

nummer **72**
juni 2021

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

DIGITALE
RESSOURCER



Roskilde
universitets
forlag

Sprogforum i 26 år – et interview med Karen Lund 9

HELLE STENUM

Kronikken: Hvid historiefortælling og symbolsk vold – også i Danmark 14

LONE KROGSGAARD SVARSTAD OG JETTE VON HOLST-PEDERSEN

Fagportalerne i engelsk og tysk – digitale muligheder for autentiske sprog- og kulturmøder? 23

MARIA PIA PETERSSON

Opmærksomhed og tid: Om brug af digitale læremidler i folkeskolens tyskundervisning 32

ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Sprogunderviserens kompetencer og rolle i virtuelle udvekslingsprojekter 40

FRANCESCO CAVIGLIA OG CHRISTIAN DALSGAARD

Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer? 47

MARNIE LAI

At lære med de digitale ressourcer i gymnasiets sprogfag 61

LOUISE TRANEKJÆR

Læring på spil i arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning – en videreudvikling af CALL-ressourcer i andet- og fremmedsprogsundervisningen 71

DANIÈLE EYCHENNE OG DEA JESPERSEN

Procesbaseret tilgang til informationsøgning i undervisningen 83

SARAH BRO TRASMUNDI OG CECILIE LEMMEKE MADSEN

Unge bruger emojis til at udtrykke sig på nye måder i digital kommunikation 92

ANNEGRET FRIEDRICHSEN OG BENTE MEYER

Studerendes informationskompetence – om samarbejder mellem universitetsbibliotekarer og universitetsundervisere 101

JAN ENGBERG, SUSANA S. FERNÁNDEZ OG ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Flersprogethed og interkulturelle kompetencer til fremtidens arbejdsmarked – indsigter fra erhvervslivet til undervisningsverdenen 113

ASTRID MUS RASMUSSEN

Bog anmeldelse af *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere* 123

MICHAEL BYRAM

Bog anmeldelse af *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag* 125

Temanyt 72 – *Digitale kompetencer* 129

Andet nyt 132



9 788778 675439

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 72 · juni 2021

Sprogforum i 26 år – et interview med Karen Lund 9

HELLE STENUM

Kronikken: Hvid historiefortælling og symbolsk vold – også i Danmark 14

LONE KROGSGAARD SVARSTAD OG JETTE VON HOLST-PEDERSEN

Fagportalerne i engelsk og tysk – digitale muligheder for autentiske sprog- og kulturmøder? 23

MARIA PIA PETERSSON

Opmærksomhed og tid: Om brug af digitale læremidler i folkeskolens tyskundervisning 32

ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Sprogunderviserens kompetencer og rolle i virtuelle udvekslingsprojekter 40

FRANCESCO CAVIGLIA OG CHRISTIAN DALSGAARD

Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer? 47

MARNIE LAI

At lære med de digitale ressourcer i gymnasiets sprogfag 61

LOUISE TRANEKJÆR

Læring på spil i arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning – en videreudvikling af CALL-ressourcer i andet- og fremmedsprogsundervisningen 71

DANIÈLE EYCHENNE OG DEA JESPERSEN

Procesbaseret tilgang til informationsøgning i undervisningen 83

SARAH BRO TRASMUNDI OG CECILIE LEMMEKE MADSEN

Unge bruger emojis til at udtrykke sig på nye måder i digital kommunikation 92

ANNEGRET FRIEDRICHSEN OG BENTE MEYER

Studerendes informationskompetence – om samarbejder mellem universitetsbibliotekarer og universitetsundervisere 101

JAN ENGBERG, SUSANA S. FERNÁNDEZ OG ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Flersprogethed og interkulturelle kompetencer til fremtidens arbejdsmarked – indsigter fra erhvervslivet til undervisningsverdenen 113

ASTRID MUS RASMUSSEN

Boganmeldelse af *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere* 123

MICHAEL BYRAM

Boganmeldelse af *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag* 125

Temanyt 72 – *Digitale kompetencer* 129

Andet nyt 132

Digitale ressourcer

Sprogforum årg. 27, nummer 72, juni 2021

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2021

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

Temareaktionen for dette nummer:

Louise Tranekjær (temareaktør), Bente Meyer, Annegret Friedrichsen, Francesco Caviglia og Ana Kanareva-Dimitrovska

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

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

– og med baggrund i en bred redaktionel størrelse:

Rikke Huse Bahn, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Susana Silvia Fernandez, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Mette Hermann, Anne Holmen, Jette von Holst-Pedersen, Anne Sofie Jacobsen, Susanne Karen Jakobsen, Ana Kanareva-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebæk, Berghóra Kristjánsdóttir, Sanne Larsen, Jan Lindschouw, Kader Maikal, Elina Maslo, Bente Meyer, Mia Nielsen, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Karen Risager, Lilian Rohde, Helle Rørbech, Joshua Sabih, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Krogsgaard Svarstad og Louise Tranekjær

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Roskilde Universitet

Universitetsvej 1, Postboks 260

4000 Roskilde

E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag

E: sprogforum@samfundslitteratur.dk

ruforlag.dk

samfundslitteratur.dk/sprogforum

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

Thea Rytter og Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Tryk: Latgales Druka · Oplag: 400

ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-543-9 (trykt bog) · ISBN 978-87-7867-567-5 (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,

www.ruforlag.dk.

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: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum.

Sprogforum nr. 36-65 kan findes gratis på www.tidsskrift.dk. Nr. 66-70 kan hentes gratis

som pdf, og de nyeste numre kan købes på www.ruforlag.dk.



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Forord

Det er svært at forestille sig et mere relevant tidspunkt for udgivelsen af dette nummer. COVID-19 har gjort digitale rum, virtuelle forbindelser og digitale ressourcer til en nødvendighed og en præmis for ikke bare sprogundervisning og undervisning mere generelt, men også for en stor del af de sproglige interaktioner som ikke er undervisningsorienterede. Hvor COVID-19 på rigtig mange måder har ændret fundamentalt ved vores måde at leve og interagere på, så er brugen af digitale ressourcer i forbindelse med undervisning ikke på samme måde ændret, men blot eskaleret. Forstået på den måde at de platforme og ressourcer som nu er uundværlige for gennemførelse af onlineundervisning og onlineeksamener, har eksisteret og været anvendt længe før COVID-19, blot ikke af alle og i den udstrækning som vi ser nu.

Den opmærksomme læser vil bemærke at nummeret er længere end sædvanligt, hvilket er foranlediget af afholdelsen af EUROCALL-konferencen i Danmark i efteråret 2020 (CALL = Computer Assisted Language Learning).

Desuden markerer dette nummer en fremtidig digitalisering af Sprogforums udgivelser, hvilket vil give lavere produktionsomkostninger og dermed også mulighed for særligt udvalgte udvidelser af bestemte numre.

Temaet digitalisering er ikke nyt i Sprogforum. Allerede i 1996 udgav vi temanummeret *Mellem bog og internet* (nr. 5) der fokuserede på brug af tekster hentet fra internettet. I 2006 udgav vi temanummeret *E-læring og m-læring* (nr. 38) der handlede om det virtuelle læringsrum og læring via mobiltelefonen. Og i 2012 udgav vi temanummeret *IT nu* (nr. 54) der udfoldede de mange muligheder og udfordringer som datidens digitale ressourcer medførte, og diskuterede hvordan man bedst kunne udnytte de tilgængelige værktøjer og platforme i sprogundervisningen.

Dette nummer af Sprogforum kan læses som en del af en bevægelse fra *digitalisering som mulighed* til *digitalisering som nødvendighed og vilkår* i sprogundervisningen for både undervisere, elever og den bredere offentlighed. Vi er alle blevet skubbet i retning af en erkendelse af at digitaliseringen ikke blot understøtter de mere flygtige,

overfladiske og måske lige gyldige SoMe-relationer, -profiler og -netværk, men at den faktisk lige nu og i fremtiden spiller en afgørende rolle for opretholdelsen af samfundsmæssige, erhvervmæssige, uddannelsesmæssige, økonomiske og sociale relationer og strukturer. Uddannelser, jobs, brancher, økonomier, familier og sociale netværk hviler lige nu på digitalt faciliteret og understøttet sproglig interaktion der er afhængig af en aktualisering og anvendelse af den viden og erfaring med digitale ressourcer som findes i den sprogfaglige forskning og praksis.

Nummeret er et bidrag til denne aktualisering og anvendelse og præsenterer en række forskellige perspektiver på anvendelsen af digitale ressourcer i sprogundervisningen. Nogle af disse forholder sig til digitale ressourcer som en særlig type kontekst for sproglæring og sproglig praksis, og andre forholder sig til de digitale værktøjer man kan bringe i anvendelse i forskellige undervisningskontekster, digitale såvel som ikke-digitale.

Diskussionen af de utallige og på sin vis uoverskuelige muligheder som digitaliseringen åbner op for både for undervisere og elever, rejser ikke bare spørgsmålet om hvordan disse bedst kan *understøtte læring*, men også det væsentlige spørgsmål om hvorvidt de i nogle tilfælde *forhindrer læring* eller *skaber ulighed mellem eleverne* i forhold til deres udbytte af undervisningen. Der er flere aspekter af denne diskussion, hvoraf nogle berøres på forskellig vis i dette nummer. Blandt andet adresseres spørgsmålet om hvorvidt og hvornår digitale ressourcer udgør hjælpemidler eller 'snyd', en diskussion som er særlig velkendt i relation til *Google Translate*, og som deler vandene for mange sproglærere inden for en uddannelsesmæssig kontekst. Hastigheden af den digitale udvikling der også skaber en generationsmæssig kløft, slår i forskellig grad igennem i enhver undervisningssituation og giver anledning til overvejelser om hvorvidt det overhovedet er muligt nu og i fremtiden at begrænse anvendelsen af digitale hjælpemidler da underviserne ofte kun kender til en brøkdel af de ressourcer som eleverne tager for givet. I den forbindelse er en væsentlig overvejelse imidlertid den ulighed mellem eleverne som de digitale ressourcer potentielt set fører med sig, da man som underviser ikke kan tage udgangspunkt i at alle har samme adgang til eller kompetencer i anvendelsen af digitale ressourcer. Det som kan udgøre en mulighed for nogen, kan være en barriere for andre, og for underviseren er det en væsentlig overvejelse på hvilken måde sådanne forskelle kan bidrage til udligning eller til forøgelse af økonomiske, kønsmæssige, klassemæssige, etniske, kompetence- og vidensmæssige skel.

På samme måde som anvendelsen af digitale ressourcer kan skabe ulighed og urimelighed i klasseværelset, så kan de også udgøre et værktøj til inddragelse, inklusion og motivation af elever som ellers oplever barrierer ved mere traditionelle former for undervisning. Man kan endda forestille sig at en øget brug af digitale ressourcer og platforme kan øge tiltrækningen til sprogfagene som for mange måske opleves som tørre, boglige fag. Sådanne spørgsmål har implikationer på mere uddannelsespolitisk niveau, nemlig hvordan man definerer nogle hensigtsmæssige uddannelsesstrukturelle rammer for de mange digitale muligheder, altså for hvordan og hvornår det digitale må, skal, bør og kan anvendes af undervisere og studerende/elever.

Allerførst bringer vi i dette nummer et interview: *Sprogforum i 26 år – et interview med Karen Lund*, foretaget af Annegret Friedrichsen og Bente Meyer. Karen Lund har været en central person i Sprogforum lige siden dets begyndelse i 1994. Hun har været medstifter af tidskriftet og har siddet i storgruppen og i redaktionen igennem alle årene, og hun har desuden været ansvarshavende redaktør i 11 år fra 2006 til 2017.

I kronikken *Hvid historiefortælling og symbolsk vold – også i Danmark* tydeliggør Helle Stenum behovet for at arbejde med et erindringspolitisk perspektiv i sprogfagernes kulturpædagogiske undervisning. Ved at tage os med på en rejse, der fører forbi velkendte monumenter, historiske navne og ikoniske film fra USA giver kronikken et indblik i den ‘hukommelsesindustri’ der opretholder og spreder en racistisk historiefortælling, men også i de handlekraftige antiracistiske bevægelser, der fortsætter århundreders kamp mod *White Supremacy*-fortællingens magt og derimod hylder dem der historisk har bidraget til opgøret med slavegørelse og racebaseret diskrimination, vold og drab.

I artiklen *Fagportalene i engelsk og tysk – digitale muligheder for autentiske sprog- og kulturmøder?* fortæller Lone Krogsgaard Svarstad og Jette von Holst-Pedersen om brug af materialer til engelsk og tysk hentet på forlagernes portaler. De beskriver bl.a. to forløb i hhv. engelsk (“Fake News”) og tysk (“Müll oder Mahlzeit”) hvori der er blevet anvendt en cyklusmodel for interkulturel læring der leder eleverne gennem fire faser: bemærke, sammenligne, reflektere og interagere. I forbindelse med disse eksempler diskuterer forfatterne betydningen af at anvende autentiske tekster i sprogundervisningen.

I *Opmærksomhed og tid: Om brug af digitale læremidler i folkeskolens tyskundervisning* præsenterer Maria Pia Pettersson de første erfaringer fra et digitalt didaktisk forløb med tyskelever i 8. klasse. Artiklen

undersøger den centrale rolle som opmærksomhed og tid spiller i hverdagspraksissen i klassen og i elevernes læreprocesser. Med et eksempel på undervisning i mundtlig interaktion vises hvordan brug af digitale læremidler både kan føre til højt tempo og overfladisk læring og give mulighed for den 'langsomhed' som er nødvendig for sproglig og kulturel læring og bevidsthedsdannelse.

Ana Kanareva-Dimitrovskas artikel *Sprogunderviserens kompetencer og rolle i virtuelle udvekslingsprojekter* undersøger sprogundervisernes kompetencer og roller i forbindelse med anvendelse af IT i fremmedsprogsundervisningen. I lære- og læseplaner stilles der krav til underviseren om integrering af ny teknologi i undervisningen, men der medfølger ikke altid tilbud om uddannelse eller efteruddannelse i teknologiunderstøttet undervisning. Artiklen sætter fokus på virtuelle udvekslinger som en veletableret pædagogisk tilgang til fremmedsprogsundervisning. Forfatteren belyser og diskuterer mere konkret hvilken viden og hvilke færdigheder og holdninger der er nødvendige for etableringen og gennemførelsen af succesfuld interkulturel udveksling online. Til sidst fremhæves behovet for en bedre integration af digitale kompetencer/onlinekompetencer i uddannelse og efteruddannelse af lærere.

Forfatterne Francesco Caviglia og Christian Dalgaard rejser spørgsmålet om de mange nye sprogteknologiske værktøjer er snyd eller en ressource, i artiklen *Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer?* Artiklen tager udgangspunkt i de gældende regler for sprogfagenes skriftlige prøver i gymnasiet som i skrivende stund forbyder de fleste digitale hjælpemidler. Forfatterne argumenterer først for, at disse regler kan være vanskelige eller umulige at opretholde. Derefter problematiseres hvorvidt det kan være fagligt og didaktisk hensigtsmæssigt at forbyde disse sprogteknologier, samt hvilke muligheder og udfordringer der ville opstå ved at integrere sprogteknologierne i sprogfagenes faglige profil. Diskussionen belyses igennem konkrete eksempler på sprogteknologier.

I artiklen *At 'lære med' de digitale ressourcer i gymnasiets sprogfag* påpeger forfatteren Marnie Lai at brugen af digitale ressourcer ikke blot er noget man *lærer fra*, men også *lærer med*, og foreslår at netop den læring som ligger i selve anvendelsen af de digitale ressourcer, i højere grad bør sættes i fokus. Med udgangspunkt i to forløb i gymnasiets sprogundervisning i engelsk og kinesisk peger Lai på de digitale ressourcers affordanser og på at man gennem arbejdet med en højere grad af digital tænkning kan udvide og forandre fagligheden i sprogfagene og ikke mindst gøre arbejdet med sprogfagene mere attraktivt.

I artiklen *Læring på spil i arbejdsmarkedsrettet sprogundervisning – en videreudvikling af CALL-ressourcer i andet- og fremmedsprogsundervisning* præsenterer forfatteren Louise Tranekjær et bud på hvordan man fra et interaktionelt perspektiv kan udvikle digitale læringsspil. Tranekjær påpeger at de nuværende spilbaserede digitale læringsressourcer mangler den kontekstuelle situering og autenticitet som sikrer motivation, relevans og anvendelighed i sproglæringen.

I artiklen *Procesbaseret tilgang til informationssøgning i undervisningen* fokuserer Danièle Eychenne og Dea Jespersen på et undervisningsforløb i fransk for 8. klasse. De argumenterer for at det kræver stilladsering at facilitere informationssøgning og undervisning i digitale kompetencer. De beskriver undervisningsforløbet dels i lyset af en referenceramme for digitale kompetencer (DigComp), dels i lyset af hvad Læreplanen for fransk foreskriver om digitale kompetencer. I artiklen viser de, hvordan informationssøgning i fransk kræver strategier for at kunne håndtere arbejdet med søgeord, kollokationer, ortografi m.m. De pointerer behovet for at digitale og kommunikative kompetencer tænkes sammen fremover.

Sarah Bro Transmundi og Cecilie Lemmeke Madsen skriver i artiklen *Unge bruger emojis til at udtrykke sig på nye måder i digital kommunikation* om en undersøgelse af hvad brugen af emojis betyder for de interpersonelle relationer. De fremhæver at emojis bruges som værdibærende markører, og at vi med emojis er vidner til en kropslig renæssance hvor der skabes et interessant retorisk modpres mod de mere strukturelle kommunikationsformers afmontering af kropens nærvær i dialogen.

I artiklen *Studerendes informationskompetence – om samarbejder mellem universitetsbibliotekarer og universitetsundervisere* belyser Annegret Friedrichsen og Bente Meyer, hvordan indholdsmæssige og organisatoriske aspekter af universitetsundervisningen påvirker muligheden for at de studerende kan udvikle informationskompetence som en integreret del af deres studie. Artiklen bygger på interviews med bibliotekarer og undervisere i sprogfag på to universiteter i Danmark. I artiklen gives en række eksempler på, hvordan universitetsbibliotekarer og -undervisere i praksis samarbejder om at udvikle de studerendes informationskompetence i sammenhæng med deres fag. Til sidst diskuterer forfatterne mulighederne for at skabe større synergi mellem universiteternes sprogarbejde og fokus på informationskompetence.

Under *Åbne sider* bringer vi i dette nummer artiklen *Flersprogethed og interkulturelle kompetencer til fremtidens arbejdsmarked – indsigter fra erhvervslivet til undervisningsverdenen*, hvori forfatterne Jan Engberg,

Ana Kanareva-Dimitrovska og Susana S. Fernández præsenterer nogle af de indledende resultater fra Erasmus+-projektet *Generation Global: Multilingualism and intercultural skills for a dual-competency workforce of the future*. Med udgangspunkt i en interviewundersøgelse beskriver de hvordan erhvervslivet giver udtryk for et behov for og en efterspørgsel efter medarbejdere med fremmedsproglige kompetencer som led i internationalisering.

Nummeret inkluderer desuden to boganmeldelser. Den ene er Astrid Mus Rasmussens anmeldelse af bogen *Hvorfor gør jeg det jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere* som er skrevet af Birgit Henriksen, Susana Fernández, Hanne Leth Andersen og Dorte Fristrup og udgivet på forlaget Samfundslitteratur. Den anden er Michael Byrams anmeldelse af bogen *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag* som er skrevet af Karen Risager og Lone K. Svarstad og ligeledes udgivet på Samfundslitteratur.

Som altid indeholder dette nummer Temanyt med nyere litteratur inden for temaet udvalgt af Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup. Temanyt efterfølges af Andet nyt med nye bøger fra bibliotekets samling.

Sprogforum i 26 år – et interview med Karen Lund



KAREN LUND

Interview ved forskningsbibliotekar Annegret Friedrichsen, AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek) og lektor Bente Meyer, Aalborg Universitet, København.

Indledning

Karen Lund, som nu har trukket sig tilbage som lektor emerita, har spillet en central rolle i hele tidsskriftet Sprogforums levetid siden begyndelsen i 1994, og gennem dette interview vil vi og redaktionen gerne sige hende tak for den store indsats, ikke mindst gennem den længere periode, hvor hun var ansvarshavende redaktør og påtog sig det samlede arbejde.

Sprogforum har haft fire ansvarshavende redaktører igennem årene: Først var der to fra den tid mellem 1994 og 2006, hvor tidsskriftet blev udgivet af Danmarks Pædagogiske Bibliotek, nemlig forskningsbibliotekar Elsebeth Rise og siden forskningsbibliotekar Annegret Friedrichsen, begge i samarbejde med Per Lukman som akademisk sekretær og husgrafiker. Da universitetsforlagene blev etableret, var det naturligt, at tidsskriftet fra og med 2006 blev udgivet i universitetsforlagsregi med Karen Lund som ansvarshavende redaktør, først på DPU's forlag og siden på Aarhus Universitetsforlag, men med redaktion på DPU. Fra 2018 blev lektor Louise Trane-kjær fra RUC ansvarshavende redaktør, samtidig med at tidsskriftets produktion flyttede fra Aarhus Universitetsforlag til Roskilde Universitetsforlag.

Ud over indsatsen i Sprogforum har Karen Lund været en meget væsentlig kraft i udviklingen af faget dansk som andetsprog for voksne i Danmark. Efter lærereksamen fortsatte hun sine studier på Aarhus Universitet og Københavns Universitet. I studieårene frem

til kandidatgraden i fransk og dansk underviste hun på Dansk Flygtningehjælps sprogskoler i Kolding og Aarhus og på Studieskolen i København – periodisk afbrudt af studier i Frankrig, bl.a. et år på Sorbonne, Paris VII, med et stipendium fra den franske stat. Hun var adjunkt og lektorvikar på Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet, og fra 1998 til 2020 var hun hhv. lektor og professor MSO i Dansk som andetsprog på Danmarks Lærerhøjskole (fra 1999 Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU). På DPU fungerede hun bl.a. som uddannelseskoordinator af Uddannelse til undervisere i dansk som andetsprog og Master i dansk som andetsprog samt leder af det landsdækkende efteruddannelsesprogram for undervisere i dansk som andetsprog på sprogcentre i Danmark. Internationalt har hun bl.a. engageret sig i European Centre for Modern Languages (ECML i Graz) og Association of Language Testers in Europe (ALTE).¹ Karen Lunds publikationer kan ses på:

[pure.au.dk/portal/da/persons/karen-lund\(e26407ad-318b-4d01-a666-a617259d4014\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/karen-lund(e26407ad-318b-4d01-a666-a617259d4014).html)

Karen Lund grundlagde sammen med professor emerita Karen Risager og lektor emeritus Michael Svendsen Pedersen, og i tæt samarbejde med forskningsbibliotekar Elsebeth Rise, tidsskriftet *Sprogforum* i 1994. Hun har været medlem af både storgruppen og den faste redaktionsgruppe i alle årene frem til 2018, herunder 12 år som ansvarshavende redaktør.

Interview

*Du har sammen med Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen og i tæt samarbejde med Elsebeth Rise været en af grundlæggerne af tidsskriftet *Sprogforum*, som så dagens lys i 1994. Hvad er historien bag denne nyskabelse, og hvad var jeres visioner bag det nye tidsskrift?*

Ja, ideen kom sig af, at der i en årrække var et SHF-støttet fremmedsprogsforskningsnetværk, som jeg var med i. Det var sammen med bl.a. Esther Glahn, Anne Holmen, Jørgen Gimbel, Karen Risager, Michael Svendsen Pedersen, Johannes Wagner og en række forskere fra bl.a. spansk, tysk og engelsk. Mellem vores træf mødtes vi i forskellige arbejdsgrupper – grupper med forskellige opdrag. Michael, Karen og jeg kom sammen i en arbejdsgruppe og klingede virkelig godt sam-

men fagligt, og vi bevægede os ud i mange hjørner, og midt i vores engagerede udvekslinger var det så, vi som med én tunge sagde: Vi må have et tidsskrift! Vi blev meget tændte på det og glædede os til at tage det op på næste møde i netværket. Men der var nu ikke rigtig nogen af de øvrige, der mente, det havde nogen gang på jorden.

... og nu har tidsskriftet eksisteret i 26 år ...

Ja! Det gik nemlig sådan, at Jørgen Gimbel, som senere blev min kollega på DPU, tog kontakt til Leif Lørring, som var overbibliotekar på Danmarks Pædagogiske bibliotek; og Leif var meget varm på den ide og fik derfor involveret Elsebeth Rise. Det blev virkelig et fabelagtigt træf med masser af møder om Sprogforum. Vi var enige om, at vi ville udvikle et tidsskrift på tværs af sprogene. Tanken var at lave forskellige temanumre med fokus på diverse sprog- og kulturpædagogiske temaer, og at der i hvert temanummer gerne skulle være forfattere, der dels repræsenterede så mange forskellige fremmedsprog som muligt, dels repræsenterede forskellige uddannelser. Vores ambition var at skabe et sprog- og kulturpædagogisk tidsskrift, der skulle rumme spektret af uddannelser fra folkeskole til universitet, da det var vores ambition at nå ud til sproglærere, sprogstuderende og sprogforskere inden for alle uddannelsesinstitutioner. Det er vi lykkedes med, og det har virkelig været et holdbart koncept. Vi har også fra begyndelsen haft meget ambitiøse krav om både faglig og formidlingsmæssig kvalitet.

Sprogforum har en kompleks og grundig redaktionel struktur. Hvad var begrundelsen for denne – og hvordan synes du, det har fungeret i årenes løb?

Vi fik fra begyndelsen etableret en tredelt struktur, dels med en fast redaktionsgruppe og dels med en storgruppe, der gerne skulle repræsentere så mange sprog og så mange uddannelsestyper som muligt. Og det tredje vigtige hjul var temagrupperne for det enkelte temanummer, som medlemmerne af redaktionsgruppen og storgruppen har kunnet vælge sig på ud fra deres interesser for det givne tema. Storgruppen

har løbende haft møder hvert halve år, hvor alle har deltaget med utrolig inspirerende bidrag og diskussioner – livlige møder, som virkelig har været en af grundene til, at vi gennem så mange år – med arbejdskrævende, inspirationssprudlende arbejde – har kunnet fremtrylle nye, fornyende, inspirerende numre af Sprogforum.

Heraf opstod også de mange arbejds gange mellem forfatter, temagrupper og redaktionsgruppe, hvor alle artikler får kommentarer, gennearbejdes og finpudses i samspil med den enkelte forfatter. Det har også været vigtigt for os, at folk skulle kunne formidle deres egen praksis vedrørende tema-tikker, pædagogiske tiltag osv., som kunne være til glæde og gavn for andre praktikere, forskere og undervisere.

Og til hele denne proces har vi virkelig fået en fantastisk service fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek/AU Library i Emdrup. Ikke alene blev vi sørget godt for, i al den tid hvor tidsskriftet udsprang af biblioteket, som frem til og med 2005 stod for ansvarshavende redaktion, grafik, tryk og distribution. Men også personligt har jeg haft et tæt samarbejde med biblioteket, både som forsker igennem årene og som medlem, næstformand og formand for INFODOK – Informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik, som i dag hedder Sprogspædagogisk Informationscenter. Karen Risager var også i perioder formand og næstformand. Arbejdet i INFODOK har været enestående. Det har for mig været rigtig gode dimensioner at være en del af.

Sprogforum – det har virkelig været en del af mit DNA! I mit eget faglige rum har jeg altid lagt stor vægt på samspillet mellem praksis og teori. Det er jo selvfølgelig også det, der bl.a. afspejler sig i et tidsskrift som Sprogforum, hvor praksis og teori, undervisning og pædagogik hele tiden spiller sammen på interessante måder, og hvor tingene hele tiden udvikler sig på baggrund af hinanden. Sprogforum har været så sjovt. Jeg kan huske, at Michael og Karen og jeg efter nummer 1 sagde til hinanden: Gad vide, om vi kan finde på mere end to til tre numre, før vi løber tør for ideer. Her har storgruppen været en kæmpe inspiration og en kæmpe succes. Storgruppemøderne har været kilden til fantastiske dynamikker. Og input. Det har været sprudlende.

Noter

1. Et portræt af Karen Lund findes på Sprogpædagogisk Informationscenters hjemmeside:

library.au.dk/sprogpaed-infocenter.

Hvid historiefortælling og symbolsk vold – også i Danmark

Danmark er ikke USA, men når vi ser tilbage i historien, er fortællingen om *White Supremacy* (Sydstaternes hvide overherredømme) og normaliseringen af dehumaniserende sproglige og visuelle udtryk om koloniserede og racialiserede mennesker også en rodfæstet del af den danske kulturelle arv og nutid. Disse ubekvemme elementer skal frem i lyset i den kulturpædagogiske undervisning – ikke mindst og oplagt i sprogundervisningen og i dansk som andetsprog.

I 2019 var der i USA stadig 780 monumenter og omkring 1000 gade- og bynavne, skoler, delstatsfridage og militærbaser med direkte reference til *White Supremacy*. En del af monumenterne fejrer personer, der har været centrale i Ku Klux Klan. Denne massive markering i det offentlige rum har primært været drevet af hvide sydstatskvinder i organisationen Daughters of the Confederacy, som også eksisterer i dag. Deres særligt målrettede 'hukommelsesindustri' har skabt en racistisk historiefortælling og normaliseret symbolsk vold mod afroamerikanere. Denne kampagne for *White Supremacy* har også haft indflydelse i Danmark, bl.a. gennem filmindustrien.

Møder i Memphis

Den 13. marts 2020 var jeg i huj og hast på vej hjem til coronanedlukkede Danmark fra Memphis, Tennessee. I lufthavnen talte jeg med Justin, en ung afroamerikansk servicemedarbejder, som i en pause tog sig tid til at tale med mig – den hvide, ikke-amerikanske rejsen-



HELLE STENUM

Forsker, underviser, dokumentarist
Roskilde Universitet/House of Memory
hellest@ruc.dk

de. Jeg spurgte ham om, hvordan det var at bo i Memphis, og han fortalte, at segregeringen i Tennessee er massiv: Sorte går på offentlige skoler med få ressourcer, hvide i privatskoler, sorte bor i den fattige Inner City, hvide bor i velhavende forstæder, hvide forældre siger til deres døtre, at en sort kæreste er udelukket – og selv Beale Street, *Home of the Blues*, den berømte musik- og gå-i-byen-gade er opdelt: Hvide går der om fredagen, sorte om lørdagen. “Vi mødes slet ikke. Jeg kender ikke en eneste hvid – og når jeg taler til en hvid, føles det mærkeligt – som om jeg hele tiden skal tænke på, hvad det er de vil, hvad de forventer ... Tennessee og Mississippi,” sagde han, “... hvor slaveriet begyndte! De har ikke lyst til at ændre det. Det er stadig de samme folk. Og når Trump taler, så hører vi det ikke som langt ude, ligesom de gør i NY eller Californien. Her er det normalt.”

Dagen før havde jeg besøgt Civil Rights-museet i Memphis, der er bygget sammen med Lorraine Motel, hvor Martin Luther King i 1968 blev myrdet. Her på dette sted står borgerretsbevægelsen og den amerikanske historiske undertrykkelse af afroamerikanere lysende klar. Jeg spurgte Justin om fremtiden, og om han skulle stemme til valget i november. “Nah,” det skulle han ikke – “What’s the point?” Og i min hvide privilegerede outsiderposition udbrød jeg: “Jamen, hvad med Martin Luther King?” Justin trak på skuldrene og så ud i luften: “He died for nothing!! You know what I’m saying?”

I forbindelse med en igangværende dokumentarfilm, var jeg på rejse i Sydstaterne sammen med den amerikanske billedhugger Dana King. King har til det nye Lynching Memorial i Montgomery, Alabama, skabt tre bronzeskulpturer af afroamerikanske kvinder, der hver for sig symboliserer modstanden mod *White Supremacy* i den langvarige og omkostningsfulde busbojkot i 1955, efter anholdelsen af Rosa Parks i Montgomery. Parks havde nægtet at rejse sig op og give sin plads til en hvid person i de raceadskilte busser. King har gjort det til et mål for sin kunst af afbildede sorte amerikanere i bronze, der som skulpturer i det offentlige rum kan repræsentere de usynliggjorte afroamerikaneres historie. Og være et modtræk til de mange skulpturer og monumenter, som over hele USA den dag i dag symboliserer og fejrer *White Supremacy*. Hun er del af en kunstnerisk og politisk bevægelse, der arbejder på at markere en antiracistisk historiefortælling i det offentlige rum med skulpturer af afroamerikanere. Skulpturerne *I Am Queen Mary* af Belle/Ehlers og *Freedom of Bimpong* i København er del af samme bevægelse.

I Memphis mødte jeg også aktivisten og fotografen Aisha Raison, som havde et mere optimistisk perspektiv end Justin. Hun havde været del af bevægelsen omkring Tami Sawyer og #Takeemdown901,

som succesfuldt havde arbejdet på at få nedtaget et stort monument i en offentlig park til ære for den første stormester i Ku Klux Klan (KKK), Nathan Bedford Forrest. Forrest ejede bomuldsplantager i Tennessee og handlede med slavegjorte afroamerikanere og meldte sig i begyndelsen af den amerikanske borgerkrig i 1861 under Sydstatsfanerne. I løbet af krigen blev han udnævnt til general og sluttede sig efter krigen til det nystartede KKK, hvor han i 1867 blev valgt som den første stormester. Borgerkrigens afslutning markerede en periode i amerikansk historie, som bliver kaldt Rekonstruktionen, og i hvilken de fire millioner tidligere slavegjorte amerikanere i princippet fik lige rettigheder og bl.a. kunne stemme, var valgbare og kunne forlade plantagerne. Selvom det også var en voldelig periode, hvor bl.a. typer som Nathan Bedford Forrest og hans Ku Klux Klan overfaldt og intimiderede afroamerikanere, så var der mange, der stemte ved det første valg i 1868, og mange sorte amerikanere blev valgt ind i lokale og regionale forsamlinger i Syden.

