

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 38, december 2006

tema

E-læring og m-læring

“Hvor det hidtil ofte har været underviseren, der har afgjort, hvad der var relevant og autentisk, kan kursisten med mobiltelefonen nu selv aktivt definere relevans og autenticitet.”

Lene Rybner og Mads Bo-Kristensen

- 4 Kronik. *Lejf Moos og Katrin Hjort*: En global dagsorden for skolen?
- 7 *Jens Peder Weibrecht*: Franskundervisning og det virtuelle læringsrum
- 16 *Bente Meyer*: Internetbaseret materiale i fremmedsprogsundervisningen – nye udfordringer for læreren
- 23 *Jens Johannesen*: Mingoville.dk – et eksempel på sproglige muligheder inden for it
- 31 *Mads Bo-Kristensen og Herluf Schelde*: Skriften på skærmen – om underviserens kompetencer i online miljøer
- 37 *Lone Ambjørn*: Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum
- 45 *Bettina Brandt-Nilsson*: Hvad har EMU at tilbyde fremmedsproglærere i grundskolen?
- 50 *Lene Rybner og Mads Bo-Kristensen*: Dansk på mobilen
- 59 Åbne sider. *Iben Schelde Thomsen og Jette Blåstedt*: Sproglæring uden for klasseværelset – en fantastisk måde at lære sprog på
- 65 Godt Nyt
- 67 Andet Godt Nyt
- 67 Kalender

E-læring og m-læring

Sprogforum årg. 12, nummer 38, december 2006

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Temareaktionen for dette nummer:

Bettina Brandt-Nilsson, Karen Lund og Bente Meyer

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen

– med bidrag fra : INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik
på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: [http:// www.dpb.dpu.dk/infodok](http://www.dpb.dpu.dk/infodok)

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Nanna Bjargum, Bodil Bjerregaard, Bettina Brandt-Nilsson, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Kirsten Haastrup, Anne Holmen, Lise Jeremiassen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Marianne Ledstrup, Karen Lund, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitet

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk • T: 8888 9081 • F: 8888 9706

© 2006 Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag • www.forlag.dpu.dk

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-634-5

Abonnement

3 temanumre: 150 kr.

Løssalg: 65 kr. per nummer

Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: sprogforum@dpu.dk

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: pluk@dpu.dk

Forord

E-læring og m-læring

Siden Sprogforum sidst udgav et helt temanummer om it i sprogundervisningen (Sprogforum nr. 5, 1996), er der sket mange fornyelser inden for dette felt, men en række af de problemstillinger som vi dengang havde oppe, er stadig aktuelle.

En vigtig baggrund for fornyelserne er at der løbende er kommet nye medier til – bl.a. pda, MP3, iPod – og at mulighederne med de eksisterende medier er blevet udvidet i form af nye platforme, blogs osv.

Disse fornyelser gør det muligt at skabe mange typer af læringsrum i sprogundervisningen gennem fleksibel integration af det fysiske og det virtuelle læringsrum og gennem etablering af online læringsmiljøer. Men udviklingen går også i retning af en egentlig opløsning af de kendte læringsmiljøer. Det sker i takt med at eleverne selv begynder at producere deres eget læringsmateriale, f.eks. ved at optage samtaler som de selv deltager i, med minidisk, eller optage små film med deres mobiltelefon. Som producenter af det materiale der indgår i undervisningen, og som afspejler deres egen verden og deres egne kommunikationsbehov, og gennem kontakt med hinanden uden for undervisningsrummet, bliver det i meget højere grad lærerne selv der sætter dagsordenen for deres egne læringsprocesser.

Ud over det “autentiske” materiale der ligger på nettet, og som både lærere og lærere kan inddrage hvor det passer i et undervisnings-/læringsforløb, er der også materiale i form af gennemførte undervisningsforløb, afprøvet undervisningsmateriale, erfaringsudveksling, f.eks. på EMU, Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen. Sammen med det læringsmateriale lærerne selv producerer, medfører alle disse materialekilder at den traditionelle lærebog enten bliver et marginalt fænomen i sprogundervisningen eller får en anden funktion.

Men der er også problemstillinger der følger med over i fornyelserne. Det gælder for det første spørgsmålet om læreren som den fagligt professionelle og læreren som den der skal tilegne sig nye færdigheder og ny viden. Selvom læreren i højere grad bliver en samarbejdspartner, igangsætter, facilitator, coach osv., besidder han/hun den faglige viden og den pædagogiske kunnen som skal anvendes for at skabe de bedst mulige læringsrum for lærerne. Det gælder for det andet lærerens professionelle vurdering af materialers pædagogiske anvendelighed, dvs. det sprogsyn, læringssyn samt menneske- og kultursyn der ligger i materialerne – en vurdering der ikke bliver mindre vigtig når materialerne kommer fra så mange forskellige kilder.

Demokratiseringen af læringsprocesserne gennem brug af multimedier, gør ikke sproglærernes professionalitet mindre vigtig – tværtimod – og det sætter i høj grad efteruddannelse på dagsordenen.

Kronik

Lejf Moos og Katrin Hjort: En global dagsorden for skolen?

I kronikken har Lejf Moos og Katrin Hjort sat advarselslamperne til at blinke i deres analyse af baggrunden for den måde evalueringskulturen udvikles på inden for uddannelsessektoren i Danmark. Samlet set kan det komme til at betyde at skolen forbereder eleverne til at klare test og prøver og ikke til at bruge deres evner og potentialer til at klare sig i en globaliseret verden.

Jens Peder Weibrecht: Franskundervisning og det virtuelle læringsrum

I sin artikel introducerer Jens Peder Weibrecht læserne til en rigdom af interessante projekter og forløb som er kommet hans elever til gavn og har gjort dem til habile, selvforvaltende it-brugere i det virtuelle fransklæringsrum. Forfatteren og dermed også hans elever har været virtuelt interaktive – synkront såvel som asynkront – lige siden 1990.

Bente Meyer: Internetbaseret materiale i fremmedsprogsundervisningen – nye udfordringer for læreren

Det som Bente Meyer er optaget af i denne artikel, er risikoen for at de innovative muligheder der ligger i it-mediet, ikke bliver udnyttet. Mange it-materialer er blot og bart lærebøger transformeret til it. Bente Meyer analyser tre it-materialer som strækker sig fra det traditionelt tænkte, der ikke adskiller sig meget fra lærebogen, til et materiale der udnytter de iboende muligheder der ligger i it.

Jens Johannesen: Mingoville.dk – et eksempel på sproglige muligheder inden for it

Jens Johannesen præsenterer os for Mingoville, som er et interaktivt materiale til begynderundervisning i engelsk. Eleverne sendes ud i missioner med forskellige typer af kreative opgaver inden for en række temaer. Vi får med dette materiale et spændende blik ind i hvordan man kan udnytte de potentialer der ligger i it-mediet for fremmed- og andetsproglæring. Som en ekstra dimension har eleverne adgang til oversættelser til en lang række sprog – en oplagt ressource for de tosprogede elever!

