Det viste sig i projektet, at lærerne blev meget udfordrede i forhold til fase 2 i modellen: dekonstruktion og modellering. Lærerne *fortalte* eleverne, at de skulle bruge spørgsmålene til at konstruere sætninger, i stedet for at *vis* dem hvordan. Den store forskel på de to tilgange er, at eleverne ikke får adgang til at høre lærerens refleksioner omkring udvælgelse af ord og grammatiske valg i forhold til det valgte formål. De sproglige mønstre, som ligger under den måde, sætningerne konstrueres på, bliver kun synlige for eleverne, hvis de ser læreren producere sætningerne. I modelleringsfasen får eleverne mulighed for at gøre sig nogle erfaringer med de forskellige sproglige valg, læreren tager i forhold til, hvad sproget skal kommunikere. Da lærerne ikke fik givet eleverne det stillads, som ligger i modellens tilgang, var der brug for megen guidning efterfølgende (Maton 2015).

For det andet havde lærerne ikke prøvet at arbejde med at strække elevernes sprog med udgangspunkt i spørgsmål. De plejede ofte at arbejde på ordniveau med fokus på benævnelse. I dette projekt tog vi udgangspunkt i sætninger og tekst i en kontekst, hvor der var fokus på sprogets formål og funktion. Lærerne oplevede gennem projektet, at eleverne brugte sproget mere, og at de havde gavn af spørgsmålene som sprogligt stillads til at producere sætninger både mundtligt og skriftligt (Gibbons 2016).

I forhold til den selvstændige konstruktion og produktion på projektets anden dag skulle eleverne sætte fokus på sproget forud for videooptagelser på de forskellige lokationer.

Projektet viste, at den spørgende tilgang indeholdt gode muligheder for at differentiere, så alle – uanset danskfaglige kompetencer – kunne deltage aktivt. De nyankomne elever fik en god stilladsring til at kunne stille spørgsmål. De andre blev modsat udfordret, når de skulle konstruere svar.

Ud over at eleverne producerede små videoer på lokationerne, tog de også billeder af genstande. I en efterbearbejdningsfase i klasselokalet skulle de benævne, beskrive og skrive om genstandene. Her fungerede de samme tre spørgsmål som støtte til at producere sætninger. Og da eleverne skrev i deres ThingLink, var der gode muligheder for sprogarbejde i arbejdet med stavning og funktionel grammatik i de forskellige elevgrupper.



Figur 1. Produktion i Thinglink fra Ringsted Station.

I løbet af projektets anden dag blev det tydeligt, at eleverne havde opnået kompetencer i at bruge de digitale værktøjer og derfor havde overskud til at arbejde med sproget i de digitale VR-produktioner. De tre spørgsmålstyper fungerede som et godt stillads for eleverne, og de kunne anvende dem uden hjælp fra læreren, da de skulle skrive til deres billeder.

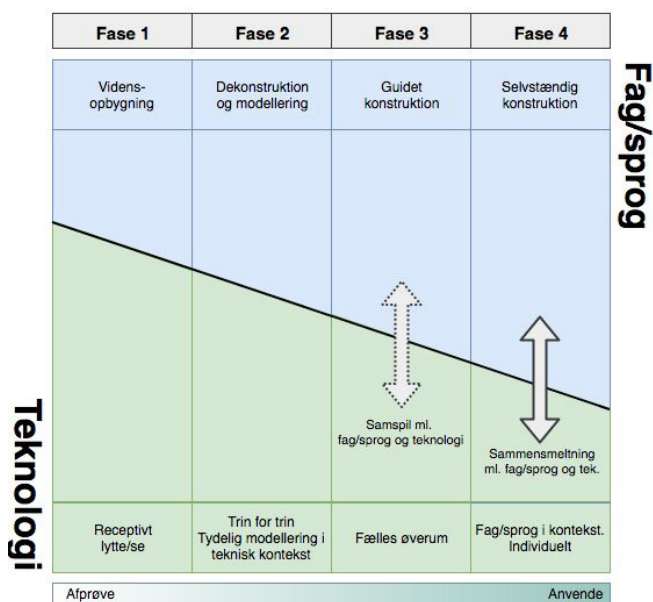
Som afslutning på projektet fremlagde grupperne deres produktioner for hinanden, så eleverne fik mulighed for at se produktionerne med VR-briller. Bagefter blev de vist på klassens interaktive tavle, hvor grupperne viste videoer og læste tekster højt. Her oplevede læ-

rerne, at flere nyankomne for første gang læste sætninger højt i klassen.