I Memphis besluttede byrådet i 2013, at statuen af Nathan Bedford Forrest skulle fjernes, men Tennessees delstatsregering forbød dem at gøre det. Den beslutning omgik byrådet i 2017 ved at privatisere parken og sælge den til NGO'en Memphis Greenspace, som derefter en nat fjernede statuen og gav den til en af de hvide konføderationsorganisationer, så de kunne bestemme, hvad de ville gøre med deres helt. Men i byens park skulle den ikke stå – til Aisha Raisons store tilfredshed som aktiv i det kollektive pres.

White Supremacy og hukommelsesindustrien

Umiddelbart forekommer det med dagens øjne besynderligt, at en person som Nathan Bedford Forrest skulle æres på en piedestal. Men opstillingen af statuer af ham og andre hvide mænd, der forsvarede slaveri og antisort racisme, illustrerer, hvordan fastholdelse af *White Supremacy* og den hvide magt, har krævet store anstrengelser, mange penge, vanskelige konstruktioner af legitimering af den voldelige og systemiske racisme og fastholdelse ikke mindst af den politiske magt – også i dag.

Statuen af Nathan Bedford Forrest i Memphis blev rejst i 1905 af Daughters of the Confederacy, en indflydelsesrig organisation oprettet i 1894 i Tennessee af hvide, ofte velhavende, sydstatskvinder med det formål at fastholde og styrke fiktionen om *the Lost Cause*, den myte, der sentimentaliserer slaveriet og fremstiller Sydstaternes som heltedige forsvarere af et romantisk Syden og dets ret til selvbestemmelse. *The Lost Cause* kan karakteriseres som eufemistisk histo-

rieforfalskning, der primært har handlet om at fastholde og styrke *White Supremacy*. Organisationen producerede skolebøger, holdt offentlige events, skrev såkaldt historiske bøger, arbejdede for at få navngivet veje og offentlige institutioner som skoler og militærbaser efter hvide Sydstaters officerer og politikere, og endelig sørgede de for finansiering og opstilling af monumenter og statuer over det meste af USA, dog primært i Sydstaterne. De hvide kvinder arbejdede intenst på at fylde det offentlige rum med markeringer af det hvide overherredømme.

Ved udsigten til at sorte amerikanere skulle have indflydelse i samfundet, slog den hvide elite i Syden voldsomt igen. Mens Jim Crow-regler og love om raceadskillelse var rambukken for at genvinde den politiske magt, så var historiefortællingen om, at de sorte ikke duede til at forvalte magten sammen med fejringen af *White Supremacy* med flag, monumenter og events et kraftigt signal om den permanente voldsparathed over for sorte amerikanere.

De hvide sydstatskvinder i Daughters of the Confederacy havde deres storhedstid frem til 1930'erne, hvor der bl.a. blev opstillet hundredvis af monumenter og statuer, og da borgerretsbevægelsen i perioden 1950-1960'erne fik momentum, dukkede nye monumenter og statuer op fra disse organisationer.

Afroamerikanere har gennem tiden oplevet og følt denne symbolske vold i det offentlige rum. Nedtagningen er et led i opgøret med det vedvarende hvide overherredømme.

Formidlingen af det racistiske narrativ var ikke gjort alene med monumenter, skoler, helligdage, flag og vejnavne. To film har ligeledes spillet en afgørende rolle i at transportere denne racistiske fortælling om hvidt overherredømme og sort underlegenhed.

The Birth of a Nation – en amerikansk megasucces

I samme periode som *White Supremacy*-monumenter blev spredt over Sydstaterne blev filmen *The Birth of a Nation* eller, som den hed på dansk, *En nations fødsel*, produceret i Californien i området omkring Hollywood. Den havde premiere i Los Angeles 8. februar 1915 og er blevet betegnet som en af de mest åbenlyst racistiske film, der nogensinde er produceret i USA, som "racial pornografi" og "omfattende retfærdiggørelse af masse mord". Den originale stumfilm fortæller i over to en halv time en historie dels om den amerikanske borgerkrig set gennem forbindelser mellem en hvid velhavende familie i Nord og en tilsvarende i Syd, dels om Rekonstruktionen efter krigens afslutning.

Filmen præsenterer i 1915 en fortælling, der skal vise, at når de tidligere slavegjorte afroamerikanere får rettigheder og valgbarhed, så fører det til barbari, kaos og angreb på den hvide civilisations måde at leve på. Filmen producerer og reproducerer med stor effekt et hav af racistiske stereotyper, ikke mindst af den afroamerikanske mand, der fremstilles som værende uegnet til at deltage i demokratiet, voldelig og besat af at voldtage hvide kvinder – og lynchning af sorte fremstilles som positivt og berettiget. Filmen konstruerer også en fiktion, hvor Ku Klux Klans opståen og viljen til at ødelægge Rekonstruktionen reddede det hvide Amerika, og hvor det sorte Amerika er bedst tjent med at genindføre slaveriet.

Filmen er bygget over en populær roman af Thomas Dixon, *The Clansman: A historical Romance of the Ku Klux Klan*, fra 1905. Dixon var erklæret *white supremacist*, og hans fortolkning af Rekonstruktionen kom til at spille en enorm rolle i den almindelige opfattelse af Rekonstruktionen – og af Ku Klux Klan. Dixon tilførte KKK og dens voldelige handlinger en romantisk mytologi og en retfærdiggørelse af Jim Crow-logikken i Sydstaterne angående adskillelse af sorte og hvide.

Inden filmen fik premiere, havde Ida B. Welsh og William Monroe Trotter fra borgerretsbevægelsen NAACP (National Association of the Advancement of Colored People) forsøgt at få den forbudt, men uden held. Griffith kæmpede for sin film, med det enorme budget, den velsmurte PR-maskine og effektfulde racistiske budskab. Efter premieren var der store demonstrationer mod filmen, organiseret af NAACP.

Filmen var imidlertid en enorm global succes og lagde grunden til Hollywood som filmby. Film- og fortælleteknisk brugte Griffith nye greb og leverede en forførende og spektakulær racistisk film, som hvide filmhistorikere har hyldet ham for siden.

The Birth of a Nation var den tids bedst sælgende film, indtil den næste forførende Lost Cause-film slog igennem med et brag i 1939, *Borte med Blæsten*, efter romanen af samme navn fra 1936 af Sydstatsforfatteren Margaret Mitchell. *Borte med Blæsten* formidler det samme racistiske narrativ om den romantiske gamle Syden, hvor de slavegjorte er glade for slaveriet og en livsform, der bliver ødelagt af borgerkrigen. Mitchell har så tilført et (hvidt) kvindeperspektiv, som i nogen grad taler op imod den gængse meget konservative kønsopfattelse. I USA og i Europa var bogen og filmen gigantiske succeser, som gennem generationer har været læst og set – også i Danmark.

Men det er jo USA, vil nogen sige. Hvad har det at gøre med os i Danmark?

En nations fødsel – en dansk megasucces

Danmark var det første europæiske land, hvor biograferne viste *En nations fødsel*. Den havde premiere 22. marts 1918 – næsten på dato et år efter at Danmark havde overgivet Dansk Vestindien til USA. Sandsynligvis har fortællingen om slaveriet og frigivne slavegjorte været nærværende i det Danmark, som havde handlet med slavegjorte mennesker i århundreder, tjent på caribiske plantager med slavegjort arbejdskraft, opbygget et kolonistyre som et hvidt overherredømme, bygget overdådige københavnske kvarterer og gods-er for penge tjent på handel med mennesker og sukker – og til sidst havde nægtet de caribiske afrodanskere indflydelse på salget af øerne til USA.

Filmens succes i Danmark var overvældende. Biografen Palads skriver i en annonce nogle uger efter premieren, at filmen er “den største film-sukces, der endnu er set i København”, og en måned efter: “Over 88.000 mennesker har nu set Griffiths vidunderlige film.” Superlativerne er helt oppe og ringe i landets biografannoncer: “verdens største filmværk”, “er sat op uden Hensyn til Omkostninger”, “har spillet i alle fem Verdensdele for fulde huse”, “genialt Storværk” osv. Filmen blev vist over hele landet over mindst tre perioder frem til 1940, hvoraf den sidste periode i 1932 var en relancering af stumfilmen – nu med lyd og med reference til, at den har været en stor succes i Tyskland. I 1932!

Århus Stiftstidende bragte i 1919 Dixons roman *Klansmanden* som føljeton, og der refereres også i biografannoncerne til “den kendte roman af Thomas Dixon”. Det var offentligt kendt stof – ikke obskur kiosklitteratur.

Filmen lever efter 2. verdenskrig videre i TV-visninger. Den 27. januar 1966 vises den i TV-biografen, og *Aktuelt* skriver bl.a. i sin foromtale, at den “er berømt for sine filmiske egenskaber og for sin bevægende menneskelighed”.

Danmark er ikke Mississippi, men Danmark har i generationer været stærkt påvirket af den hvide amerikanske racetænkning, formidlet gennem populærkulturen, der har normaliseret den racistiske portrættering af den sorte mand og den sorte kvinde. Danmark og Mississippi er tilmed også stærkt forbundne i den koloniale historie, hvor fiktionen om menneskelige racer har været et redskab til at fastholde et hvidt overherredømme.

Haves: glemsel, undvigelse, tabu, 'ikke-racisme' – ønskes: anerkendelse, undersøgelse, dialog, retfærdighed

I 2017 instruerede og producerede jeg dokumentaren *We Carry It Within Us/Vi bærer det i os* om erindringen om den danske kolonihistorie, set fra den tidligere danske koloni US Virgin Island. Filmen beskæftiger sig kritisk bl.a. med den danske visuelle og sproglige fremstilling af de koloniale relationer mellem Danmark og US Virgin Islands i undervisningsmaterialer, turistbrochurer, museumsudstillinger osv. I 2017, som var 100-året for Danmarks salg af øerne til USA, var der en del opmærksomhed på den koloniale arv, men det er mit indtryk, at den velkendte nationale passivitet i forbindelse med disse ubekvemme realiteter har genindfundet sig og forsinket det nødvendige oprydningsarbejde i den mentale koloniale bagage, for ikke at tale om at få synliggjort og bekæmpet den systemiske racisme.

Hvis vi ser på mere aktuelle debatter om endog tydelige sproglige og visuelle koloniale indlejringer som fx lakridsansigterne i Skippermix eller ordene 'neger', 'eskimo', 'hottentot' (karrusel), er der i brede dele af offentligheden en insisteren på at fastholde de racialiserende, ydmygende kategoriord med påstanden om, at det ikke er racisme. Racismeforskeren Alana Lentin (2020) kalder denne undvigelse for racialiserende 'ikke-racisme', og debatterne viser, at den systemiske racisme fortsat sidder godt fast i sproget og stadig har sproglig legitimitet. Samtidig er intensiteten i 'ikke-racisme'-forsvaret hos chefredaktører, politikere, journalister, kulturpersonligheder, museumsfolk mv. et tegn på, hvordan tabuiseringen af systemisk racisme kontinuerligt kræver en indsats for at blive holdt intakt.

Der er meget lang vej igen, når danske film som *Guldkysten* (2015) leverer et portræt af den danske handel med slavegjorte afrikanere, hvori der kun indgår afrikanere som statister med i alt tre replikker, hvoraf den ene er "Tak", når *Lille Sorte Sambo* stadig sælges i danske boghandler – og i Nationalmuseets butik, når Museet for Søfart stadig tilbyder et interaktivt spil i koloniudstillingen, hvor den eneste rolle, der tilbydes, er slavekaptajnens, som skal samle point i handlen med mennesker, sukker og våben, og hvor rækker af sorte fødder i en montre repræsenterer og dehumaniserer slavegjorte sorte mennesker (også understreget af, at også fodsålerne er sorte, hvilket menneskefødder jo ikke er), når undervisningsafdelingen i

DR stadig tilbyder undervisningsspil for 4.-6. klasse med den iscenesættende instruktion i et meget positivt toneleje til eleven: “Du er nu plantageejer på St Croix [...] og ejer en masse slaver”, for bare at nævne nogle få eksempler på institutionel diskursiv racialisering af koloniserede mennesker.

I Washington DC ligger et af verdens p.t. mest besøgte museer: National Museum of African American History and Culture. Dette museum formidler racismens historie i USA og ikke mindst populærkulturens rolle. Museet opfylder et stort behov for viden om den usynliggjorte del af historien gennem de seneste 400 år, hvilket afspejler sig i brugen af museet. De besøgende er der i gennemsnit seks timer, og de fleste billeder bliver taget ikke af genstande, men af teksterne ved siden af genstandene.

I Danmark er det desværre rigtig svært at pege på en institution, der tager sig af at udvikle og formidle viden om racismens koloniale historie, så vi som samfund kan blive klogere på racismens strukturer og den mentale baggage. Nationalmuseets koloniudstilling kunne have været et sted, men her nævnes race og racisme slet ikke. Dette understreger, at racisme er tabu i Danmark og stort set kun nævnes som ‘noget’, ‘nogen’ oplever.

Der ligger dog en stor mulighed i undervisningssektoren for at skubbe på erkendelse og formidle viden om racismens koloniale historie i Danmark – ikke bare i dansk og historieundervisning, men også i sprogfagene, hvor der kan trækkes mange forbindelser eksempelvis i engelsk og fransk, som jo er forbundet til den samme koloniale historiske arv, og i dansk som andetsprog, hvor undervisning om race, slavegørelse og kolonisering kan nuancere fortællingen om det ‘danske’. Man kan optimistisk håbe på, at der efter sidste sommers Black Lives Matter-demonstrationer nu er momentum for at etablere en institution, der kan udforske, afdække og formidle den koloniale og postkoloniale racismes historie i Danmark og således også støtte op om udvikling af materialer, formidling af viden, erfaringsudveksling osv. for lærere.

En oplagt mulighed er at bruge Det Vestindiske Pakhus til ramme om dette formål, udvikle en institution inspireret af museet i Washington og inddrage relevante parter i Danmark og ikke mindst i US Virgin Islands i et transatlantisk samarbejde. Det kan kun gå for langsomt.

Forslag til yderligere læsning og inspiration

Danbolt, M. (2017). Retro Racism: Colonial Ignorance and Racialized Affective Consumption in Danish Public Culture. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 105-113. DOI doi.org/10.1515/njmr-2017-0013.

Oduosusu, T. (2015). *Open Images or Open Wounds? Colonial past and present in the city of Copenhagen*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på medium.com/the-politics-practices-and-poetics-of-openness/open-images-or-open-wounds-colonial-past-and-present-in-the-city-of-copenhagen-66d901f5f4e1.

Stenum, H. (2017). *We Carry It Within Us/Vi bærer det i os*. Dokumentar. Filmstriben. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på fjernleje.filmstriben.dk/film/9000005398/vi-baerer-det-i-os

Om statuen *I Am Queen Mary af La Vaughn Belle og Jeannette Ehlers*
iamqueenmary.com (lokaliseret d. 15. marts 2021).

Om Dana King og hendes skulptur *Guided by Justice*

kqed.org/arts/13830638/kpix-anchor-turned-sculptor-contributes-piece-to-lynching-memorial (lokaliseret d. 15. marts 2021).

Om Lost Cause-organisationer

Breed, A. G. (2018). 'The lost cause': the women's group fighting for Confederate monuments. *The Guardian*, 10. august. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på theguardian.com/us-news/2018/aug/10/united-daughters-of-the-confederacy-statues-lawsuit.

Cox, K. L. (2019). *Dixie's Daughters: The United Daughters of the Confederacy and the Preservation of Confederate Culture*. Gainesville: University Press of Florida.

Lentin, A. (2020). *Why Race Still Matters*. Hoboken: Wiley.

National Museum of African American Culture: nmaahc.si.edu (lokaliseret d. 15. marts 2021).

Palmer, B & Wessler, S. F. (2018). 'The cost of the Confederacy'. *Smithsonian Magazine*, 13. december 2018. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på smithsonianmag.com/history/costs-confederacy-special-report-180970731.

Fagportalerne i engelsk og tysk – digitale muligheder for autentiske sprog- og kulturmøder?

Fagportalerne til grundskolens fag blev udviklet med økonomisk støtte fra undervisningsministeriet i perioden 2012-2017. I dag udgør salget af digitale læremidler (identisk med fagportalerne fra Gyldendal, Alinea og Clio) over 50 procent af det samlede salg (Kristensen 2018: 16). Fagportalerne har også fundet indpas på læreruddannelserne, da de studerende har adgang til samtlige fagportaler. Under coronakrisen i foråret 2020 blev portalerne gjort frit tilgængelige, hvormed der kom mange nye brugere til, så portalerne er blevet mere og mere udbredte i folkeskolens fremmedsprogundervisning.

Vi ønsker i denne artikel at fokusere på portalernes anvendelse af autentiske tekster og på de sprog- og kulturmøder, som teksterne lægger op til. Efter en kort introduktion af disse udvalgte fokusområder følger eksempler på forløb fra portalerne i tysk og engelsk, som vi har udvalgt, fordi de på konstruktiv vis forsøger at åbne op for elevdeltagelse i autentiske sprog- og kulturmøder igennem an-



LONE KROSGAARD SVARSTAD

Lektor, ph.d., Københavns Professionshøjskole
losv@kp.dk



JETTE VON HOLST-PEDERSEN

Lektor, lærer, cand.mag. og master i fremmedsprogdidaktik
jepe@kp.dk

vendelse af autentiske tekster. Vores analyse vil tage udgangspunkt i cyklusmodellen for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020). Afslutningsvis diskuterer vi betydningen af at anvende autentiske tekster i fremmedsprogsundervisningen, samtidig med at vi kort problematiserer anvendelsen af disse tekster.

Autentiske tekster

Breen arbejder med et autenticitetsbegreb, der ud over tekstens autenticitet også omfatter elevernes autenticitet ved fortolkning af tekster, opgavernes autenticitet samt den sociale autenticitet i klassen (Breen 1985). Autentiske tekster afspejler dermed 'ein Stück sprachliches Leben' (Mac 2011) en 'kommunikativ virkelighed', der viser sig i de skrevne tekster, men naturligvis også i billeder, reklamer og film osv. (jf. det udvidede tekstbegreb) samt i arbejdet med disse tekster, dvs. i kommunikationen derom. På denne baggrund tilbyder autentiske tekster "eine riesengroße Integrationsmöglichkeit von unterschiedlichen Lernzielbereichen: sprachlicher, landeskundlicher, interkultureller Art" (Lis 2020) netop de områder, der udgør kernen i begrebet interkulturel kommunikativ kompetence, som fremmedsprogsundervisningens stiler imod at udvikle.

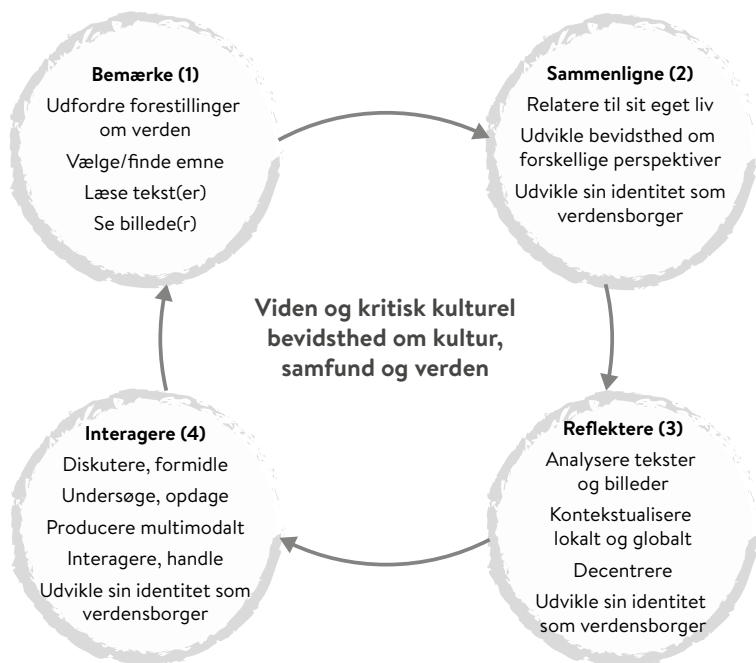
Arbejdet med autentiske tekster udvikler sproget og sprogbru- gen, da eleverne her møder sproget i de kommunikationssituationer og sociokulturelle kontekster, som sproget rent faktisk forekommer i på målsproget. Autentiske tekster indeholder ofte en kompleksitet og en flertydighed, så eleven får mulighed for at møde en stor sproglig mangfoldighed og en bred vifte af synspunkter og perspektiver, der igen afspejler den omgivende kulturelle virkelighed. Derudover indeholder de autentiske tekster ofte, direkte eller indirekte, informationer og facts om målsprogskulturernes måder at organisere sig på (Landeskunde). I et interkulturelt perspektiv handler det også om, hvordan elever forhandler betydning i sprog- og kulturmøder. Autenticiteten er også til stede, når eleverne bruger tekster og kommunikationssituationer autentisk som interkulturelle sprogbrugere, der engagerer sig i at skabe og fortolke betydning i forholdet mellem sprog og kultur (Liddicoat & Scarino 2013: 94).

Ikke-autentiske tekster, som fx didaktiserede tekster i undervisningsmaterialer, er derimod ikke skrevet i forbindelse med autentiske kommunikationssituationer, men er skrevet til læringssituationen med henblik på at introducere et kulturelt tema, præsentationer, instruktioner mv.

Sprog- og kulturmøder

I arbejdet med autentiske tekster og kommunikationssituationer bliver kultursyn og kulturforståelse en underliggende faktor for valg af tekster og de aktiviteter, eleverne inviteres til at deltage i. Hvor i verden er vi, hvilke personer hører vi om, hvor mange forskellige perspektiver inviteres eleverne til at forholde sig til – og hvordan engagerer læremidlet eleverne i forskellige problemstillinger? Er der tale om essentialistiske repræsentationer af mennesker, steder og problemstillinger, fx stereotypiske og uforanderlige fremstillinger af madvaner, livsstil, køn og etnicitet? Eller arbejdes der ud fra et ikke-essentialistisk kultursyn, hvor kultur og identitet forstås som noget, der er mangfoldigt og forandrer sig igennem tiden (Risager & Svarstad 2020). Kultursynet og kulturforståelsen afspejler sig i de diskurser om verden, som eleverne præsenteres for i tekster og aktiviteter – som igen har betydning for, hvordan eleverne engagerer sig i at skabe og fortolke betydning i forholdet mellem sprog og kultur.

I vores nedslag og i gennemgangen af eksemplerne fra fagportallerne anvender vi cyklusmodellen for interkulturel læring (figur 1) (Risager & Svarstad 2020).



Figur 1. Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager & Svarstad 2020).

Sproglæringen er en integreret del af de fire faser, da sproget netop afspejler kultur, samfund og verden, og sprog bruges og udvikles i alle faser af modellen. Modellen kan bruges til at planlægge og stilladsere sprog- og kulturundervisning ud fra, men i denne artikel bruger vi den til at eksemplificere, hvordan de udvalgte forløb på fagportalerne i engelsk og tysk åbner op for elevdeltagelse i autentiske sprog- og kulturmøder. Bliver eleverne inviteret indenfor i de forskellige faser, bliver de involveret som individer og ‘talt til’, og hvilken betydning har valget af tekster og de tilhørende aktiviteter for elevernes sproglige og interkulturelle læring?

Tysk-portaler

På portalerne findes der et stort og bredt udvalg af forskellige forløb med mange forskellige emner. Emner, der har fokus på at opbygge en faktuel viden om fx tysktalende lande, byer eller tysk historie, fx “Schweiz auf einen Blick” eller “Berlin – die bunte Hauptstadt”, eller aktuelle emner, der behandler samfundsrelevante problematikker eller ungdomsproblematiske som fx “Müll oder Mahlzeit?”, “Magersucht – ein Mädchenproblem?” eller “Was heißt denn normal?”. Her er der dog stor forskel på emnernes relevans, aktualitet og arbejdsformerne på de tre portaler.

Fælles for portalerne er dog, at de autentiske tekster primært udgøres af videoer og billeder, hvorimod langt hovedparten af de skrevne tekster ikke består af autentiske tekster, men er didaktiserede tekster, dvs. formuleret af lærebogsforfattere til denne specifikke kontekst. Antallet af skrevne tekster er generelt langt større end antallet af videoer og billeder, så elevernes input kommer i høj grad fra disse ikke autentiske tekster.

Et eksemplarisk forløb i tysk

Nedenstående følger en præsentation af et i vores optik vellykket forløb, der indeholder et aktuelt, relevant emne, der tager udgangspunkt i autentiske tekster, og som qua opgaveformuleringerne involverer eleverne og inviterer dem til at bemærke, sammenligne, reflektere og interagere med sproget i forskellige autentiske kommunikationssituationer. Forløbet, der er henvendt til udskolingen og forløber over seks lektioner, har overskriften: “Müll oder Mahlzeit” og handler om smid-væk-kulturen, når det gælder madvarer. Det er bygget op omkring to YouTube-videoer: “Containern” og “Foodsharing ganz einfach” samt to autentiske tekster: “Was Biolä-

den wegwerfen ist unglaublich” samt “Containern: Wenn Menschen Essen aus dem Müll retten”.

Forløbet indledes med en førfase, hvor emnet og ordforrådet i den efterfølgende YouTube-video præsenteres og bearbejdes på forskellig vis, før videoen ses. På denne måde opbygger eleverne viden om emnet og udvikler deres ordforråd på tysk (fase 1: bemærke). Dernæst bliver eleverne bedt om selv at tage stilling til fænomenet: ‘Containern’ (at skralde), og i denne aktivitet stilles såkaldte ‘chunks’, som de kan anvende for at begrunde og nuancere deres holdning på tysk, til rådighed. Det går videre med en sammenligning. Eleverne skal nu inddrage egne erfaringer fra hjemmet i forhold til håndteringen af madvarer og forholde sig til forskelligartede udsagn på tysk, der udgør et sprogligt input, og som hjælper dem til at udtrykke sig på et andet niveau end det, de p.t. behersker. Afslutningsvis udarbejdes der en klassestatistik med et samlet overblik over de forskellige familiers omgang med mad (fase 2: sammenligne). Det næste er videoen “Foodsharing”, der danner udgangspunkt for en opgave, hvor eleverne skal opstille en liste på Padlet med madvarer, der hurtigt fordærves, hvormed ordforrådet i forbindelse med emnet både fastholdes og udvides. I den følgende opgave skal eleverne forestille sig, at de deltager i et Foodsharing-projekt og skrive sms’er mellem de personer, der tilbyder og afhenter mad; igen stilladseres opgaven gennem relevante chunks. Til sidst diskuterer klassen i en CL-struktur, såkaldt ‘Dobbeltcirkel’, hvad de synes om ‘Foodsharing’, og hvilke fordele og ulemper der er forbundet dermed. Der lægges dermed op til, at eleverne skal forholde sig selvstændigt til samt diskutere emnet med hinanden (fase 3 + 4: reflektere og interagere). Forløbet afsluttes med, at eleverne producerer en podcast om emnet. De begynder med at google ‘Containern’ for at få inspiration, som også kan hentes fra to autentiske artikler på internettet. Podcasten, der skal være et interview, stilladseres via et forslag til struktur samt forskellige centrale chunks og et link til værktøjet ‘Soundation’ på Skoletube. Til sidst præsenteres de forskellige podcasts i klassen (fase 4: interagere).

Udvikling af viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden samt den sproglige tyskudvikling går på eksemplarisk vis hånd i hånd i dette forløb, så eleverne til sidst er i stand til at forholde sig til og kommunikere om emnet på tysk. Det helt afgørende i forløbet er, at eleverne via det aktuelle emne, de autentiske tekster og aktiviteterne bliver inviteret til aktiv stillingtagen, til at sammenligne og reflektere over emnet samt til at kommunikere derom. Der skabes rum for, at de kan udvikle og udvide både deres

viden, perspektiver og holdninger samt formulere denne indsigt på tysk, dvs. udvikle deres interkulturelle kommunikative kompetence.

Engelsk-portaler

Portalerne i engelsk tilbyder også mange forskelligartede temaforløb, fx “Democracy”, “Face your prejudice”, “Health & beauty”, “War on terror” og “Entering another culture”, som er samfundsrelaterede og globale. Således er der god mulighed for at engagere eleverne i viden og kritisk kulturel bevidsthed om kultur, samfund og verden, som står i centrum af cyklusmodellen for interkulturel læring. De tekster, eleverne først møder, er typisk en didaktiseret og introducerende tekst til emne og forløb. De digitale og multimodale muligheder for autentiske sprog- og kulturmøder forekommer i nogle forløb i form af links til fx YouTube-videoer, som præsenterer en problemstilling, en avisartikel eller andet autentisk materiale. Det kan være tekstuddrag fra noveller eller billeder, som eleverne skal engagere sig i på forskellig vis. I forløbene er der ofte fokus på at kunne forholde sig til og tale om et emne, hvor den sproglige stilladsering orienteres mod ordforråd og definitioner af begreber eller brug af gambits til at samtale.

Et eksemplarisk forløb i engelsk

Det eksemplariske forløb, vi har udvalgt, hedder “Fake News” og er planlagt til at vare 18 lektioner i 9. klasse. Målet med forløbet er ifølge lærervejledningen, at eleverne ved, hvad falske nyheder er, hvad det er for en genre, og at de kan forstå den historiske kontekst for fænomenet falske nyheder. Emnet taler ind i en aktuell samfundsmæssig diskurs om falske nyheder, og hvordan vi kan forholde os kritisk til dem. Temaet består af fire undertemaer: ‘Fake news in history’, ‘Fake news as a genre’, ‘Fake news and politics’ og ‘Fake news online’. For hvert undertema er der elementer af at bemærke, at sammenligne, at reflektere og at interagere i en kombination af didaktiserede indledningstekster, links til autentiske tekster og videoer samt aktiviteter. Aktiviteterne involverer eleverne i kritisk stillingtagen til tekster, fx ved at svare på forståelsesspørgsmål, ved at deltage i en debat, hvor elevernes forståelse omsættes i rollespil, eller ved at skrive mindre tekster i forskellige genrer og formater (fx i Skoletube med mulighed for design af grafiske plakater).

Som forforståelse i det første deltema præsenteres eleverne for to historiske billeder og to fortællinger, som de skal undres over (fase 1: bemærke), se på forskelle og ligheder (fase 2: sammenligne) og vurdere, om de er sande eller falske (fase 3: reflektere). I arbejdet med billederne opfordres eleverne til at arbejde videre med et mindmap over ord, som er relevante, når de senere skal tale om falske nyheder. Under overskriften 'Inciting hatred' præsenteres eleverne for en kort didaktiseret tekst om antisemitismens rødder i det russiske rige og under 2. verdenskrig. Herefter skal eleverne følge et link til United States Holocaust Memorial Museums hjemmeside, hvor de skal undersøge det historiske dokument *Protocols of the Elders of Zion* og svare på forståelsesspørgsmål til dokumentet. Svarene skal bruges til at skrive et kort debatindlæg til en avis, en blog eller en hjemmeside, hvor eleverne skal forklare, hvordan dokumentet kan have påvirket holdningen til jøder i datidens samfund. Sidst skal de forholde sig til, hvorvidt Holocaust-benægtelse bør være en forbrydelse i Danmark (fase 4: interagere).

Deltemaet har et videnskabsmæssigt, kritisk og etisk potentiale for at arbejde med elevernes sproglige opmærksomhed, perspektivbevidsthed og kontekstualisering. Eleverne inviteres både til at involvere sig i et historisk dokument på en aktuel museumshjemmeside og til at forholde sig kritisk til teksten. Samtidig engageres eleverne til at kunne argumentere for deres holdninger og interagere med omverdenen. Resten af forløbet byder på uddrag fra George Orwells roman *1984*, BBC-radioprogrammet *War of Worlds*, begrebet 'yellow journalism', 'climate change denial', konspirationsteorier og nutidige eksempler på falske nyheder, som illustreres med links til autentiske hjemmesider, avisartikler, CNN-nyhedsklip mv., alle med et globalt perspektiv.

Konklusion

De to eksempler fra portalerne har vist, at det er muligt at anvende autentiske tekster i fremmedsprogsundervisningen og anvende disse tekster til at involvere og engagere eleverne på et andet og dybere plan, end hvis der var tale om ren vidensformidling. Med autentiske tekster kan der i høj grad skabes 'kommunikative behov', der spiller en stor rolle for udviklingen af og interessen for sproget. De autentiske tekster giver både adgang til andre og nye perspektiver og til ny viden, der kan sammenlignes med egne livserfaringer, hvilket igen fører til refleksion, hvormed dannelsesaspektet træder frem. Opbygningen af de to forløb illustrerer, at det er muligt at arbejde med de

fire faser i cyklusmodellen og derigennem udvikle elevernes viden og kritiske kulturelle bevidsthed om kultur, samfund og verden.

Af denne grund er det vigtigt at arbejde med autentiske tekster, der dog også kræver en høj stilladseringsgrad samt en didaktisering fra lærerside, hvilket kan være en stor udfordring. Sproget i autentiske tekster er ofte komplekst og kræver derfor en høj grad af sproglig stilladsering, især i førfasen, så eleverne derigennem klædes på til at forstå indholdet. Efterfølgende er det centralt at arbejde med udvikling af ordforrådet, gerne i form af chunks og ord, der sætter eleverne i stand til at kommunikere i forskellige situationer og genrer om det givne emne.