Mads Bo-Kristensen og Herluf Schelde: Skriften på skærmen – om underviserens kompetencer i online miljøer

Mads Bo-Kristensen og Herluf Schelde har fokus på fremmed- og andetsprogsundervisningen i online miljøer. I og med skriften er det eneste kommunikationsmedium i online læringsfællesskabet, er det vigtigt at underviseren i online fællesskabet ekspliciterer sin rolle som ekspert, men samtidig er en vigtig medskabende af et univers baseret på tryghed og sammenhørighed. Begge dimensioner – og ikke mindst balancen mellem dem – er afgørende for et frugtbart læringsfællesskab.

Lone Ambjørn: Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum
Med henblik på at optimere undervisningsdifferentiering i spansk samtalefærdighed på BA-niveau er Lone Ambjørn i gang med at udvikle en tilgang der integrerer asynkron e-læring i undervisningen og giver de studerende optimale muligheder for ud fra egne forudsætninger at udvikle deres kommunikative kompetencer. I artiklen har forfatteren fokus på arbejdet med nogle af de virkemidler som er typiske for administration af samtalen, og som volder mange studerende problemer.

Bettina Brandt-Nilsson: Hvad har EMU at tilbyde fremmedsproglærere i grundskolen?
Bettina Brandt-Nilsson giver en præsentation af Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen – EMU'en – som er et ressourcerum hvor undervisere blandt meget andet kan få faglig inspiration til den daglige fremmedsprogsundervisning i form af materialer og afprøvede undervisningsforløb til alle niveauer.

Lene Rybner og Mads Bo-Kristensen: Dansk på mobilen
Lene Rybner og Mads Bo-Kristensen har fokus på mobil læring og på de store potentialer der ligger i mobilteknologien inden for sprogundervisningen. Med mobiltelefonen som læringsmedium bliver der ideelle muligheder for det mange sproglærere ønsker: At elever og kursister lærer videre og 'gør sprog' – også uden for klassen. Mobiltelefonen er en integreret del af elevernes dagligdag, og som læringsmedium beforder den opløsningen af grænsen mellem læringsrum og virkelighedsrum.

Åbne sider

Iben Schelde Thomsen og Jette Blåstedt: Sproglæring uden for klasseværelset – en fantastisk måde at lære sprog på

På de *Åbne sider* præsenterer Iben Schelde Thomsen og Jette Blåstedt de læringsfremmende muligheder der ligger i arbejdet med mini-disk. De udenlandske studerende på SDU afprøver og udvikler deres danskkundskaber gennem optagelser og bearbejdninger af autentisk interaktion, som de selv indgår i uden for klassen.

Godt Nyt

Rubrikken indeholder nyere udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

Andet Godt Nyt

Udvalgte nye værker indgået i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

Kalender

REDAKTIONEN



Lejf Moos

*Lektor, Danmarks Pædagogiske Universitet
Forskningsprogram om Profession og Ledelse
moos@dpu.dk*



Katrin Hjort

*Lektor, Danmarks Pædagogiske Universitet
Forskningsprogram om Profession og Ledelse
kahj@dpu.dk*

Kronikken

En global dagsorden for skolen?

Da decentraliseringen af den offentlige sektor begyndte for godt 20 år siden, troede mange at der var tale om en demokratisering. Det var der – måske – også, men den danske måde at følge subsidiaritetsprincippet (beslutningerne lægges så tæt på dem de går ud over, som muligt) har også haft sine problematiske sider. Decentraliseringen medførte bl.a. at koblingerne mellem statslige og kommunale myndigheder såvel som koblingerne mellem de kommunale myndigheder og skolerne blev løsere, idet de direkte reguleringer og styringsforskrifter blev reduceret.

I dag er myndighederne til gengæld ved at opbygge et sæt af meget stramme koblinger, når det drejer sig om planlægning, evaluering og dokumentation af skolernes kerneydelser: Undervisningen og læringen. Her ser vi mere detaljerede mål (Fælles mål) og udviklingen af et nationalt testregime med årlige tests.

Det bliver tydeligere og tydeligere at regerende politikere og de centrale myndigheder, ministerierne, har brug for at kunne styre, synliggøre og dokumentere de ydelser som deres institutioner giver, således at vælgerne kan se at de får noget for den skat de betaler. Vi anfægter ikke dette behov, som er et vilkår i et demokratisk samfund. Men vi stiller spørgsmål ved de metoder man vælger.

Det kan f.eks. være overraskende at vores uddannelsespolitik for tiden skal styres efter internationale normer som ikke er diskuteret her i landet. Som eksempel kan man tage PISA-sammenligningerne som OECD har stået for. OECD har en særlig måde at være demokratisk på, idet de deltagende regeringer i fællesskab beslutter hvad man vil undersøge og sammenligne, og det er så op til de enkelte regeringer at få deres baglande med. I tilfældet PISA foregik der i Danmark ingen bred, offentlig diskussion endsige information om vor deltagelse, før ministeriet meldte os ind.

Et andet eksempel er 'udviklingen af evalueringskulturer på skolerne', der kom på dagsordenen efter at en OECD ekspertgruppe havde lavet en meget kortvarig

undersøgelse af gode og dårlige sider ved den danske folkeskole. Gruppen anbefalede blandt andet at der blev udviklet evalueringskulturer på skolerne. OECD sender gerne sådanne grupper ud, når deltagerlandenes ministerier beder om hjælp til at få sat et emne eller et problem på dagsordenen, som de ikke selv magter at få sat på dagsordenen (Moos, 2006). Hermed kommer man imidlertid også til at overtage en grundindstilling og et sæt kvalitets- og succeskriterier som ikke er diskuteret i de enkelte lande. Ofte henvises man til 'evidensbaseret praksis' – altså at man i sine anbefalinger støtter sig til en sikker viden om sammenhængene i den pædagogiske praksis; men dem er der ikke belæg for, eftersom den pædagogiske praksis er så forskellig fra kontekst til kontekst og fra land til land (Moos et al., 2005).

De politiske partier bag folkeskoleforliget fra forsommeren 2006 er enige om at realisere OECDs anbefalinger om at evalueringskulturen på de enkelte skoler og kommuner bør udvikles (Mortimer et al., 2004), men det bliver i forliget først og fremmest til indførelse af et nationalt evalueringsystem med årlige tests. Det bør overraske at man – for at kunne konkurrere med andre uddannelsessystemer på PISA-vilkår – indfører et testregime som man ved ikke vil komme til at virke efter de udtalte intentioner: Udviklingen af kvaliteten i skolens undervisning og elevernes udbytte af skolegangen – herunder reduktionen af den negative sociale arv. I mange amerikanske stater og i England, hvor testregimerne er importeret fra, har man haft dem så længe at der foreligger videnskabelige undersøgelser af hvordan de virker. Og de virker ikke efter hensigten: Skoler og elever der har haft mange tests, scorer ikke højere end skoler og elever fra stater uden de mange test (se bl.a. Schou 2006, hvor der henvises til en lang række amerikanske undersøgelser). Undersøgelser af brugen af test i Tyskland viser det samme. ('Pädagogik' 05/2005).