Bud på læringsdesign

Vi har ud fra projektet udviklet en model, der kan bruges i planlægningen af forløb, og som viser forholdet mellem teknologi og fag/sprog i de forskellige faser: vidensopbygning, dekonstruktion og modellering, guidet konstruktion og selvstændig konstruktion.

Modellen illustrerer, hvordan forholdet mellem sprog/fag og teknologi ændrer sig undervejs, og hvordan eleverne bevæger sig igennem de fire faser. Modellen viser, at der i starten vil være et stort fokus på at afprøve teknologi, mens der senere i forløbet sker en sammensmeltning mellem teknologi og fag/sprog.



Figur 2. Fasemodel over forholdet mellem teknologi og sprog. Modellen er et læringsdesign som sætter fokus på samspillet mellem teknologi og sprog når teknologi anvendes i undervisningen som katalysator for sproglig udvikling. Arbejdet med teknologi og sprog er delt i fire faser som hver har gensidig afhængige tilgange. Det konkrete arbejde har vist, at fokus på teknologien fylder meget i begyndelsen af projektet hvorefter det sproglige fokus fylder mere. Processen går ydermere fra karakter af afprøvning til karakter af anvendelse.

Afrunding

VR kan som teknologi være katalysator for sproglig udvikling, da teknologien giver læreren en række muligheder for at stilladsere sproget og øge konteksten i undervisningen. Det interessante er, at teknologien giver eleverne en vekselvirkning mellem forskellige sprogbrug afhængigt af, hvor de er i forløbet (de fire faser). Projektet viser vigtigheden af, at lærerne bliver bevidste om deres helt afgørende rolle i at stilladsere eleverne, synliggøre sproglige mønstre og italesætte sproglige valg – for at eleverne skal udvikle deres sprog i forhold til målet omkring ordforråd og sætningskonstruktion. Modellens fase 2 og 3 er centrale i en sprogstrækkende undervisning, hvilket kræver, at læreren har blik for de to fasers potentiale og kompetencer i at sætte dem i spil i klasselokalet. Herved mener vi at kunne svare bekræftende på spørgsmålet i artiklens indledning: Kan virtual reality være katalysator for sproglig udvikling?

Litteratur

- Bailenson, J.N. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. New York: W.W. Norton.
- Bonner, E. & Reinders, H. (2018). Augmented and virtual reality in the language classroom: Practical ideas. *Teaching English with Technology*, 18(3), 33-53.
- Daily, S. B., Leonard, A. E., Jorg, S., Babu, S. & Gundersen, K. (2014). Dancing Alice: Exploring embodied pedagogical strategies for learning computational thinking. *Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 91-96.
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaf, M., Krawczyk, D. & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, 703-711.
- Duncan, S.K. (2016). Interpreting Huizinga through Bourdieu: A new lens for understanding the commodification of the play element in society and its effects on genuine community. *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 12(1), 37-66.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology*, 20(3), 9-19. Lokaliseret på <http://llt.msu.edu/issues/october2016/emerging.pdf>.
- Golonka, E.M. m.fl. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2000). Et sprog til at tale om sprog. I: Esmann, S. (red.), *Dansk i dialog*. København: Dansk lærerforening.

- Jacobsen, S.K. (2013). Snyd eller stilladsering? – om læsning og skrivning i fremmedsprog. I: Østergren-Olsen, D. & Herholdt, L. (red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 213-224). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Johansson, B. & Ring, A.S. (2012). *Lad sproget bære. Genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Maton, K. (2015). LCT and systematic functional linguistic. I: Maton, K., Hood, S. & Shay, S. (red.), *Knowledge-building: Educational studies in Legitimation Code Theory*. London: Routledge.
- Polias, J. (2016). *Apprenticing students into science: Doing, talking, writing scientifically*. Melbourne: Lexis Education.

Dansk til eksamen

Rundt omkring i verden er der danske familier, der bor og arbejder, og som har børn, der går i skole, enten på internationale eller danske/skandinaviske skoler. Denne gruppe af elever har et ønske om at aflægge prøve i dansk ved folkeskolens prøver, fordi der er indført adgangskrav til ungdomsuddannelserne, og kompetencer i dansk skal kunne dokumenteres.

Undervisningsministeriet (STUK) sender hvert år censorer til udlandet for at være censor ved prøver i dansk. Det er primært lande i Europa, der modtager danske censorer. Da det ikke er alle skoler, f.eks. skoler i Fjernøsten, der modtager censorer fra Danmark, træffes der for hver enkelt skole faste aftaler om, hvordan eksamen skal foregå, så reglerne overholdes. Tidspunktet for de skriftlige prøver er fastsat efter en dansk tidszone, så når klokken er 9.00 i Danmark, og en skriftlig eksamen begynder, så begynder prøven for alle elever i verden på dette tidspunkt, uanset hvad klokken er i de respektive lande.