Behovsanalyser udarbejdet i NCFE-regi i de tre store fremmedsprog (Daryai-Hansen 2020; Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska 2020; Slåttvik, Daugaard & Jakobsen 2020) har tydeligt vist, at eleverne efterlyser meningsfyldt indhold i fremmedsprogsundervisningen. De ønsker at arbejde med emner og tekster med aktuelt og interessant indhold, de ønsker at udvide deres interkulturelle kommunikative kompetence, at se ud i verden og at blive dannede verdensborgere. Dette kan de autentiske tekster i høj grad byde ind med.

Litteratur

- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6, 60-70.
- Daryai-Hansen, P. (2020). *Tyskelevers og tyskstuderingens kognition – udfoldet opsummering af undersøgelsens resultater*. Rapport. Et projekt støttet af NCFE.
- Kristensen, B. S. (2018). *Analyse af et innovativt marked for digitale læremidler*. København: Operate A/S
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lis, R. (2020). *Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht – Schulung des intensiven Lesens*. Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu Katedra Neofilologii (Zakład Germanistyki). Lokaliseret d. 1. august 2020 på 12lo.pl/wp-content/uploads/2019/03/Authentische-Texte-im-Fremdsprachenunterricht-Radoslaw-Lis.pdf.
- Mac, A. (2011). Ein Einsatz von authentischem Quellenmaterial im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Fernsehnachrichten. *Glottodidactica*, 37. Poznan: Adam Mickiewicz University Press.
- Risager, K. & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slåttvik, A. B, Daugaard, L. M. & Jakobsen, A. S. (2020). *Kvalitetsudvikling, brobygning og videreudvikling – en behovsundersøgelse i faget engelsk på tværs uddannelsessystemet*. Rapport. Et projekt støttet af NCFE.

Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). Rapport: *Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk*. Rapport. Et projekt støttet af NCFE.

Fagportaler

Gyldendal: fagportaler.gyldendal.dk.

Alinea: alinea.dk/portal-oversigt.

Clio: clio.me/dk.

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

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



MARIA PIA PETERSSON

Lektor, ph.d.

UCL Professionshøjskolen og Erhvervsakademiet

mapp@ucl.dk

terkulturelle kompetencer? Hvordan kan digitale læremidler støtte denne udvikling?

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

Sprog- og kulturlæring kræver ‘langsomhed’

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

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

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

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

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

Det digitale didaktiske forløb *Typisch Deutsch?*

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

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

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

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

De fleste moduler er bygget op omkring følgende aktiviteter:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Succesoplevelser tager tid

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

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

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

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

Noter

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

Litteratur

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

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

Sprogunderviserens kompetencer og rolle i virtuelle udvekslingsprojekter

I dag er spørgsmålet ikke, *om* IT skal bruges i fremmedsprogundervisningen, men *hvordan* den bedst integreres i undervisningen. Der stilles fra beslutningstagers side krav til underviseren om integrering af ny teknologi i undervisningen, men der medfølger ikke altid tilbud om uddannelse eller efteruddannelse i teknologiunderstøttet undervisning (OECD 2018). Lignende resultater og behov for opkvalificering og efteruddannelse findes også på nationalt plan (se fx Dalsgaard m.fl. 2020; Verstraete-Hansen & Kanareva-Dimitrovska 2020).

Denne artikel undersøger sprogunderviserens kompetencer og roller ved anvendelse af IT i fremmedsprogundervisningen. Analysen har særligt fokus på virtuelle udvekslinger som en veletableret pædagogisk tilgang til fremmedsprogundervisning. Denne artikel belyser og diskuterer mere konkret, hvilken viden, færdigheder og holdninger der er nødvendige for etableringen og gennemførelsen af succesfuld interkulturel udveksling online. Afslutningsvis fremhæves behovet for en bedre integration af digitale kompetencer/onlinekompetencer i uddannelse og efteruddannelse af lærere.



ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Ph.d. i fremmedsprogsdidaktik
Projektkoordinator, Det Nationale Center for Fremmedsprog (Vest), Aarhus Universitet
Projektleder, European Centre for Modern Languages,
Kontakt punkt Danmark
aekakd@cc.au.dk

Virtuel udveksling

I fremmedsproglæring og -undervisning defineres virtuel udveksling som teknologiunderstøttet interkulturel udveksling via online-kommunikationsværktøjer mellem elever/studerende med forskellige kulturelle/nationale baggrunde, organiseret i institutionelle sammenhænge. Virtuel udveksling, også kendt som telekollaboration eller interkulturel udveksling online, er en specifik form for *Computer-Mediated Communication (CMC)* og *Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL)*. Virtuel udveksling er samtidig en form for *blended learning*, da en del af aktiviteten foregår online, mens en anden del finder sted i klasseværelset, understøttet og guidet af underviseren.

Virtuelle udvekslinger har et stort potentiale (O'Dowd 2018) og bidrager til udviklingen af elever og studerendes sprogfærdigheder, interkulturelle kompetencer og online literacies (fx computer literacy, new media literacy, villighed til at udforske, lære, deltage i, skabe og samarbejde i online-communities). Imidlertid findes der kun få undersøgelser, som ser på underviserens kompetencer og rolle ved virtuelle udvekslinger som en kompleks pædagogisk tilgang til sprogundervisning.

Underviserens rolle i virtuel udveksling

Undervisning i en *blended learning*-kontekst, der inkluderer virtuel udveksling, forudsætter, at underviseren kan demonstrere viden, færdigheder og adfærd, der muliggør lærerstyring i både en fysisk og en online kontekst. Underviserens rolle i virtuel udveksling finder derfor sted i såvel den traditionelle klasserumskontekst som i en e-læringskontekst, hvor læring finder sted via digitale medier.

Undervisere ved ofte ikke, hvornår de skal være involveret i virtuelle udvekslingsprojekter, og i hvilket omfang de skal gribe ind i kommunikationen mellem eleverne/studerende, der deltager i disse udvekslinger. Nogle undervisere foretrækker at engagere sig intensivt, at vejlede og motivere elever og studerende, mens andre foretrækker at give dem mere autonomi og frihed til selv at styre onlineinteraktionen. Det afhænger ikke blot af underviserens tilgang og læringsforståelse, men også af typen af onlineudvekslinger, fx har *eTandem* som model for interkulturel onlineudveksling ikke en foruddefineret struktur, men er meget principfast med hensyn til gensidighed og elevens autonomi.

Flere egenskaber gør interkulturelle udvekslinger online mere specifik end e-læringsforløb, hvilket som konsekvens gør undervi-

serens rolle mere kompleks (Kanareva-Dimitrovska 2015: 79). Jeg fremhæver her de vigtigste. Virtuel udveksling er en interkulturel aktivitet par excellence. E-læringsaktiviteter finder normalt sted på en lokal institution mellem undervisere og elever og studerende på den pågældende institution. Hovedmålet med virtuel udveksling er at engagere elever/studerende i en interkulturel udveksling online med elever/studerende med en anden kulturel baggrund. Underviseren i virtuelle udvekslingsprojekter samarbejder og koordinerer med underviseren i partnerinstitutionen, mens underviseren arbejder alene med sine elever og studerende i størstedelen af de traditionelle e-læringsaktiviteter. Dette fortløbende samarbejde er ligeledes grundlaget for en vellykket virtuel udveksling. Virtuel udveksling forudsætter, at eleven/studerende udvikler sig som interkulturel mediator (Byram 1997), dvs. ser sig i stand til at formidle mellem forskellige kulturer og perspektiver. Det samme gælder for underviseren, som ligeledes som interkulturel mediator er i besiddelse af interkulturelle holdninger og færdigheder for at kunne samarbejde med kolleger fra forskellige lande. Underviseren har en aktiv rolle med at støtte elever/studerende, når de fortolker forskellige aspekter af den anden kultur eller de andres kultur og at motivere dem til at indtage en kritisk holdning og se tingene fra et andet perspektiv.

De fleste e-læringsaktiviteter finder sted i en relativt kort periode og nogle gange isoleret fra andre klasseværelsesaktiviteter, mens en succesfuld virtuel udveksling finder sted over en længere periode, og aktiviteterne udføres normalt i klasseværelset.

Hvad angår undervisernes deltagelse har underviseren normalt ikke en direkte aktiv rolle i virtuel udveksling. Eleverne og de studerende interagerer selv med deres kammerater i andre lande. I en e-læringskontekst har underviseren en aktiv rolle i interaktionerne med sine elever/studerende.

Endelig fremhæves der fra et didaktisk perspektiv tre tilgange, som viser de forskellige pædagogiske roller, som sprogunderviseren kan påtage sig i virtuelle udvekslingsprojekter (O'Dowd m.fl. 2019). Roller, som kan være meget forskellige – fra perifere til helt integrerede i udvekslingen. Den første tilgang er en præsentation af onlineinteraktionsstrategier, før onlineudvekslingen begynder. Underviseren viser konkrete eksempler fra tidligere udvekslinger og forbereder på denne måde sine elever/studerende. Den anden tilgang er facilitering af interkulturelle onlineinteraktioner. Underviseren er værdiladet facilitator mellem studerende fra forskellige lande (se fx Soliya Connect-programmet 2018). Den tredje tilgang er

integration af studerendes egne data produceret i onlineinteraktioner som grundlag for undervisningen i klasseværelset.

Underviserens kompetencer i virtuelle udvekslinger

For at kunne pege på, hvilke kompetencer underviserne har behov for med henblik på at etablere og gennemføre virtuelle udvekslingsaktiviteter og -projekter, kan man basere sig på forskellige modeller og frameworks. Guichon og Hauck (2011: 191) refererer fx i deres studie til sprogunderviserens *techno-pedagogical competencies* og angiver en række færdigheder til en mere præcis definition af dette begreb. Listen indeholder færdigheder i:

- At vurdere/evaluere teknologiens potentiale og begrænsninger til sprog- og kulturlæring.
- At foretage en behovsanalyse med henblik på at indføre passende teknologier på passende tidspunkter i en pædagogisk sekvens.
- At håndtere grundlæggende værktøjer og applikationer og løse enkle tekniske problemer.
- At designe passende opgaver.
- At designe interaktioner i og uden for klasseværelset i betragtning af teknologiens *affordances*.
- At gentænke aftaler med studerende og kolleger.
- At styre tid og optimere integrationen af teknologier.

Alle disse færdigheder udgør en kombination af pædagogiske og digitale kompetencer og er en del af sprogunderviserens faglige identitet. O'Dowd (2013) udviklede en model for sprogunderviserens telekollaborative kompetencer og har identificeret 40 deskriptorer fordelt på fire hovedkategorier:

- Organisatoriske kompetencer
- Pædagogiske kompetencer
- Underviserens holdninger og overbevisninger
- Digitale kompetencer.

Det første sæt af organisatoriske kompetencer forudsætter, at underviseren bruger professionelle onlinenetværk for at finde andre underviserpartnere i andre lande. I samarbejde med underviserpartnere diskuteres alle aspekter af det virtuelle udvekslingsprojekt, herunder brugen af forskellige strategier for at sammenkoble de to

grupper studerende, vedligeholdelse af gode relationer med underviserpartneren og undervejs at løse løbende opståede udfordringer. Desuden forudsættes et godt kendskab til aktionsforskningsmetodologien for at kunne evaluere muligheder og begrænsninger ved onlineudvekslinger m.m.

Undervisernes pædagogiske kompetencer er den anden kategori, og disse står i direkte forbindelse med udarbejdelsen af det pædagogiske forløb for virtuel udveksling. Det kræver, at underviseren designer forskellige opgaver, udvælger synkrone og/eller asynkrone kommunikations- og samarbejdsværktøjer, understøtter studerende, forklarer de studerende forventninger og opgaver, udarbejder evalueringskriterier m.m.

Den tredje kategori, defineret som undervisernes holdninger og overbevisninger, betyder, at underviseren skal være bevidst om, at kulturen og hans/hendes egne interkulturelle kompetencer spiller en stor rolle i et virtuelt udvekslingsprojekt. Disse kompetencer omfatter også interesse for at finde kompromis med den anden underviserpartner angående opgavernes design, onlinekommunikations- og samarbejdsværktøjer, onlineinteraktionsstruktur og andre udfordringer. Underviseren skal være åben over for den anden underviserpartners eventuelle alternative pædagogiske metoder, underviseren skal have vilje til at acceptere, at underviseren ikke er den eneste autoritet i interkulturelle læringsituationer m.m.

Den sidste kategori er digitale kompetencer. Det kræver, at underviseren udvælger onlineinformations-, kommunikations- og samarbejdsværktøjer, som er tilpasset de studerendes hverdags onlinepraksis såvel som projektets formål, at underviseren har en grundlæggende viden om de aktuelle kommunikationsværktøjer og onlineplatforme og deres pædagogiske *affordances* med henblik på at organisere og strukturere onlineinteraktionerne, at underviseren interagerer med studerende og underviserpartneren og respekterer onlinekommunikationsnormerne samt onlineetikken, forklarer og instruerer sine elever og studerende i, hvordan man bruger forskellige digitale værktøjer, særligt i forbindelse med sproglæring, samt hjælper dem med at udvikle en kritisk forståelse for onlineværktøjer.

Det sidste sæt kompetencer er relateret til en anden model, som jeg finder relevant for disse refleksioner over undervisernes digitale kompetencer i virtuelle udvekslingsprojekter. Pegrum foreslog et *framework of digital literacies* med fokus på fire områder: kommunikation, information, samarbejde og (re-)design (Pegrum m.fl. 2018). For hvert fokusområde, som ofte overlapper, indgives forskellige literacies:

- Communication: print, texting, hypertext, multimedia/multimodal, gaming, spatial, mobile & code literacy
- Information: tagging, search, information & filtering literacy
- Collaboration: personal, network, participatory, intercultural & ethical literacy
- Re-design: critical & remix literacy.

(for de enkelte definitioner, se Pegrum m.fl. 2018).

Modellen er også progressiv, dvs. startende fra elementære til mere og mere komplekse literacies. Sættes disse literacies i relation til de påkrævede kompetencer, som sprogundervisere skal have i forbindelse med virtuelle udvekslingsprojekter, er det tydeligt, at dette forudsætter mere komplekse færdigheder som fx critical literacy eller intercultural literacy.

Forfatteren til denne artikel har illustreret forskellige eksempler af undervisernes kompetencer i interkulturelle udvekslinger online med afsæt i et projekt med fokus på interkulturalitet (Kanareva-Dimitrovska 2020).

Konklusion

Det er en krævende opgave for sprogunderviserne at integrere de nye teknologier på en meningsfuld måde i fremmedsprogsundervisningen og særligt i virtuelle udvekslingsprojekter. Det kræver både organisatoriske, pædagogiske, fagdidaktiske og digitale kompetencer hos underviserne. Det kræver også digital kritisk literacy og interkulturelle kompetencer. Jeg vil samtidig understrege vigtigheden af udviklingen af undervisernes såkaldte *lingua-technocultural competence* (Sauro & Chappelle 2017), som er et komplekst konstrukt, der går på tværs af sproglige og kulturelle kompetencer og er medieret af teknologi og digitale platforme, hvor der foregår kontakt og interaktion.

Sproglærerruddannelserne giver ikke altid tilstrækkelige muligheder for at kombinere både tilegnelse af fagdidaktiske kompetencer og digitale/onlinekompetencer. Der er behov for en (bedre) integration af teknologimedieret sproglæring og undervisning, herunder også virtuelle udvekslinger, inden for sproglærerruddannelser og i efteruddannelsesprogrammer på videregående uddannelser. Teknologierne forandrer sig løbende, og som en konsekvens heraf er der behov for, at sprogunderviserne konstant opdaterer deres viden og færdigheder. Virtuel udveksling som pædagogisk kompleks tilgang, hvor forskellige kompetencer og roller konvergerer, kunne

være en ideel ramme for at træne lærerstuderende og efteruddanne mere erfarne sprogundervisere.

Litteratur

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalsgaard, C., Caviglia, F., Boie, M.A.K., Færgemann, H.M. & Thomsen, M.B. (2020). *Digitale kompetencer i gymnasiet*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Guichon, N. & Hauck, M. (2011). Teacher education research in CALL and CMC: More in demand than ever. *ReCALL*, 23, 187-199.
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2015). *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). Reconsidering Interculturality in Online Language Education. I Khosrow-Pour, M. (red.), *Multicultural Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (bind 1, 130-163). Hershey; IGI global.
- O'Dowd, R. (2013). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. Research-publishing.net.
- O'Dowd, R., Sauro, S. & Spector-Cohen, E. (2019). The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange. *TESOL Quarterly*, 54(1), 146-172. 10.1002/tesq.543.
- OECD (2018). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (Volume I). OECD Library.
- Pegrum, M. m.fl. (2018). Digital literacies revisited. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, vol. 7(2).
- Sauro, S. & Chapelle, C.A. (2017). Toward lingua-technocultural competences. I: Chapelle, C.A. & Sauro S. (red.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (s. 459-472). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Verstraete-Hansen, L. & Kanareva-Dimitrovska, A. (2020). *Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv. En behovsanalyse i faget fransk*. NCFE.

Sprogteknologier: Er de snyd eller læringsunderstøttende ressourcer?

Sprogteknologier er programmer som “kan få computere til at genkende, forstå, tolke, producere og efterligne det menneskelige sprog i dets forskellige former, skrevet såvel som talt” (Center for Sprogteknologi, u.å.). Nogle af disse programmer betegnes som ‘læse- og sprogteknologier’ (fremover: LST) såsom talegenkendelse (eller ‘diktering’), oplæsning og ordforslag. LST blev først introduceret i danske skoler som ‘kompenserende teknologier’ til ordblinde (Arendal & Hansen 2003), men disse teknologier er nu integreret i vores dagligdags medieøkologi, og de er muligvis på vej til at blive ‘almindelige læringsunderstøttende’, som Arendal og Svendsen (2019) pointerer:

Når vi ser ind i krystalkuglen, så kunne det se ud til, at nogle af de funktioner, vi i dag tænker som grundlæggende for elever med og i skriftsprogvanskeligheder, *langsomt, men sikkert* bliver almene. Fx talegenkendelses- og ordforslagsfunktionen, som begge er tilgænge-



FRANCESCO CAVIGLIA

Lektor

Aarhus Universitet, DPU, Institut for Fagdidaktik

caviglia@edu.au.dk



CHRISTIAN DALSGAARD

Forskningsprogramleder og lektor

Aarhus Universitet, DPU, Institut for Fagdidaktik

cdalsgaard@edu.au.dk

lige på stort set alle smartphones under skrivning, og som *efterhånden anvendes af alle under skrivning*. Disse LST-funktioner vil formentligt få betydning for skolens læse- og skrivepraksis; men hvordan og hvor meget tør vi ikke spå om endnu. (Arendal & Svendsen 2019: 10, vores kursivering)

Desuden findes der en række sprogteknologier, der kan fungere som hjælpemidler for dem, som skriver på fremmedsprog, men som muligvis samtidig kan udgøre en forhindring for at lære fremmedsprog: grammatiktjek, tekstkorpora-baserede ordbøger og især maskinoversættelse.

Denne artikel tager udgangspunkt i de gældende regler til sprogfagernes skriftlige prøver i gymnasiet, som i skrivende stund forbyder de fleste digitale hjælpemidler. Vi argumenterer først for, at disse regler kan være vanskelige eller umulige at opretholde. Derefter problematiseres, hvorvidt det kan være fagligt og didaktisk hensigtsmæssigt at forbyde disse sprogteknologier, samt hvilke muligheder og udfordringer der ville opstå ved at integrere sprogteknologierne i sprogfagernes faglig profil.

Artiklen sigter mod at rammesætte problemet ved hjælp af konkrete eksempler på sprogteknologier med fokus på teknologiernes styrker og faldgruber, samt hvilke kompetencer de forudsætter, aktiverer eller bringer i fare. Artiklen anlægger dermed primært et teknologisk perspektiv, men konklusionerne retter dog blikket på fagdidaktiske indsatsområder vedrørende opgave- og prøveformater på sprogfagene, fælles regler for læse- og skriveteknologier på tværs af fagene og især behovet for at fremme forståelsen af sprogteknologierne både inden for sprogfagene og i tværfaglige forløb.

Digitale hjælpemidler til eksamen

Det har i flere år været en udfordring for Undervisningsministeriet (fremover: UVM) at afgøre, hvilke digitale hjælpemidler der skal være tilladt til eksamen i de forskellige fag på de gymnasiale uddannelser. Dette påvirker naturligvis, hvordan disse hjælpemidler anvendes i undervisningen. I april 2019 offentliggjorde UVM generelle vejledninger til "Hjælpemidler til prøverne i de gymnasiale uddannelser efter gymnasireformen" (UVM 2019a) samt en detaljeret "Hjælpemidleroversigt" med fagspecifikke eksempler på tilladte og ikke-tilladte ressourcer (UVM 2019b) (vi refererer herefter til de to dokumenter som 'UVM's vejledninger'). Til de skriftlige prøver i fremmedsprog er det p.t. tilladt at bruge:

- Tekstbehandlingsprogrammer, “som ikke kan ændre elevens tekst-input i væsentlig grad” (UVM 2019b), dvs. med stavekontrol og eventuelt ‘minimale’ grammatiktjek.
- Oplæsning (tekst-til-tale), “fordi eleven selv skal anvende viden om forholdet mellem stavning og udtale for at vurdere, hvorfor og hvordan en tekst skal ændres” (UVM 2019b).
- Opslagsværker såsom (digitale) ordbøger, ideelt hvis de kan tilgås lokalt, uden adgang til internettet.

Andre teknologier er eksplicit eller implicit forbudte at anvende. Tabellen nedenfor viser UVM’s formuleringer og de tilsvarende forbudte teknologier med eksempler på programmer:

UVM’s formuleringer (UVM 2019b)	Tilsvarende teknologier (vores fortolkning)
Programmer som [...] kan ændre elevens tekst-input i væsentlig grad	Avanceret grammatiktjek/korrekturlæsning (fx <i>Grammarly</i> eller <i>TxtAnalyser</i>) Ordforslag, fx indbygget i mobiltelefoners tastatur og i tekstbehandlingsprogrammer som fx <i>AppWriter</i>
Programmer som kan oversætte hele udtryk, verbalformer eller sætninger fra et sprog til et andet	Maskinoversættelse, såsom <i>Google Translate</i> , <i>Microsoft Translate</i> og <i>DeepL Translator</i>
Programmer som indeholder tekstdatabaser, hvor eleven kan finde store dele af eller hele tekster som originaltekst og/eller i oversættelse til et moderne fremmedsprog	Tekstkorpora (fx <i>The Sketch Engine</i>) og parallelle tekstkorpora såsom <i>Linguee</i> og <i>Reverso Context</i>
Programmer som kan omsætte elevens tale til tekst	Talegenkendelse (tale-til-tekst, diktering)

Tabel 1. Forbudte teknologier til skriftlige prøver på engelsk-STX (UVM 2019b), med vores eksempler.

Overalt er nogle af de mest avancerede sprogteknologier p.t. forbudt eller forbeholdt elever med “konkrete funktionsnedsættelser” (fx ordblinde; UVM 2020).

Der er flere overvejelser, som spiller ind i beslutningen om at tillade eller forbyde en teknologi: Fx ville en elev, som betaler 900 kr. om året for grammatikkontrollen *Grammarly*, få en urimelig fordel

sammenlignet med andre elever, der ikke har råd til programmet, og reglernes rolle er bl.a. at sikre fairness i evalueringen.

Men bestemmelser om hjælpemidler er også adfærdsregulerende, i forhold til hvordan lærerne indretter fagets medieøkologi. Med andre ord er hjælpemidler medvirkende til at definere fagets praksisser, kompetencer og kompetencehierarkier, og de er dermed relevante for sprogfagernes selvforståelse.

Første problem: Forbuddet forsøger at ramme et ‘moving target’

Et år efter at UVM’s bestemmelser blev offentliggjort, er alle de forbudte teknologier blevet integreret i *Google Docs* og *Microsoft Word* (fremover: *Word*), dvs. de to mest anvendte tekstbehandlingsprogrammer:

- Både *Google Docs* og *Word* tilbyder nu en forbedret grammatikkontrol, som sigter mod at konkurrere med *Grammarly*.
- *Google Docs* har introduceret en ‘Smartcompose’ ordforslagsfunktion, mens *Word* på engelsk tilbyder en ‘genskriv-funktion’, som foreslår reformuleringer af vendinger og sætninger (Ramesh 2020).
- Begge programmer har indbygget en dikteringsfunktion på dansk, engelsk, tysk, fransk, spansk, kinesisk og italiensk (Microsoft 2020) plus flere andre sprog i *Google Docs* (Google 2020).
- *Word* har indbygget en oversættelsesfunktion til ord eller sætninger, mens en menu i *Google Docs* tilbyder at oversætte hele dokument.

Da stort set alle danske skoler giver adgang til *Google Docs* eller *Word*, bliver det vanskeligt i fremtiden at forhindre elever i at bruge disse funktioner i deres skriftlige opgaver (Marshall 2019), medmindre computere fuldstændig forbydes, eller eleverne tvinges til at bruge et skrivemaskinelignende tekstbehandlingsprogram i stedet for de programmer, som de bruger i det daglige.

Andet problem: Sprogteknologierne er kommet for at blive

De eksisterende værktøjer til grammatikkontrol, talegenkendelse og maskinoversættelse er ikke fejlfrie, men de er blevet langt bedre, i takt med at de bliver integreret i tekstbehandlingsprogrammer, mo-

biltelefoner, navigatorer m.m. Disse værktøjer bruges rutinemæssigt i arbejdslivet og er samtidig (på godt og ondt) en del af elevernes egen medieøkologi.

Eleverne vil derfor skulle bruge disse hjælpemidler, når de læser videre eller kommer ud på arbejdsmarkedet. Samtidig er det mindst lige så vigtigt, at sprogelever lærer at bruge sproget spontant, fx i mundtlige samtaler eller chat uden hjælpemidler. Forbuddet mod sprogteknologier afspejler netop en bekymring for, at deres brug vil modvirke sprogindlæring.

Spørgsmålet handler med andre ord både om teknologi og sprogfagdidaktik. De to næste afsnit præsenterer eksempler på disse teknologier samt en vurdering af, hvorvidt de er modne og har nytteværdi for dem, som *bruger* et fremmedsprog, samt hvilke kompetencer de forudsætter, fremmer eller muligvis forhindrer.

Maskinoversættelse og ‘automatisk korrekturlæsning’

En artikel fra 2009 om snitflader mellem maskinoversættelse (‘machine translation’; herefter: MT) og sprogundervisning nævner en række begrænsninger ved MT: a) bogstavelig oversættelse, som bevarer originalens struktur; b) grammatikfejl; c) mangel på sammenhæng i teksten, idet MT fungerer bedst med enkelte sætninger og tekstbidder (Niño 2009). Derfor anbefalede Niño bl.a. at designe didaktiske forløb, hvor eleven skulle rette på oversættelser lavet i fx *Google Translate*, sådan at de bedst kunne forstå MT’s muligheder og begrænsninger.

Ti år senere bliver MT nu i stedet anvendt som hjælpemiddel til at revidere et første udkast af en oversættelsesopgave, hvilket har givet gode resultater angående grammatik og ordforråd (Lee 2020). Samtidigt er efterredigering af MT blevet til en almindelig praksis blandt professionelle oversættere af fagtekster (Yamada 2019). Med andre ord er MT blevet til et mere modent værktøj, hvis underliggende teknologi, muligheder og begrænsninger er vigtige at forstå.

Teknologien bag MT bygger især på ‘parallelle tekstkorpora’, dvs. databaser med oversættelser, der er synkroniseret på sætningsniveau. EU-dokumenter og filmundertekster er fx oplagte kilder til parallelle tekstkorpora, fordi der er tale om tekster skrevet og oversat til fremmedsprog af professionelle, hvorfor oversættelserne dermed har undergået en kvalitetskontrol, og de er ligeledes typisk tilgængelige på flere sprog. MT-programmer laver deres oversættelser ved

hjælp af ‘bidder’, udvundet af parallelle tekstkorpora, og forsøger derefter at organisere disse bidder til en tekst.

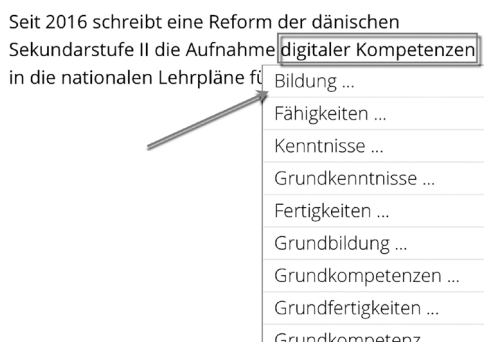
Resultatet er i dag (anno 2021) sjældent fejlfrit, men typisk anvendeligt som et første udkast. Tabel 2 viser, hvordan Google og Microsoft oversætter den samme sætning fra engelsk til dansk:

Den originale sætning: Since 2016, a reform of the Danish upper secondary school makes it mandatory to include digital literacy in the national curricula for all school subjects.	
Siden 2016 har en reform af <i>den danske gymnasium</i> [sic] gjort det obligatorisk at medtage <i>digital læsefærdighed</i> i de nationale læseplaner for alle skolefag. (<i>Google-oversættelse</i> , vores kursiveringer)	Siden 2016 har en reform af den danske <i>folkeskole</i> gjort det obligatorisk at inkludere <i>digitale færdigheder</i> i de nationale læseplaner for alle skolefag. (<i>Microsoft-oversættelse</i> , vores kursiveringer)

Tabel 2. Sammenligning af oversættelser lavet af hhv. Google og Microsoft.

Google fejloversætter ‘digital literacy’ til ‘digital læsefærdighed’ og har en kongruensfejl (‘den danske gymnasium’). Microsoft fejloversætter ‘Danish upper secondary school’ til ‘danske folkeskole’. Ingen af de to programmer foreslår ‘digitale kompetencer’, som er en bedre løsning på ‘digital literacy’, men Microsofts løsning med ‘digitale færdigheder’ er forsvarlig.

Hvis vi oversætter den samme sætning til *tyisk* ved hjælp af et mere avanceret MT-program (*DeepL Translator*), bliver ‘digital literacy’ korrekt oversat til ‘digitale Kompetenz’ med mulighed for også at vælge blandt lige så forsvarlige muligheder såsom ‘digitale Bildung’, ‘digitale Alphabetisierung’ eller ‘digitale Kompetenzen’ i flertal (figur 1):



Figur 1. Oversættelser af det engelske ‘digital literacy’ til tysk i *DeepL Translator*.

Ordbogslignende (men forbudte) hjælpemidler som *Reverso Context* og *Linguee* bygger ligeledes på parallelle tekstkorpora og viser forekomster af enkelte ord eller udtryk i deres kontekst (figur 2).

digital literacy English German

Translation of "digital literacy" in German

digitale Kompetenz digitalen Kompetenz Digital Literacy digitalen Alphabetisierung digitaler Kompetenz

digitale Alphabetisierung Digitalkompetenz digitalen Fähigkeiten digitale Kompetenzen digitale Bildung

Computerkompetenz digitaler Bildung ...

The conclusions call for the promotion of digital literacy throughout the Union. Außerdem fordert er in den Schlussfolgerungen, die digitale Kompetenz unionsweit zu fördern.

150 million Europeans (some 25 %) have never used the internet and may never get sufficient digital literacy. Millionen Europäer (etwa 25 %) haben noch nie das Internet genutzt und viele erreichen möglicherweise nie eine ausreichende digitale Kompetenz.

However, I am disappointed that there is no further evidence of any development in regard to digital literacy. Es enttäuscht mich jedoch, dass es keine weiteren Anzeichen für Fortschritte im Bereich der digitalen Kompetenz gibt.

Figur 2. Søgningresultater for 'digital literacy' i *Reverso Context*, engelsk til tysk.

(Énsprogede) tekstkorpora er ligeledes en central teknologi bag udviklingen af grammatikkontrol (ligesom *Grammarly* og nu *Microsoft Editor*). Der er tale om udvidelser af stavekontrolprogrammer, som i dag er i stand til at genkende en række grammatiske fejl, identificere ualmindelig sprogbrug, og som også kan foreslå mere koncise formuleringer (Ramesh 2020; se i figur 3 et revisionsforslag til skribenternes egen tekst). 'Automatisk korrekturlæser' betegner derfor mere præcist, hvad disse programmer kan.

Grammatikkontrol kan overse fejl eller give 'falske positive' (dvs. angive en korrekt vending som fejl). Det er derfor først og fremmest avancerede sprogbrugere, der får mest ud af disse hjælpemidler, eftersom de er i stand til at tage stilling til computerens anbefalinger ud fra deres viden om og fornemmelse for sproget. Og det er vigtigt, at brugeren beholder kontrollen: Automatiske rettelser bør altid slås fra!

Objective

The objective of the research project is to explore how digital literacy can be integrated into teaching practices within the subjects. Thus, the project has not viewed digital literacy as a separate or generic

Here are a few other ways to write this PREVIEW

The research project aims to explore how digital literacy can be integrated into teaching practices within subjects.
Concise phrasing

The goal of the research project is to explore how digital literacy can be integrated into instructional practices within the subjects.
Paraphrased sentence

The aim of the research project is to explore how digital literacy can be integrated into teaching practices in the subjects.
Improves readability

Give feedback ...

ed at identifying subject-specific

digital technologies?
as part of their subject?

ed courses that experiment with
ject has completed interviews with
he project has made observational
collected lived experience

it conceptions of digital technologies
a pedagogical, and 3) a subject-

reception that there is a necessity or

Figur 3. Rewrite-funktionen (kun på engelsk) i Microsoft Word Online (september 2020).