Men testene har selvfølgelig medvirket til at skolerne fokuserer mere på de grundlæggende færdigheder som politikere og administratorer har ønsket at fokusere på.

I Skoleloven af 2. juni 2006 er beskrevet hvordan testresultaterne skal bruges. I den politiske debat har det været understreget at man ikke må bruge resultaterne til at rangordne skolerne med. Men det er et naivt ønske, som pressen og tænketankene vil vide at omgå, for der er salg i ranglisterne, og som "forbrugende forældre" af skolen kan man med demokratiske begrundelser protestere mod at forholdes sådanne informationer.

Vi ved fra erfaringer fra USA og England at testregimet producerer en række bivirkninger – ud over at de som nævnt ikke virker forbedrende hverken med hensyn til kvaliteten af elevernes læring eller med hensyn til effektiviteten af lærernes arbejde:

- Skoler, lærere og elever bliver bedre til at snyde. I nogle tilfælde skriver lærerne endog elevernes opgaver for at sikre en høj karakter (MacBeath & Moos, 2001).
- Skolerne bruger undervisningsressourcer på de elever der hurtigt vil kunne hæve deres karakterer og dermed karaktergennemsnittet, i stedet for at bruge ressourcerne på de elever der virkelig har brug for det (Hargreaves & Fink, 2003).
- Skoler afviser at optage elever som de frygter, vil trække karaktergennemsnittet ned, fordi deres faglige evner ikke er gode nok (danske erfaringer).

- Skolerne skal bruge meget mere tid på de sekundære dokumentationsopgaver fordi de hører til i et politisk-administrativt system som har mindre og mindre tillid til sine institutioner og ansatte, og som derfor har behov for at kontrollere dem mere og mere. Når de økonomiske ressourcer er konstante eller reducerede, kan den ekstra tid til dokumentation kun findes i tiden til de primære opgaver: undervisningen og omsorgen (Hjort, 2006).

En anden vigtig problemstilling er at testene vil styre undervisningen på godt og ondt. Den såkaldte washback-effekt eller "teaching to test"-effekt. Administratorer har i mange år vidst at man får det man måler. Test- og eksamensformer har således en voldsom indflydelse på undervisningen. Vi har f.eks. set det med retstavningsprøven, diktaten, der har haft stor udbredelse som undervisningsmateriale og undervisningsmetode i mange, mange skoler, og vi har set det med projektopgaven, som positivt har medvirket til at projektarbejdsmetoder er blevet indført i skolerne. Derfor er der ingen grund til at tro at de nye test ikke vil få tilsvarende betydning: I stedet for at skolerne og lærerne fokuserer på de fælles mål, uddannelse og dannelse i bred forstand, så vil de fokusere på at undervise så eleverne kan klare de nationale test; for engelsk f.eks. frem mod it-baserede multiple choice test med fjerne allusioner til kommunikativ undervisning. Bestræbelserne på at udvikle elevernes forskellige evner og potentialer vil således komme i karambolage med forsøget på at klæde dem alle sammen bedst muligt på til at lade sig teste. Standardiserings- og uniformeringstendenser der kan virke besynderlige i en tid hvor vi i stigende grad taler om at finde det særlige der kan give de enkelte individer, de enkelte virksomheder og de enkelte nationer en "konkurrencefordel i en globaliseret verden".

Litteratur

- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. In L. Moos (Ed.), *Educational leadership*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Hjort, K. (2006). Evalueringskultur eller accountabilitysystemer? – internationale strategier og dansk uddannelsespolitik. *Unge Pædagoger*, 2006(4), 3-15.
- MacBeath, J., & Moos, L. (2001). *Skolen kan svare for sig selv. Om skolens evaluering*. Frederikshavn: Dafolo.
- Moos, L. (2006). A real change or a change in rhetoric? – comments to two OECD reviews on educational research: England in 2002 and Denmark in 2004. *European Educational Research Journal*, 5(1), 63-67.
- Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Laursen, P. F., & Braad, K. B. (2005). *Evidens i uddannelse? [Evidence in education?]*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Mortimer, P., David-Evans, M., Laukanen, R., & Valijarvi, J. (2004). *Pilot review of the quality and equity of schooling outcomes in Denmark*. Paris: OECD/CERI. Pädagogik 05/2005.
- Schou, L.-R. (2006): "Det danske skolesyns internationalisering – et gode eller et onde?", *KVAN* 26 (74) p. 46-58.



Jens Peder
Weibrecht

Lektor
Nørresundby Gymnasium og HF-kursus
jp@weibrecht.dk

Franskundervisning og det virtuelle læringsrum

Undervisning i fransk er under stadig udvikling, og da det for mig har været tæt forbundet med såvel den teknologiske udvikling af computere som udbredelsen af Internet, vil jeg berette om nogle af de erfaringer, jeg har gjort mig, krydret med konkrete eksempler, og om den fremtid, jeg forestiller mig for faget.

I 1990 talte man slet ikke om det virtuelle læringsrum, men man talte meget om at få undervisningen ud af det lukkede klasserum, og med La Petite Sirène-projektet forsøgte man at skabe kontakt mellem en række danske og franske gymnasier. Kontakten og samarbejdet skulle foregå via telekommunikation, og kommunikationen skulle være både synkron og asynkron.

Mit gymnasium fungerede som en slags Infocentral for de deltagende danske skoler, men arbejdet var præget af store tekniske problemer og for ringe respons. Læs mere om projektet i Lis Kornums artikel (<https://www.emu.dk/gym/fag/dl/forening/bla-det/nr42/sirene.htm>).

På det tidspunkt var der slet ikke tale om, at man kunne fritage eleverne fra den almindelige undervisning og lade dem arbejde på egen hånd, men i forbindelse med en årsprøve fik en klasse og jeg lejlighed til at afprøve noget, der pegede frem mod den virtuelle arbejdsform.

Klassen fik rådighed over et videokamera og adgang til en computer. Ideen var, at eleverne skulle skrive et manuskript på fransk i tre episoder, filme det og lægge dialogen på et fransk netværk Sésame i tre omgange med spørgsmål til andre klasser. Det var før, det grafiske Internet slog igennem, så det var ren tekst, men interessen var stor, og der indløb mange kommentarer. Ville man se filmatiseringen, kunne man få et videobånd. I dette lille projekt fik eleverne via computer og video mulighed for at øve sig såvel mundtligt som skriftligt. De skulle læse breve fra andre, skrive dialog og spørgeskemaer, de skulle lære at sige replikker og fange de andres replikker.