I det følgende vil jeg beskrive nogle af de erkendelser af danskfagets egenart, som man gør, når man sidder langt fra Danmark og eksaminerer i dansk. Jeg vil forsøge at beskrive og diskutere nogle af fagets særlige "selvfølgeligheder", der ikke direkte fremgår af regler og læreplaner, men som indirekte karakteriserer danskundervisningen og prøven i dansk ud fra Fælles Mål, i relation til en andetsprogsnorm og til elever, der ikke lever i en dansk hverdag.



SOFIA ESMANN

Lektor, Professionshøjskolen Absalon
Ph.d.-studerende, RUC,
Institut for Mennesker og Teknologi
see@pha.dk

Danskfagets rammer og formål

Fælles Mål indledes med fagets fagformål. Fagformålet skal tjene til en forståelse og indramning af faget i en skolekontekst og skal til en vis grad svare på spørgsmål om, hvad faget skal bidrage med i forhold til elevernes udvikling i et alment dannende og demokratisk perspektiv. Fælles Mål sætter også rammen for undervisningen og danner baggrunden for prøverne, og i det følgende er der fokus på Fælles Mål i relation til prøvebekendtgørelsen, der udstikker retningslinjerne for prøven i dansk.

I en overordnet karakteristik af danskfagets formål er “sproget og litteraturen” i fokus (Fælles Mål 2014 – dansk). I forhold til prøverne i dansk er fiktive tekster i bred betydning grundlaget i prøverne. Det er både nyere og ældre litteratur samt æstetiske tekster, som kan rumme multimodale tekster i bred forstand. Tekster brugt til prøven skal være på dansk. Det er ikke muligt at opgive udenlandske værker, f.eks. noveller, film m.m., oversat til dansk. Dette forhold er danske skoler i udlandet i modsætning til skoler i Danmark meget begejstrede for, fordi elever i udlandet ad den vej får mulighed for at stifte bekendtskab med dansk litteratur.

Prøvebekendtgørelse og vejledning til prøverne i dansk

Med udgangspunkt i prøvebekendtgørelsen udarbejder Undervisningsministeriet en “Vejledning til folkeskolens prøver i dansk – 9. klasse” (2018b). Prøvebekendtgørelsen er en regulativ tekst, dvs. den skal regulere prøverne i fagene. Bekendtgørelsen er også et politisk dokument, og politisk er det vedtaget, at eleverne skal til prøve i mundtlig og skriftlig dansk samt retskrivning og læsning, fordelt på fire prøver (Undervisningsministeriet 2018a).

Som censor i udlandet er der nogle andre forhold, der springer i øjnene, end hvis man er “almindelig” censor og fungerer som lærer i en dansk skolekontekst, og det er prøvebekendtgørelsens særlige fokus på dansk litteratur i udmøntningen af danskfagets Fælles Mål. Når jeg skriver “dansk litteratur”, så er det med afsæt i, at prøvebekendtgørelsen og “Vejledning til folkeskolens prøver i dansk – 9. klasse” har et eksplicit fokus på, at prøvespørgsmålene skal være på dansk, og elevernes tekstopgivelser skal være af forfattere, der skriver på dansk. Der kan være enkelte undtagelser, hvor nordiske forfatters værker kan bruges, men hovedreglen er, at alt skal være dansk. Dertil kommer en kanon for danskfaget med obligatoriske, danske forfattere.

Prøverne i dansk i udlandet

Når man er i udlandet for at eksaminere i dansk, så får man på grund af den atypiske geografiske kontekst mulighed for at få øje på nogle af fagets "selvfølgeligheder", som måske ellers ikke i en national kontekst ville have stået så tydeligt frem.

En af de mest iøjnefaldende iagttagelser, jeg gjorde, var under en eksamination i Frankrig (sommeren 2018), hvor jeg var censor for en elev, der tydeligvis havde intonationsudfordringer på dansk samt udfordringer i forhold til et tilstrækkeligt ordkendskab på dansk til at kunne samtale; men han gennemførte prøven i dansk og på dansk med de vanskeligheder, det gav ham.