Overordnet set virker det dog ikke længere forsvarligt at sige, at grammatikkontrol er mere til skade end til gavn (Pullum 2007), selv om det måske var rigtigt i 2007. Derfor er spørgsmålet ikke så meget, hvorvidt MT eller automatisk korrekturlæsning skal bruges eller ej, men nærmere, *hvornår* og *hvordan* de skal bruges, og hvilken rolle bestemte teknologier skal spille i forhold til at udvikle sunde arbejdsmetoder, læringsforløb, evalueringsprøver og -kriterier.

Fx risikerer et overforbrug af MT som hjælpemiddel at fremme et syn på skrivning i L2 som først og fremmest *oversættelse* (Niño 2009). Bedre MT-programmer kan derfor resultere i acceptable afleveringer, men ringe 'forberedelse til at lære i fremtiden' (dvs. definitionen af 'transfer' i Bransford & Schwartz 1999).

Fra talegenkendelse til digitale assistenter

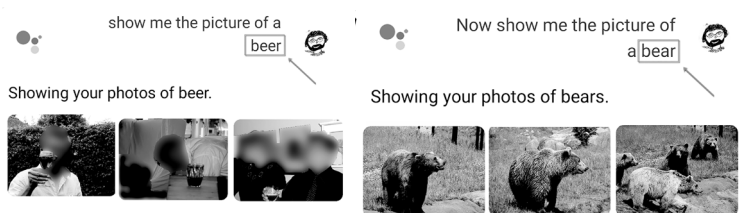
Talegenkendelse (tale-til-tekst) er en sprogteknologi, som bl.a. står bag dikteringsværktøjer i mobiltelefoner og tekstbehandlingsprogrammer, automatiske undertekster på videooptagelser (fx i *YouTube* og *Microsoft Stream*) og digitale assistenter såsom *Apple Siri* og *Google Assistant*. Diktering har været tilgængelig på iPhone siden 2011 på engelsk, spansk og tysk og først i 2014 på dansk. Det handler med andre ord om en teknologi, som først i de senere år er blevet pålidelig og præcis nok til at finde indpas i hverdagen. Det er vanskeligt at finde præcise data, men et stigende antal af internetsøgninger, korte tek-

ster og kommandoer på mobiltelefoner bliver nu dikteret i stedet for indtastet (Metev 2020).

Diktering er ikke udviklet med sproglæring in mente, men sproglærere har fx brugt teknologien som hjælpemiddel til at øve og evaluere udtale (Golonka m.fl. 2014). Dikteringssystemer transskriberer nemlig elevens udtale og giver dermed en form for synkron feedback på, hvorvidt ens udtale er forståelig – i hvert fald for en computer.

I undervisningen har diktering traditionelt primært været anvendt til ordblinde elever, men spørgsmålet er, om det ikke ville være hensigtsmæssigt at inddrage stemme som en vej til skriftligheden ved siden af håndskrift og tastatur. Erfaringer begynder at samle sig (fx Haug & Klein 2018; Midgard 2020; Schüler 2020) med L1 som udgangspunkt og inklusion som hovedformål. Observeringer af strategier hos elever med læse- og skrivevanskeligheder peger på, at læse- og skriveteknologier giver flere elever muligheder for at ‘være med’ i klasseaktiviteter, og at de samtidig understøtter og ikke erstatter traditionel læsning og skrivning (Arendal & Svendsen 2019).

Især diktering har et stort potentiale for fremmedsprogsundervisning for alle elever og ikke kun for ordblinde. Ud over at øve udtale kan teknologien anvendes i forbindelse med ‘personal assistants’ (fx *Google Assistant*, *Siri* og *Alexa*), dvs. stemmestyrede programmer, der kan udføre kommandoer som fx at søge information på nettet, finde billeder eller lave en udregning. Det giver mulighed for at udforme task-lignende opgaver, som elever kan løse ved at indtale en kommando, som den digitale assistent vil udføre (et eksempel i figur 4, hvor en af forfatterne bad på engelsk om at få vist billeder med bjørne, men kludrede med hensyn til udtalen).



Figur 4. Stemmesøgning på engelsk med *Google Assistant* (september 2020).

Syn på teknologi og kompetencehierarki i UVM's bestemmelser om hjælpemidler

Talegenkendelse, automatisk korrekturlæsning og maskinoversættelse er p.t. forbudte hjælpemidler, som kun må anvendes af elever med “konkrete funktionsnedsættelser” (UVM 2020). Forbuddet af-

spejler et syn på teknologi og et kompetencehierarki i sprogfagene, som er værd at diskutere.

Der findes tre kategorier i UVM's bestemmelser for skriftlige prøver i gymnasiet: forudsatte, tilladte og ikke-tilladte hjælpemidler. Sammenligner vi med matematik, fysik og biologi er fx CAS-software (Computer Algebra Systems, fx *WordMat*) foreskrevet som forudsat hjælpemiddel. Det vil sige, at nogle digitale hjælpemidler indgår som en integreret del af matematik og opfattes som, hvad Salomon m.fl. (1991) betegner som 'kognitive partnere' eller 'værktøjer at tænke med', som Clark (2008) formulerer det. Med andre ord opfattes CAS-software eller regneark ikke som 'kompenserende teknologier', men som en del af fagligheden, og alle elever bliver undervist i at bruge dem. Det skal dog tilføjes, at dette ikke er sket uden debat.

Sprogfagene har ingen sådanne 'forudsatte hjælpemidler' (heller ikke stavekontroll), men har til gengæld mange forbud. Desuden har danskfaget ikke specificeret noget angående sprogteknologier som hjælpemidler, selvom dansk er andetsprog for cirka 10 procent af eleverne (Olesen 2016; Nørtoft 2019). Sprogteknologierne er med andre ord kun set som 'kompenserende' og ikke som en del af fagligheden.

Når vi retter blikket mod det kompetencehierarki på sprogfagene, som afspejles i UVM's bestemmelser, peger forbuddet mod diktering og den samtidige accept af oplæsning også på en opfattelse af, at det skriftlige vejer tungere end det mundtlige. Den digitale oplæsning må gerne bruges som hjælp til at "vurdere, hvorfor og hvordan en tekst skal ændres" (UVM 2019b), mens talegenkendelse som genvej til det skriftlige opfattes som snyd, medmindre eleven er fx erklæret ordblind.

At se skriftligheden som overlegen i forhold til mundtligheden er uheldigt og utidssvarende. Eftersom sprogteknologier kan varetage så meget af den skriftlige kommunikation, fremstår mundtligheden og den spontane sprogbrug endnu mere tydeligt som indbegrebet af at kunne et sprog. Samtalen kan *ikke* uddelegeres til computere, så snart et mellemmenneskeligt forhold skal etableres og styrkes. Den spontane samtale er nemlig 'kommunikationens grundform' (Bundsgaard 2016: 20), hvor samtalepartnere søger om at 'involvere' hinanden ved hjælp af en række semiotiske ressourcer – ord, lyd, rytme, billedsprog, stilhed – hvilket gør samtalen lige så rig og kompleks som litterære tekster (Tannen 1992).

Sprogteknologier som en del af sprogfagenes DNA?

I en undersøgelse af gymnasielæreres forståelse af, hvordan digitale teknologier påvirker deres fag, har flere lærere italesat, at der sker noget med kernefagligheden – eller “fagenes DNA”, som en lærer formulerer det. Fx kommenterer en matematiklærer:

Det er på godt og ondt. Der er kompetencer, der er forsvundet fra mit fag, som almindelig hovedregning. Det er der slet ingen tvivl om, og det gør jo ondt på en matematiker. Men altså omvendt, det har den anden side af sig, at der til gengæld er nogle, der kan få noget matematik med, som de kan bruge. (Dalsgaard m.fl. 2020: 56)

Integration af sprogteknologier i fremmedsprogsundervisning kan resultere i, at nogle kompetencer bliver devalueret, fordi de kan uddelegeres til computeren (fx at kunne stave korrekt eller finde den rigtige præposition). Samtidigt kan sprogteknologierne hæve overliggeren for, hvad eleverne kan gøre med sprog, samt muliggøre, at det skriftlige og det mundtlige i højere grad kan ‘køre parallelt’ og berige hinanden.

At integrere sprogteknologier som almindelige læringsunderstøttende ressourcer ville dog kræve en omfattende proces, hvor sprogfagenes identitet revideres, opgave- og eksamensformer gen tænkes, muligvis også med inddragelse af aktiviteter helt *uden* hjælpemidler, sådan at den spontane sprogbrug fremstår som kernen i sprogkompetencen.

Kan sådan et scenarie være realistisk og ønskværdigt? Muligvis ja, fordi at forstå og bruge sprogteknologier er nu en nødvendig kompetence for dem, der skal lære et fremmedsprog, både til at studere og i arbejdslivet. Desuden ville sådan et scenarie bedre kunne integrere skriftligheden og mundtligheden – til gavn for intensivering og differentiering af sprogundervisningen.

Sådan en løsning, hvor alle hjælpemidler er tilladt til eksamen, er fx realitet for en af de skriftlige prøver i matematik i folkeskolens 9. klasse, hvor eleverne må medbringe alle de ressourcer, som de har brugt i undervisningen, såsom lommeregner, software på computeren og mobilen samt opgavebesvarelser. Derudover tager eleverne også en skriftlig og en mundtlig prøve uden eller med begrænset brug af hjælpemidler (UVM 2019c).

Selvom det er fristende at drage en parallel mellem hjælpemidler i sprogfagene og matematik, findes der også væsentlige forskelle:

- Sprogværktøjerne såsom automatisk korrekturlæsning og maskinoversættelse kan nemt tage fejl og risikerer derfor kun at gavne de ressourcestærke elever.
- Det ville være uhensigtsmæssigt at tvinge alle elever til at bruge de samme værktøjer, når der findes flere tilgange til at skrive flydende og korrekt.
- Til forskel fra fx Computer Algebra Software (CAS) er de fleste sprogteknologier ikke primært tiltænkt til at blive brugt i skolen.

I det lange løb ser vi det alligevel som sandsynligt, at sprogteknologier vil ende med at blive integreret i sprogdidaktikken, men det er et åbent spørgsmål, hvornår digitale hjælpemidler vil understøtte og indgå som et naturligt element i sprogarbejde, og hvornår deres brug vil gøre sprogindlæring kedelig og kulturelt forarmet.

Indarbejdelse af sprogteknologier i sprogfagene handler først og fremmest om at udvikle arbejdsmetoder til fx at dykke ned i ords betydning ved at studere sprogkseksempler, vælge blandt synonymmer, evaluere oversættelsesløsninger osv. At kunne bruge disse hjælpemidler på relevante måder er derfor primært en 'sproglig kompetence'. Men for at få gavn af bestemte sprogteknologier er det nødvendigt at have både solid sproglig viden og en grad af teknologiforståelse. Sprogfagernes faglighed kunne derfor få gavn af at integrere en praktisk forståelse af sprogteknologierne.

At integrere sprogteknologier i sprogundervisning kan godt medføre at arbejde på grænsen af egen formåen og dermed udfordre vores faglige selvforståelse, men alternativet er at opgive vores rolle og svigte de elever, som ikke selv er i stand til at udvikle arbejdsmetoder og strategier.

Litteratur

- Arendal, E. & Hansen, K. M. (2003). *IT rygsæk til ordblinde*. Hjælpemiddelinstitutet.
- Arendal, E. & Svendsen, H. B. (2019). Læse- og skriveteknologi i skolen. *Hvad og hvordan? Viden om Literacy*, 26, 6-11. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på videnomlaesning.dk/media/2944/26_erik-arendal_helle-bundgaard-svendsen-1.pdf.
- Bransford, J. & Schwartz, D. (1999). *Rethinking Transfer*: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100. doi.org/10.3102/0091732X024001061.
- Bundsgaard, J. (2016). *Sprog og kommunikation*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Center for Sprogteknologi. (u.å.). *Hvad er sprogteknologi?* Center for Sprogteknologi, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 17.

- oktober 2020 på cst.ku.dk/omcentret/sprogteknologi.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalsgaard, C., Caviglia, F., Boie, M. A. K., Færgemann, H. M. & Thomsen, M. B. (2020). *Digitale kompetencer i gymnasiet*. Aarhus Universitet, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2019/dec/191219-digitale-kompetencer-i-gymnasiet-2020.pdf.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. doi.org/10.1080/09588221.2012.700315.
- Google (2020). *Type with your voice*. Docs Editors Help. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på support.google.com/docs/answer/4492226?hl=en.
- Haug, K. N. & Klein, P. D. (2018). The Effect of Speech-to-Text Technology on Learning a Writing Strategy. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 47-62. doi.org/10.1080/10573569.2017.1326014.
- Lee, S.-M. (2020). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157-175. doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186.
- Lexical Computing (2015). *Statistics used in the Sketch Engine*. Sketch Engine. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på sketchengine.eu/documentation/statistics-used-in-sketch-engine.
- Marshall, P.W.S. (2019). Terminsprøver og Grammarly. *Folkeskolen.dk*, 14. november. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på folkeskolen.dk/1002704/terminsproever-og-grammarly.
- Metev, D. (2020). *2020's Voice Search Stats—Is Voice Search Growing?* Review 42. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på review42.com/voice-search-stats.
- Microsoft (2020). *Dictate your documents in Word*. Microsoft 365 Support. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på support.microsoft.com/en-us/office/dictate-your-documents-in-word-3876e05f-3fcc-418f-b8ab-db7ce0d11d3c.
- Midgard, I. (2020). *Talestyrt skrivning. En kvalitativ studie om læreres holdninger til og erfaringer med talestyrt skrivning som verktøy for å fremme mestring og inkludering for elever med lese- og skrivevansker*. Master's thesis. Agder Universitet. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2686754/Ingun%20Midgard.pdf?sequence=1.
- Niño, A. (2009). Machine translation in foreign language learning: Language learners' and tutors' perceptions of its advantages and disadvantages. *ReCALL*, 21(2), 241-258. doi.org/10.1017/S0958344009000172.
- Nørtoft, M. (2019). Indvandrere og efterkommere i flertal på 14 gymnasier. *Danmarks Statistik*, 22. oktober. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på dst.dk/da/Statistik/bagtal/2019/2019-10-23-indvandrere-og-efterkommere-i-flertal-paa-14-gymnasier.
- Olesen, E. P. (2016). Hver tiende elev er tosproget: Kun to procent af lærerne har ikke vestlig baggrund. *Folkeskolen.dk*, 20. oktober. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på folkeskolen.dk/595146/hver-tiende-elev-er-tosproget-kun-to-procent-af-laererne-har-ikkevestlig-baggrund.

- Pullum, G. K. (2007). Monkeys will check your grammar. *Language Log*, 26. oktober. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på itre.cis.upenn.edu/~myl/languageelog/archives/005061.html.
- Ramesh, S. (2020). Microsoft Editor gets an upgrade in Word and Outlook. *Office Insiders*, 4. september. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på insider.office.com/en-us/blog/microsoft-editor-gets-an-upgrade.
- Salomon, G., Perkins, D. N. & Globerson, T. (1991). Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2-9. doi. org/10.3102/0013189X020003002.
- Schüler, L. (2020). Diktieren mit Spracherkennung als Form der Medien unterstützten Textproduktion – Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 71-85. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/04/Sch%C3%BCler_48.pdf.
- Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på ucviden.dk/da/publications/phd-afhandling-teknologibaseret-l%C3%A6sning-og-skrivning-i-folkeskole.
- Svendsen, H. B. (2018). Læse- og skriveteknologi til unge ordblinde. *Viden om Literacy*, 24, 40-47. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på videnomlaesning.dk/media/2567/24_helle-bundgaard-svendsen.pdf.
- Tannen, D. (1992). How is conversation like literary discourse? The role of imagery and details in creating involvement. I: Downing, P., Lima, S. D. & Noonan, M. (red.), *The linguistics of literacy* (s. 31-46). Amsterdam: John Benjamins. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på deborahtannen.com/s/how-is-conversation-like-literary-discourse.pdf.
- UVM (2019a). Hjælpe midler til prøverne i de gymnasiale uddannelser efter gymnasireformen. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf19/apr/190423-laesevejledning-til-hjaelpemiddeloversigt.pdf.
- UVM (2019b). Hjælpe midleroversigt. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/xls19/190423-hjaelpemidler.xlsx.
- UVM (2019c). Vejledning til folkeskolens prøver i faget matematik – 9. klasse. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/faglig-forberedelse/proevevejledninger.
- UVM (2020). Generelt om særlige prøvevilkår og tilladte hjælpemidler, forlænget tid mm. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/proever-og-eksamen/regler-og-orienteringer/saerlige-proevevilkaa-til-ordblind-og-andre-elever-med-funktionsnedsaettelse/generelt-om-saerlige-proevevilkaa-og-tilladte-hjaelpemidler-forlaenget-tid-mm.
- Yamada, M. (2019). The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators. *The Journal of Specialised Translation*, 31, 87-106. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på jostrans.org/issue31/art_yamada.php.

At lære med de digitale ressourcer i gymnasiets sprogfag

I en globaliseret og digitaliseret verden produceres der hele tiden nye, mere effektive og 'intelligente' digitale ressourcer, der hjælper os med at automatisere sproglige arbejds- og læreprocesser. Det forekommer derfor vigtigt, at eleverne sættes i stand til at forstå og afkode de digitale ressourcers affordanser og de bagvedliggende processer til behandling af sprogligt indhold. Elever bør udvikle en sproglig digital bevidsthed for at fremme deres handlingsmuligheder med sprog digitalt. Artiklen handler om, hvordan et nyt fokus på samspil med digitale ressourcer og sprog kan inddrage en sproglig digital tænkning i sprogfagene. Det kan gøre det mere attraktivt at lære et fremmedsprog og vælge et fremmedsprog til.

Begrebet 'digitale ressourcer' bruges her bredt om digitale teknologier til behandling af et sprogligt indhold eller som en hjælp til at effektivisere en arbejdsproces eller læringsproces i tilegnelsen af et fremmedsprog. Jeg vil fremhæve to tilgange til at inddrage digitale ressourcer i sprogundervisningen, som begge fremmer elevernes digitale kompetencer, men resulterer i et forskelligt læringsudbytte. De to metoder kan ifølge Jonassen (1995) formuleres som at *lære fra* de digitale ressourcer og at *lære med* de digitale ressourcer. I undervisningen, hvor eleverne *lærer fra* de digitale ressourcer, er hovedformålet at bruge den digitale ressource til at frembringe et sprogligt resultat. Dette er den mest udbredte anvendelse af digitale ressourcer. Når elever *lærer med* de digitale ressourcer, er målet udvidet til også



MARNIE LAI

Master i fremmedsprogsdidaktik,
MSc in Speech and Language Processing
Lærer i engelsk, kinesisk, digital dannelse,
Stenhus Gymnasium
marnie.lai@gmail.com

at forstå de bagvedliggende processer ved at gå dybere ind i digitale ressourcers funktionaliteter. Det overordnede mål er stadig at lære sproget og anvende den digitale ressource til at optimere og forbedre egen læring eller at hæve den sproglige kvalitet. De to forskellige måder at indtænke brug af digitale ressourcer på kan forklares med, om læringen foregår skjult som *black box*, dvs. at *lære fra*, eller om læringen er gennemsigtig som *white box*, dvs. at *lære med*.

Didaktiske overvejelser ved at *lære fra* eller at *lære med* digitale ressourcer

En distinktion mellem at *lære fra* eller at *lære med* digitale ressourcer kan være nyttig, da didaktisering og den faglige anvendelse af digitale ressourcer har betydning for, hvilke digitale kompetencer eleverne oparbejder i fagene. Skal eleverne udvikle en digital tænkning i sprog, kan det foregå ved at ekspandere læringen i digitalisering af sprog gennem de digitale ressourcer. Der er en antagelse i artiklen om, at de digitale ressourcer udgør en nøgle til dybere digital læring i sprog, som hidtil har været overset i sprogfagene. Et eksempel på overset digital læring i sprogfagene er fx den måde, som stavekontrol kan anvendes på i skriveprocessen i sprog. Alle elever bruger stavekontrollens automatiserede retteprocesser, men de færreste elever giver sig tid til at sætte sig ind i at træne eller optimere stavekontrollen. For eksempel kan det være en skriftlig opgave med COVID-19 som emne. I den kontekst vil det være relevant at tilføje nye ord til orddatabasen som fx 'coronatest' eller stort begyndelsesbogstav i ord. Det kan også være at tilføje autokorrektur til en forkert indtastning som fx, at 'coruna' skal rettes til 'corona'. Når man *lærer med* de digitale ressourcer, indgår eleven i et tættere samspil med den digitale ressource, og læreren afsætter plads i undervisningen til at udforske digitale muligheder og begrænsninger med de digitale ressourcer til at fremme elevernes sprogtilegnelse digitalt. I det følgende vil jeg give nogle undervisningseksempler på hhv. at *lære fra* og at *lære med* digitale ressourcer. At *lære fra* og *med* digitale ressourcer betragtes som to supplerende tilgange, som bygger på hinanden i sprogundervisningen.

Undervisningsforløb med at *lære fra* de digitale ressourcer

Jeg vil kort beskrive to forløb med hhv. Wordcloud som værktøj i engelsk og pop op-ordbog i kinesisk, som lå forud for den dybere læ-

ring med at *lære med* de samme digitale ressourcer. Dette er langt den mest almindelige anvendelse af digitale ressourcer i sprogfagene. De fleste lærere kan nikke genkendende til lignende anvendelse af digitale ressourcer fra deres egen undervisning.

Wordcloud til indholdsanalyse af en tekst

Eleverne i 1. g fulgte et nyhedslæsningsforløb, der varede to måneder. Forløbet gik ud på at læse en nyhedsartikel efter eget valg en gang om ugen. Dette blev dokumenteret i en læseskabelon i Lectio med bl.a. en 'summary', noter om ordbogsopslag og relevans af artikel. Yderligere gennemgik vi nyhedsgenren, analysemodel til nyheder og liste over forskellige engelske nyhedsmedier efter type. Den første del af forløbet mandede ud i brugen af Wordcloud som analyseværktøj til at sammenligne to identiske nyheder, men fra to kontrastive nyhedsmedier som fx *The Guardians* mod *The Sun*. Produktet var at inddrage ordskyer for at belyse artiklernes subjektivitet og vægtning af nøgleord og at anvende nyhedstrekanten (the inverted pyramid) som tekstanalysemodel til den samme nyhed, som eleverne skulle præsentere i grupper i PowerPoint på engelsk.

Pop op-ordbog til 'flydende' læsning

I kinesisk arbejdede eleverne i 2. g med et onlinelæseforløb i at læse kinesiske skrifttegn ved hjælp af en pop op-ordbog. En pop op-ordbog er et plug-in, som installeres i en browser. Når man flytter musen hen over et ord, aktiveres automatisk et ordbogsopslag, hvor ordinformationer vises i en boks under opslagsordet. En pop op-ordbog kan betragtes som et læseredskab til at afkode kinesiske skrifttegn. Det gør skrifttegnslæsningen mindre udfordrende og skaber en flydende læseproces (Lai 2008). En anden vigtig fordel ved brug af pop op-ordbogen er, at det åbner op for at læse autentiske tekster, der behandler mere aktuelle og tidssvarende emner end begynderbogens emner om at finde vej, tage på ferie og lignende. Som opfølgning på læsningen skulle eleverne identificere nøgleord i teksterne og gå på kinesiske websites for at finde relevante tekster til præsentation med støtte fra pop op-ordbogen. Herunder indgik søgning på kinesiske websites, vurdering af relevansen af kinesiske websites og læsning af indhold med henblik på at kunne evaluere søgeresultaternes relevans i forhold til emnet på kinesiske søgemaskiner.

De to forløb ovenfor beskriver i store træk brugen af hhv. Wordcloud og pop op-ordbog i sprogundervisningen til at understøtte elevernes tilegnelse af sprog. Begge forløb udvikler elevernes informationskompetencer på forskellige måder. Læseforløbene i engelsk

og kinesisk kunne slutte her, men forløbene kan også integrere en 'dybere' læring med digitale ressourcer ved at *lære med* digitale ressourcer. Det uddyber jeg nærmere i det næste afsnit.

Eksempler på at *lære med* digitale ressourcer

Det er vigtigt at pointere, at arbejdet med at *lære med* digitale ressourcer sker i forlængelse af et sprogligt forløb. Som tidligere nævnt ligger der et overset læringspotentiale i de digitale ressourcer som et middel til at udvikle elevernes sproglige, digitale kompetencer. Læringen foregår ved at strække anvendelsen af digitale ressourcer til at opnå en ny faglighed i sprog, som er digital tænkning, og som foregår integreret i sprogundervisningen. Dette er, hvad der menes med dybere læring med digitale ressourcer.

Dybere læring med digitale ressourcer kan tilrettelægges ved at vende blikket indad mod de digitale processer til sproglig behandling i de digitale ressourcer.

Marek og Wu (2020) nævner brugen af task til tilrettelæggelse af læring med digitale ressourcer, som har karrierelæring som mål. Jeg vil sætte fokus på en undersøgende, hands-on-tilgang, der har fokus på at udforske en given digital resources begrænsninger og muligheder med henblik på at udvikle en digital 'literacy' i teknologi. Dette omfatter introduktion af grundlæggende begreber og koncepter for at behandle sprog digitalt og herved bevæge eleverne mod en digital 'mindfulness' i sprog. Konkret kan det foregå ved spørgsmål eller ved problemløsning og ved at give plads i sprogundervisningen til at diskutere og reflektere over de digitale ressourcers løsningsforslag. Eleverne bevæges over til en dybere digital forståelse af brugen af digitale ressourcer som 'assistenter' og udfordres til at foretage aktive og kritiske valg i deres brug af digitale ressourcer til støtte i sprogtilegnelsen og deres brug af automatisk producerede løsninger af digitale sproglige opgaver.

Læseren skal forestille sig, at aktiviteterne er integreret i de tidligere beskrevne undervisningsforløb i læring fra digitale ressourcer.

Undervisningseksemplerne til at *lære med* digitale ressourcer er struktureret i fire overordnede trin. De fire trin udgør udforskning, formidling, abstraktion og refleksion og menes at kunne fremme en digital tænkning i sprog ifølge Shute m.fl. (2017).

Wordcloud og ordfrekvens til at producere ordskyer

I Wordcloud vil det være relevant at eksperimentere med ordfrekvensfunktionen. Ordfrekvensfunktionen er en statistisk optælling

af det samme ord i en tekst. Dette vises som en ordliste i en prioriteret rækkefølge efter ordenes forekomst i teksten, dvs. hyppighed. Jo flere gange ordet forekommer i teksten, desto større bliver ordets skrifttype. Alle funktionsord, dvs. ikke betydningstunge ord som 'i', 'på', 'en', undertrykkes i frekvenslisten ved at tilskrive ordene en 'nulværdi'. Tilskrivning af værdier for et ords frekvens har betydning for generering af ordets størrelse i ordskyen.

Som en udvidelse af nyhedslæsningsforløbet i engelsk kan læren designe øvelser til at udforske ordfrekvensfunktionen og undersøge dens sammenhæng med ordskyen. Det kunne indgå som en del af evalueringen af forløbet i elevernes PowerPoint-oplæg. Viden om de digitale processer til bearbejdning af sprog digitalt ved hjælp af ordfrekvens som teknologi kan opbygges progressivt som øvelser, der bygger på hinanden. Øvelserne er hands-on og har en undersøgende karakter. De er opdelt i fire faser for at tydeliggøre læringen for eleverne, hvilket er forklaret i skemaet herunder (tabel 1):

Wordcloud	Øvelse 1: Hvad er en frekvensliste? (Wordfrequency)	Øvelse 2: Hvordan fungerer en frekvensliste?
Udforskning:	Gå ind i opsætningen, og undersøg, hvad en frekvensliste er. Hvordan virker den? Vælg en tekst, og lad en kammerat gætte emnet ud fra ordskyen.	Ændr på værdierne i frekvenslisten. Indsæt en tekst, og print et ordsky-billede ud.
Formidling:	Relater og forklar, hvordan Wordcloud kan udtrække en ordliste ud fra en tekst. Hvad fortæller det om en tekst?	Relater og forklar, hvordan frekvenslisten påvirker generering af en ordsky. Hvordan bruges frekvenslisten i ordskyen?
Abstraktion:	Forståelse af, hvordan man kan udtrække en ordliste ud fra en tekst.	Forståelse af frekvensliste på ordniveau. Forståelse af tal som nonalfabetisk ranking af ord.
Refleksion:	Hvad kan man bruge en frekvensliste til? Hvornår vil det være relevant at bruge den til tekstanalyse?	Hvad har du lært om at analysere en tekst med en frekvensliste?

Tabel 1. Øvelser i forbindelse med ordfrekvens som teknologi.

Skemaet viser to øvelser med dybere læring med den digitale ressource. Øvelse 1 består i at udforske frekvenslistefunktionen og afprøve den. I anden fase i øvelse 1 skal eleverne formidle deres forståelse af frekvensfunktionen og dets sammenhæng med ordskyen. I tredje fase demonstrerer eleverne deres forståelse af nonalfabetisk ranking og brug af tal til at ranke ord (abstraktion) ved fx at producere en manipuleret ordsky. Øvelse 1 slutter med, at eleverne opfordres til at reflektere over betydningen af en frekvensliste til analyse af ord i en tekst og at overføre deres viden til andre områder. Under forløbet forklarer læreren fx om betydningen for formulering af søgeord, og hvordan det hænger sammen med fritekstsøgning i indhold, fx online. Øvelse 2 bygger videre på viden fra øvelse 1.

Formålet er at tydeliggøre ordfrekvens som en sprogteknologisk drivkraft i Wordcloud samt at give eleverne en digital forståelse af mekanismerne i ordfrekvens og betydning for det sproglige output. En frekvensliste er et basalt digitalt koncept, der ofte anvendes til digital behandling af sprog. Principperne kan overføres til andre relaterede teknologier, fx søgeprincipper i Google. Det kan stimulere elevernes nysgerrighed om brug af sprog, og det kan føre til kreative og innovative digitale projekter med sprog flerfagligt.

Pop op-ordbog og konstruktion af egen ordliste i læseforløbet

Dybere læring med pop op-ordbogen kan ske ved hands-on-under søgelse af de andre funktioner i pop op-ordbogen. Pop op-ordbogen i kinesisk består basalt set af tre subfunktioner til at fremme tilegnelsen af kinesisk på ord-, sætnings- og grammatikniveau integreret i læseprocessen. Jeg vil begrænse mig til at tale om ordforrådstilegnelsesfunktionen i pop op-ordbogen. Ordforrådsfunktionen betyder, at eleven kan tilføje et ord fra teksten under læsningen. Ordene gemmes automatisk på en separat webside, der er knyttet til brugerens browser. Det vil sige, at ordlisten er personlig. Den personlige onlineordliste består af en skematisk oversigt over de tilføjede ord samt et kommentarfelt. Det er muligt at eksportere ordlisten for at dele ordlisten enten med andre elever eller et andet program. I begynder sprog spiller ordforrådstilegnelse en særlig rolle. Det er relevant at behandle strategier til at lære gloser i undervisningen. Eleverne kan fremme deres egen læring ved at udveksle data mellem programmer, fx Quizlet for at lave digitale flashcards og andre hukommelseslege med ordlisten.

En oplagt aktivitet er at undersøge ordtilføjelsesfunktionen i pop op-ordbogen som en digital ordforrådstilegnelsesstrategi i ki-

nesisk. Aktiviteten er designet som to øvelser, der er progressivt opbygget. Det indebærer bl.a. en forståelse af at eksportere den personlige ordliste fra pop op-ordbogen til en anden læringsteknologi som fx Quizlet, som er særligt designet til at understøtte en digitaliseret ordforrådstilegnelsesproces. Aktiviteten kan struktureres i fire faser:

Pop op-ordbog	Øvelse 1: Tilføj ord for at lave din egen ordliste	Øvelse 2: Eksportér din ordliste til Quizlet
Udforskning:	Læs en tekst, og tilføj ord. Undersøg funktionen for at tilføje ord i pop op-ordbogen. Hvad kan man?	Afprøv eksportfunktionen i ordlisten. Du skal indlæse ordlisten i Quizlet.
Formidling:	Hvorfor har du valgt de ord, du har valgt? Forklar, hvordan ordlisten virker i pop op-ordbogen. Hvordan bruger man den?	Forklar, hvordan det virker. Var der noget, der var svært?
Abstraktion:	At tilføje ord fra en tekst til at danne din egen ordliste.	At eksportere en ordliste og udveksle data mellem programmer.
Refleksion:	Hvordan kan du bruge den ordliste, du laver, til at lære kinesisk?	Hvilke læringsmuligheder er der ved at eksportere en ordliste?

Tabel 2. Ordforrådstilegnelsesteknologi gennem to øvelser og fire faser.

Skemaet viser to hands-on-øvelser, der undersøger ordlistefunktionen i pop op-ordbogen. I øvelse 1 udfordres eleverne til at afprøve og gøre deres egne erfaringer med at tilføje nye ord til en personliseret ordliste. Det sker kontekstualiseret i forbindelse med at læse en tekst. Eleverne skal fortælle, hvordan de danner en ordliste, og de opfordres til at diskutere deres valg af ord i ordlisten. I tredje fase i samme øvelse skal eleverne overføre ordlisten fra pop op-ordbogen til et andet program såsom Quizlet. En vigtig del af opgaven er, at eleverne skal reflektere over, hvad det betyder for deres egen læring at eksportere ordlisten til Quizlet. Øvelse 2 bygger videre på elevernes viden og erfaringer fra foregående øvelse.