Men et andet og lige så vigtigt aspekt var arbejdsformerne og elevernes deltagelse. Den store frihed og ansvarlighed, som eleverne fik, gav dem lyst til at arbejde med

projektet, men viste dem også, at det krævede meget af den enkelte at tage del i et fælles projekt, da eleverne deltog på lige fod fra start til slut. Vi talte ikke så meget dengang om elevernes selvevaluering, læringsproces og kompetencer, men vi fik revet franskundervisningen ud af klasserummet og lagt en del af den i det virtuelle rum. Eleverne fik herved en klar fornemmelse af, at fransk er et kommunikations-sprog og ikke blot et skolefag. Kommunikationen krævede bl.a. en viden om sprogproduktion og sprogstrukturer, så motivationen for at tilegne sig en grammatisk viden var umiddelbar.¹

Grunden til, at jeg vender tilbage til dette gamle projekt, er ønsket om at vise, at vi i dag har glimrende tekniske muligheder for at arbejde på denne måde. Vi kan nu sende tekst, billeder, video og meget andet over Internet. Andre lande, hvor man taler og lærer fransk, er i mange tilfælde kommet længere end os, så nu kan vi chatte og lave videokonferencer og finde alt det materiale, som man ønsker sig. Den gamle klasserumskultur og klasseundervisning har fået mange alternativer.

Den elektroniske skole

I 1995 fik Nørresundby Gymnasium og HF den ære at blive én af de to Elektroniske Skoler, og det betød, at vi fik en bærbar computer til alle elever i en klasse samt til deres lærere. På det tidspunkt kostede de bærbare en formue og var ikke særlig avancerede, men til gengæld var det Internet, som vi kender i dag, blevet tilgængeligt med en grafisk flade, og skolen fik en hjemmeside og et conferencesystem.² Jeg havde en klasse i fransk og var med i styregruppen, så der blev lejlighed til at undervise i fransk med computer, og en række virtuelle arbejdsformer blev afprøvet, f.eks.

- diverse konferencerum til aflevering af opgaver og gruppearbejder,
- personlige hjemmesider til eleverne,
- kommunikation ud af huset,
- diverse projektarbejder.

Klassen var med i flere interessante telekommunikationsudvekslinger, hvor de arbejdede i det virtuelle læringsrum med læreren som konsulent via conferencesystemet. Her følger fire eksempler:

- 1) Allerede tidligt i 1.g begyndte klassen at bruge telekommunikation. I efteråret 1995 blev der etableret kontakt til et gymnasium i Luxembourg, og inden jul udvekslede eleverne 2-3 breve. De fik her støtte i programmet Tick-tack: Pen-Friends. I foråret 1996 blev der arbejdet med unges skoleforhold og deres syn på fremtiden. På gymnasiet i Luxembourg havde man udarbejdet et længere spørgeskema, som en række skoler i Europa skulle besvare. Eleverne svarede på spørgsmålene og læste senere konklusionerne fra Luxembourg.
- 2) Klassen deltog i et telekommunikationsforløb med nogle unge mennesker i et ungdomsfængsel på La Réunion. Kontakten blev etableret via deres lærer, der gerne ville bringe sine elever i skriftlig kontakt på fransk med andre unge. Det gav interkulturel forståelse.

- 3) Et meget spændende projekt var rent dansk, idet der med to gymnasier (i Vejen og i Esbjerg) var samarbejde om læsningen af „Pour toi Sandra” (Lilje-Forlaget) i form af forskellige opgaver, brevkassespørgsmål og -svar. Visse dele af projektet gav anledning til produktion af web-sider.
- 4) Internet-projekt: Afrika.

I stedet for at bruge Internet som supplement til bogen blev det i dette projekt anvendt som eneste kilde, og der blev eksperimenteret med forskellige formidlingsformer. I forbindelse med TV-udsendelsen “Kontinentet der sov over sig” var der på DR-Online stillet en del research-materiale til rådighed for alle (ikke længere tilgængeligt). Klassen besluttede sig for at arbejde med forløbet “La femme africaine”, der udelukkende bygger på materiale, der er tilgængeligt på Internet, dvs. radioprogrammer, artikler, Internet-adresser og billeder.

Målet med forløbet var at belyse den afrikanske kvindes situation set fra forskellige synsvinkler, læse, skrive og tale om det på fransk og undersøge, hvilken rolle fransk sprog og kultur spiller i Afrika. Det viste sig hurtigt, at elevernes forhåndsviden var begrænset og præget af fordomme, så der var behov for en uddybelse. Der indgik både klasseundervisning, gruppearbejde på klassen og virtuel og mundtlig og skriftlig rapportering i de tre uger, der var afsat til emnet. Resultatet var meget positivt, fordi elevernes kendskab til den afrikanske kvinde var blevet udvidet betydeligt gennem arbejdet med statistiske kilder, tekster om kvinder i krig, sundheds- og arbejds-situation og også deres status som kunsthåndværkere. Det var samtidig en oplevelse af frankofon kultur og litteratur. De enkelte gruppers arbejde blev videreformidlet gennem rapporter og indlæg til de øvrige og samlet i en fælles mappe på konferencesystemet.

Konferencesystemet var i Den elektroniske Skole og er i dag den bærende del af undervisningen, men ud over at være en praktisk foranstaltning betyder det meget for forholdet mellem elever og lærere, som i højere grad bliver samarbejdspartnere end arbejdsgivere og arbejdstagere. Det var karakteristisk for forsøget, at elevernes medbestemmelse og medindflydelse på undervisningen blev styrket dels gennem uddelegeringen af ansvarsområder i de enkelte fag, således også i fransk, dels gennem hyppige evalueringer. Denne selvstændighed førte i høj grad til fagligt motive-rede og engagerede elever.

Arbejdet med computeren har givet store ændringer i undervisningen og har ofte ført til opløsning af almindelig klasseundervisning. I løbet af forsøgsperioden var alle elever tit i gang med deres eget projekt eller deres egen øvelse, og undervisningen blev derfor ofte individualiseret. Dette førte til tre forskellige reaktioner:

- 1) for at inddæmme individualiseringen arbejdede klassen i perioder med almindelig klasseundervisning uden computer,
- 2) i arbejdet med computer var eleverne i faste grupper i kvartårslige forløb,
- 3) individualiseringen medførte en større differentiering af undervisningen.

Arbejdet med skønlitteratur

Da vi i gymnasiet arbejder meget med tekster og ofte tekster på et højt litterært niveau, mener mange, at det er nødvendigt at arbejde med det i samlet flok på klassen for at sikre, at alle er med omkring fortolkningsspørgsmål. Dette er jeg dog ikke enig i og vil illustrere det med et eksempel på læsning af en roman af Patrick Modiano: *Un cirque passe*.

Eftersom klassen havde arbejdet en del med computere i 1. og 2.g, skulle der i forløbet indgå brug af tekstbehandling, Internet, konferencesystem, grammatik-program, konkordans-program, filmoptagelse, scanning, film- og billedredigering og et hjemmesideprogram. De faglige områder, som skulle dækkes ind, var for det første tekstlæsning, men herunder skulle der indgå kultur- og historieforståelse, grammatik og skriftlig og mundtlig udtryksfærdighed.

Et overordnet mål for forløbet var at afprøve nye arbejdsformer, hvor projekt- og samarbejde mellem elevgrupper med læreren i rollen som konsulent, koordinator og "ekspert" skulle afprøves. En stor del af arbejdet skulle foregå virtuelt. Resultatet skulle opsamles i et produkt, som kunne offentliggøres på klassens hjemmeside og lede til samarbejde med andre skoler. Efter drøftelser i klassen blev vi enige om at fremstille et materiale, som kunne bruges af andre ved læsning af romanen. Offentliggørelsen skulle ske gennem nogle sider på Internet.