Under den efterfølgende votering diskuterede eksaminator og jeg danskfagets særlige egenart. Danskfaget praktiseres som et modersmålsfag i Danmark, og eleverne bliver vurderet på deres faglige kompetencer i dansk sprog. Det stillede denne elev i en særlig udsat position, fordi han havde læst en dansk tekst, analyseret og fortolket den, men han var hele tiden udfordret af ordforråd samt grammatiske og fonologiske forhold. Eleven var på vej mod målsproget dansk, for han havde de typiske sproglige karakteristika, der netop viser dette, f.eks. inversion. Men det var ikke relevant ved vurderingen, da de dele af vurderingskriterierne, der vurderer sprog ved prøverne, ikke har fokus på intersproget. Som censor og eksaminator vil vi ikke kunne vurdere elevens sprog med udgangspunkt i en andetsprogsnorm, fordi normen til en eksamen i dansk i folkeskolen er en modersmåls- eller étsprogsnorm.

Foruden casen med den franske elev vil jeg inddrage en case med en spansktalende elev (sommeren 2017), der havde boet hele sit liv i Spanien, men til forskel fra den franske elev havde hun ikke ved den mundtlige prøve udfordringer i forhold til intonation og ordforråd. Hendes udfordringer kom tydeligst frem i de skriftlige prøver, hvor hun i dansk, skriftlig fremstilling, havde valgt at skrive opgaven: "Strandet mellem Svendborg og Ærø". Opgaven gik i korthed ud på, at eleverne ud fra en konkret situation med en strandet Ærøfærge tilbage i 2011 skulle skrive en blog om opholdet om bord på færgen, mens færgen sad på grund. I elevens besvarelse var der flere meget iøjnefaldende eksempler på, at det lokale, nationale perspektiv, som kendetegnede denne opgave, udfordrede hende. Det viste sig f.eks. ved, at hun ikke havde nogen fornemmelse af, hvor lang tid det tog at sejle fra Svendborg til Ærø eller at køre i bil fra København til Svendborg. Det viste sig også ved, at hun overførte sin viden om havtemperaturer i Spanien til danske forhold, idet hun gik ud fra, at man

kunne svømme i land i november måned. Det var et forhold, som ingen elever i Danmark overhovedet berørte, måske fordi de ved, hvor koldt havvandet kan være. Kort sagt, så havde hun svært ved at sætte sig ind i den situation, det er at sidde grundstødt på en færge i Danmark. Det interessante ved hendes besvarelse – i sammenligning med andre opgaver skrevet af elever i Danmark – var hendes forståelse af kontekst og af den danske omverden. Hendes opgave var på mange punkter helt ulig de opgaver, som jeg læste af elever bosiddende i Danmark. Den spanske elevs forståelse af opgavens kontekst sætter det kundskabssyn, der bliver repræsenteret i opgaven, i relief. Opgaven var (forståeligt nok) konstrueret, så den afspejler en form for virkelighed, som de fleste danske elever kan forstå og identificere sig med. Det blev med andre ord implicit værdsat, at eleverne kendte til at sejle med færge, ved, hvad en besætning og deres opgaver på en færge er, samt ved, hvad “grundstødt” betyder, og hvornår og hvordan hjælpen kommer i sådanne situationer.

Begge eksamener satte prøverne i dansk i et nyt og anderledes perspektiv for mig. Den helt åbenlyse sproglige dimension, hvor eleverne bliver målt ud fra en modersmålsnorm, var velkendt; derimod blev jeg overrasket over den spanske elevs skriftlige opgave, fordi den sprogligt var velformuleret, men alligevel brød sammen på flere afgørende punkter, fordi der tilsyneladende var en implicit kulturel norm, der gjorde, at hun havde svært ved at opnå karakterer som 10 og 12. Selvom besvarelsen fra et sprogligt perspektiv var god, så fik hendes manglende viden om konteksten en afgørende betydning for hele opgavens sammenhæng og dermed for den samlede vurdering. Det stiller prøven i dansk i udlandet i et særligt spændingsfelt mellem modersmålet dansk og andetsproget dansk, og den er på flere områder et spejlbillede af den situation, som minoritets elever i Danmark oplever.

Prøverne i et fag afspejler fagets faglige indhold, metoder og didaktik. Den centralt stillede skriftlige opgave fra sommeren 2017 “Strandet mellem Svendborg og Ærø” er med til at definere danskundervisningens indhold, metoder og didaktik, fordi lærerne tager bestik af de prøver, som eleverne i sidste ende skal prøves i. Derfor peger eksaminationerne i en vis grad også tilbage til rammerne for den undervisning, der er foregået.