Opsamling

Det er kendetegnende for dybere *læring med* en digital ressource, at der indgår en diskussionsdrevet refleksionsfase med fokus på at udvikle mere autonome sprogtilgennelsestrategier eller en digital forståelse af den digitale ressources mulige processer med sprog. Refleksioner kan også handle om den digitale ressources tekniske begrænsninger, som fx hvorfor pop op-ordbogen ikke har indbygget en flashcard-funktion. Det stimulerer eleverne til at 'tænke ud af boksen' og inviterer eleverne til at forholde sig kritiske og nysgerrige til den digitale ressources muligheder for at fremme sprogtilgennelsen eller for at optimere et sprogligt produkt. Hensigten med at *lære med* de digitale ressourcer er at udvikle elevernes digitale literacy¹, og det omfatter:

1. Eleverne skal udvikle en kritisk bevidsthed om deres valg og brug af digitale ressourcer til et sprogligt formål. Det er vigtigt, at eleverne udvikler en digital literacy, også når informationer og digitale ressourcer foregår på et andet sprog.
2. Eleverne skal udvikle en bagvedliggende forståelse af digitale ressourcers anvendelse i en sproglig kontekst. Det sætter eleverne i stand til at præge og udforme digitale produkter og løsninger ved hjælp af sprog samt at gennemskue digitale processer.

Diskussion

En væsentlig antagelse i artiklen er muligheden for at tage afsæt i en dybere brug af digitale ressourcer for at oparbejde elevernes digitale viden og færdigheder i digitalisering af sprog. Nøglen til at udvide fagligheden i sprogfagene ligger i den målrettede og bevidste anvendelse af alle disse ressourcer. Det har jeg forsøgt at afklare ved at skelne mellem at *lære fra* og at *lære med* digitale ressourcer. Begge tilgange kan udvikle elevernes digitale kompetencer, og tilgangene komplimenterer hinanden, men deres forskellige mål resulterer i et forskelligt læringsudbytte. Dette kan illustreres som et kontinuum for digital forståelse og tænkning bestående af to poler. Den ene pol repræsenterer en lavere grad af digital tænkning, dvs. at *lære fra*. Den anden pol repræsenterer en højere grad af digital tænkning, dvs. at *lære med*. Det er i sprogfagene muligt at indarbejde forskellige grader eller vidensniveauer for samspil mellem sprog, digitalisering og teknologi.

De digitale ressourcer anses som et middel til at udvide og forandre fagligheden i sprogfagene. Når elever *lærer med* de digitale ressourcer, består forandringer i fagligheden i, at eleverne udvikler en bagvedliggende forståelse af digitale processer til sproglig behandling af sprog. En mere transparent viden kan afmystificere digitale værktøjer, når fx eleverne forstår, at digitale processer ikke er drevet af usynlige kræfter (Shute m.fl. 2017). Eleverne udfordres til digital tænkning og forståelse og opnår en indsigt i værktøjets begrænsning og muligheder som 'assistenter' til egen læring. Det udvikler elevernes kritiske stillingtagen til digitale ressourcer og deres anvendelse, som en 'white box'-tilgang.

Verdenen bliver *ikke* mindre digitaliseret i den nærmeste fremtid, tværtimod. Det medfører ændringer i vilkårene for en mere digitaliseret tilgang til sprogtilegnelse. Det forekommer bl.a. vigtigt, at eleverne udvikler en vis basal forståelse og tænkning om digitale processer, som er relevant for sprogfagene. Målet for det faglige niveau for digital tænkning i sprogfagene er ikke at udvikle algoritmer, men at eleverne udvikler et grundlæggende kendskab til de væsentligste processer og begreber til digitalisering af sprog. De digitale ressourcer indeholder en kilde til at bygge bro mellem sprog og digitalisering, og som potentielt kan anvendes til at udvikle en sproglig digital bevidsthed og tænkning hos eleverne, hvis det indtænkes i sprogfagene.

Afsluttende bemærkninger

I artiklen har jeg forsøgt at give et bud på, hvordan yderligere digitalisering af sprogfagene kan ske. Det har jeg forsøgt at indtænke som en del af sprogfagernes kernefaglighed på en sådan måde, at det sker inden for elevernes nærmeste læringszone, samt at det er integreret i det sproglige arbejde. Dette munder ud i nogle råd om at tilrettelægge undervisningen med en tilgang, hvor der er fokus på at *lære med* digitale ressourcer, som er nævnt løbende i artiklen:

1. Den digitale ressource kan udvides med at *lære med* for at skabe en dybere forståelse for digital tænkning i sprog.
2. Der er tale om læring med den digitale ressource om et sprogligt indhold, som ikke har en generisk anvendelse.
3. Den digitale ressource skal anvendes integreret i sprogundervisningen og skal ikke være kunstigt påklistret eller afkoblet fra sprogfaget. Det skal ske kontekstualiseret i forlængelse af et sprogligt forløb.

4. Færdigheder i digital sproglig tænkning skal nøje tilrettelægges og gennemtænkes *før* ibrugtagning af den pågældende digitale ressource.

I realiteten anvendes kun et begrænset antal digitale ressourcer i sprogfagene. Videre arbejde med digital tænkning i sprogfagene kunne være at kortlægge sammenhængen mellem brug af digitale ressourcer og udvikling af digital tænkning i sprog. Konkret kan det være at specificere, hvilke digitale koncepter og processer som er særligt relevante til styrkelse af digital tænkning i sprogfagene.

Noter

1. Digital literacy bruges bevidst som term frem for digital dannelse. I øvrigt henvises til vejledning om "Digitale kompetencer" iht. Lov om de gymnasiale uddannelser § 29, august 2018. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/love-og-regler/vejledning-lovgrundlag.

Litteratur

- Jonassen, D.H. (1995). Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 6(2), 40.
- Lai, M. (2018). *Efteruddannelsesmateriale til udvikling af læsekompetencen i kinesisk på gymnasiet ved brug af it og digitale ressourcer* (s. 1-84). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Marek, M.W. & Wu, P.H.N. (2020). Digital learning curriculum design: Outcomes and affordances. I: Daniela, L. (red.), *Pedagogies of Digital Learning in Higher Education* (s. 163-182). New York: Routledge.
- Shute, V.J., Sun, C. & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158.

Læring på spil i arbejds- markedsrettet sprogundervisning – en videreudvikling af CALL-ressourcer i andet- og fremmedsprogsundervisningen

Denne artikel beskæftiger sig med brugen af spilbaserede digitale ressourcer til dansk som andetsprogsundervisning med henblik på udvikling af et arbejdsmarkedsrettet digitalt spil, der tager udgangspunkt i motiveret og investeret sproglæring knyttet til specifikke arbejdsituationer og -funktioner. Hvor der på nuværende tidspunkt eksisterer forskellige gode læringsspil, der kommer et skridt nærmere i forhold til at gøre sprogundervisningen mere praksisnær, motiverende og relevant for sprogbrugeren, så findes der endnu ikke nogen spil, der tager udgangspunkt i den omfattende viden om, hvordan hverdagssamtaler, herunder også flersprogede samtaler, samtaler på fremmedsprog og andetsprog, rent faktisk lyder og udspiller sig. Og der findes ikke nogen spil rettet mod særlige kontekster, som baserer sig på grundige, sproglige og interaktionelle studier af disse kontekster. Udviklingen inden for samtaleanalysen de seneste 10 år har afstedkommet nye bud på mulighederne for interaktionelt baseret andetsprogsundervisning (Eskildsen & Wagner 2018; Tranekjær 2018; Wagner 2018) og ikke mindst træningen af kommunikative og sproglige kompetencer med udgangspunkt i optagelser af autentisk kommunikation snarere end konstruerede



LOUISE TRANEKJÆR

Lektor, Kultur- og Sprogødestudier
Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab,
Roskilde Universitet
louiset@ruc.dk

rollespil (Stokoe 2011, 2013, 2014). Med udgangspunkt i denne udvikling samt mine erfaringer fra et samarbejde med en række virksomheder, et spiludviklingsfirma og sprog-lærere i Danmark vil jeg med denne artikel argumentere for, at der både er behov og muligheder for at gå nye veje inden for forskning og praksis inden for CALL i forhold til spilbaseret sprogundervisning.

Læringsspil, underholdningsspil og virtuelle verdener til fremmedsproglæring

Læringsspil har inden for feltet af Computer Assisted Language Learning (CALL) længe været fremhævet som en nyttig ressource i forhold til sproglæring (Garrett 2009), fordi de er motivations-skabende, giver mulighed for individuel og fælles problemløsning, er fællesskabsopbyggende og giver mulighed for at træne og bruge sprog i en verden, hvor man kan indtage andre identiteter og positioner end dem, man er begrænset af i den virkelige verden (Levy 2009).

Brugen af spil som en ressource til sproglæring spænder vidt og inkluderer både anvendelsen af spil, som ikke er designet til sproglæring, og deciderede sproglæringsspil, som har til formål at træne sprog på en sjovere måde. I den første kategori finder man 'almindelige underholdningsspil' som *World of Warcraft*, der er et multiplayer-spil, hvor de forskellige spillere kan bruge fremmedsprog til at kommunikere om deres fælles spiloplevelse, og man finder også virtuelle platforme såsom *Second Life* (Cooke-Plagwitz 2008), der er en digital 'verden', som (sprog)brugeren kan træde ind i, og som kan danne platform for at møde folk fra andre steder i verden, der taler andre sprog. Her kan man også som sprogcenter, sprogskole eller universitet købe sig et virtuelt sted, hvor brugerne kan modtage (sprog)undervisning. Spillet bliver i dette tilfælde rammen om den undervisning, som finder sted.

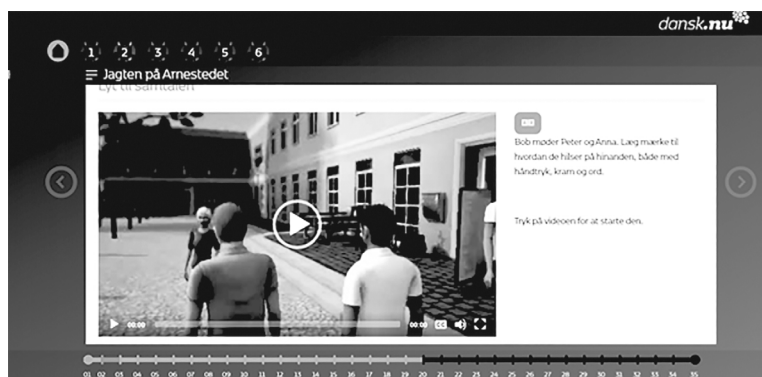
I den anden kategori, altså deciderede sproglæringsspil, som er designet til sproglæring og sprogtræning, finder man spil som *Croquelandia* (Sykes, Oskoz & Thorne 2008), som er udarbejdet til undervisning i spansk og har fokus på pragmatik, altså hvordan man foretager forskellige sproghandlinger, og hvilke sproghandlinger der er relevante i bestemte kontekster. Man finder også spillet *Zon*, som er udarbejdet til kinesisk som andetsprog, hvor man som bruger bevæger sig igennem en række settings og situationer og lærer det sprog, som knytter sig til disse (Lai, Ni & Zhao 2013).

Et af de elementer, som går igen i de fleste af disse spil, er en opbygning af sproglæringsaktiviteterne omkring problemløsning (i

nogle tilfælde fælles problemløsning) og tasks, som har til formål at skabe investering hos sprogbrugeren og sikre en oplevelse af relevans af sproglæringen for virkeligheden udenfor. I dette tilfælde bliver livet uden for sproglæringsituationen ikke et spørgsmål om at skabe kobling til livet uden for klasserummet, men livet uden for det virtuelle rum, der netop skal etablere en form for bro til virkeligheden (Thorne & Reinhardt 2013). Dette ændrer imidlertid ikke ved det forhold, at det virtuelle læringsrum, som etableres i spilplatformen, er en syntetisk virkelighed, som på én gang tilbyder alternative muligheder (for andre handlinger, roller, positioner og situationer), men som også rummer begrænsninger i forhold til at skabe den kobling til virkelighedens verden, som den søger at etablere.

Lærings spil i dansk som andetsprog

I en dansk sammenhæng er der to ressourcer til dansk som andet-sprog, som har elementer, der minder om lærings spil, nemlig *Jagten på Arnestedet* (VIFIN 2018) og *WorkSim* (VIFIN 2017) (baseret på førstnævnte).¹ Begge spil bygger på ideen om, at man som bruger bliver introduceret til bestemte situationer og settings, hvor man skal anvende sproget på en bestemt måde, og begge rummer kulturelle og pragmatiske dimensioner såsom høflighedskonventioner i forhold til at hilse på en fremmed. Forskellen mellem dem er, at hvor *Jagten på Arnestedet* introducerer den andetsprogstalende til det danske samfund og danske normer i mere generel forstand, så introducerer *WorkSim* til det sprog og de sociokulturelle normer, som knytter sig til to bestemte arbejdskontekster, nemlig SOSU og AU Pair. *Jagten på Arnestedet* og *WorkSim* har karakter af en quiz eller virtuel opgaveløsning med integrerede videoklip og animationsbidder, som skal skabe en form for virkelighedssimulation. Derudover har de begge integreret en talegenkendelsesfunktion, som gør det muligt for brugeren at udtale ord eller sige sætninger på samme måde, som man kender det fra *Duolingo*, og som giver spillet et interaktivt element (se også Hansen og Bo-Kristensen 2012). Ikke desto mindre udgør ingen af disse 'spil' eksempler på det, man inden for CALL refererer til som Synthetic Immersive Environments (SIE) (Thorne, Black & Sykes 2009), altså spil, hvor man som bruger har en figur, der kan styres igennem et virtuelt landskab, hvori man skal løse nogle opgaver, som man finder det i *Croquelandia* og *World of Warcraft* eller *Quest Atlantis*.



Figur 1. Udsnit af *Jagten på Arnestedet*.²



Figur 2. Udsnit fra *WorkSim* (SOSU-kapitlet).

Et interaktionelt baseret perspektiv på tilgængelige ressourcer

I forhold til motivation, investment og brugervenlighed er der næppe nogen tvivl om, at portaler og ressourcer som *WorkSim* og *Jagten på Arnestedet* udgør et brugbart og udmærket supplement til noget af det skriftlige materiale, som findes til borgere med dansk som andetsprog. For det første bidrager den visuelle og den auditive repræsentation af situationerne og dialogerne, som den andetsprogstalende skal lære at indgå i, i højere grad inddragende end de billeder, som man som oftest finder i skriftligt undervisningsmateriale (Risager 2018). Selvom man efterhånden inden for CALL-forskningen har bevæget sig væk fra forsøget på at sammenligne og dokumentere en

forbedret (eller forringet) effekt af CALL- versus ikke-CALL-baseret sprogundervisning (Blake 2017), så er der tilstrækkeligt forskningsmæssigt belæg for, at CALL-ressourcer som fx læringsspil inddrager og motiverer brugeren. For det andet tilbyder *WorkSim* og *Jagten på Arnestedet* en anden grad af fleksibilitet i sproglæringen for brugeren, idet forløbene kan følges, hvor som helst og når som helst det passer ind i andetsprogskursistens arbejds- og privatliv.

Når det så er sagt, har spillene nogle svagheder, dels fordi de kun tilbyder en begrænset grad af 'immersion' i en syntetisk virkelighed, dels fordi den syntetiske gengivelse af 'praksis', som disse to læringsspil tilstræber, er mangelfuld og for langt fra den virkelighed, som den vil repræsentere. Dette gør sig også gældende ved nogle af førnævnte læringsspil, på trods af at disse i højere grad tilbyder brugeren at 'træde indenfor' i deres verden. I forhold til førstnævnte problematik, så adskiller den virkelighed, som spillene tilbyder, sig på forskellig vis markant fra den virkelighed, som sprogbrugere skal navigere og agere i uden for skærmen. I forhold til sidstnævnte, så er problemet, at de interaktionelle situationer, som sprogbrugeren introduceres for, ikke tager udgangspunkt i de interaktioner, som faktisk finder sted i virkeligheden. Hvor udarbejdelsen af interaktionelle situationer i læringsspil som *Croquelandia* eller *Quest Atlantis* med andre ord er pædagogisk eller sprogdidaktisk drevet, så er det begrænset, i hvilken udstrækning de rent faktisk forbereder sprogbrugere på de interaktioner, de skal indgå i uden for spillet. Sådanne interaktioner udspiller sig i stor udstrækning til arbejdsrelaterede opgaver og varetagelse af bestemte arbejdsfunktioner, som kræver specifikt sprogbrug og involverer bestemte samtaler, ordforråd og kontekstspecifik viden.

Et eksempel på disse problemer ser man også i de førnævnte danske spil *Jagten på Arnestedet* og *WorkSim*, på trods af at man i øvrigt har forsøgt at skabe nogle dialoger, der er mere virkelighedstro end nogle af dem, man finder i skriftligt undervisningsmateriale. Følgende transskription er foretaget af den dialog, som knytter sig til animationen fra figur 1 ovenfor. Den fremstiller interaktionen ved et tilfældigt møde mellem tre personer i et bybillede, Peter og Anna, som kender hinanden, og Bob, som er kollega til Peter.

- 1 Peter: Hej Anna hvordan går det
- 2 Anna: Hej Peter, det går fint tak, hvad med dig
- 3 Peter: Det går også fint tak
- 4 Peter: Det er Bob, en kollega fra Hawaii
- 5 Anna: Hej Bob, velkommen til Vejle
- 6 Bob: Tak
- 7 Anna: Jeg hedder Anna
- 8 Bob: Hej Anna jeg hedder Bob
- 9 Peter: Jeg må videre. Hav en god dag (vender sig væk og går væk fra Bob)
- 10 Anna: Tak vi ses
- 11 Peter: Ja vi ses, hej hej
- 12 Anna: Hej hej

Figur 3. Transskription af interaktion fra *Jagten på Arnestedet*.³

Denne udveksling mellem Bob, Anna og Peter er i spillet indsat som et animeret klip, der skal lære folk, som kommer til Danmark og skal lære dansk, hvordan man hilser på hinanden, hvornår man krammer, hvem der må kramme hvem, og hvilke vendinger man bruger, når man hilser på hinanden og introducerer andre for folk, de ikke kender. Indledningsvis kan man stille spørgsmål ved, om denne type uformelle, tilfældige interaktioner, der er løsrevet fra nogle af de specifikke problemstillinger, som en andetsprogstalende kunne forestille sig at møde i løbet af en dag, er særlig central eller væsentlig som sproglæringssituation. Hertil kommer nogle mere interaktionelle og sproglige problemstillinger, som viser en manglende kontekstspecifitet og autenticitet, som jeg vil fokusere på i denne artikel.

I animationen ser vi, hvordan det kun er Peter og Anna, som krammer, og ikke Anna og Bob, og vi introduceres for sætningerne, som er genkendelige som forskellige elementer i en hilsen og en introduktion. Herudover er der imidlertid meget lidt ved interaktionen, som minder om, hvordan sådanne situationer udspiller sig i virkeligheden. Der er ikke plads i denne artikel til en decideret komparativ analyse af dette animerede klip og optagelser af tilsvarende autentiske interaktioner, men der er flere ting, som med det samme tydeliggør, at der her er tale om et konstrueret eksempel, og at det rummer de samme begrænsninger, som rollespil i forbindelse med træning i kommunikative kompetencer mere generelt, men også an-

detsprogsundervisning mere specifikt (Stokoe 2011, 2013; Tranekjær 2018).

For det første mangler den animerede sekvens fuldstændig de dimensioner af sproglig interaktion, som i autentisk interaktion udgør nogle essentielle ledetråde eller contextualization cues (Gumperz 1982) til modtageren om, hvad der forventes som respons på hver enkelt ytring. Ud over kropssprog og gestik (undtaget det indledende kram), som er kompliceret at gengive i animationer, så mangler lyd-siden af klippet sproglige kompleksiteter såsom intonation, dialekt og accent, som både gør interaktionen kunstig og maskinel, men som også gør den utroværdig og urealistisk i forhold til selve indholdet og udviklingen af udvekslingen. Der er fx en uoverensstemmelse mellem det, at Peter og Anna møder hinanden tilfældigt på gaden og krammer, og den mundtlige udveksling, som følger. Denne udveksling udtrykker nemlig hverken den glæde eller overraskelse i første taletur, som man ville forvente, og lægger derfor heller ikke op til en respons i anden taletur, som følger op på denne glæde eller overraskelse. Der er således en uoverensstemmelse mellem den interaktive kontekst, der tegnes op (et tilfældigt møde på gaden mellem to personer, som kender hinanden), og indholdet og formen på den interaktion, som konstrueres.

For det andet mangler Annas respons i linje 5 de affektive og relationelle dimensioner, som ville være forventelige på baggrund af Peters sproglige handling i den foregående taletur. Givet at konteksten er en gågade i Vejle, så er introduktionen af en kollega fra Hawaii en handling, som må forventes at give anledning til en eller anden grad af overraskelse eller opfølgning. Fra den samtaleanalytiske forskning ved man, at ny viden eller overraskelse er noget, der markeres sprogligt ved hjælp af 'tilstandsmarkører' (Nielsen 2002) eller 'change of state tokens' (Heritage 1984), på dansk typisk ved hjælp af forskellige versioner af ordet 'nå' kombineret med intonation og eventuel latter eller andre affektive markører. Sådanne markører viser modtageren, at den viden eller information, man har fået, ikke var noget, man havde i forvejen, og at det er noget, man forholder sig til med en eller anden grad af interesse og emotionel respons (glæde, overraskelse, vrede, bekymring). En del af problemet i denne konstruerede interaktion er altså, at sådanne dimensioner af forventelig og genkendelig sproglig interaktion mangler, og at tillært sprogbrug på baggrund af sådanne konstruktioner derfor vil være mekanisk og kunstig. En anden del af problemet er, at når sådanne tilstands- og affektionsdimensioner af ytringen i linje 4 mangler,

så bliver udviklingen af resten af interaktionen ikke realistisk, og sprogbrugeren bliver derfor ikke rustet til det reelle møde med virkeligheden og med Anna. Hvis man således, baseret på optagelser og viden om autentiske interaktioner, forestiller sig en alternativ og mere realistisk respons fra Anna i linje 5, så ville man måske se følgende udvikling af samtalen:

5 Anna: Hawaii ↑ (o.2) hold da op (o.2) hvad laver du i Vejle ↑
6 Bob: ja (.) ha ha jeg skal være her i to måneder i Peters afdeling

Figur 4. Konstrueret alternativ dialog på baggrund af *Jagten på Arnestedet*.

Jeg har i denne transskription, ved hjælp af samtaleanalytiske transskriptionskonventioner som pile, understregning og pausemarkeringer, illustreret nogle af de manglende paralingvistiske ledetråde eller 'contextualization cues', som mangler i den animerede version af udvekslingen. Formålet med dette er at vise, at det er sådanne ledetråde, man som sprogbruger har brug for at høre (og eventuelt se understøttet ved gestik) for at vide, hvilke sproglige handlinger der er forventelige og nødvendige i en given kontekst og situation. Det er netop sådanne dimensioner af sproglighed og interaktion, som kan gengives bedre med lyd og billede, end det kan skriftligt, men som i det pågældende klip og andre læringsspil ikke udnyttes i tilstrækkelig grad til at tegne konteksten op og lave kobling fra det virtuelle til det virkelige.

Begrænsningen ved min argumentation for et alternativt, interaktionelt baseret læringsspil, som i højere grad baserer sig på optagelser og transskriptioner af autentiske interaktioner, er naturligvis, at jeg ikke i denne artikel kan vise eller afspille en alternativ og mere autentisk version af den pågældende udveksling, men i stedet må begrænse mig til den skriftlige (konstruerede) reproduktion af, hvordan en sådan udveksling formentlig ville se ud. Men det, der forhåbentlig er tydeligt med eksemplet, er, hvordan fraværet af disse dimensioner i den rekonstruerede animation på én gang vidner om mangler på det sprogdidaktiske plan, men også om mangler i selve forståelsen af den kontekst, som sprogbrugeren bliver præsenteret for, og at begge dele får konsekvenser for genkendeligheden og brugbarheden af materialet for sprogbrugeren. Hvor spilbaseringen og det virtuelle læringsrum netop potentielt set udgør en ressource, fordi det skaber motivation og indlevelse, idet sproglæringen kobles til praksis, så risikerer man med en maskinel og urealistisk fremstil-

ling af virkeligheden at skabe fremmedgørelse og modstand i stedet. Eller man risikerer i bedste fald at få skabt et univers, som faciliterer læring af sprog, der ikke er særlig brugbart uden for det virtuelle rum, hvor succes og kompetence bliver defineret, som at man kan svare på, hvornår man må kramme hvem, og hvordan man siger, hvad man hedder. Sådanne sproglige og sociale kompetencer er enten lige så godt formidlet i skriftligt undervisningsmateriale eller i dialoger med læreren i klasserummet og udfylder i hvert fald ikke den ramme, som spilbaserede CALL-ressourcer stiller til rådighed.

Konklusion

Jeg har i denne artikel lagt op til en interaktionel tilgang til udarbejdelse af læringsspil i sprogundervisning, som inkorporerer de væsentlige kontekstualiseringslementer af social interaktionel, og som tager udgangspunkt i de arbejdssituationer og opgaver, den andetsprogstalende kursist konfronteres med i dagligdagen. Det alternativ, jeg har skitseret, baserer sig på teknologien og mulighederne i 3D-syntetiske 'immersion'-spil som *Croquelandia* eller *World of Warcraft*, men bygger disse verdener op omkring en mere præcis kontekstuel forankring af relevans for sprogbrugeren, nemlig arbejdslivet, og baserer sig på optagelser og analyser af autentiske interaktioner og feltarbejde. Et sådant spil vil imødekomme et eksisterende behov blandt både arbejdsgivere og migranter inden for en række brancher, såsom service og produktion, hvor der er behov for målrettet og fleksibel sprogundervisning, som repræsenterer de arbejdsopgaver, interaktioner og sproglige udfordringer, som medarbejderne møder hver dag. Begreber som 'spild' og 'omvask' og dialoger om effektivisering af produktionen er helt specifikke problemer, som kan gamifiseres med udgangspunkt i autentiske interaktioner. Et sådant læringsværktøj vil i sagens natur ikke blot kunne udvikles og bruges til andetsprogsundervisning, men kunne også bygges op omkring arbejdsfællesskaber, hvor eksempelvis engelsk, fransk eller tysk er det officielle arbejdssprog, som man ser det i mange større virksomheder i Danmark, i EU og i resten af verden. På samme måde vil det kunne tilpasses andre brancher og arbejdsmæssige verdener.

Det anderledes ved den interaktionelt baserede tilgang til læringsspil, som jeg lægger op til her, er en kontekstspecifik orientering om et arbejdsfællesskab, som sprogbrugeren har konkret brug for at kunne agere i, og hvor generisk sprogbrug ikke rækker. Når designet af læringsaktiviteter og dialoger bygger på optagelser og analyser af autentiske interaktioner snarere end sprogidaktisk el-

ler pædagogisk tænkte og konstruerede eksempler, vil den virtuelle verden opleves genkendelig og relevant for sprogbrugerene.

Der er behov for udviklingen af læringsspil, som benytter sig af mulighederne og teknologien bag andre syntetiske universer som *Croquelandia* og *World of Warcraft*, men baserer sig på optagelser og analyser af sprogbrug på arbejdspladsen. I en sådan virtuel arbejdsplads skal arbejdsrelateret problemløsning gå hånd i hånd med task-baseret sprogundervisning, men med udgangspunkt i faktiske dialoger, hvor paralingvistiske, emotionelle og situationelle kontekstualiseringer ikke bare er bevaret, men er gjort til centrum for den sproglæring, der skal finde sted. På denne måde skabes der ikke blot en større grad af genkendelighed, men også anvendelighed af den sproglige praksis, som sprogbrugerene møder og udvikler i den virtuelle ramme. Sådanne spil vil desuden kunne anvendes inden for rammerne af en arbejdsplads som en del af målrettede danskundervisningsforløb, hvor de ville kunne skabe mulighed for vidensopbygning og fællesskabsopbygning blandt medarbejderne, fordi realismen omkring konteksten og problemløsningen i det virtuelle rum sikres og prioriteres. Målsætningen, men også udfordringen, er at udvikle læringsspil, som har en så høj underholdningsværdi, at man har lyst til at spille dem 'for sjov', og som samtidig opretholder en autenticitet og kontekstualisering, der sikrer sproglæringens kvalitet og relevans.

Noter

1. Begge spil udgives som en del af materialedatabasen dansk.nu. for dansk som andetsprog.
2. Spillet kan tilgås på følgende link: dansk.nu/course/jpa/1793. Lokaliseret d. 15. marts 2021.
3. Klippet kan tilgås på følgende link: dansk.nu/course/jpa/1793. Lokaliseret d. 15. marts 2021.

Litteratur

- Blake, R. (2017). Distance Education for Second and Foreign Language Learning. I: Thorne, S. L. & May S. (red.), *Language, Education and Technology* (s. 157-168). Cham: Springer International Publishing.
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New Directions in CALL: An Objective Introduction to Second Life. *CALICO*, 25(3), 547-557.
- Eskildsen, S.W. & Wagner, J. (2018). 'Language Learning in the Wild' som praksisorienteret sprogundervisning. *Sprogforum*, 66, 62-70.
- Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and

- Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719-740. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på jstor.org/stable/25612270.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, T.K. & Bo-Kristensen, M. (2012). "Jagten på Arnestedet" – 3D sprog- og kulturlæring gennem computerspil og talegenkendelse. *Sprogforum*, 54, 45-52.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I: Atkinson, J.M. & Heritage, J. (red.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (s. 299-346). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lai, C., Ni, R. & Zhao, Y. (2013). Digital games and language learning. I: Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (red.), *Contemporary Computer-Assisted Language-Learning* (s. 183-200). London: Bloomsbury.
- Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93, 769-782. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på jstor.org/stable/25612273.
- Nielsen, M.F. (2002). Nå! En skiftemarkør med mange funktioner. I: Kristensen, K. (red.), *Studier i Nordisk 2000-2001. Selskab for Nordisk Filologi. Foredrag og årsberetning* (s. 51-67). København: Selskab for Nordisk Filologi.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stokoe, E. (2011). Simulated Interaction and Communication Skills Training: The 'Conversation-Analytic Role-Play Method. I: Antaki, C. (red.), *Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk* (s. 119-140). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Stokoe, E. (2013). The (in)authenticity of simulated talk: Comparing role-played and actual conversation and the implications for communication training. *Research on Language and Social Interaction*, 46(2), 1-21.
- Stokoe, E. (2014). The Conversation Analytic Role-Play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills As an Alternative to Role-Play. *Research on Language and Social Interaction*, 47(3), 255-265.
- Sykes, J.M., Oskoz, A. & Thorne, S.L. (2008). Web 2.0, Synthetic Immersive Environments, and Mobile Resources for Language Education. *CALICO*, 25(3), 528-546.
- Thorne, S.L., Black, R.W. & Sykes, J.M. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802-821. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på jstor.org/stable/25612276.
- Thorne, S.L. & Reinhardt, J. (2013). "Bridging Activities", New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *The CALICO Journal*, 25(3), 558-572.
- Tranekjær, L. (2018). The interactional management of 'language difficulties' at work – L2 strategies for responding to explicit inquiries about understanding. *Journal of Pragmatics*, 126, 78-89.
- VIFIN (2017) *WorkSim*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på vifin.dk/index.php/da/it-materialer-2/arbejdsmarked/638-worksim.
- VIFIN (2018) *Jagten på arnestedet*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på vifin.dk/index.php/da/kompetenceudvikling/didaktiklaering/95-it-vaerktøjer-til-dansk-som-andetsprog/502-jagten

pa-arnestedet-differentieret-
undervisning-i-talesprog.
Wagner, J. (2018). Towards an
Epistemology of Language
Learning in the Wild. I:
Hellerman, J., Eskildsen, S.W.,
Doehler, S.P. & Piirainen-Marsh,

A. (red.), *Conversation analytic
research on learning-in-action: The
complex ecology of second language
interaction "in the wild"* (s. 251-272).
Springer.

Procesbaseret tilgang til informationssøgning i undervisningen

Anno 2021 er det utænkeligt at lave 'IT-frit' forløb. Forskning peger dog på, at selvom børn og unge er glade for at anvende IT i undervisningen og i deres dagligdag, er det ikke ensbetydende med, at de har solide digitale kompetencer (Tannert & Berthelsen 2020). Spørgsmålet er så, hvilken hjælp eleverne har brug for, når de skal arbejde digitalt i fremmedsprogsundervisningen.

I denne artikel argumenterer vi for, at det kræver stilladsering at undervise i digitale kompetencer i sprogfag. Vi afgrænser os til at diskutere informationssøgning, dels pga. af plads, dels fordi kompetencen ofte synes at være overset i undervisningen. Vi tager udgangspunkt i et forløb fra fransk, og ved hjælp af en referenceramme for digitale kompetencer undersøger vi kompleksiteten af informationssøgning. Derefter ser vi på, hvad vi reelt er forpligtet til, jf. Læseplanen for fransk. Afsluttende foreslår vi, med afsæt i vores praktiske erfaringer, et eksempel på en konkret undervisningssekvens, der



DANIÈLE EYCHENNE

Folkeskolelærer, master i fremmedsprogspædagogik
CFU-konsulent
dey@kp.dk



DEA JESPERSEN

Folkeskolelærer, master i fremmedsprogspædagogik
Ph.d.-studerende
deajespersen@hum.ku.dk

kan bruges til at stilladsere informationssøgning i vores forløb med fokus på søgestrategier i fremmedsprog.