Romanen er en moderne fransk roman fra 1992, der er udsendt i en skolebogsudgave af forlaget Marko. Handlingen, der foregår i Paris i perioden fra 1940 til vore dage med vægt på forholdene i 1960'erne, fører læseren rundt i byens kendte og ukendte miljøer. Bogen kan læses i et ganske almindeligt forløb, hvad klassen også gjorde, men hvordan kan man udnytte den som hypertext, hvor man kan forlade teksten ved udvalgte ord, f.eks. stednavne, for at beskrive dem nærmere? Det blev klassens udgangspunkt for forløbet.

For ikke at komme på kant med copyright-problemer og for at få startet projektet begrænsede vi med forlagets tilladelse forløbet til første kapitel.

Da eleverne havde fået scannet 1. kapitel ind og opdelt det i tre dele, blev det nu opgaven at lave links til teksten og fremstille hjemmesider til forløbets websted. De første helt klare links, der skulle produceres, var links til kendte steder i Paris, som indgik i teksten: Pont-Neuf, Louvre, Institut de France etc. Arbejdet blev fordelt mellem eleverne, der skulle producere en tekst på fransk om stedet og finde billeder fra skolens samling af dias, på nettet eller på private videofilm. De skulle desuden finde links på nettet, der omtalte stedet.

Ved hjælp af programmet Avid-Cinema kunne eleverne redigere i en privat videofilm fra Paris. Der blev fremstillet flere småfilm i QuickTime-movie-format om

Pont-Neuf med kommentarer på fransk på lydsiden og underlægningsmusik. Der skulle også produceres et link med oplysninger om forfatteren og henvisninger til andre sider på nettet.

Romanens indhold blev bl.a. behandlet gennem personkarakteristikker af hovedpersonerne. For at udbygge disse portrætter yderligere dramatiserede eleverne udvalgte scener, der blev opført og filmet. Disse film blev så bearbejdet i Avid-Cinema og lagt ind som QuickTime-movies.

Den sproglige og grammatiske side af læsningen blev knyttet til fremstillingen af grammatiske øvelser, der tog udgangspunkt i teksten. Eleverne brugte konkordans-programmet "Conc" til f.eks. at finde alle forekomster af personlige pronominer eller verbernes tider, for derefter at lave grammatiske øvelser. Den sidste del af projektet var et samarbejde med en belgisk skole om bogen via e-mail. Eleverne skulle diskutere bogens indhold og samarbejdet om udformningen af web-siderne.

Eleverne fik arbejdet meget med sproget dels ved at læse tekster på nettet, dels ved selv at skulle producere såvel skriftlige som mundtlige indlæg på fransk. Indholdet til teksterne til de forskellige links måtte gerne bruge oplysninger, der var hentet på nettet, men eleverne skulle selv formulere sig. Klippe og klistre-metoden måtte ikke bruges her. Den rent mundtlige brug blev forstærket gennem dramatiseringerne, hvor der blev arbejdet meget med at ramme den rigtige betoning i spillet mellem personerne.

Arbejdet med konkordans-programmet betød, at eleverne måtte sætte sig grundigt ind i reglerne for at kunne lave gode grammatiske øvelser. De opnåede herved en sproglig kompetence. Udarbejdelse af links til steder i Paris gav en dybere forståelse af den historiske udvikling og gav indsigt i Frankrigs historie.³

Det litterære arbejde blev støttet meget gennem arbejdet med hypertext og dramatiseringer, hvor eleverne kunne indleve sig i personerne. Arbejdet med multimedier giver andre muligheder for tilgang til det litterære stof, der måske for eleverne kan virke for tørt eller kedeligt, uden at gøre læsningen overfladisk eller mindre seriøs. Det giver en anden dimension i læsningen og en interessant tilgang til forfatterens sprog og virkemidler, når sproget kan disseskeres i et konkordansprogram.

Det er en helt klar oplevelse, at når man arbejder virtuelt, kan man øge differentieringen i undervisningen. Det vil i perioder være muligt at tilrettelægge undervisningen individuelt og derved give den enkelte mulighed for at koncentrere sig om sin egen læring. Men da det rent arbejdsmæssigt nok vil være for voldsom en belastning af læreren, vil man oftest arbejde med forskellige grupperinger. Der er dog ét område, hvor den individuelt tilrettelagte virtuelle arbejdsform er særdeles brugbar, og det er i forbindelse med indlæring af grammatik og sproglige begreber.

Nordjylland bliver digital

I perioden 2000-2003 blev der givet penge til et storstilet projekt "Det digitale Nordjylland", hvor der også var mulighed for at søge midler til udvikling af digitalt undervisningsmateriale, og i den forbindelse arbejdede jeg sammen med en kollega fra Hobro Gymnasium, Lisbeth Basballe, på at skabe en samling af øvelser m.m. til brug for alle landets fransklærere. Vi kalder webstedet for "Virtuel Fransk".

Vi har valgt at arbejde med følgende kategorier:

- 1) Anmeldelser – hvor man finder anmeldelser af gode websteder
- 2) Gloser – samling af gloser til flere værker
- 3) Grammatik – en række selvrettende øvelser til et bredt udvalg af grammatiske områder
- 4) Les photos – fotografier med arbejdsspørgsmål på fransk
- 5) Links – henvisninger til gode websteder
- 6) Ordforråd – øvelser i gloser til bestemte områder f.eks. le corps, la santé etc.
- 7) Sprogproduktion – forskellige former for spørgeleg, idiomatiske udtryk m.m.
- 8) Undervisningsforløb – materiale stillet til rådighed af kolleger
- 9) Årsprøver – et par eksempler på alternative årsprøver med opgaver omkring bl.a. grammatik, Internet, projektarbejde osv.

Som man kan se af oversigten, er dette websted til både lærere og elever. Der er inspirationsmateriale til lærerne og en række konkrete øvelser til eleverne, der er selvrettende og dermed uden arbejde for læreren. Til gengæld skal læreren vejlede eleven i at lave de øvelser, der passer til vedkommende, og sørge for at eleven bevidstgøres om læringsprocessen. Øvelserne er lavet af programmer som Hot Potatoes, Quia, Questions-réponses m.fl.

Det er klart, at almindelige indsætningsøvelser ikke er svaret på de krav, som moderne sprogtilegnelse syns kræver i dag, så derfor er der i så høj grad, det er muligt, lagt vægt på interaktivitet og muligheden for at sammensætte øvelserne, så de kan støtte de individuelle behov hos eleven.