Spændingsfeltet mellem modersmålet dansk og dansk som andetsprog

Danskfaget i folkeskolen praktiseres som et modersmålsfag. Selvom det ikke skrives eksplicit i fagets fagformål, og faget ikke siden “Den blå betænkning” for et halvt århundrede siden har været defineret som et modersmålsfag, så er der mange forhold, der klart peger på, at dansk opfattes som et modersmålsfag; f.eks. det forhold, at der i fagets fagformål står “sproget” i bestemt form, ental. Der står ikke eksplicit, at der er tale om dansk sprog, da det ligger som en klar forudsætning, at det naturligvis er dansk, og det vil sige dansk som modersmål, vi taler om.

Forholdet omkring det naturaliserede danskfag problematiserer Holmen i artiklen “Den gode gartner og ukrudtet” (Holmen 2011), hvori hun fagkritisk analyserer sig frem til, at danskfaget er etableret som et modersmålsfag, der har et indbygget skel mellem elever, der intellektuelt og sprogligt kan bygge videre på modersmålet dansk i deres faglige udvikling og progression, og minoritetslever med dansk som andetsprog, som ikke kan tage del i dette på samme måde, fordi deres modersmål ikke er dansk.

I Fælles Mål for dansk som andetsprog er der en skelnen mellem modersmål og andetsprog. Det er bemærkelsesværdigt, at det er i dansk som andetsprog, at både andetsproget og modersmålet gives en identifikation. Der står således:

Man skelner mellem modersmål, fremmedsprog og andetsprog. Modersmålet er det sprog, der læres i hjemmet fra fødslen. Det har stor identitets- og følelsesmæssig betydning, og det er det sproglige fundament. Herfra overføres sproglige erfaringer til andre sprog, som læres senere i livet. Fremmedsprog læres som regel gennem skolens undervisning. Det er hverken hjemmets sprog eller flertallets sprog i det omgivende samfund. Andetsproget derimod tilegnes oftest både gennem undervisning og i dagligdagen, da det er samfundets og flertallets sprog i det land, man bor i. (Undervisningsministeriet 2009b: 40)

I denne definition er specielt definitionen af modersmål og andetsprog relevant. For danske majoritetslever i Danmark er forbindelsen mellem at have dansk som modersmål og blive eksamineret i dansk i god og fornuftig harmoni, men ligesom i eksemplet med

den franske elev, så kan der være en asymmetri i forhold til minoritets elever i Danmark, der eksamineres i folkeskolens danskfag, som i sin egenart er et modersmålsfag.

Dansk til eksamen

Mit ærinde er ikke at argumentere for andre vurderingskriterier for minoritets elever eller elever i udlandet, der ikke bruger dansk i deres hverdag, men derimod er det mit ærinde at diskutere, hvad danskfaget er, og hvad ville vi, polemisk sagt, kalde faget, hvis vi ikke benævnedet det “danskfaget”? Skutnabb-Kangas (1984) foreslår “dansk som førstesprog” og “dansk som andetsprog” i stedet for at naturalisere dansk som “sproget”.

Holmen fremhæver, at mange aktører i danskfaget har været optagede af forskellige positioner, strakt ud mellem en fagcentreret og indholdsorienteret position over for en mere elevcentreret og udviklingsorienteret position. Det peger ind i en didaktisk og pædagogisk diskussion af, hvordan lærere kan undervise i danskfaget, samt hvilke metoder og aktiviteter der er relevante, frem for en diskussion af det nationale kontra det internationale og globale perspektiv.

At elever i danskfaget skal lære at læse og skrive i forhold til gældende dansk retskrivning, er indiskutabelt; for at kunne kommunikere præcist og blive forstået må man beherske sproget. Mit ærinde er mere at diskutere, hvilke muligheder der er for med udgangspunkt i det nationalt baserede danskfag at orientere sig mod andre retninger for at udvikle faget. Bør vi diskutere danskfaget ud fra forskellige positioner for kontinuerligt at forholde os til den verden, der er omkring os, og for at styrke alle elever i en globaliseret verden?

Litteratur

- Holmen, A. (2011). Den gode gartner og ukrudtet. I: Haas, C., Holmen, A., Horst, C. & Kristjánsdóttir, B. (red.), *Ret til dansk* (s. 31-117). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Undervisningsministeriet (2009a). *Falles Mål: Dansk*. Faghæfte 1.
- Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3, 2009. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2009b). *Falles Mål: Dansk som andetsprog*. Faghæfte 19. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 21, 2009. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2014).

Fælles Mål 2014 – dansk. København:
Undervisningsministeriet.
Lokaliseret januar 2019 på [https://
www.emu.dk/sites/default/files/
Dansk%20-%20januar%202016.
pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf).