Et undervisningsforløb set i lyset af en referenceramme for digitale kompetencer

En 8.-klasse arbejder med emnet *La musique francophone* (frankofon musik). Eleverne på holdet har i forbindelse med forløbet lyttet til forskellige franske sange, set videoklip, læst lidt om sangere og arbejdet med multimodale tekster. En af de kommunikative mål handler om at kunne præsentere en sanger. Nu er det elevernes tur til at komme på banen, og i mindre grupper skal de søge informationer på nettet om en fransktalende sanger til deres digitale fremlæggelser. Eleverne har frit spil med hensyn til informationssøgning, samarbejdsform i grupperne og valg af hjemmesider.

I casen skal eleverne ud over at bruge sproglige kompetencer til at løse opgaven, i høj grad også bruge deres digitale kompetencer. Her har vi valgt DigComp som en relevant ramme til at illustrere kompleksiteten af de digitale kompetencer, eleverne skal bruge i forløbet. DigComp, også kaldet *Den europæiske digitale kompetenceramme for borgerne*, er en generel referenceramme, som blev udviklet for bl.a. at evaluere digitale kompetencer (Balula 2016: 275). Den opdeler digitale kompetencer i fem kompetenceområder (Carretero m.fl. 2017):

- Information og data literacy
- Kommunikation og samarbejde
- Digital indholdsproduktion
- Sikkerhed
- Problemløsning.

Disse kompetenceområder er opdelt i flere kompetencer og færdighedsniveauer. Dette viser, hvor mangfoldige digitale kompetencer faktisk er, selv når de bliver simplificeret til at passe ind i en matrix. Figur 1 er et uddrag af DigComps matrix for kompetenceområdet 'information og data literacy', som er på spil i forløbet.

Kompetence-områder	Kompetencer At kunne:	Færdighedsniveauer
1. Information og data literacy	1.1. browse, søge og filtrere digital information og indhold 1.2. evaluere data, information og digitalt indhold 1.3. behandle data, information og digitalt indhold	Der er otte færdighedsniveauer til hver af [...] kompetencerne

Figur 1. Oversigt over et af DigComps specifikke kompetenceområder, kompetencer og færdighedsniveauer (Carretero m.fl. 2017: 11) (forfatternes oversættelse fra engelsk).

Hver kompetence kan udfoldes på mange færdighedsniveauer, som vi kan se i figur 2. Vi kender den måde at udfolde og graduere færdigheder i niveauer på fra *Den europæiske referenceramme for sprog* (CEFR) og matrixen i Fælles Mål. Vi har valgt at dykke ned i kompetenceområdet 'information og data literacy' og herunder punkt 1.1., som er på spil i forløbet, når eleverne skal søge informationer om en sanger.

1. Information og data literacy	1.1 browse, søge og filtrere digital information og indhold	Basis-niveau (Niveau 1-2)	Selvstændigt niveau (Niveau 3-4)	Kompetent niveau (Niveau 5-6)	Højt specialiseret niveau (Niveau 7-8)
--	---	---------------------------	----------------------------------	-------------------------------	--

Niveau 1:

Jeg kan på et basisniveau og med hjælp:

- finde data, information og indhold gennem en enkel digital søgning

Niveau 3:

Jeg kan på egen hånd løse simple problemstillinger ved:

- at udføre veldefinerede og rutinemæssige digitale søgninger for at finde data, information og indhold

Figur 2. Illustration af niveauer for kompetenceområdet: Information og data literacy.

Vi observerer, at eleverne befinder sig på forskellige niveauer i deres informationssøgning. Nogle har nemt ved at finde informationer på nettet selvstændigt, og dermed er de på et højere niveau i forhold til at “browse, søge og filtrere digital information og indhold” (niveau 3), mens andre har brug for mere støtte (niveau 1). Disse niveauforskelle kunne måske være en af forklaringerne på de variationer i opgaveløsning, vi noterede os tidligere.

Således kan vi med hjælp af DigComp forstå kompleksiteten af opgaven, eleverne blev sat til. Spørgsmålet er nu, hvordan dette harmonerer med de kompetencer og færdigheder, som Læseplanen for fransk lægger op til.

Forløbet set i lyset af Læseplanen for fransk – hvad skal undervisningen lede hen imod?

Som vi lige har set, er informationssøgning en kompleks proces. Vi vil nu undersøge, hvad vi som folkeskolelærere reelt er forpligtet til i forhold til den digitale kompetence.

Da informationssøgning ikke er et færdigheds- og vidensområde for sig selv i den nuværende Fælles Mål-matrix, skal man lede forskellige steder i Læseplanen for at få indblik i, hvad eleverne skal kunne. Udtryk som ‘søge informationer’ og ‘informationssøgning’ optræder under færdigheds- og vidensområderne ‘tekster og medier’.

Med enkelte udsagn bliver lærere informeret om, at “undervisningen leder hen imod, at [...] eleverne kan læse og forstå forskellige teksttyper i forskellige medier”, og at “eleverne kan arbejde med at [...] kunne søge informationer og genbruge dem med respekt for kilderne” i 8.-9. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 38).

Bagerst i Læseplanen, under det tværgående tema “It og medier”, ekspliciteres, at informationssøgning skal stilladseres: “Eleverne vil fx have brug for en støtte for at finde, sortere og udvælge information på en autentisk fransksproget hjemmeside” (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 42).

I sidste ende er det dog den enkelte lærers opgave at “gøre sig fag- og it-didaktiske overvejelser” (ibid.). Men hvad skal de didaktiske overvejelser så handle om?

Didaktisk refleksion om informationssøgningsprocessen

Vi kaster sandsynligvis ofte vores elever ud på dybt vand, når vi beder dem om at søge informationer, måske fordi vi antager, at de er velbevandret i søgning på nettet. Tannert & Berthelsen (2020) rapporterer i deres forskningsoversigt om digitale læremidler i faget dansk, at danske folkeskoleelever har et tydeligt behov for digital stilladsering. Blandt de digitale kompetencer har informationssøgning også behov for yderligere stilladsering ifølge Frønes, en norsk forsker, hvis ph.d.-afhandling undersøgte grundskoleelevers læsning og navigation på nettet. I en formidlingsartikel fra 2018 om hendes forskning med den sigende titel “Vi skylder eleverne å lære dem å lese på nettet” påpeges det, at “for mange 15-åringer er det vanskelig å finne frem til og vurdere innholdet når de leser på nett. Samtidig er det grunn til å tro at dette ikke arbeides systematisk med i skolefagene” (Nielsen m.fl. 2018: 1).

Vi vender derfor tilbage til vores indledende forløb, hvor vi vil beskrive en procesorienteret stilladsering af informationssøgningsprocessen. Her vil vi give et bud på, hvordan vi kunne sætte eleverne i centrum ved at lade deres individuelle søgestrategier komme i spil. Elevernes søgeprocesser kunne faciliteres således:

	Organisation	Sekvenser
1	I plenum	Introduktion af søgeopgave
2	I grupper	Implicit informationssøgning på nettet
3	I plenum	Vidensdeling om informationer og søgestrategier Udvælgelse af relevante strategier med fokus på multimodale kompetencer, navigationsfærdigheder og informationshåndtering
4	I grupper	Selvstændig informationssøgning

Figur 3. Sekvenser med fokus på informationssøgningsproces.

Formål med sekvens 1 er at tydeliggøre målet med opgaven for eleverne, nemlig at få bedre søgestrategier til at kunne søge informationer, kvalificeret og selvstændigt.

Formål med sekvens 2 er at aktivere elevernes implicitte strategier, så de har nogle fælles erfaringer at diskutere ud fra. I grupper skal eleverne finde informationer på nettet om den samme sanger.

Processen er induktiv. I første omgang finder eleverne informationer ved at bruge allerede kendte og individuelle strategier uden specifikke instruktioner.

Formålet med sekvens 3 er vidensdeling og udvælgelse af søgestrategier. Grupperne ekspliciterer og diskuterer de forskellige strategier, fx ved at kigge på deres fordele og ulemper. Eleverne må med afsæt i deres individuelle forudsætninger overveje og vælge de strategier, de finder mest egnede at anvende.

Formålet med sekvens 4 er, at eleverne nu selvstændigt skal søge informationer med et udvidet repertoire af søgestrategier. I deres informationssøgning kan eleverne nu inddrage nogle af de strategier, som de pegede på som relevante i foregående sekvens.

Ved at arbejde med selve søgeprocessen og elevernes egne strategier får eleverne mulighed for at foretage nogle kvalificerede valg, der matcher deres individuelle forudsætninger, samtidig med at de kan støtte og inspirere hinanden. Den proces kan suppleres med forskellige typer af skemaer, hvor eleverne selv udfylder, hvad de gjorde. På den måde får læreren mulighed for at observere og forstå elevernes individuelle udfordringer og planlægge målrettede opgaver, der kan støtte arbejdet med multimodale kompetencer, navigationsfærdigheder og/eller informationshåndtering.

Hvorfor fokusere på informationssøgning i fransk?

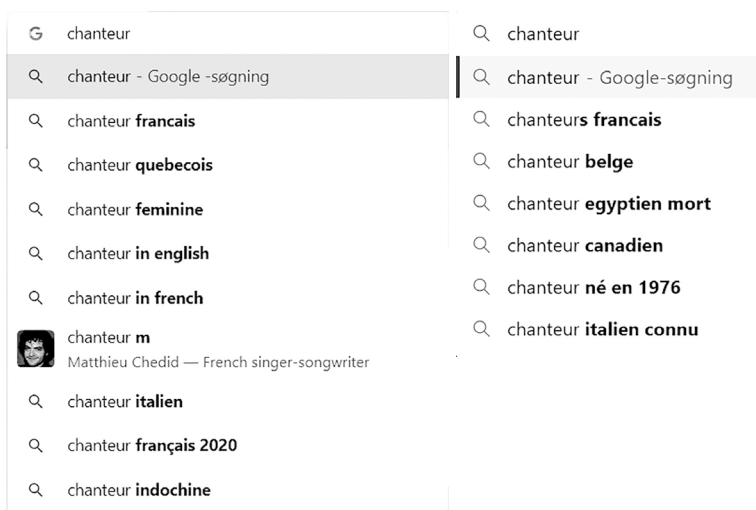
Informationssøgning er en interaktiv aktivitet, der kan danne ramme for sprogtilegnelse. Når eleverne foretager en informationssøgning i fremmedsprogsundervisningen, antager vi, at de kommer i situationer, hvor de bliver opmærksomme på informationskløfter (*noticing the gap*) og/eller skal forhandle om betydning (*negotiation of meaning*).

Når eleverne ønsker at finde informationer på fransk om en fransktalende sanger, skal de kunne huske eller finde ordet for 'sanger' på fransk, og de strategier kan bidrage til automatisering af ordet. Når eleverne taster søgeordet (fx *chanteur* – sanger) i browseren, får de forskellige bud på kollokationer (fx *chanteur français*, *chanteur québécois*). Vælger de at anvende eller søge videre på kollokationen, er der gode chancer for, at den bliver lagret i elevens hukommelse. Når eleverne indtaster ord eller udtryk, der er forkert stavet, får de feedback på deres søgning og skal nu forhandle med sig selv om betydning og overveje, hvad der var uforståeligt ved søgeordet/søgeordene.

Bevidst arbejde med informationssøgning i fransk kræver strategier for at kunne håndtere arbejdet med søgeord, kollokationer, ortografi m.m., der kan dukke op i browseren.

Ud fra de teoretiske refleksioner kunne vores forløb have indeholdt en aktivitet med fokus på kollokationer forbundet til ordet *chanteur*, som eleverne kunne bruge i deres søgning, men også genbruge i deres præsentationer. Aktiviteten ville finde sted, efter at eleverne havde reflekteret over deres søgestrategier. Den kunne udfolde sig således:

Vi beder eleverne om at indtaste ordet *chanteur* i deres søgemaskine. Eleverne noterer de ord, søgemaskinen foreslår i forlængelse af ordet *chanteur*. I figur 4 er nogle eksempler på bud, som søgemaskinen Google kan komme med.



Figur 4. Kollokationer med ordet *chanteur* (sanger) som vist på samme persons computer i to forskellige browsere i Google-søgemaskine (lokaliseret d. 22. februar 2021).

Da søgemaskinen ofte viser forskellige bud, afhængigt af søger, kan vi bede eleverne om at sammenligne deres søgeresultater og hjælpe hinanden med at forstå nogle af udtrykkene. Derefter kan eleverne udvælge de udtryk, de mener de kan anvende i deres videre søgning og deres præsentationer. Lignende ordforrådsøvelser kan laves med andre ord relateret til emnet fx *musique* eller *chanteuse*.

Afrunding

I denne artikel har vi undersøgt ud fra en praktisk vinkel, hvordan vi som sproglærere kan støtte eleverne i at blive kompetente digitale sprogbrugere i forhold til informationssøgning i den daglige undervisning. Vi har med afsæt i et konkret forløb og ved hjælp af en ramme for digitale kompetencer vist kompleksiteten i den opgave, vi stiller elever over for, når vi inddrager IT i sprogundervisningen. Derefter har vi undersøgt, hvad vi som fransklærere er forpligtet til i faghæftet for fransk med hensyn til undervisning i lige præcis den kompetence, og er kommet frem til, at informationssøgning er en bindende kompetence. Derfor har vi afslutningsvis givet et konkret eksempel på en aktivitet, hvor vi foreslår, hvordan vi kan støtte eleverne i at blive mere kompetente informationssøgere. Det ville være spændende at se nærmere på, hvordan de andre digitale kompetencer, som også var på spil i forløbet, kunne stilladseres.

Når vi som sproglærere inddrager IT i sprogundervisningen, sidder vi ofte mellem to stole. På den ene side tænker vi IT og digitale kompetencer og på den anden side sprog og kommunikative kompetencer. Det synes dog vigtigt for os, at digitale og kommunikative kompetencer tænkes mere sammen fremover. Nogle forskere er begyndt at bygge vej mod en opdatering af den kommunikative kompetence i en digital kontekst (Chapelle 2009; Lotherington & Ronda 2014) og det bliver spændende at følge kommende forskning og bud på, hvordan vi kan uddanne den kompetente digitale fremmedsprogbruger.

Litteratur

- Balula, A. (2016). The use of DigComp in teaching and learning strategies: A roadmap towards inclusion. *Proceedings of the 7th International Conference on Software Development and Technologies for Enhancing Accessibility and Fighting Info-exclusion* (s. 275-282).
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Fransk, Faghæfte 2019*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Fransk_2020_1.pdf.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1 the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chapelle, C.A. (2009). The Relationship Between Second Language Acquisition Theory and Computer-Assisted Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93(1), 741-753.
- Lotherington, H. & Ronda, N. (2014). 2B or not 2B? From pencil to multimodal programming: New frontiers in communicative competencies. I: Guikema, J.P. & Williams, L. (red.), *Digital literacies*

- in foreign and second language education* (s. 9-28). San Marcos: CALICO.
- Nielsen, S. R., Smestad, T. & Rødal, A. (2018). Vi skylder elevene å lære dem å lese på nettet. *Institutt for lærerutdanning og skoleforskning – Aktuelt innen forskning*. Lokalisert d. 15. mars 2021 på uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/elever-navigasjon-lesing-kilder-nett.html.
- Tannert, M. & Berthelsen, U.D. (2020). *Digitale læremidler i danskfaget*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Unge bruger emojis til at udtrykke sig på nye måder i digital kommunikation

Brugen af emojis er eksploderet over de seneste 10 år, og i 2015 kårede *Oxford English Dictionary* emoji'en 😊, 'ansigt med glædestårer', som årets ord. Der bliver også jævnligt oprettet nye emojis i *the Unicode Standard*, og emojis har sågar sneget sig ind i den professionelle kommunikation, selvom det stadig primært er et fænomen, der studeres i privat, interpersonel kommunikation og ofte på sociale medier (McCulloch & Gawne 2018; Donato & Paggio 2017). Den ekspanderende brug af emojis forklares ofte med henvisning til deres gestiske, mimiske og emotionelle ressourcer, som gør det muligt at udtrykke kropslige aspekter af kommunikationen mere kort og præcist end med traditionelle skriftlige virkemidler. Dette argument understøttes af Evans' (2017) antagelse om, at emojis skaber muligheder for nye og mere dynamiske digitale kommunikationsformer. I det følgende undersøger vi denne antagelse på baggrund af en større empirisk undersøgelse af unges brug af emojis og deres funktion i



SARAH BRO TRASMUNDI

Lektor, ph.d.

Centre for Human Interactivity, Syddansk Universitet

sarbro@sdu.dk



CECILIE LEMMEKE MADSEN

Cand.mag.

Centre for Human Interactivity, Syddansk Universitet

digital kommunikation. Vi sætter særligt fokus på, *hvordan* brugen af emojis muliggør en udvidet og kreativ form for digital kommunikation, hvor man kan udtrykke empati, ironi og i det hele taget hele følelsesspektret på mere komplekse, dynamiske og multimodale måder end via klassisk skriftsprog. I forlængelse heraf vil vi sætte fokus på børn og unges digitale kompetencer i relation til brugen af emojis i en række institutionaliserede og private sammenhænge.

Hvorfor tale om den digitale krop og emojis?

Internetalderen fordrer nye digitale skriveformer, og emojis er et af de digitale nybrud, der har manifesteret sig solidt i den digitale kommunikationspraksis. Udbredelsen og den vedvarende stigning i forekomsten af emojis er uomgængelig og derfor noget, skoler og uddannelsesinstitutioner generelt bør rette deres opmærksomhed mod. Vi argumenterer for, at en forståelse af emojis' potentiale for nye kommunikationsformer er første skridt i processen med at bygge bro mellem børn og unges digitale kompetencer og behov i private kommunikationsuniverser og det uddannelsessystem, de også er en del af.

På digitale kommunikationsplatforme er de traditionelle skriftformer ikke i stand til at tilgodese de kropslig-emotionelle behov, som unge har for at kunne agere dialogisk, fx behov for at kunne udtrykke stemninger og følelser direkte og effektivt. Disse behov kan emojis opfylde, da de giver liv til det 'livløse' spor, man kan anskue det digitale alfabet som. Emojis skal derfor *ikke* primært ses i en lingvistisk, men tværtimod i en kropslig-gestisk og interaktionel sammenhæng, hvor en persons emotionelle og sansemotoriske tilstand kommer til udtryk og skaber et direkte kropsforankret aftryk i den digitale kommunikation. Denne forståelse er første skridt på vejen til at bringe børn og unges digitale kompetencer ind i et uddannelsessystem, hvor skriftlig kommunikation ofte anskues ud fra et klassisk, logisk og strukturelt perspektiv.

Historisk set er emojis nutidens svar på fortidens visuelle symbolske indgange til fysiske, analoge tekster. Fx havde man i middelalderens tekster begyndelsesbogstaver, der var visualiseret med ornamenteringer, som var margin-illustrationer, samt billedillustrationer, der gjorde tekster tilgængelige for læsere på flere niveauer. Der var ligeledes spor efter sansemotoriske bevægelser – fx i form af trykteknik – eller i visse tilfælde spor fra håndskriftens tilblivelse og forandring gennem teksten, hvilket alt sammen gav teksten et personligt præg.

Til forskel fra disse visuelle virkemidler er emojis ofte relateret til ansigter. På den måde er emojis med til at personificere budskabet samt formidle følelser på en måde, der simulerer fysisk kommunikation, men i et digitalt univers. Kroppen, og især ansigtet, har været omdrejningspunktet for mange kommunikationsteorier, der tager højde for det multimodale, interkorporale og særligt gestiske og vokale aspekt af kommunikationen. Ligeledes har den litauisk-fødte fransk-jødiske filosof Emanuel Lévinas (1996) fx fremhævet ansigtets afgørende rolle for oplevelsen af nærhed og dets rolle som fundament for en medmenneskelig etik i mødet med *den anden*. Omend han ingenlunde havde forestillet sig en medieret kommunikationsform, hvor emojis blev en forsimplet substitut for ansigtets emotionelle kompleksitet, ser vi brugen af emojis som et forsøg på at generobre det emotionelle kropsforankrede sprog, som er afskåret i digital skriftkommunikation. Emojis' formål kan derfor ses som en måde at reetablere et dialogisk fundament for nærværende kommunikation i det digitale rum. Denne tendens gør skriftsproget til en kropsligt forankret aktivitet og et multimodalt fænomen, der dermed også gør op med den klassiske, strukturalistiske forestilling om sproget som en antifænomenologisk størrelse, der alene kan forklares lingvistisk og strukturelt.

Teori: betydningsskabende, dialogiske kroppe

Vi tager afsæt i teori om kropslig, dialogisk kommunikation, og dermed forstår vi sprog og kommunikation i en bred optik, der går langt ud over fx den strukturelle lingvistik (Trasmundi 2016; Steffensen 2016). Når unge skriver via digitale platforme, smelter mange af de verbalsproglige og skiftsproglige praksisser til en vis grad sammen på en måde, der skaber en interessant emotionel dynamik i kommunikationen. I en dialogisk optik betragter vi kommunikation som en kompleks og dynamisk proces, hvor alt lige fra taktile, emotionelle, kropslige og interaktionelle aspekter har betydning for kommunikationen. Det betyder, at man i interaktioner trækker på sine følelser af at være fysisk forbundet med verden. I fysisk, analog kommunikation spiller kroppen en vigtig rolle, da man i høj grad former og bliver formet af ens akkumulerede historie som et kropsligt sprogligt væsen, hvor mimik, gestik, blik og ytringer spiller en central rolle for, hvordan betydning skabes dialogisk (Linell 2009; Trasmundi & Linell 2017). Måden, hvorpå en person siger noget, udtrykket i øjnene og gestikken, der artikuleres samtidig med de ver-

bale ytringer, har tilsammen stor betydning for, hvordan den anden handler og forstår.

I skriftlig, digital kommunikation er kroppen utilgængelig for den anden part, og mulighederne for at trække på ressourcer som kropssprog og tonefald er med andre ord begrænsede i dialogen. Dermed ændres vilkårene for interaktioners interkorporale dynamikker. Når kroppen ikke i samme udstrækning kan bruges til at udtrykke betydning, må deltagerne i de digitale dialoger finde nye måder at udtrykke sig på for at opnå det rige betydningspotentiale, der eksisterer i en interkorporal, analog dialog.

Ny kognitiv videnskab understøtter den pointe, at kroppen, og ikke blot hjernen, er det centrale organ i kognitive, emotionelle processer (Trasmundi 2020). Denne teoretiske udvikling har betydet, at det centrale studieobjekt derfor er den 'tænkende, handlende og sansende krop'. Som nævnt ovenfor argumenterer vi for, at emojis i høj grad er et fænomen, der er opstået i kølvandet på et behov for at kunne udtrykke emotionelle, kognitive komplekse forhold, der ikke er tilgængelige på samme måde med traditionelle skriftlige virkemidler. De små digitale piktogrammer muliggør dermed en distribution af handlinger og betydninger, der ellers ville være forskudt i tid og rum. Således kompenserer emojis for kroppens fravær i skriftlig digital kommunikation og åbner op for en udvidet form for digital kommunikation, der til en vis grad simulerer interkorporale dynamikker. Samtidig stiller emojis store digitale kompetencekrav til brugerne, da der ligesom i ansigt-til-ansigt-kommunikation er risiko for misforståelser og forbigåede budskaber, fordi emojis ikke har én statisk betydning, men forstås i den kontekst, de bruges i, på samme måde som i fysisk kommunikation.

I al slags kommunikation er der altså en række forhold, der har betydning for, hvordan vi forstår, handler og kommunikerer, alt efter med hvem, hvornår og hvor kommunikationen finder sted. Det er med udgangspunkt i en sådan dialogisk tilgang, vi diskuterer brugen af emojis og deres funktion i digitale kommunikationssituationer, samt afsluttende hvilken betydning det har for børn og unges digitale kompetencer set fra et kognitivt og sprogligt perspektiv.

Undersøgelsen og dens resultater

I det følgende diskuterer vi de overordnede resultater fra en større undersøgelse af, hvordan unge brugte emojis i sammenhæng med tekst til at etablere den første kontakt via den digitale dating-app

Tinder. Undersøgelsen dækkede 49 unge i alderen 21-29 år, og dens formål var at beskrive, hvilken funktion emojis havde for den interpersonelle relation mellem parter, der ikke havde noget kendskab til hinanden på forhånd, men ønskede at skabe en relation med hinanden. I nye, digitale relationer er det særlig vigtigt at præcisere, hvordan et budskab skal tolkes (er det sagt i sjov, er det ironisk ment osv.). Resultaterne viste, hvordan emojis ofte er en kommunikativ ressource, der sikrer en bestemt affektiv betydning til det skrevne.

Vi præsenterer et udpluk af undersøgelsens væsentligste analyseresultater med henblik på at diskutere muligheder for at benytte emojis som en funktionel del af digital kommunikation mere generelt, herunder i børn og unges digitale fællesskaber i fritiden og under uddannelse. Vi henviser til Madsen (2020) for en detaljeret diskussion af de metodiske, etiske og analytiske forhold i undersøgelsen.

Vores overordnede pointe er, at brugerne benytter emojis til at skabe digitale relationer på en nuanceret og dynamisk måde, der langt hen ad vejen simulerer facetterne i ansigt-til-ansigt-kommunikation. Vi diskuterer derfor eksempler fra undersøgelsen med henblik på at demonstrere, hvordan brugerne udtrykker kognitive, emotionelle og andre kropslige dynamikker på kreative måder. Overordnet viser analysen af datakorpuset, at brugerne benytter emojis til at understøtte betydninger og budskaber, som er svære at udtrykke effektivt og præcist med skriftsprog alene. Emojis er en af de ressourcer, der bruges til at markere en talehandlings illokutionære kraft, dvs. den intenderede virkning ved en ytring, og dette gøres fx ved at indikere, om intentionen med ytringen er positiv, negativ, humoristisk eller noget helt fjerde. Eksempelvis er ironi og sarkasme sjældent forankret i ord, men snarere i konteksten, fx i tonefald, gestik og mimik. Den sproglige handling kommer *ikke* alene til udtryk i det, vi siger, men snarere i *måden*, vi siger det på. Derfor har brugerne i deres digitale kommunikation behov for at kunne trække på andre ressourcer end de konventionelle skriftsproglige for at tydeliggøre ytringers intention i en given kontekst. Emojis imødekommer i mange tilfælde det behov, som vi ser i figur 1:

Sat, 8 Feb, 17:27

Altså, jeg kan genkende mig selv i alt det du skriver om dig selv, men jeg kan simpelthen ikke se gyserfilm - er jeg så helt udelukket? 😏

Sat, 8 Feb, 18:21

Hvis du vil se Mean girls og synge med på Queen, skal der en hel del til, før du udelukkes 🤔

Det er jo mine yndlingsbeskæftigelser 😊 Jeg er klar whenever, wherever

Figur 1. Eksempler på emojis.

Som figur 1 illustrerer, hjælper emojis deltagerne med at placere deres ytringer i en humoristisk ramme og er på den måde med til at kontekstualisere handlingen. Blink-smileyen skal understøtte en kæk, flirtende undertone til teksten om at blive afvist på det grundlag, at man ikke vil se gyserfilm. Den fanges af modtageren, der spiller videre på den ironiske undertone og går i den anden lejr og overdriver den bløde side hos afsenderen, idet det påpeges, at såfremt han er villig til at synge og se pigefilm, er han stadig inde i varmen, og kommenterer afslutningsvis med en smiley, der griner af det samlede budskab. Dette følges op med endnu en kæk kommentar og en blinkende, grinende smiley, der indikerer, at han er med på tonen og den imødekommende invitation til at forsætte deres humoristiske dialog. Et studie foretaget af Weissman og Tanner (2018) afspejler en lignende tendens i anvendelsen af emojis og konkluderer desuden, at ironi udtrykt gennem emojis udløser samme reaktion i modtagerens hjerne, som ironi udtrykt i en verbalsproglig kontekst.

Emojis anvendes også i høj grad som positive markører, der tilføjer positivitet til en ellers neutral ytring eller understøtter en i forvejen positiv ytring. Det kan eksempelvis være ved at understøtte den begejstrede tone, som personen indleder samtalen med i figur 2:



Figur 2. Eksempler på emojis.

Figur 2 illustrerer samtidig, hvordan en positiv markør kan anvendes sammen med en ytring, hvis semantiske indhold ellers er negativt ladet. Her indikerer 😊 ikke, at afsenderen er glad for, at vedkommende ikke fik svaret, men markerer i stedet en prosocial intention. Eksemplet afspejler, hvordan emojis ikke kun anvendes til at udtrykke egne følelser, men også til at give samtalepartnere et praj om, hvordan afsenderen ønsker, at indholdet bliver forstået. Brugere oplever, at denne anvendelse af emojis signalerer positivitet og derfor er med til at undgå misforståelser, hvilket afspejler deres bevidsthed om den dialogiske betydningsskabelse. Desuden er emoji'en med hjerteøjne og emoji'en med blussende kinder udtryk for en kærlig og flirtende attitude, der gør, at teksten bliver læst i relation til det emotionelle billede.

Når emojis bruges som værdibærende markører, fungerer de på samme måde som fysiske funktionelle gestikulationer, som kropsliggør og udtrykker talerens kommunikative handlinger. Emojis kan, ligesom funktionelle gestikulationer, understøtte og udtrykke talehandlingens illokutionære kraft ved at kontekstualisere og modificere ytringer eller handlinger. De relativt naturalistiske renderinger af ansigtet og andre dele af kroppen simulerer genkendelige handlinger fra fysisk kommunikation og tilføjer både emotionelle og kropslige aspekter til dialogen. Dermed udfylder de i nogen grad den rolle, som fx kropssprog og tonefald har i ansigt-til-ansigt-kommunikation. Den massive tilstedeværelse af denne anvendelse i datakorpuset vidner om, at brugerne udnytter disse interkorporale muligheder for at udtrykke prosociale intentioner i den digitale organisering af sociale relationer.

Studiet bestod ligeledes af en undersøgelse, hvor brugerne svarede, at anvendelsen af emojis var afgørende for den umiddelbare

tolkning af den andens empatiske og dialogiske evner. Derfor kunne især indledende dialoger uden emojis være svære at tolke for modtageren, da det indledende mødes succes syntes at være betinget af at kunne etablere en emotionel relation; og her var emojis' funktion klart medvirkende til at gøre tolkningen lettere for modtager. Resultaterne viser en interessant tendens, nemlig at emojis har en interpersonel effekt, og at deres funktion bidrager til en affektiv forankring i kommunikationen. Vi opfordrer til, at man undersøger emojis på tværs af forskellige kontekster, hvor formål, relationer og medier er forskellige.

Diskussion: emojis og digitale kompetencer

Nye digitale platforme rykker konstant barren for, hvilke betingelser kommunikation foregår under. De skaber nye aktiviteter, nye mål og nye muligheder, men stiller samtidig nye krav til de brugere, der skal navigere på dem. Børn og unges digitale kompetencer er derfor konstant i udvikling. At forstå og udnytte emojis' kropslige potentiale er i sig selv en digital kompetence, som åbner for nye perspektiver på vores sproglige bevidsthed. Emojis repræsenterer en handlende tilgang til sprog, der skaber et interessant modpres til det digitale alfabet og de mere strukturelle sprogforståelser. Vi ser derfor fordele i at være opmærksomme på og åbne over for de nye digitale kompetencer, unge udvikler gennem digitale dialoger og herunder anvendelsen af emojis. Et af uddannelsesministeriets digitale kompetenceområder er *digitale fællesskaber*, og et af målene herunder er bl.a. at understøtte børn og unges udvikling af digital identitet, så de kan agere hensigtsmæssigt og sikkert på internettet i en række forskellige sammenhænge. Her opfordres til dialog om, hvad kommunikation er, og vi argumenterer for, at man i denne sammenhæng bør diskutere, hvordan emojis kan bruges som værktøj til at indgå i digitale dialoger, samt hvordan denne brug giver de unge nogle kompetencer til 'at tale med' om relationelle forhold, der ikke normalt er tilgængelige for dem med de klassiske, digitale sprogkompetencer. En bredere diskussion af, hvad digitale kompetencer er, samt hvordan sprog og kommunikation forandrer sig, kan åbne op for en refleksion over, hvornår hvilke former for sproglig adfærd og signalværdi er hensigtsmæssig eller ej, professionel eller ej osv. Vi er vidner til en kropslig renæssance, der gør op med mere strukturelle kommunikationsformer, og det er vigtigt at se på, hvordan emojis skaber et interessant retorisk modpres til de strukturelle redskabers afmontering af kroppens nærvær i dialogen.