Det er selvfølgelig et problem, at meget er baseret på det skriftlige, men de moderne hjælpemidler betyder, at muligheden for at inkorporere lyd og billeder/videosekvenser bliver langt større i fremtiden. Et eksempel på dette er det materiale, som jeg i samarbejde med kolleger har lavet til bogudgivelsen af Amélie Nothomb: *Antéchrista*. Den cd-rom, der følger med hver bog, rummer en dramatiseret indtaling af teksten samt to interviews med forfatteren. På den måde kan eleven træne sin lytteforståelse. Øvelsesindholdet er også blevet bredere, idet det nu indeholder selvkorrigerende øvelser i grammatik, syntaks, læseforståelse, tekstanalyse og lytteforståelse. En del af materialet er tilgængeligt i en begrænset beta-version på nettet (<http://skolenet.acnord.dk/~jpw/antechrista/index.htm>), men ellers henvises til Lilje-Forlaget (<http://www.lilje.dk>), der har udgivet bogen med tilhørende cd-rom med

øvelser og lydfiler. Ideen bag materialet er ønsket om at skabe et virtuelt klasserum til den enkelte elev parallelt til det almindelige klasserum, hvor man kan arbejde med teksten i fællesskab, men det er selvfølgelig op til klassen og læreren at diskutere, hvordan man vil gribe det an på en måde, så selve læringsprocessen bevidstgøres for eleverne.

Gymnasireformen med dens AP- (Almen sprogforståelse) og AT-forløb (Almen studieforberedelse) og krav om virtuel undervisning er en naturlig udvikling af den proces, som undervisningen har været igennem i de seneste 15 år. Fransk har også sin plads her, og jeg vil kort fortælle om et AT-forløb, der indebar en stor del virtuelt arbejde.

Det overordnede emne, som en række fag deltog i, hed "Storbyen", og i fransk kastede vi os selvfølgelig over Paris.

Kompetencemål: beherske relevante it-færdigheder, både generelle og fagspecifikke, it-kompetencer, kunne samarbejde i grupper, skriftlig udtryksfærdighed.

Vesentlige arbejdsformer: gruppearbejde, klasseundervisning, projektarbejde, virtuelt arbejde.

Mål og progression: progression i henhold til begyndersystemet, hvor deltagelsen i AT2 ("Kulturmøder") og AT5 vil give mulighed for at arbejde mod en øget interkulturel kompetence og bidrage til forståelsen af fransksprogede samfund og kulturer.

Som man kan se af planen, var min rolle under forløbet fortrinsvis at være konsulent og praktisk medhjælper ved tekniske problemer. Eleverne arbejdede i høj grad selvstændigt på basis af materiale og links, som blev offentliggjort i god tid før AT-perioden. Læs videre om det på klassens hjemmeside (<http://ctxy05.weibrecht.net>).

(se skemaet på side 16)

Konklusion

Vi kan konstatere, at arbejdet med it og læring i høj grad drejer sig om følgende områder:

- 1) indsamling og behandling af stof,
- 2) høj grad af selv læring hos eleverne,
- 3) udveksling af stof mellem elever (brug af matrixgrupper f.eks.),
- 4) kollektivt arbejde.

Tids- og forløbsskemaet så ca. sådan ud:

Dato	Arbejdsform	Indhold	Materiale	Produkt
To 20/4	forelæsning/ video	om Paris – en introduktion	eleverne skal forberede resu- me af indled- ningen til “Storbyen i billedkunsten”	mundtligt resume på dansk
Fr 21/4	4 emnegrupper	1) arkitektur 2) byplan historisk set 3) vigtige politiske begivenheder 4) litterære og kunstneriske perioder	diverse bøger og Internet på fransk og dansk	synopsis over det behandlede materiale på dansk og fransk
Ma 24/4	4 emnegrupper			
To 27/4 3. lektion	4 matrixgrupper 4 nedslag i forskellige perioder, hvor viden fra matrixgrupper- ne skal bruges	1) middelalde- rens Paris 2) 19. århund- redes Paris 3) Mitterrands Paris 4) en gade/ et kvarter i Paris		
To 27/4	4 matrixgrupper arbejder			
To 27/4	video/musik/ billeder	om Paris		
Fr 28/4	4 matrixgrupper arbejder			
Ma 1/5	4 matrixgrupper arbejder			
To 4/5	virtuel under- visning			
Fr 5/5	4 matrixgrupper arbejder			hjemmeside med indtalte lydklip
Ma 8/5	Evaluering			
Ma 15/5	stor skriftlig opgave formuleret som en almindelig eksamensopgave; emne: Paris			

Indlæring er således ikke mere blot elev + computer, men elev + computer + lærer eller elev + computer + elev. Eleven bevæger sig fra tidligere at være i en modtagerrolle til at komme i en modtager/afsenderrolle, mens læreren fra rollen som den, der uddeler sin viden, nu snarere står som igangsætter, mellemmand og ledsager for eleverne i den pædagogiske proces.

Næste mål for klassen bliver at lave deres personlige blogs, for som min gode ven Sani Girona siger: Il suffit de leur montrer une fois comment faire pour en faire un outil parfait pour le développement créatif personnel: à la fois **linguistique, artistique et communicatif**. (<http://sgirona.blogg.org/>).

Vi er kun lige begyndt...

Noter

- 1 Læs mere om projektet på (<http://home1.stofanet.dk/jpw/mystere.html>).
- 2 Se Weibrecht i Sprogforum nr. 5 om den konkrete opbygning. Weibrecht, J.P: "Den elektroniske klasse", Sprogforum nr. 5, Kbh. Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1996.
- 3 Emnet Paris har jeg også brugt flere gange i forbindelse med rejseprojekter, se f.eks. et samarbejde med historie i 2001. (<http://fc.nrsbgym.dk/~jw/paris/Index.htm>)

Litteratur

Sprogforum nr. 23, *Prøveformer med IT i fransk og spansk*. (<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr23/weibrecht.html>)

Rapport fra Den elektroniske skole: <http://pub.uvm.dk/1999/elskole/>

La dynamique des groupes virtuels au sein d'un réseau collégial: <http://www.cdc.qc.ca/textes/dynamique.rtf>

Egne hjemmesider: <http://www.weibrecht.dk> – <http://www.weibrecht.net>

EMU – grundskolen: <http://www.emu.dk/gsk/fag/frac/index.html>

EMU – ungdomsuddannelserne: <http://www.emu.dk/gym/fag/fr/index.html>

Hot Potatoes, <http://hotpot.uvic.ca/>

"Virtuel Fransk": <http://fransk.acnord.dk>

Nørresundby Gymnasium og HF: <http://www.nrsbgym.dk> – Den franske side: <http://fc.nrsbgym.dk/~jw/fransk/>

Questions-responses, http://www.atlence.com/index.php?page=qr_index

Quia, <http://www.quia.com>



Bente Meyer

Lektor i fremmedsprogs pædagogik, mag.art.

Danmarks Pædagogiske Universitet,

Institut for Pædagogisk Antropologi, bm@dpu.dk

Internetbaseret materiale i fremmedsprogsundervisningen – nye udfordringer for læreren

De nye medier har øget vores muligheder for uformel kontakt med fremmedsprog. Det er oplagt, at engelsk her indtager en førerposition, men kontakten med andre sprog, der er relevante for skolen, er også blevet større. Dette skyldes ikke mindst, at store mængder sprogligt materiale i autentiske formater ligger tilgængelige på internettet, materiale som eleverne støder på, når de anvender medierne i deres fritid, eller når de bruger computeren i skolen. Internetbaseret materiale fungerer i denne forstand i stigende grad som et supplement eller et reelt alternativ til det eksisterende lærebogsmateriale i sprogundervisningen.