Undervisningsministeriet (2018a).

Prøvebekendtgørelse. BEK nr.
1090 af 29/08/2018. København:
Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2018b).

Vejledning til folkeskolens
prøver i faget dansk – 9.
klasse 2018. København:
Undervisningsministeriet.
Lokaliseret januar 2019 på [https://
uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-
proever/forberedelse/
proevevejledninger](https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/proevevejledninger).

Boganmeldelse af *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*

Denne bog på 180 sider er en gennemgang og evaluering af de såkaldte *Sprogprofiler* på RUC, der har eksisteret siden 2011 (tysk, fransk og spansk). Formålet med Sprogprofilerne, der er målrettet samtlige studerende på RUC, er at udvikle et ekstra ikke-ECTS-givende undervisningstilbud, som understøtter læringen i de obligatoriske ECTS-givende fag.

Bogen, der er redigeret af Heidi Bojsen, består af tre dele. I den første del (s. 15-37) placeres Sprogprofilerne teoretisk i forhold til forskning inden for didaktik. Dernæst følger anden del (s. 39-131), hvor tidligere profilstuderende beretter om deres oplevelser og erfaringer med uddannelsen, og i tredje del (s. 133-180) giver Sprogprofilernes undervisere et indblik i nyere bud på didaktiske redskaber, som de benytter sig af i undervisningen.

I bogens første del redegør Daryai-Hansen m.fl. for Sprogprofilernes didaktiske grundlag, der især trækker på CLIL og den såkaldte didaktiske trekant efterfulgt af en række interview med tre af underviserne på den tyske Sprogprofil. Heraf fremgår det bl.a., at underviserne især er optagede af at integrere fag- og sprogindlæringen med hinanden.

I bogens anden del kommer de studerende til orde. En af de pointer, der går igen i bidragene, er vigtigheden af at lære andre fremmedsprog end engelsk, fordi sprog giver adgang til de kulturer, der ligger bag sproget, og er vigtige i forhold til den generelle nyhedsdækning, der bliver for unuanceret, hvis den udelukkende baseres på engelsksprogede kilder. I bidragene omtales også sprogundervis-

JAN LINDSCHOUW

Ph.d., lektor i fransk, KU

janl@hum.ku.dk

ningen på profilerne, der ikke følger den klassiske undervisning med fokus på grammatik, sproglig korrekthed og litteratur. Her arbejder de studerende videre med det sprog, de har med sig fra gymnasiet. Der fokuseres på de kontekster, som sproget anvendes i, og det funktionelle sprogsyn er styrende for hele forløbet. Takket været Sprogprofilerne har de studerende fået mulighed for at læse i udlandet og er derved indgået i et interkulturelt møde, der har bevidstgjort dem om forskelle og ligheder mellem den danske og den fremmedsproglige kultur, hvorved de har fået styrket deres reflektive og medierende kompetence, som er typisk for kulturmødet. Men de har også lært at sætte spørgsmålstejn ved det "selvfølgelig" danske, hvilket især kommer til udtryk i Ellings bidrag om forståelsen af Kirkegaard i en fransk kontekst.

I bogens tredje del kommer nogle af profilunderviserne til orde. I Bojsens artikel sættes de studerendes udsagn i relation til en række didaktiske begreber: det dynamiske og funktionelle sprogsyn, intersprog, subjektposition/subjektiveringsproces, flerkulturel kapital, symbolsk kompetence og translanguaging. I Tranekjærs artikel understreges det, at Sprogprofilen bygger på et dynamisk og processuelt kultursyn og kulturbegreb, hvor elever og lærere er medskabere af kulturel viden. I Hansen og Suárez-Krabbes artikel gennemgås erfaringer fra den spanske Sprogprofil med fokus på begrebet *aflæring* som interkulturel kompetence, og i bogens sidste artikel af Hahonou m.fl. gennemgås nogle af de læringsrum, der anvendes på den tyske og franske Sprogprofil.

En af bogens styrker er, at den kan opfattes som ét langt argument for, hvorfor sprogkompetencer i andre fremmedsprog end engelsk er vigtige i den globaliserede verden, samtidig med at den anviser andre måder at undervise i fremmedsprog på end den traditionelle grammatik- og litteraturundervisning. Her er der masser af inspiration at hente for fremmedsprogsundervisere på både de gymnasiale og videregående uddannelser.