Litteratur

- Donato, G. & Paggio, P. (2017). Investigating Redundancy in Emoji Use: Study on a Twitter Based Corpus. I: *Proceedings of the 8th Workshop on Computational Approaches to Subjectivity, Sentiment and Social Media Analysis WASSA 2017* (s. 118-126). Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics.
- Evans, V. (2017). *The Emoji Code – How Smiley Faces, Love Hearts and Thumbs Up are Changing the Way We Communicate*. London: Michael O'mara Books.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Madsen, C. L. (2020). *Emojis som digital gestik? Et studie af emojis' funktioner i digital kommunikation*. Specialeafhandling, Odense: Syddansk Universitet.
- McCulloch, G. & Gawne, L. (2018). Emoji grammar as beat gestures. I: Wijeratne, S., Kiciman, E., Saggion, H. & Sheth, A. (red.), *Proceedings of the 1st international Workshop on Emoji Understanding and Applications in Social Media (Emoji2018)*, Stanford, CA, USA, 25-JUN- 2018 (*Emoji2018*).
- Trasmundi, S. B. (2016). Distribueret kognition og distribueret sprog: Analyse af kognitive events i en akutmedicinsk social praksis. *NyS*, 50, 55-85.
- Trasmundi, S. B. (2020). *Errors and Interaction: A cognitive ethnography of emergency medicine*. Pragmatics & Beyond. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Trasmundi, S. B. & Linell, P. (2017). Insights and their Emergence in Everyday Practices: The Interplay between Problems and Solutions in emergency medicine. *Pragmatics & Cognition* 24(1), 64-92.
- Steffensen, S. V. (2016). Sprogvidenskabens kognitive spørgsmål: En introduktion til den distribuerede tilgang. *NyS*, 50, 13-54.
- Weissman, B. & Tanner, D. (2018). A strong wink between verbal and emoji-based irony: How the brain processes ironic emojis during language comprehension. *PLoS ONE*, 13(8).

Studerendes informationskompetence – om samarbejder mellem universitetsbibliotekarer og universitetsundervisere

Informationskompetence er blevet kaldt det 21. århundredes nøg-
lekompetence – og udviklingen af denne digitale kompetence er en
central opgave for uddannelsesinstitutionerne i det digitale sam-
fund (Holm m.fl. 2010). Undersøgelser peger dog på, at studerendes
informationskompetence ikke altid er tilstrækkelig i forhold til vi-
denssamfundets og fagenes krav (Henderson m.fl. 2017), og at samar-
bejder mellem universitetsundervisere og universitetsbibliotekarer
derfor kan løfte de studerendes kompetencer og praksis i forhold til
at finde og arbejde med relevant viden. Forskningen peger samtidig
også på, at formaliserede samarbejder mellem de to faggrupper ikke
altid prioriteres af universiteterne (Overgaard & Grundsøe 2014).

I denne artikel undersøger vi, hvordan samarbejder mellem uni-



ANNEGRET FRIEDRICHSEN
Forskningsbibliotekar, ph.d.
AU Library, Emdrup (Det Kongelige Bibliotek)
anfr@kb.dk



BENTE MEYER
Lektor
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
bentem@hum.aau.dk

versitetsbibliotekarer og universitetsundervisere finder sted i praksis på de større danske universiteter. Vi giver et indblik i, hvordan de to faggrupper kan samarbejde om at løfte opgaven med at gøre studerende mere informationskompetente. Spørgsmålet er, hvordan organisatoriske, pædagogiske og faglige rammer understøtter de studerendes digitale kompetencer, og hvad der i forlængelse af dette kan siges særligt om sprog og sprogfagenes rolle i udvikling af de studerendes informationskompetence.

Undersøgelsens teoretiske og metodiske grundlag

I vores arbejde med informationskompetence trækker vi på forskellige forståelser af begrebet, primært UNESCOs, som fremhæver den enkeltes evne til at “recognize their information needs, locate and evaluate the quality of information, store and retrieve information, make effective and ethical use of information, and apply information to create and communicate knowledge” (Catts 2008:7). Informationskompetence forstås altså her som en *literacy*, der anvendes og erhverves i fagligt forankrede, sociale og kontekstafhængige videnskonstruktionsprocesser (ACRL 2014; Caviglia & Dalsgaard 2020).

En sådan literacy-forståelse er væsentlig, ikke mindst for den pædagogiske praksis i sprogfagene. Vi vil derfor i forlængelse af vores analyse komme ind på, at et særligt fokus på bl.a. sproglig bevidsthed og metasproglige refleksioner kan bidrage til at styrke arbejdet med informationskompetencen.

Forskning viser, som nævnt ovenfor, at både universitetsbibliotekarer og universitetsundervisere kan bidrage til, at studerende kan arbejde kritisk med informationskompetence som en fagligt integreret kompetence, og at samarbejdet mellem de to faggrupper er kvalificerende for de studerendes digitale kompetencer (Bønløkke m.fl. 2015; Andreasen m.fl. 2007). Forskningen påpeger dog også, at faglige og organisatoriske skel påvirker samarbejdet, bl.a. fordi bibliotekarer og undervisere kan have forskellige forståelser af og tilgange til informationskompetence, men også fordi de i praksis ofte arbejder med det i parallelle i stedet for samkørte undervisningsforløb (Overgaard & Grundsøe 2014; Engerer & Thestrup 2009). Informationskompetence er således i mange år fra universiteternes side blevet forbundet med bibliotekarernes ydelser og undervisningstilbud, der generelt forstås som bibliotekskurser i informationssøgning (Andersen 2009). Selvom universitetsbibliotekerne i det seneste årti har gjort en stor indsats for at overvinde disse skel, spiller både definitioner, koordination og prioriteringer af informationskompe-

tence den dag i dag ind i samarbejdet med underviserne, eftersom bibliotekarerne både har en væsentlig rolle i at støtte og udvikle studerendes informationskompetence og ofte stadig ikke naturligt er en del af den faglige undervisning.

I vores undersøgelse har vi via semistrukturerede interviews (Brinkmann & Tanggaard 2020) med otte bibliotekarer og to undervisere i sprogfag på to danske universiteter fået indsigt i informationskompetence som praksis og dermed i mulighederne for samarbejde som grundlag for fagligt integreret arbejde med informationskompetence. Disse data udgør udgangspunktet for de følgende analyser og diskussioner af vores problemstilling. I vores analyse har vi både lagt vægt på deltagernes beskrivelser af praksis, deres forståelser af informationskompetence og deres forslag til at understøtte samarbejde, med særligt fokus på sprogfaglige perspektiver. Her trækker vi løbende på ovennævnte forståelse af begrebet og vender afslutningsvis tilbage til sprogfagenes særlige bidrag til dette.

Samarbejdet mellem universitetsundervisere og universitetsbibliotekarer på universitet I

Universitet I er et mellemstort universitet med afdelinger flere steder i landet. Universitetet har et selvstændigt universitetsbibliotek, som understøtter alle campusser og lokale afdelinger knyttet til de specifikke lokaliteter.

Universitetsbibliotekarernes rolle

Biblioteket har mange aktiviteter og opgaver, herunder undervisning og vejledning af studerende, forskere og undervisere. En vigtig opgave er at understøtte studerendes informationskompetence i form af fx søgestrategier og vidensopbygning i forbindelse med opgaveskrivning. Biblioteket bruger mange ressourcer på at udvikle og fastholde disse aktiviteter, men er også udfordret af, at informationskompetence, ikke mindst på samfundsvidenskab og humaniora, ikke er en formaliseret del af curriculum og de faglige forløb. Universitetsbibliotekarerne har dermed på den ene side en central opgave i at tilbyde og udvikle relevante kurser i søge- og informationskompetence, men er på den anden side ikke nødvendigvis naturligt en del af de studerendes undervisning. På humaniora og samfundsfag, herunder sprogfag, er der ifølge informanterne både et stort behov for udvikling af informationskompetencer, som støtter de studerendes selvstændige og problembaserede tilgang til viden, og en løbende,

ikke formaliseret organisering af samarbejdet mellem biblioteket og underviserne.

Selvom manglen på formaliserede og fagligt integrerede samarbejder mellem bibliotekarer og universitetsundervisere giver udfordringer i forhold til integrationen af informationskompetence i de studerendes faglige arbejde, er der også mange veletablerede initiativer og kursusmodeller, der er genkommende og velafprøvede. Både på bachelor- og overbygningsuddannelserne er der udviklet kurser og introduktionsforløb, hvor studerende møder bibliotekarer. På BA-uddannelserne udbydes der fx forløb på såvel første som sjette semester, hvor kurserne bl.a. indeholder en introduktion til biblioteket, herunder til søgemuligheder og databaser, samt opfølgning i forbindelse med de studerendes bachelorprojekt. Her er der altså fokus på progression i de studerendes arbejde med søgestrategier og vidensopbygning i det faglige arbejde. Disse kurser har karakter af standardpakker, der dog ifølge bibliotekarerne løbende tilpasses underviseres og studerendes behov og bredes ud over flere semestre. Erfaringen er, at de studerende har meget forskellige udgangspunkter og kompetencer i forhold til at finde og anvende viden, hvorfor mere standardiserede forløb ikke altid er tilstrækkelige. Ud over undervisningspakkerne tilbyder biblioteket derfor en række skræddersyede forløb, både for de studerende alene eller i grupper. Nogle universitetsundervisere er også meget aktive i at involvere bibliotekarerne i tilpassede faglige forløb. Skræddersyede forløb har bl.a. fokus på projekt- og specialeopgaver og dermed på de studerendes konkrete behov og udfordringer i forhold til det faglige. Et eksempel på dette er en workshop i at lave et *literature review*, som er en væsentlig faglig aktivitet og genre, som de studerende skal kunne mestre på flere niveauer i uddannelserne, og ikke mindst på specialniveau.

Bibliotekarerne fortæller, at når underviseren er aktivt deltagende og dermed eksempelvis er til stede under forberedelse og udførelse af den undervisning, som bibliotekarerne tilbyder, så er de studerende også mere engagerede og forstår vigtigheden af informationskompetence som en faglig, akademisk kompetence. Underviseren er altså med til at legitimere og værdisætte universitetsbibliotekarernes undervisning i informationskompetence og at konkretisere og (videre)udvikle det som en faglig kompetence. Selvom der internt på biblioteket er et stort fokus på udvikling af de studerendes informationskompetence, og der gennem årene er etableret forskellige former for samarbejder mellem studierne og bibliotekarerne, så er bibliotekets deltagelse i undervisnings- og vejledningsaktiviteter

altså dybt afhængige af en løbende kontakt til og tilpasning af kursusudbud til studierne. Dette indebærer bl.a., at bibliotekarerne på universitet I i mange tilfælde skal (op)finde måder at deltage i den faglige undervisning på, hvor de fx skal være bevidste om rammesætninger på studierne såsom skemalægning, kontaktpersoner og semesterorganiseringer. Adgangen til studierne går således ikke nødvendigvis via undervisere, der automatisk fungerer som samarbejdspartnere, men via fx semesterkoordinatorer, studiesekretærer og modulundervisere, der kan fungere som gatekeepere for, hvornår og hvordan bibliotekarerne får adgang til den faglige undervisning. Ifølge bibliotekarerne spiller det derudover en rolle, om biblioteket er fysisk placeret i nærheden af studierne og de studerende. Det er altså væsentligt at være fysisk synlig for studierne for at blive en del af undervisernes og de studerendes aktiviteter. Bibliotekarernes tilstedeværelse på studierne er altså både en praktisk, planlægningsmæssig og faglig-pædagogisk problemstilling, der bør prioriteres fra universitetets side.

Universitetsundervisernes rolle

Selvom informationskompetencen således i nogen grad på universitet I forbindes med en særlig biblioteksfaglig kompetence og praksis, som løber parallelt med den faglige undervisning, er dette dog ikke ensbetydende med, at universitetsunderviserne ikke er opmærksomme på informationskompetence som et aspekt af den faglige undervisning. Dette er eksempelvis tydeligt i universitetsbibliotekarernes fortællinger om de undervisere, de arbejder tæt sammen med, og som er meget opmærksomme på og engagerede i at inddrage bibliotekarerne i de faglige undervisningsforløb. Ifølge en af bibliotekarerne er disse undervisere især yngre forskere, der lige har færdiggjort deres ph.d. og er optaget af at opbygge og udvikle en bestemt uddannelse eller et fagligt modul. Dermed er et mere formaliseret samarbejde mellem universitetsbibliotekarere og -undervisere måske i nogen grad afhængig af et særligt fagligt eller karrieremæssigt fokus på informationskompetence fra undervisernes side.

Et andet aspekt af undervisernes deltagelse i samarbejder med biblioteket er faglig relevans. Her påpeger den interviewede universitetsunderviser, at informationskompetence og undervisernes samarbejde med bibliotekarere er en væsentlig akademisk-faglig aktivitet og et centralt aspekt af sprogfagenes kritiske faglighed og arbejdet med vidensudvikling. Informationskompetence bliver i den forbindelse et redskab til fx at stille spørgsmål ved kulturelle og politiske forforståelser og selvfølgeligheder i fagene. Endelig er det, ifølge

pågældende universitetsunderviser, en væsentlig pointe i forhold til særligt sprogfagene, at deres aktuelle situation på universiteterne præger mulighederne for udvikling af nye tiltag. På universitet I er der fx for få måneder siden blevet lukket sproguddannelser og afskediget undervisere, hvilket betyder, at der mangler overskud – og personale – til at etablere fagligt integrerede samarbejder med biblioteket. Underviserne skal altså afsætte ekstra ressourcer til møder, faglig integration og opfølgning på bibliotekets deltagelse, hvis arbejdet med informationskompetence skal forankres fagligt.

Samarbejdet mellem universitetsundervisere og universitetsbibliotekarer på universitet II

Universitet II er et stort landsdækkende universitet med afdelinger mange steder i landet. Til universitetet hører et universitetsbibliotek under et stort nationalt bibliotek, som har været igennem en række fusioner. Nationalbibliotekets universitetsbiblioteker yder service til i alt fire universiteter med fakulteter og institutter. Universitetsbibliotekerne er placeret flere steder i landet med hver sin forskerservice og undervisning og vejledning af studerende osv., men også med tværgående strategier og netværksgrupper, der løbende arbejder med fx videreudvikling inden for Research Support og undervisning af de studerende m.m.

Hvad angår holdundervisning på det institutbibliotek, hvor vores interviews blev foretaget, så er der i mange år blevet arbejdet på, at biblioteksundervisningen på holdene inden for de enkelte fag bliver en del af curriculum, og der er også mere overordnet blevet etableret aftaler.

Universitetsbibliotekarernes rolle

Holdundervisningen på de enkelte studieretninger afholdes på flere afdelinger af samme institutbibliotek af en gruppe bibliotekarer og/eller fagbibliotekarer, der er specialiserede i undervisning, og aftales generelt med universitetslæreren. De adspurgte universitetsbibliotekarer underviser primært inden for de humanistiske/samfundsvidenskabelige (og sundhedsfaglige) områder. På det institutbibliotek, vi har data fra, er det klassiske forløb som følger: Undervisningen tilrettelægges således, at der er en progression fra første introduktion i første semester på holdene og frem til tredje semester. Der er igennem årene blevet etableret en overordnet aftale om, at holdundervisningen i første semester indeholder informationsøgning bredt set kombineret med akademisk praksis og referenceværktøjet

osv. Fra tredje semester lægger undervisningen i højere grad vægt på det faglige, idet søgningerne altid afprøves med udgangspunkt i en konkret problemformulering, dvs. der sker ligesom på universitet I en gradvis forstærket integration i form af timing i relation til de studerendes konkrete opgaveforløb i fagene.

Holdundervisningen indeholder typisk følgende indhold, dog med forskellig vægtning: søgefaser, søgemetoder, herunder kædesøgning, citationssøgning, søgning med booleske operatører, databaser, der er relevante for det pågældende fag på holdet, samt i større og større udstrækning i genrer, kendetegn på videnskabelige artikler, primær- og sekundærkilder osv. Der henvises altid til universitetets fagsider med særlige databaser og andre faglige ressourcer, som typisk er udarbejdet af fagbibliotekarer/forskningsbibliotekarer – ud fra deres viden om fagmiljøerne og ofte i samråd med universitetslærere på afdelingerne. Fagsiderne indeholder fagspecifikke databaser, opslagsværker, onlineresourcer, forskningstidsskrifter, referenceværktøjer, digitale ordbøger m.m. Biblioteket tilbyder ud over holdundervisning på universitetets master-, bachelor- og kandidatstudier, bibliotekskurser i referenceværktøjer m.m. samt supplerende opgavespecifik vejledning af studerende i litteratursøgning ved bibliotekarer/fagbibliotekarer.

Det bedste resultat og de mest tilfredsstillende kurser opnås ifølge universitetsbibliotekarerne, når indholdet og forventningerne på forhånd er afstemt med universitetsunderviseren. Det opleves, som også fremhævet i vores analyse af data fra universitet I, som et klart plus, når universitetslæreren også er til stede under forløbet på holdet. I disse tilfælde kan der ofte opstå en synergi, hvor man supplerer hinanden med hensyn til det biblioteksfaglige og det fagfaglige. Universitetsbibliotekarerne oplever generelt, at de studerendes kendskab til søgemetoder stiger støt, og at det kan begrundes med, at informationskompetence i stigende grad er kommet i fokus på studierne og i de krav, der knyttes til opgaverne fra universitetets side. Det kan eksempelvis være krav om dokumentation for søgningsforløbet af forskellig karakter. Det gælder især kandidatuddannelsen inden for sundhedsfaget, men også i stigende grad nogle af de humanistiske studieretninger. I sundhedsfagene er review-opgaven så indlejret, at de studerende for at kunne bestå skal have deltaget i bibliotekets holdundervisning. Disse krav og denne opmærksomhed fra universitetslærernes side på vigtige værktøjer og færdigheder/kompetencer er ifølge vores respondenter sivet hele vejen igennem uddannelsesforløbet: fra ph.d.-seminarerne over specialeworkshops til de studerendes opgaveskrivningsforløb. Det kan fortolkes som, at

både universitetets og den enkelte universitetsunderviseres synlige engagement også indeholder en vigtig signalfunktion for de studerende – gennem synliggørelse i undervisningsplanen, opgavekrav og tilstedeværelse også under bibliotekets undervisning. Da der ifølge denne universitetsbibliotekar med lang undervisningserfaring er tale om en nedsivning oppefra i systemet og ned igennem lagene, slår de studerendes respekt for og fremmøde til undervisningen allermost igennem, når informationskompetencen officielt bliver betonet enten i form af opgavetyper og/eller ved universitetslærernes tilstedeværelse. Ligesom på universitet I betones dette aspekt, og også her lader det til især (men ikke kun) at være de yngre forskere og undervisere, der har særlig opmærksomhed på biblioteksundervisningens faglige relevans.

Universitetsunderviserens rolle

Det er dog erfaringsmæssigt langt fra alle undervisere, der overværer biblioteksundervisningen. Universitet II var som universitet I ramt af en aktuell lukning af en sproguddannelse. Underviserne på dette institut henvender sig som regel til biblioteket og har ofte over tid etableret et fast samarbejde med universitetsbibliotekarerne, som kommer ud for at undervise på holdene i de forskellige fag. En underviser fortæller, at vedkommende både plejer at forberede forløbet, overvære og deltage, når universitetsbibliotekaren kommer for at undervise, og efterfølgende også altid har evalueret biblioteksundervisningen på sine hold. I den forbindelse har vedkommende også selv opdaget nye ressourcer og fået informationsfaglige tips hver gang. Universitetsunderviseren påpeger også vigtigheden af, at biblioteksundervisningen tilpasses både uddannelsesniveau, fx master- eller kandidatuddannelse, og studieniveau. Særligt fremhæves, at en høj grad af konkret brugbarhed er nødvendig i sidste del af studiet, dvs. at de faglige aspekter ikke kun bør blive præsenteret – som fx fagsider – i tilknytning til en ellers mere generel undervisning i databaser, søgemetoder, men at faglighed skal spille en endnu større rolle i forbindelse med undervisning i bloksøgning osv. Universitetsunderviseren fremhæver også, at et øget samarbejde mellem universitetsbiblioteket og universiteternes skrivecentre kunne være en fordel, eksempelvis i forløb, hvor man bliver endnu mere konkret i forhold til de enkelte studerendes aktuelle opgaveskrivning.

Dette kunne tyde på, at nogle af de træk, der kendetegner undervisningen på kandidatstudierne og på fælles arrangerede temadage med udgangspunkt i de studerendes opgaver og workshops for spe-

cialestuderende, hvor også faglige bibliotekarer og Skrivecenteret deltager, hvor det er muligt, ville være gavnlige.

Sprog i spil – en særlig gevinst for sprogfagene?

En universitetsbibliotekar fra universitet II giver som svar på spørgsmålet, om han har bemærket en forskel, når han underviser studerende i sprog, at sproglig bevidstgørelse altid ligger i bibliotekets undervisning i systematisk litteratursøgning. Intentionen er altid at prøve på “ at lave en øvelsesorienteret undervisning, der rækker ind i fagets terminologi [...]” (citater fra interview) – altså en undervisning, hvor de studerende opfordres til at aktivere terminologien fra de fag, de læser, og de ord og udtryk og termer, de møder i artiklerne samt i deres faglige undervisning. I den forstand kommer sproget altid i spil. En bibliotekar tilføjer om begrebernes historiske dimension, at også her er det bibliotekarens rolle at udvikle de studerendes kritiske bevidsthed om begrebernes forandring og udvikling over tid. Dette er i overensstemmelse med udtalelser fra underviseren på universitet I, som også understreger biblioteksundervisningens betydning for en kritisk faglig bevidsthed.

Vi kan her tilføje, at sprogligt arbejde og arbejdet med søgeord passer godt sammen: Arbejdet med fremmedsprogede søgeord og ordkombinationer kan blive til et arbejde med sproglig bevidsthed i forhold til et sprogfag, idet fremmedsproget kommer i spil, og ens eget sprog kan blive sat på spil, ved at man forsøger at aktivere terminologien.

I denne sammenhæng vil vi trække på Claire Kramschs “tanker om fremmedsprogets fremmedgørelsespotentialer – altså det fænomen, at selve fremmedheden i det nye sprog kan fostre metasproglig refleksion” (Kramsch 2002, her efter Andersen 2020: 11). Hvordan kan et sådant fremmedsprogets fremmedgørelsespotentialer udfoldes? Andersen skriver i forlængelse af Kramsch, at dette kræver, at man forholder sig bevidst til sprog, og at Kramsch nævner: “[...] a) opmærksomhed på ortografi, skrift, leksis, b) sproglig kreativitet og c) metasproglig viden” (ibid.: 178 ff.).

Overført på denne artikels fokus er det en vigtig pointe, at der til universitetsbibliotekarernes undervisning altid hører en fase, hvor man udkrystalliserer en problemformulering i et søgeskema eller en søgematrix til en bloksøgning med søgeord og deres indbyrdes forhold og prioriteringer. Et sådant forarbejde til selve litteratursøgningen i udvalgte, relevante databaser indebærer altid et arbejde

med begrebsafklaringer i relation til faget. Og i samspil hermed også en afsøgning af såvel synonymer som over- og underbegreber – både for det enkelte søgeord i den enkelte blok og de indbyrdes meningsmæssige relationer mellem ordene i de enkelte blokke. Det implicerer med andre ord en gennemtænkning af problemformuleringen, som ofte fører ikke blot til en præcisering af problemformuleringen – men også en skærpelse af tankegangen i en problemformulering. Foregår denne proces på et fremmedsprog og med ord på et fremmedsprog, stimulerer det klart den sproglige opmærksomhed, samtidig med at den fremelsker en metasproglig viden og – igennem aktiveringen af ord- og indholdskombinationer – ligeledes stimulerer en sproglig kreativitet, i hvert fald potentielt.

I bedste fald kan der dermed opstå en vekselvirkning mellem frugtbarheden i den metasproglige refleksion i fremmedsproglæringen og i noget, man kunne kalde en ‘meta-søgesproglig’ refleksion, der gavner gennemtænkningen af den studerendes problemformulering.

Resultater og perspektiver

Opsummerende viser vores undersøgelse, at der fra bibliotekarernes side gøres et stort arbejde for at udvikle og forankre praksisser omkring informationskompetence på studierne. Også universitetsunderviserne er opmærksomme på vigtigheden af de studerendes informationskompetence. Her peger vores interviews dog på, at der kan være forskellige opfattelser af, hvordan bibliotekarerne kan bidrage til det faglige arbejde med vidensudvikling på studierne. Nogle undervisere synes således primært at forbinde bibliotekernes tilbud med bibliotekskurser i informationssøgning, andre med mere fagligt integrerede forløb. Her skal det også nævnes, at vores data er præget af, at vi har haft lettere adgang til bibliotekarernes erfaringer med undervisning i informationskompetence end underviserne, og at der dermed bør laves yderligere undersøgelser af underviserne perspektiver på dette. Helt overordnet viser undersøgelsen dog, at der stadig mangler mere formaliserede organisatoriske rammer og ressourcer, der kan understøtte samarbejdet mellem de to faggrupper. Udvikling af informationssøgning som fagligt forankrede, sociale og kontekstafhængige videnskonstruktionsprocesser kan dermed kvalificeres, hvis der skabes rammer for:

1. At universitetslæreren/-underviseren samarbejder med universitetsbibliotekaren/-erne om forløb i informationskompetence og er til stede under biblioteksundervisningen.
2. At søgemetoder og eksempler på søgninger efter introduktionsniveauet altid er knyttet op på problemformuleringer.
3. At biblioteksundervisningen via krav til fx reviews og faglige læringsmål er indlejret i faget, herunder eventuelt indskrives i studieordningerne.
4. At holdundervisningens indhold er aftalt i direkte kontakt mellem universitetsbibliotekaren og universitetsunderviseren og ikke kun fx mellem mellemedere eller med studiesekretærer, da der kan opstå misforståelser ved manglende afstemning inden forløbet.

I forhold til særlige konsekvenser for universiteternes sprogundervisning er der også erfaringer at uddrage fra vores undersøgelse. Ud over de organisatoriske og ressourcemæssige rammer, der nævnes ovenfor i vores analyse af samarbejdet på de to universiteter I og II, og som især har præget sprogfagene i de seneste år med fx lukninger af fagmiljøer, peger vores undersøgelse på, at der er specifikke sprogperspektiver i arbejdet med informationskompetence som en fagligt forankret praksis.

Det gælder både, hvad angår selve sprogfagene og i forhold til den fagligt skræddersyede sprogundervisning i fagene, der foregår på universiteterne. I omkring et årti har den sprogpoltiske udvikling på danske universiteter betydet, at man – fx på KU med den sprostrategiske satsning fra 2013 og frem og på RUC med Sprogprofilerne – er gået fra “en hel eller delvis nedgradering af sprogene som selvstændige sprog- og litteraturfag, til en opgradering af sprogfærdigheder på tværs af mange andre fag – “flere sprog på alle fag”” (Holmen & Risager 2018: 166).

Også universitetsstuderende på alle de fag, hvor der undervises i sprog i forhold til deres faglige behov, vil her kunne få mulighed for at arbejde kritisk og (meta)reflekteret med fagligt relevant international, fremmedsproglig og historisk terminologi.

Sprogarbejde og kompetent informationsarbejde kan dermed skabe en gensidigt befrugtende proces, hvor det sproglige arbejde med litteratursøgning kan skærpe opmærksomheden på problemformuleringens aspekter i takt med den øgede sproglige refleksion og dermed forbedre søgningens resultat og kvalitet. På denne vis kan sprogfagene og fremmedsprog i fagene yde et vitalt bidrag til at løfte de studerendes informationskompetence.

Litteratur

- ACRL (2014). *Information literacy competency standards for higher education*. Association of College and Research Libraries (ACRL).
- Andersen, H. L. (2009). Introduktion: Informationskompetence – læring og metode I: Andersen, H. L. (red.), *Informationskompetence i udvikling*. Arbejdsrapporter fra Center for Undervisningsudvikling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Andersen, L. K. (2020). *Tværsproglighedens veje: Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.
- Andreasen, L. B., Jørgensen, L. & Lerche Nielsen, J. (2007). Udvikling af informationskompetence i problembaserede læreprocesser. I: Rosenstand, M., Harbo, K. & Birch Andreasen, L. (red.), *Fra information til læring: Bibliotek og uddannelse i videnssamfundet* (s. 75-89). DEFF
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bønløkke, M., Kobow, E. & Kristensen, A. K. (2015). Informationskompetence, en opgave for bibliotek og uddannelse i fællesskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19), 72-84.
- Catts, R. & Lau, J. (red.) (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Framework Paper. Paris: UNESCO.
- Caviglia, F. & Dalsgaard, C. (2020). *Introduktion til digitale kompetenceområder*. Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Engerer, V. & Thestrup, J. B. (2009). Informationskompetence på biblioteket, på universitetet og imellem. I: Andersen, H. L. (red.), *Informationskompetence i udvikling*. Arbejdsrapporter fra Center for Undervisningsudvikling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Friedrichsen, A. (2009). Sprogpædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek – status og nye initiativer. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 15(45), 8-15.
- Henderson, M., Selwyn, N. & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Holm, C., Schreiber, T., Tønnesen, P. H. & Friedrichsen, A. (2010). *Informationskompetence i gymnasiet – et debatoplæg*. Aarhus: DPU, Aarhus Universitet.
- Holmen, A. & Risager, K. (2018). Det flersprogede danske universitet. I: Christensen, T. K. (red.), *Dansk til det 21. århundrede – sprog og samfund* (s. 153-170). København: U Press.
- Overgaard, C. & Grundsøe, M. B. (2014). Fokus på informationskompetence i et tværfagligt læringsmiljø – et empirisk studie af læringseffekter og studenterperspektiver. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(16), 124-143.

Flersprogethed og interkulturelle kompetencer til fremtidens arbejdsmarked – indsigter fra erhvervslivet til undervisningsverdenen

Indledning

Som det fremgår af Børne- og Undervisningsministeriets vejledning fra 2019, er det en officiel holdning i Danmark, at vi som støtte for udviklingen af globale kompetencer har brug for unge mennesker med stærke flersprogede og interkulturelle kompetencer, der kan



JAN ENGBERG

Ph.d., professor i videnskommunikation
Aarhus Universitet
je@cc.au.dk



SUSANA S. FERNÁNDEZ

Ph.d., professor i fremmedsprogsdidaktik
Aarhus Universitet
romssf@cc.au.dk



ANA KANAREVA-DIMITROVSKA

Ph.d. i fremmedsprogsdidaktik
Projektkoordinator, Det Nationale Center for Fremmed-
sprog (Vest), Aarhus Universitet
Projektleder, European Centre for Modern Languages,
Kontakt punkt Danmark
aekakd@cc.au.dk

tackle de udfordringer, der opstår i det moderne samfund (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Dette generelle dannelsesmål om at styrke elevernes udsyn igennem skoleundervisningen er ikke kun et mål i sig selv for at udvikle samfund og borgere, der er åbne over for globale påvirkninger og parate til at deltage i globale processer og udviklinger. På et mere praktisk plan er der også en sammenhæng til udviklingen af et konkurrencedygtigt erhvervsliv. I denne sammenhæng har Europa-Kommissionen ligesom Europarådet udarbejdet retningslinjer, som støtter flersproglighed og interkulturalisme for at øge virksomhedernes konkurrenceevne og borgernes mobilitet og beskæftigelsesegnethed (European Parliament 2016). Imidlertid viser de seneste konklusioner på europæisk plan (Rådet for den Europæiske Union 2019) og på nationalt plan (Verstraete-Hansen 2008; Regeringen 2017), at der er en stor procentdel af unge, der ikke har tilstrækkelige fremmedsproglige færdigheder, og at der samtidig er en voksende efterspørgsel fra et flersproget arbejdsmarked. For fremmedsprogsundervisere og -forskere kalder det selvfølgelig på en reaktion, for vores uddannelsesindsats på alle niveauer kan bidrage til at afhjælpe dette mismatch mellem udbud og efterspørgsel. Men for at denne reaktion ikke kommer til at foregå isoleret, er det vigtigt at få skabt forbindelser fra undervisningsverdenen til nogle af de andre spillere, der kan være med til at påvirke situationen, nemlig såvel til erhvervslivet som til uddannelses-, karriere- og studievejledere og undervisningsledere samt til unge mennesker og deres forældre. Disse aktører er udvalgt som de tre målgrupper for det Erasmus+-projekt, som vi præsenterer nogle resultater fra her, da de spiller en central rolle i at skabe en kontekst, hvori fremmedsprogsfærdigheder som ønsket kompetence kan udvikle sig.

Forfatterne til denne artikel har fået støtte til Erasmus+-projektet *Generation Global: Multilingualism and intercultural skills for a dual-competency workforce of the future (2018-2021)*. Denne artikel præsenterer resultaterne fra projektets første år, hvor vi har fokuseret på behovet for flersproglige og interkulturelle kompetencer ud fra erhvervslivets synsvinkel. Erhvervslivet, forstået primært som private virksomheder med base i Danmark samt danske erhvervsmæssige interesseorganisationer, er en relevant samtalepartner for projektets overordnede formål, da det er dem, der kender deres behov for fremmedsproglige kompetencer hos medarbejderne og efterspørger dem, når de skal rekruttere nye medarbejdere. I den sammenhæng er viden om deres holdning til fremmedsprog og deres ideer om, hvordan fremmedsprog kan være nyttige, yderst relevant.

Vi begynder med en kort præsentation af projektet, dets formål og målgrupper. Derefter præsenterer vi den teoretiske ramme, der har støttet vores arbejde, og den metodologi, som vi har anvendt til at analysere de indsamlede data. I hovedafsnittet fremfører vi nogle resultater fra vores analyse af erhvervslivets behov, ønsker og udfordringer i forbindelse med arbejdskraftens fremmedsproglige kompetencer på basis af de indsamlede data. Vi slutter med en kort konklusion og nogle implikationer af vores resultater for fremtidig udvikling. Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at der er tale om en rapport over foreløbige resultater af vores kortlægningsarbejde med fokus på, hvilket input samtaler med repræsentanter for erhvervslivet har givet os.