Der er altså på den ene side en rigdom af digitalt materiale tilgængeligt for lærere såvel som elever; på den anden side melder det naturlige spørgsmål sig, hvorvidt dette materiale har en reel anvendelighed for skolens sprogundervisning. I hvor høj grad afspejler materialet de mål og det indhold, som er rammen for skolens sprogundervisning, og i hvilken grad matcher materialet det sprog- og læringssyn, som skolen understøtter? Her kommer ikke mindst lærerens rolle i fokus, eftersom læreren i stadig højere grad skal kunne udvælge og inddrage det materiale, som er tilgængeligt på nettet.

Denne artikel vil beskæftige sig med, hvordan nye, internetbaserede former for undervisningsmateriale kan indgå i sprogundervisningen. Artiklen giver eksempler på, hvilke muligheder og udfordringer internetbaseret materiale giver for sprogundervisningen, samt hvilke vurderingskriterier læreren kan tage udgangspunkt i, når hun arbejder med dette materiale. Derudover vurderes det, i hvor høj grad netbaseret materiale giver mulighed for fornyelse af sprogundervisningen, dvs. i hvilken forstand mediet producerer nye former for materiale, der understøtter andre måder at gennemføre sprogundervisningen på.

Nye materialer – nye tilgange

Som sproglærer skal man i stigende grad kunne evaluere og anvende det materiale, som internettet falbyder. Dette skyldes blandt andet at internetbaseret materiale kan have et stort potentiale i forhold til at tilføre undervisningen aktuelle og autentiske eksempler på sprogbrug og kulturforhold. Dette afspejles ikke mindst i Fælles Mål, der gennemgående påpeger, at eleverne bør have lejlighed til at forholde sig til de muligheder, som internettet tilbyder. I vejledningen for engelsk – der har et helt afsnit dedikeret til “Internettet i undervisningen” – hedder det bl.a.:

Internettet kan på mange punkter være med til at udfylde behovet for materialer, der lever op til læreplanen. Opkobling til internettet ændrer radikalt tilgangen til viden og åbner op for samarbejde.

Fordelene ved at arbejde med internetbaseret materiale, fremhæver vejledningen, er bl.a. at få adgang til store mængder materiale til stort set alle emner på engelsk, at kunne følge med i den politiske og den kultur- og samfundsmæssige udvikling i de lande, hvor sproget tales, samt at få adgang til store mængder af elevproducerede tekster fra mange lande. Mange af disse nye muligheder motiverer eleverne for arbejdet med sprog og kulturforhold, dels fordi, som vejledningen påpeger det, modtagerforholdene bliver mere autentiske i og med, at der kommunikeres fra barn til barn og ikke alene fra og til læreren, dels fordi eleverne er vant til mediet og forbinder det med fritidsaktiviteter, hvori bl.a. sprog indgår. Der sker således med brugen af internetbaseret materiale i sprogundervisningen en vis åbning mod elevernes tilgange til at lære sprog samt til deres behov for at kommunikere med andre børn og unge.

Anvendelsen af de nye netbaserede materialer betyder dog også, at læreren står i en ny situation i de konkrete undervisningssituationer. Traditionelle undervisningsmaterialer – tekster såvel som lydbånd og video – har således generelt haft karakter af at være statiske, evt. forarbejdede materialer, der tillod læreren at vurdere og tilrettelægge undervisningen med hjælp fra bl.a. arbejdsspørgsmål og opgaveforslag, som var baseret på den aktuelle pædagogiske virkelighed. Internetbaseret materiale er i modsætning hertil ofte ikke tænkt ind i en pædagogisk kontekst; det er foranderligt og ustabilt, og materialernes afsender- og modtagerforhold er uklare. Dertil kommer, at i det omfang materialet er tænkt ind i en pædagogisk kontekst, kan denne kontekst være præget af en pædagogisk tænkning, som er det danske uddannelsessystem fremmed. Der er altså mindre hjælp og vejledning at hente på nettet, når det gælder pædagogisk anvendelse af materialet – til gengæld kan man potentielt få mere opdateret materiale, der ofte er mere varieret og motiverende for eleverne.

Et andet problem, der i denne forbindelse melder sig, er, at internetbaseret materiale i sine fremtrædelsesformer ofte er en anden slags materiale end det materiale, som traditionelt er blevet anvendt i sprogundervisningen. For det første er internetbaseret materiale ikke nødvendigvis hverken tekstmateriale i traditionel forstand eller analogt materiale, som det kendte lyd- og videomateriale, som sprogundervisnin-

gen ofte har benyttet sig af. Digitaliseringen af materialet betyder således bl.a., at tekster kan fremstå som hypertekster, der ikke læses 'lineært' fra start til slut, og at lyd og billede er sidestillet med teksterne i en multimedial brugerflade. Man kan dermed hævde, at den pædagogik, som har været forbundet med materialerne, også må ændre sig, så den afspejler de ændrede modtager- og brugerforhold, som internetmaterialerne skaber.

På baggrund af disse overvejelser kan man pege på en række udfordringer, der i stigende grad må melde sig i sprog lærerens arbejde med internetbaseret materiale. Disse udfordringer handler især om:

- De traditionelle materials (lokale) forankring i konkrete, institutionelle og sprog pædagogiske kontekster – over for internettets (globale) forankring i en bred flade af kontekster, herunder didaktiske.
- Internetmaterialernes nye fremtrædelsesformer og modtagerforhold, herunder materialernes forankring i nye eller uklare afsenderforhold.

Internetbaseret materiale tvinger i forlængelse heraf i høj grad sprog læreren til at reflektere over fagets sprog- og læringssyn, eftersom læreren må skabe den lokale (danske) didaktiske kontekst for materialet, som ofte er fraværende i internetmaterialet. Der er dermed tale om, at læreren må *rekontekstualisere* materialet, dvs. vurdere og placere det i en didaktisk kontekst, der modsvarer de sprog- og læringssyn, som er relevante for det enkelte sprogfag. Denne rekontekstualisering må bl.a. indebære, at læreren overvejer, om materialet har en reel anvendelighed i folkeskolens undervisning, og i denne forbindelse hvorvidt der er tale om materiale, der kan tilføre undervisningen nye muligheder, bl.a. i form af ændrede tilgange til viden og samarbejde.

Tre eksempler på internetbaseret materiale

I det følgende vil jeg se på tre forskellige materialer til fremmedsprogsundervisning fundet på <http://infoguide.emu.dk>. Materialerne er alle tænkt ind i en pædagogisk sammenhæng, men denne sammenhæng er ikke nødvendigvis relevant for en dansk kontekst. Materialerne er ikke repræsentative for, hvad der findes på nettet inden for de enkelte fag, men er her udvalgt for at illustrere bredden i det materiale, som udbydes. Overordnet er der tale om materialer, der i forskellig grad udnytter it-mediet og dets potentialer. I min vurdering af materialerne vil jeg trække dels på Mads Bo-Kristensens artikel "Vurdering af it-materialer – til dansk som andetsprog for voksne" (2005), dels på Bernard Susser og Thomas N. Robbs modeller for evaluering af it-baseret materiale til fremmedsprogsundervisningen (Susser & Robb 2004). Ifølge Bo-Kristensen kan man dels i it-materialets indhold, dels i de læringsaktiviteter, der er en del af materialet, aflæse et *sprogssyn*, et *menneskesyn* og et *sprog-tilegnelsessyn*. En indsigt i materialets sprog-, menneske- og sprogtilegnelsessyn er central for at finde frem til materialets potentialer for dels at understøtte den traditionelle undervisning, dels at skabe didaktisk fornyelse.