Bogen indeholder dog også en række svagheder. Det forbigås nærmest i tavshed, at RUC's Sprogprofiler blev til som resultatet af beslutningen om at nedlægge tysk og fransk som selvstændige uddannelser, og i flere bidrag (bortset fra Fritzbøgers) får man nærmest indtryk af, at det at lære et fremmedsprog ikke kræver de helt store anstrengelser, og at sprogunderviseren nærmest er overflødig. Men de selvsamme studerendes rejseberetninger vidner om, at man har brug for detaljeret sproglig viden for at få et ordentligt udbytte af sit studieophold, hvilket understreger behovet for, at der stadigvæk bør udbydes uddannelser i fremmedsprog i Danmark, så vi også i frem-

tiden sikrer kandidater med sproglige kompetencer på specialistniveau. Endvidere er bogens kilder noget forældede. Der refereres til Bodil Due-rapporten fra 2011 og til den tidligere SR-regerings tiltag inden for fremmedsprogundervisning, men intet sted nævnes f.eks. den nuværende VLAK-regerings nationale sprogstrategi. Endvidere savner man en opgørelse over, hvor mange studerende der er indskrevet på Sprogprofilerne. Man har indtryk af, at det kun drejer sig om en lille andel, så hvis sprog og Sprogprofilerne skal tages alvorligt, bør RUC's ledelse vise vejen frem og gøre dem obligatoriske og ECTS-bærende for samtlige studerende på RUC. Det vil være til fælles bedste!

Litteratur

Bojsen, H. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Temanyt 68 – Læringsrum

Nyere bøger på AU Library Emdrup fra udgivelsesårene 2003 til og med 2018 udvalgt til Sprogforums temanummer 68.

- Alterator, S. & Deed, C. (2018). *School space and its occupation: Conceptualising and evaluating innovative learning environments*. Boston: Brill Sense.
- Andersen, G. & Antorini, C. (2017). *Kloge kvadratmeter: Skjulte ressourcer til bedre læringsmiljøer*. Odense: Praxis – Erhvervsskolerne Forlag.
- Babione, C. & Anderkin, K. (2015). *Practitioner teacher inquiry and research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnard, R. & Torres-Guzmán, M. E. (2009). *Creating classroom communities of learning: International case studies and perspectives*. Bristol: Multicultural Matters.
- Bertin, J., Grave, P. & Narcy-Combes, J. (2010). *Second language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey: Information Science Reference.
- Bibby, T. (2017). *The creative self: Psychoanalysis, teaching and learning in the classroom*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bojsen, H. (red.) (2018). *Hvis du ikke kan sproget ... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Burke, M., Fialho, O. & Zyngier, S. (2016). *Scientific approaches to literature in learning environments*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Cavanagh, R.F. & Waugh, R. (2011). *Applications of Rasch measurement in learning environments research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Cook, V. & Li, W. (2016). *The Cambridge Handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabricius, A.H. & Preisler, B. (2015). *Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Friis, K., Østergren-Olsen, D. & Friis, K. (red.) (2018). *Literacydidaktik i fagene på mellemtrinnet*. Frederikshavn: Dafolo.
- García, O., Johnson, S.I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. udg.). Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladsning i flersprogede klasserum* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gregersen, A.S. (red.) (2017). *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Gruba, P. & Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gurung, R.A.R. & Prieto, L.R. (2009). *Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum*. Sterling: Stylus.
- Hamilton, M. (2014). *Autonomy and foreign language learning in a virtual learning environment*. London: Bloomsbury Academic.
- Hui, M. & Grossman, D.L. (2008). *Improving teacher education through action research*. New York: Routledge.
- Hunsinger, J. & Krotoski, A. (2012). *Learning and research in virtual worlds*. London: Routledge.
- Jensen, I.F. & Petersen, K. (2012). *Toolbox til KIE-modellen – gymnasiet*. Køge: KreaConsult + Education.
- Keppell, M., Souter, K. & Riddle, M. (2012). *Physical and virtual learning spaces in higher education: Concepts for the modern learning environment*. Hershey: IGI Global.
- Lunde, M. & Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mazak, C. & Carroll, K.S. (2016). *Translanguaging in higher education beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.
- McMillan, J.H. (2017). *Using students' assessment mistakes and learning deficits to enhance motivation and learning*. New York: Routledge.
- Murray, G., Gao X. & Lamb, T. (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nielsen, G.Ø., Pedersen, M.S. & Lund, K. (2003). *Individuelle læringsplaner og kollektive læringsrum – en vejledning*. København: Integrationsministeriet.
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P. & Smit, U. (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. & Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, M.P. (red.) (2007). *På vej med sproget: Arbejde, livshistorie og sproglering*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Quintero, E. (2017). *Teaching in context: The social side of education reform*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rander, H., Boysen, L. & Goldbech, O. (2018). *Voksendidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Sadler, R. (2012). *Virtual worlds for language learning: From theory to practice*. Bern: Lang.
- Schnotz, W. (2015). *Multidisciplinary research on teaching and learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schunk, A. (red.) (2016). *Flip din undervisning: En antologi om flipped classroom og flipped learning*. Aarhus: Turbine Akademisk.
- Sherris, A. & Adami, E. (2019). *Making signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces*. Bristol: Multilingual Matters.
- Streeck, J., Goodwin, C. & LeBaron, C.D. (2011). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. New York: Cambridge University Press.
- Tay, L.Y. & Lim, C.P. (2013). *Creating holistic technology-enhanced learning experiences: Tales from a future school in Singapore*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Thomas, M. (2009). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey: Information Science Reference.
- Thomas, M. & Reinders, H. (2010). *Task-based language learning and teaching with technology*. London: Continuum.