Generation Global

Projektet *Generation Global* er et EU-finansieret, internationalt samarbejdsprojekt mellem Skotland, Norge og Danmark. Projektet har, som nævnt ovenfor, tre primære målgrupper: erhvervslivet, karrierevejledere og unge/forældre. Projektet er ikke et problemorienteret forskningsprojekt, men er rettet imod at skabe nogle konkrete redskaber på basis af systematisk opsamlet viden. Vores mål er at skabe *toolkits*, dvs. redskaber og materialer, som disse målgrupper kan anvende i forbindelse med deres overvejelser og arbejde vedrørende fremmedsproglige kompetencer. Dette kan dreje sig om, at virksomheder skal arbejde med at styrke deres fremmedsproglige kompetencer, eller at uddannelsesinstitutioner skal arbejde med at skabe plads til og interesse for sproglige kompetencer i uddannelserne. Disse toolkits offentliggøres på projektets hjemmeside (projekter.au.dk/generationglobal), og de første to er allerede tilgængelige.

Arbejdet i det første projektår har været rettet imod at skabe et toolkit, der kan bidrage til at påvirke erhvervslivets måde at se på fremmedsprogskompetencer. For at kunne udarbejde dette toolkit har vi indsamlet input fra erhvervsfolk, som også vil kunne have betydning for undervisnings- og forskningsverdenen, da det giver indsigt i, hvilke opfattelser og behov, der hersker i erhvervslivet. Dialogen mellem uddannelsessektor og erhvervsliv er afgørende, hvis udbuddet af sproguddannelser fra uddannelsessystemet skal tilpasses arbejdsmarkedets efterspørgsel. Ideen med denne artikel er at bidrage til en sådan dialog med eksempler fra virksomhedernes side.

Fremmedsprog og ledelse af internationale virksomheder

Inden for det virksomhedsøkonomiske område er der lavet en del forskning og lærebøger, som beskæftiger sig med de betingelser, som virksomhederne møder, når de krydser de nationale grænser og bliver til internationale virksomheder. Meget af denne litteratur tager udgangspunkt i virksomhedsøkonomiske problemstillinger som fx marketing og ser primært på processen ud fra denne synsvinkel. Som et fremtrædende eksempel kan nævnes Hollensen (2020), som viser vej til at foretage relevante strategiske valg ud fra, hvordan de markeds-mæssige forhold er der, hvor man ønsker at internationalisere sig hen. Disse aspekter er vigtige, men kan også føre til, at de sproglige og kulturelle aspekter, som har mere at gøre med medarbejdere og med menneskelige relationer, bliver underbelyst. Men der findes også forskning, som specifikt ser på de udfordringer, som sproget stiller ved ekspansion. Denne form for forskning er specielt relevant som ramme for vores læsning af det input, vi har fået fra danske erhvervsfolk. I et centralt internationalt overbliksværk (Piekkari m.fl. 2014) behandles bl.a. følgende problemstillinger:

- Hvilke lande vælger man at ekspandere til i hvilken rækkefølge – og hvilken rolle spiller det for behovet for fremmede sprog?
- Hvilke udfordringer stiller fremmede sprog til den internationale virksomhed, når vi ser på markedsføring? Og hvordan påvirker det fremmede land og dets kultur den måde, hvorpå man rent praktisk bedriver handel og eksport – også med hensyn til sprogbehov?
- Hvordan leder man en organisation på tværs af forskellige sprog? I hvilket omfang arbejder man med et fælles koncernsprog?
- Hvilken rolle spiller forskellige sprog for dannelsen af (uofficielle) netværk i virksomheden?
- Hvilke strategiske tiltag er nødvendige for at imødegå disse forskellige udfordringer?

I alle de her nævnte spørgsmål drejer det sig om emner, hvor fokus ligger på den rolle, som aspekter af fremmedsproget spiller i forbindelse med virksomhedens internationalisering. De er alle emner, som virksomhedernes ledelse skal have opmærksomhed på, og som

spiller en rolle for at indplacere de problemfelter, der tages op i vores interviews.

Formålet med denne artikel er at rapportere fra vores egne interviews og optegne deres relevans for undervisningsområdet. Emnet, fremmedsprogenes betydning og anvendelse i internationale virksomheder, har herudover været behandlet forskningsmæssigt bredere i en række studier, som fx Kraft og Lønsmanns (2018) studie af de virksomhedsøkonomiske ideologier bag sprogvalg, Millars undersøgelse af de strategiske overvejelser og følger af sprogvalg (fx Millar 2018) og Kubovcikova m.fl.s (2016) studie af internationale teams. I omsætningen af vores resultater til praksis bør denne type arbejder også inddrages.

For at få nogle nye og konkrete eksempler på, hvordan de aspekter, der behandles i forskningen, kan se ud i den danske kontekst, som jo skal have leveret relevante uddannelser, har vi kontaktet en række virksomheder og erhvervsfolk, som har hjulpet os med at forstå deres behov og udfordringer i forbindelse med at skaffe fremmedsprogligt kompetente medarbejdere. I vores præsentation af deres udsagn vil vi gøre opmærksom på relationer mellem udsagnene og de grundbegreber, der fremgår af forskningen.

Undersøgelse af erhvervslivets behov for flersproglige og interkulturelle kompetencer hos medarbejdere

Som samtalepartnere har vi i denne første fase af vores projekt koncentreret os om forskellige repræsentanter fra det danske erhvervsliv med relevante erfaringer, enten fordi de arbejder og ansætter personale i små og mellemstore virksomheder, som bruger fremmedsprogskompetencer centralt i deres aktiviteter, eller fordi de gennem deres organisationsarbejde (fx i Dansk Erhverv) har indsigt i, hvordan man møder den udfordring, som fremmedsprog stiller moderne virksomheder over for.

Artiklens data er genereret i 2018 og 2019 igennem fokusgruppeinterviews og individuelle semistrukturerede interviews med i alt 11 personer fra erhvervslivet (virksomhedsledere og -medarbejdere samt repræsentanter af erhvervmæssige interesseorganisationer) samt et seminar, som fandt sted på Aarhus Universitet med deltagelse af over 20 erhvervsfolk. Vi har analyseret de indsamlede data ved hjælp af kvalitativ indholdsanalyse som primær metode. I de næste sektioner præsenterer vi de centrale resultater.

Vigtigheden af fremmedsproglige og interkulturelle kompetencer for det danske erhvervsliv

Blandt de interviewede repræsentanter for interesseorganisationer herskede tanken om, at mange små og mellemstore virksomheder ser ud til at være for tilbageholdende med at gå tilstrækkeligt målrettet mod at opdyrke et eksportmarked og således vælge en ekspansionsrute (jf. Piekkari m.fl. 2014: 14). Disse repræsentanter så gerne større ambitioner fra firmaernes side, herunder også, at de stiller større krav til ordentlig kvalitet på fremmedsprog og viden om andre kulturer for at opnå succes i eksporten:

Der er også nogle, der snart bliver nødt til at sige til de her små virksomheder: I bliver nødt til ikke bare at tænke internationalt, nu er vi igen i gang med sprog, så bliver I også nødt til at vende hele organisationen om, sådan at I også har plads til dem, som har de der sproglige kompetencer, og endda interkulturelle kompetencer.¹

På deres side ser de interviewede medarbejdere og ledere et reelt stigende behov for fremmedsproglige kompetencer i dansk erhvervsliv, dels på grund af samarbejdet med udenlandske virksomheder og dels på grund af nødvendigheden af at kunne bruge fremmedsprog i forhandlingssituationer og i kundekontakten, såvel for salg som for efterfølgende rådgivning og service. Deres indtryk er, at der blandt mange små og mellemstore danske virksomheder i forbindelse med fremmedsprog, personaleledelse og ansættelse (jf. Piekkari m.fl. 2014: 114-115) er en vis skepsis over for at tage medarbejdere ind med fremmedsprogskompetencer. Dette gælder især, hvis de i deres erhvervskarriere har haft perioder, hvor de har været bosat uden for Danmark:

Selvom de [danskere, der har boet og arbejdet i udlandet] har boet mange år i udlandet og kan perfekte sprog udefra, altså, de er jo så faktisk danskere, men kan nogle perfekte sprog, ikke. Altså det danske erhvervsliv, de er virkelig forskrækkede over den der med at, jamen så kommer du med noget erfaring udefra, på trods af at du så taler sproget perfekt [...] og det er så heller ikke nødvendigvis en fordel, at du har det.

Vores informanter anfører dog, at det samtidig anses for meget vigtigt, at de fremmedsproglige kompetencer er kombineret med gode

danskkundskaber. Derved undgår man kommunikationsproblemer og fuldstændig omstilling af den interne kommunikation i virksomheden:

Vi vil gerne have én der taler tysk, så skal du altså også tale dansk for at klare dig nogenlunde fornuftigt i en almindelig virksomhed. Hvis du kommer kun og kan tale tysk, så er det kun det øverste top halvtreds segment, du egentlig kan begå dig i.

Generelt siger vores informanter, som er med til at ansætte personale, at de lægger større vægt på kompetencer end på formel uddannelse. De bruger medarbejdere, der har sprog som deres hovedfag, men i lige så høj grad medarbejdere med andre uddannelser, hvis deres sproglige kompetencer svarer til kravene. Typisk tester man i ansættelsessamtaler, hvor trykke ansøgerne i virkeligheden er ved at bruge fremmedsproget, især mundtligt. Herved sikrer man, at de nye medarbejdere faktisk giver virksomhederne en udvidelse af deres kompetencer på de relevante områder:

Det er så uhyre vigtigt, at man behersker de sprog, man skal bruge i salgsarbejdet, at man behersker dem helt ud til fingerspidserne. Fordi når kontakten den primært er over telefon og mail, så skal man både være dygtig skriftligt og mundtligt for at kunne brænde igennem gennem telefonen.

Ud over de sproglige kompetencer lægges stor vægt på, at medarbejderne har opbygget interkulturelle kompetencer:

Jeg tror, det er utroligt vigtigt at forstå den interkulturelle difference, fordi når du ikke har rejst rundt og boet i forskellige lande, og når du ikke har arbejdet med en international virksomhed, kan du ikke forstå, der er en forskel. Du tænker altid, den kultur, jeg har levet i hele mit liv, det er det, og alle ting er det samme. Men det er det ikke.

I denne sammenhæng anser alle arbejdsgivere det for en klar fordel, hvis medarbejderne har været bosat uden for Danmark i en kortere eller længere periode og på den måde har fået den fremmede kultur ind under huden. Dette er bl.a. relevant i forbindelse med forskelle på, hvordan man driver forretning i forskellige lande (Piekkari m.fl. 2014: 174). Det kan både være i form af udveksling, praktik og egentlig ansættelse. Dette er vigtigt for såvel medarbejdere, der bør

bruge de muligheder for dette, som man har i uddannelserne, som for virksomhederne, der skal turde ansætte medarbejdere med lidt utraditionelle baggrunde:

I skolen er det ikke nemt at lære sproget rigtigt. Og også kulturen. Så jeg tror, det er helt vildt vigtigt at have boet i landet.

Erhvervslivets forventninger til uddannelsessystemet

Vores informanter er enige om at fremhæve vigtigheden af fremmedsprog som en kvalifikation på arbejdsmarkedet på grund af den stigende internationalisering. De ser en plads for sprog som både kernekompetence og som tillægskompetence, og i begge tilfælde anser de det som vigtigt, at sprog inkorporeres tidligt i uddannelsessystemet, da det at lære et fremmedsprog og stifte bekendtskab med fremmede kulturer tager tid, energi og øvelse.

[...] at noget af det, der er mest effektivt i forhold til at lære sprog, det er, at man inkorporerer det i løbet af ens uddannelse, ligesom man allerede gør med Erasmus, ikke, men det burde jo næsten være obligatorisk, ikke, altså. For det år det giver så meget, og det giver netop den der dobbeltkompetence, for så kan det være, man er i gang med ingeniørstudiet, og tager man måske et år i Frankrig eller Tyskland eller et eller andet, så får man den der ekstra kompetence med.

Nogle nævner, at uddannelsesinstitutionerne og virksomhederne med fordel kunne intensivere deres samarbejde, via virksomhedsbesøg og -praktik, samt ved at fortælle elever/studerende de gode historier om succesfulde karrierer med sprog:

Jeg tror, at noget af det, man godt kunne gøre mere i, det var ligesom at tale lidt mere om, jamen, hvad er succeshistorierne – hvor er folk endt henne? Fordi at, jeg tror, at det er det, de studerende skal kunne se, okay, hvad kan jeg egentlig bruge det til.

Til sidst er det interessant at bemærke, at vores informanter til tider oplever vanskeligheder ved at finde relevante nye medarbejdere med de rigtige sprogkundskaber. Dette kan være regionalt bestemt og hænge sammen med studielukninger.

Konklusion

I overensstemmelse med en over 10 år gammel undersøgelse af Verstraete-Hansen (2008) giver vores beskedne, kvalitative undersøgelse af erhvervslivets opfattelser af deres egne behov for fremmedsprog os – fremmedsprogsforskere og -undervisere – et fortrøstningsfuldt billede af, at flere erhvervsfolk og virksomheder både påskønner, efterspørger og gerne ansætter medarbejdere med fremmedsprog-lige kompetencer. Dette er et godt argument, som kan bruges som motivationsfaktor i forbindelse med arbejdet med karrierelæring i sprogfagene og valg af sprog i gymnasiet. Det taler endvidere for at inddrage sproglige dele i andre videregående uddannelser end sproguddannelser.

Vores informanter nævner også, at de foretrækker medarbejdere/ansøgere, som tør tale sproget og bruge det aktivt, og som har opholdt sig i udlandet og dermed opnået en dyb kulturel forståelse. Disse to elementer giver sprogundervisning på alle uddannelsesniveauer et praj om, at det er vigtigt at fokusere på mundtlighed og kommunikation i klasseværelset (såvel som uden for), og at man med fordel kan blive ved med at satse på (og gerne intensivere arbejdet med) studieture, praktikophold og udvekslingsprogrammer, som giver de unge elever eller studerende mulighed for at opleve de fremmede kulturer på nært hold.

Noter

1. Alle citater stammer fra transskriptioner af fokusgruppe- eller individuelle interviews samt optagede udsagn. Alle medvirkende har givet deres tilsagn til at deltage i projektet og blive citeret.

Litteratur

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Globale kompetencer. Vejledning til lov og bekendtgørelse*. København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/love-og-regler/vejledning-lovgrundlag.
- Erasmus+ (2018-2021). *Generation Global: Multilingualism and intercultural skills for a dual-competency workforce of the future*. Det Nationale Center for Fremmedsprog og Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på projekter.au.dk/GenerationGlobal.
- European Parliament (2016). *European Strategy for Multilingualism: Benefits and Cost*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på europa.eu/RegData/etudes/

- STUD/2016/573460/IPOL_
STU(2016)573460_EN.pdf.
- Hollensen, S. (2020). *Global Marketing* (8. udg.). London: Pearson.
- Kraft, K. & Lønsmann, D. (2018). A language ideological landscape: The complex map in international companies in Denmark. I: Sherman, A. & Nekvapil, J. (red.), *English in Business and Commerce* (s. 46-72). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Kubovcikova, A., Lauring, J. & Koehler, T. (2016). Language and job anxiety in multicultural teams: The role of inclusive language management. *Academy of Management Proceedings 2016*. Academy of Management.
- Millar, S. (2018). Making sense of language management in Danish international companies: A strategic view. I: Sherman, A. & Nekvapil, J. (red.), *English in Business and Commerce* (s. 119-148). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Piekkari, R., Welch, D. E. & Welch, L. S. (2014). *Language in International Business. The Multilingual Reality of Global Business Expansion*. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar.
- Regeringen (2017). *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.
- Rådet for den Europæiske Union (2019). *Rådets henstilling af 22. maj 2019 om en samlet tilgang til sprogundervisning og sprogindlæring*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på [eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019Ho0605\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019Ho0605(02)&from=EN).
- Verstraete-Hansen, L. (2008). *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. Frederiksberg: Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier (IKK).

Boganmeldelse af *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?* Refleksionshåndbog for sproglærere

Birgit Henriksen, Susana S. Fernández, Hanne Leth Andersen & Dorte Fristrup. 2020. Samfundslitteratur. 183 sider.

Hvorfor gør jeg det, jeg gør? er – som det også fremgår af undertitlen – en refleksionshåndbog for sproglærere. Tilsvarende er det overordnede formål med bogen ifølge forfatterne da også at tydeliggøre implícite tankeprocesser, hvilket inkluderer såvel viden, antagelser og erfaringer som følelser relateret til sprogundervisningen, for med udgangspunkt i denne refleksion at justere praksis.

Bogen henvender sig, som forfatterne også selv påpeger, til alle fremmedsprogs- og andetsproglærere fra grundskole, ungdomsuddannelser, videregående uddannelser, aftenskoler og sprogskoler – måske i særdeleshed i forbindelse med uddannelse, det være sig grund- eller videreuddannelse, da der i flere af de indbyggede refleksions- og praksisøvelser lægges op til diskussion.

Bogen er meget overskuelig, velskrevet, letforståelig og velstruktureret. Dens 183 sider er fordelt på fem kapitler, som indledes med en kort introduktion til etableret viden om et aspekt af sprogundervisningen, hvorefter den eksisterende viden inden for lærerkognitionsforskningen på området præsenteres. Derudover er der indbyg-



ASTRID MUS RASMUSSEN
Ph.d., ekstern lektor
Aarhus Universitet
geramr@cc.au.dk

get en række refleksions- og praksisøvelser, som er meget varierede både med hensyn til indhold, metode og omfang.

Bogen er bygget op, så man bevæger sig fra et overordnet teoretisk til et rent fagdidaktisk mere praksisorienteret niveau. Ud over at give et overblik over bogens indhold og formål bidrager indledningen til en form for forventningsafstemning, idet forfatterne understreger, at ingen forventer eller bør forvente konstant udvikling og bevægelse. Forandring tager tid.

Kapitel 1 giver en overordnet introduktion til forskningsfeltet lærerkognition, som er bogens omdrejningspunkt. Der gives bl.a. en teoretisk begrundelse for sammenhængene mellem teori og praksis, hvorved forskningsfeltets relevans for den praktiserende lærer understreges: Kritisk refleksion er forudsætning for praksisændring. Kapitel 2 drejer sig om lærerens udvikling. Der er hovedsageligt fokus på de forskellige erfaringsniveauer, en lærer kan befinde sig på fra nyuddannet til ekspert. Derudover beskrives nogle af de faktorer, der kan hindre pædagogisk udvikling. Først fra og med kapitel 3 målrettes indholdet direkte fremmedsprogsundervisningen, hvilket også betyder, at de foregående kapitler kan anbefales til lærere, som ikke underviser i sprog. I kapitel 3 fokuseres der på de overordnede teoretiske rammer, som den nyeste sprogpædagogiske forskning opstiller for den gode sprogundervisning. Der ses nærmere på sprogsyn, læringssyn og kultursyn, elevmotivation og læringsstilgange, og slutteligt zoomes der ind på kommunikativ undervisning og brugen af tasks. I kapitel 4 kommer vi endnu et skridt nærmere sprogundervisningens praksis, idet behovet for og metoder til ordforrådstilegnelse; grammatikkens placering i den kommunikative undervisning; og interkulturel kompetence som en moderne, fleksibel og dynamisk kulturopfattelse beskrives. I det afsluttende kapitel gennemgås de fire færdigheder. Indledningsvist gives en generel introduktion til færdighederne og deres samspil, hvorefter de gennemgås separat med udgangspunkt i teori og praksis.

Kapitlerne kan principielt læses i vilkårlig rækkefølge, men oplevelsen bliver pga. opbygningen med den mere grundlæggende teori i de indledende kapitler mere komplet, hvis den læses kronologisk.

Der er de seneste år blevet udgivet flere bøger inden for det fremmedsprogsteoretiske område (delvist af samme forfattere), men denne udgivelse udmærker sig ved et anderledes perspektiv. Det er en fremragende, nuanceret kombination af fremmedsprogdidaktik, lærerkognitionsforskning og refleksions- og praksisøvelser.

Boganmeldelse af *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*

Karen Risager & Lone K. Svarstad. 2020. Samfundslitteratur. 218 sider.

On page 177 of their splendid new book, Risager and Svarstad say that textbook writers and teachers should think about their identity and how it impacts on the teaching and learning process. This can be extended to the writing of reviews and, in this present case, it certainly should be. Readers should know that I have known and worked with both authors for many years. Readers should also know that there is considerable reference and alignment with my own writings on intercultural competence and foreign language teaching, which makes my opening remark that this is a 'splendid book' less surprising. All that having been said, readers should also know that all my academic training and subsequent activity made me a critical reader, and that that training has not been 'switched off' in my reading of Karen and Lone's book. Finally, readers should note that the book is written for language teachers in Denmark, in Danish, and that I write from another perspective.

Verdensborgeren og den interkulturelle læring is a book written for teachers, teacher trainers, textbook writers and similar readers. It is a



MICHAEL BYRAM

Ph.d., professor emeritus
Durham University, England
m.s.byram@durham.ac.uk

book with a clear message and it is written in a way which helps readers to examine and understand that message. It does so by skilful use of many didactic techniques: questions and tasks for readers, pointers to the key concepts in each chapter, explanations of the structure of the book and of each chapter, presentation of many examples, excellent use of colour in the text – no doubt the publishers should be congratulated on this too – and various other devices.

The message is simply stated in the foreword: “Bogen er et bud på, hvordan man kan gribe interkulturel læring an i et samfundsen-gageret, globalt perspektiv – i alle fag, men specielt i sprogfagene.” There are three key words here: ‘interkulturel læring’, ‘samfundsen-gageret’ and ‘globalt perspektiv’. The word *verdensborger* encompasses these concepts, and applies it to the learner who develops intercultural competence and uses it in their activity in society, understood as a global society. Language teachers and others should educate learners to be *verdensborgere*.

The method of persuading readers of the book to understand, accept and act upon its message is to assume that they have little or no existing knowledge of the necessary theoretical framework, and that theory is important. I think Risager and Svarstad would agree that there is no practice without theory, that all practice is imbued with theory whether practitioners are aware of this or not, and that good practice can only appear when there is good theory. So, there is also practice which incorporates the theory. It comes in the form of examples of teaching and learning, and analyses of them. There are also tasks for readers, which lead them to investigate beyond the book itself – above all by searching publishers’ websites – and summaries of *fagbegreber* through which readers can extend their professional discourse.

Despite the many references to practice, this is then a book on theory, i.e. on the systematic analysis and systematic construction of concepts and models for pedagogical and didactic actions in teaching of all kinds, but particularly in foreign language teaching. This is the significance of the book’s subtitle: *Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*.

The theory is contextualised with explanations of ‘den globale kontekst’ (chapters 3 and 4) and with ‘spørgsmål til læremidler og undervisning’ (chapters 5 to 10). Theory includes a model for planning teaching, an analysis of ‘identity’, of ‘nationalism’ and ‘trans-nationalism’, and of ‘critical media literacy’. Most importantly, in my view, is the assertion that all this must be seen as *dannelse*, as a means of contributing to *dannelse* for learners.

Book reviews usually summarise a book but there is no need for me to do this when interested readers can find a summary on pages 28 and 29 available online (wildside.ipapercms.dk/SLFonden/SLforlagene/Samfundslitteratur/Titler/gratis-laeseprøve-verdensborgere-og-den-interkulturelle-læring/?page=28).

What is more important is an appreciation of the book from a critical reader. I have already praised the way the book is written. I can add my approval of the message it carries, but this is personal and part of the vision of language teaching I share with the authors. Schools are no longer – and should no longer be – the mechanisms societies use to maintain the status quo, to ensure that those in power remain in power and can pass on their social, cultural and economic capital to following generations. Schools are now locations where children and young people become critical thinkers who take action in their world to change and improve the society to which they belong. Karen, Lone and I agree that the society to which children and young people belong is both the national and transnational, and that language teaching has a particular contribution to make to the transnational dimension. We agree, as Karen and Lone say (page 193), that “et vigtigt mål for den interkulturelle læring er dannelse: samfundsendagement og orientering mod politisk handlen”. But we also disagree, or at least have different emphases. As they say, they put more emphasis on the global and visual aspects of intercultural teaching and learning. I have joined them in the global, or and as I would say, ‘internationalist’ aspect in more recent writings than they quote. But I have also put more emphasis not only on *engagement* (using the French word) but also on direct action which brings societal change. I would have liked to see more on how language teachers can – perhaps should – encourage learners to break through the walls of the classroom and ‘engage’ with people in their (global) society. This raises however some serious ethical questions for teachers and would need further development in the book. It may well come in the next edition, for by that time teachers may be ready for a more *engagé* attitude to *engagement*.

We also differ on the balance between teaching skills and teaching knowledge. Although skills are certainly discussed as important aspects of language teaching, the emphasis throughout the book is on knowledge of the world and on critical understanding and analysis of the materials through which teachers teach, and learners learn.

In the next edition, too, I expect there will be more on non-European languages, as Danish language teaching evolves. This obviously includes Chinese and would necessitate an analysis not only of Eu-

ropean colonialism – part of the contextualisation provided for (European) language teaching in the book – but also of past and present Chinese colonialism.

Perhaps too there will be more emphasis on ‘power’ and prejudice. All intercultural encounters involve relationships of status and power, as do encounters which are not intercultural. Claire Kramsch has focused on this in her concept of ‘symbolic competence’, the potential of which is still to be fully realized in pedagogical and didactic theory.

By saying that there will be a new edition, I am not implying that this book is in need of immediate improvements, but that it has the potential to become a standard work for teachers, and others.

I would wish, too, for another kind of edition, one which is accessible to teachers in other countries. This is a Danish book about teaching and learning in Denmark, and cannot simply be translated. It is however a book which is an inspiration and a model for authors in other countries to follow. It demonstrates how to present new pedagogical insights and methodological/didactic innovations in a way which is both theoretically well-founded and practically accessible and appealing. It is too good to remain accessible only to those who read Danish and know the Danish education system and its policies. I hope its assured success in Denmark can be extended to other languages and countries in the near future.

Temanyt 72 – Digitale kompetencer

Nyere bøger på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek) fra udgivel-
sesperioden 2010 til 2020 udvalgt til temanummeret.

- Abildgaard, M. R. (2013). *It i alle fag*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, E. M. (2018). *Sociale medier og sprog: Analytiske tilgange*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andreasen, L. B., Egenfeldt-Nielsen, S., Holm Sørensen, B. & Meyer, B. (2011). *Serious games in education: A global perspective*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Babaci-Wilhite, Z. (2019). *Promoting language and STEAM as human rights in education: Science, technology, engineering, arts and mathematics*. Singapore: Springer.
- Bergseth, L. (2020). *Digital kompetens och källkritik i praktiken: Metodhandbok med undervisningsexempel*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- Biebighäuser, K., Zibelius, M. & Schmidt, T. (2012). *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (2018). *Fremmedspråksdidaktikk* (2. udg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Aarhus: Klim.
- Blommaert, J. (2018). *Durkheim and the internet: Sociolinguistics and the sociological imagination*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Brahe-Orlandi, R. m.fl. (2016). *It-didaktik i teori og praksis: Elevpositioner og digitale kompetencer i et dannelsesperspektiv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bundsgaard, J. (red.) (2018). *Innovativ undervisning med it*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J. (2019). *Danske elevers teknologiforståelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Burkhardt, J. M., MacDonald, M. C. & Rathemacher, A. J. (2010). *Teaching information literacy: 50 standards-based exercises for college students* (2. udg.). Chicago, Ill: American Library Association.
- Carlsen, C. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Caviglia, F. & Dalsgaard, C. (2020). *Introduktion til digitale kompetenceområder (DiDak)*. Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.
- Caviglia, F., Dalsgaard, C. & O'Donovan, M. (2019). *Introduktion til akademiske digitale kompetencer*. Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

- Chapelle, C.A. (2020). *The concise encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Christensen, V.L. & Gynther, K. (2010). *Didaktik 2.0: Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk.
- Cornis-Pope, M. (red.) (2014). *New literary hybrids in the age of multimedia expression: Crossing borders, crossing genres*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Curdt-Christiansen, X.L. & Weninger, C. (2015). *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*. New York: Routledge.
- Dalsgaard, C. (red.) (2020). *Digitale kompetencer i fagene: Pædagogiske formater til at arbejde med digitale kompetencer i praksis*. Aarhus: Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.
- Danesi, M. (2017). *The semiotics of Emoji*. London: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Plc.
- Evans, V. (2017). *The Emoji code: The linguistics behind smiley faces and scaredy cats*. New York: Picador.
- Fäcke, C. & Mehlmauer-Larcher, B. (red.) (2017). *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Holm, C., Schreiber, T., Tønnesen, P.H. & Friedrichsen, A. (2010). *Informationskompetence i gymnasiet: Et debatoplæg*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Hougaard, T.T. (2020). *Emojis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hougaard, T.T., Durup, T., Balleby, L. & Tække, J. (2018). *Sprog i sociale medier*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Gregersen, A.S. (red.) (2019). *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Keith, K.M. (2018). *Deep Comprehension: Multi-Disciplinary Approaches to Understanding, Enhancing, and Measuring Comprehension*. New York: Routledge.
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Meyer, B. (red.) (2011). *It-didaktisk design*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet.
- Meyer, B. (2020). *Med teknologien ved hånden: Tablets og mobil læring i skolens praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Niemi, H. & Jia, J. (red.) (2016). *New ways to teach and learn in China and Finland: Crossing boundaries with technology* (Peter Lang Edition). New York: Peter Lang.
- Paulson, S.J. & Malvik, A.S. (red.) (2016). *Literature in contemporary media culture: Technology, subjectivity, aesthetics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rogne, M. & Waage, L.R. (red.) (2018). *Multimodalitet i skole- og fritidsteker: Ein vitenskapelig antologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, R. (2016). *Emojipædi: Forstå emojiernes vidunderlige verden*. Aarhus: Turbine.
- Tække, J. & Paulsen, M. (red.) (2015). *Digital dannelse: Udfordringer, erfaringer og perspektiver fra Randers HF & VUC*. København: Unge Pædagoger.

Søg flere bøger og e-bøger om emnet i sprogsamlingen på AU Library (Det Kgl. Bibliotek): library.au.dk.

Læs mere om Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter.

Andet nyt

Udvalgte nye bøger på AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek).

- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. udg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørke, C. & Haukås, Å. (2020). *Fremmedspråksdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borning, U. (2020). *Unterricht gestalten in Willkommensklassen: Ein Praxisleitfaden am Beispiel des Faches Englisch*. Bielefeld: wbv Media.
- Brøndum, T., Hobel, P. & Meisner, M. (2020). *Interkulturel didaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Depraetere, I. & Langford, C. (2020). *Advanced English grammar: A linguistic approach* (2. udg.). London: Bloomsbury Academic.
- Gottlieb, H. (2020). *Echoes of English: Anglicisms in minor speech communities – with special focus on Danish and Afrikaans*. Berlin: Peter Lang.
- Hansen, S. R. (2018). *Børns læsevaner 2017 – overblik og indblik*. København: Tænk tanken Fremtidens Biblioteker.
- Henriksen, B. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sprog lærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Howard, M. (red.) (2019). *Study abroad, second language acquisition and interculturality*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Lombardero, A. C. (2019). *Two centuries of English language teaching and learning in Spain: 1769-1970*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Malmgård, S. & Schmidt, M. A. (2019). *Sveriges språkflora: Handbok för ett flerspråkigt samhälle*. Stockholm: Morfem.
- Offord, D., Rjéoutski, V. & Argent, G. (2018). *The French language in Russia: A social, political, cultural, and literary history*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Risager, K. & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Weinreich, U. & Ipsen, M. B. (red.) (2020). *Sprog på grænsen: Sprog o æ græns = Grenzsprachen*. København: Modersmål-Selskabet.
- Thurah, T. (2020). *Fiktion: Litteratur og didaktik på læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Wen-Chuan, L. (2019). *Learning English and Chinese as foreign languages: Sociocultural and comparative perspectives*. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Se flere bøger og elektroniske ressourcer fra AU Librarys sprogsamling i Emdrup, og læs mere om Sprogpedagogisk Informationscenter på: library.au.dk/sprogpaed-infocenter.

Kommende udgivelser af Sprogforum

73 Brobygning

74 Motivation

75 Evaluering

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 Sprogilegnelse (udsolgt)

11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)

12 Sprog og fag

1999

13 Internationalisering

14 Mundtlighed (udsolgt)

15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

16 Sprog på skrift (udsolgt)

17 Brobygning i sprogfagene

18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

19 Det mangesprogede Danmark

20 Task (udsolgt)

21 Litteratur og film

2002

22 Lytteforståelse (udsolgt)

23 Evaluering

24 Sprog for begyndere

2003

25 Læringsrum

26 Udtale

27 Kompetencer i gymnasiet

28 Æstetik og it

2004

29 Nordens sprog i Norden

30 Sproglig opmærksomhed

31 Den fælles europæiske referenceramme

32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

33 H.C. Andersen

34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

35 Undervisningsmaterialer og -indhold

2006

36 Sociolingvistik (udsolgt)

37 Almen sprogforståelse

38 E-læring og m-læring

2007

39 Åbne sider

40 Børnelitteratur i

sprogundervisningen

41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

42 Profession sproglærer

43 Førstesproget som ressource

44 I tale og skrift

2009

45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009

46 Sprog på universitetet

47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

48 Curriculum

49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

51 Første-, andet- og tredjesprog

52 Test!

53 Cooperative Learning

2012

54 It NU

55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret
sprogundervisning
57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og
kulturpædagogik
61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
63 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og
kulturmøder
65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde
67 Innovation og kreativitet

2019

- 68 Læringsrum
69 Dannelse

2020

- 70 Mundtlighed og performativitet
71 FN's verdensmål

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