- Trinder, R. (2006). *Language learning with computers: The students' perspective: A theoretical and empirical investigation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ubell, R. (2017). *Going online: Perspectives on digital learning*. New York: Routledge.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. udg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østern, A., Sjöholm, K. & Arnolds-Granlund, S. (2006). *Kulturella mötesplatser i tid och rum*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Se også Sprogforums tidligere temanummer *Læringsrum* (*Sprogforum*, årg. 9, nr. 25, 2003).

Find flere bøger og e-bøger fra Sprogpædagogisk Informationscenters sprogsamling på AU Library Emdrup: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/> eller søg direkte på: <http://library.au.dk/>.

Andet nyt

Udvalgte nye bøger på AU Library Emdrup.

- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (2018). *Fremmedspråksdidaktikk* (2. udg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bland, J. (2018). *Using literature in English language education: Challenging reading for 8-18 year olds*. London: Bloomsbury Academic.
- Carlucci, A. (2018). *The impact of the English language in Italy: Linguistic outcomes and political implications*. München: Lincom GmbH.
- Cohen, A. D. (2018). *Learning pragmatics from native and nonnative language teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cuq, J. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4. udg.). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dumarest, D. & Morsel, M. (2017). *Les mot: Origine, formation, sens*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Evans, D. (2018). *Language, identity and symbolic*. London: Bloomsbury Academic.
- Farrell, T.S.C. (2018). *Reflective language teaching: Practical applications for TESOL teachers* (2. udg.). London: Bloomsbury Academic.
- Flood, J.L. & Simon, A. (2017). *Glanz und Abglanz: Two centuries of German Studies in the University of London*. London: Institute of Modern Languages Research, School of Advanced Study, University of London.
- Golden, A., Jarvis, S. & Tenfjord, K. (2017). *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning: Findings and insights from a learner corpus*. Bristol: Multilingual Matters.
- Grahn, L. & McAlpine, D. (2017). *The keys to strategies for language instruction: Engagement, relevance, critical thinking, collaboration*. Alexandria: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Jacobsen, S.K., Olsen, M. & Søgaard, K. (2017). *Let's get started: Engelsk med billedbøger i indskolingen: Lærerens ressourcebog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Johnstone, B. (2018). *Discourse analysis* (3. udg.). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Knights, B. (2017). *Teaching literature: Text and dialogue in the English classroom*. London: Palgrave Macmillan.
- Kverndokken, K. (2018). *101 litteraturdidaktiske grep: Om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lau, K.L. (2018) *Bare fordi AT – sprog og forestillinger i udlændingedebatten*. København: Tekst og tale forlag.

- Lugea, J.Z.R. & McIntyre, D. (2017). *World building in Spanish and English spoken narratives*. London: Bloomsbury USA Academic.
- McGarrighan, D. & Rugesæter, K.N. (2018). *Of course you can: An English language course for teachers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McLelland, N. & Smith, R. (2018). *The history of language learning and teaching*. London: Legenda.
- Morfill, W.R. (2017). *A grammar of the Russian language*. München: LINCOM GmbH.
- Nielsen, B. (2018). *Dansk og den skriftlige prøve: Undervisning i at skrive sagtekster*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stæhr, A.C., Mortensen, K.K. & Andersen, E.M. (2018). *Sociale medier og sprog: Analytiske tilgange*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wagner, M., Perugini, D.C. & Byram, M. (2018). *Teaching intercultural competence across the age range: From theory to practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Se mere på Sprogpedagogisk Informationscenter: <http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>.

Kommende udgivelser af Sprogforum

- 69 Dannelse
- 70 Mundtlighed og performativitet
- 71 FN's verdensmål

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

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