Susser og Robb fokuserer i højere grad på, i hvilken grad internetbaseret materiale udnytter mediets muligheder for f.eks. multimediedidaktik. Susser og Robb anvender i den forbindelse begreberne *shovelware* og *web-centric material*. *Web-centric material* er overordnet karakteriseret ved, at materialet i sin form ikke er en del af den læringskontekst, som kendetegner skolebaseret sprogundervisning. *Shovelware* derimod er kendetegnet ved, at indhold fra et andet (ældre) medie "skovles" over i det nye medie uden hensyntagen til, at det nye medie også er en ændret kontekst for læring og brug. Ifølge Susser og Robb kan man teste materialets web-forankring ved at forsøge at konvertere det tilbage til tekstmediet, og i det omfang det umiddelbart kan tilbageføres til ældre medieformer, har det forfejet sit mål om fornyelse.

Deutsch als Fremdsprache <http://www.daf.in/> er et ressourcested for tysklæring. Ifølge forfatterne er sitet møntet på selvstudier og beregnet på børn fra 10 års alderen samt voksne. Materialet betegnes som Arbeitsblätter, dvs. arbejdsblade med fokus på bl.a. retskrivning, grammatik, sange, ordforråd og mindre prøver. Der er tale om webbaseret materiale i "shovelware" format, dvs. A4 sider fra et lærebogsmateriale, som er lagt ind side for side under forskellige overskrifter og temaer. Materialet er ordnet efter sværhedsgrader (5 niveauer), men er ikke ledsaget af egentlige vejledninger eller didaktiske overvejelser.

Materialet er produceret af tysktalende, men der er samtidig tale om bearbejdet materiale, som er specifikt møntet på undervisning/læring. Der er gennemgående tale om tekstbaserede udfyldningsøvelser med udgangspunkt i et relativt begrænset ordforråd; formatet samt sprog- og læringssynet kan derfor beskrives som utidssvarende set med danske øjne. Dele af materialet er dog lidt friere end udfyldningsformatet og indeholder f.eks. tegninger eller billeder, men det er stadig tilpasset A4 formatets 'kopierbarhed'. Det handler således tilsyneladende om at tilpasse sprogproduktionen og sprogforståelsen til lærebogsformatet, og dette format er oven i købet et sideformat, dvs. en side pr. 'lektion'. Teksterne er ikke hypertextualiserede, men kopierer papirformatet fuldt ud, idet siderne skal læses og anvendes som et traditionelt stykke papir. Webformatet kan derfor uden videre bearbejdning konverteres til papirformat. Materialet udnytter således slet ikke nettets muligheder for didaktisk fornyelse via f.eks. multimediebrug.

Det næste websted – *Phonétique* – til franskundervisning <http://phonetique.free.fr/> er ligesom det forrige et sted, der er skabt direkte til pædagogiske formål. Webstedet er ifølge vejledningen specifikt skabt til dem, der skal lære fransk som fremmedsprog, men kan også, hævdes det af forfatterne, bruges af fransktalende. Derudover er der ikke tale om nogen specifik målgruppe for øvelserne, men en del af det materiale, der ligger som små spil eller pdf-filer på siden, synes møntet på mindre børn. Sitet er forsynet med en lærer- og elevvejledning, men ikke med egentlige sprogpædagogiske overvejelser.

Webstedet fokuserer udelukkende på det franske sprogs fonetik, dvs. på forholdet mellem bogstav, ord og lyd. Sitets opgaver er ikke inddelt efter niveauer, men opga-

verne stiger i sværhedsgrad, efterhånden som man arbejder sig igennem dem. Der er mulighed for at læse og høre det franske alfabet, bogstav for bogstav, at høre hele ord eller sætninger og endelig at høre små tekststykker, der har karakter af (vrøvl)ers. Materialet er på den ene side 'autentisk' i den forstand, at lydene er indtalt af fransktalende, på den anden side er det tekstmateriale, som lyd materialet knytter sig til, i høj grad lærebogsorienteret¹. Dette indebærer bl.a., at mange af glo-serne er udvalgt mere pga. deres lydlige kvaliteter end deres aktualitet eller relevans for dagligdags brug af sproget fransk. Selvom webstedet altså udvider "shovelware" formatet med lyd, er anvendelsesmulighederne stort set begrænset til at lære eleverne at skelne mellem specifikke fonemer, der knytter sig til materialets gloseudvalg.

PBS kids er et amerikansk site <http://pbskids.org>, der direkte refererer til nettets multi-mediale potentiale for læring og undervisning. Sitet er ikke møntet på sprogundervisning for fremmedsprogede, men er bl.a. tænkt som et supplement til børnenes (sproglige) skoleundervisning med reference til fjernsynsmediet (PBS betyder Public Broadcasting System). Sitet er fyldt af vejledninger til lærere, børn og forældre og refererer flittigt til eksperter, forskere og det amerikanske uddannelsessystem. Målgruppen er førskole- og skolebørn; derudover er opgaverne tænkt som opgaver, voksne og børn kan arbejde sammen om derhjemme. Sitet indeholder bl.a. spil, musik og farvelægningsopgaver i børnevenligt format, der i modsætning til de forrige sites snarere kopierer tv-mediet end lærebogsformatet. Her finder man bl.a. spillet *Word Play* <http://pbskids.org/lions/games/wordplay2.html>. Spillet består af en række udsagnsord, der er placeret midt i skærmens brugerfelt som på en fjernsynsskærm, flankeret af en sød løve. Spillet drejer sig om, at brugeren skal klikke på den enkelte glose; glo-serne er bevægelige og 'viser' deres betydning, f.eks. smelter ordet "melt" på skærmen, samtidig med at en mandsstemme udtaler ordet for brugeren. På den måde forstår brugeren glosens betydning. Der sigtes således mod en kobling mellem lyd, betydning og skrift. Kan man udholde den lidt overpædagogiske og høj-pitched tilgang på www.pbskids.org, er her faktisk et bud på et materiale, som udnytter multimedieformatet og samtidig henvender sig til børnene i et sprog, som ikke er skolens traditionelle lærebogssprog. Her bliver der talt direkte til børnene i et sprog og via en medietradition, som de kender fra fritidssfæren snarere end fra skolesfæren. Det handler om at gøre fjernsynet 'stuerent' i relation til uddannelse og læring, men også om at udnytte mediets potentialer i et "web-centric" format. Der er dermed tale om, at mediet understøtter en ny form for materiale, der potentielt kan skabe fornyelse i sprogundervisningen. Denne fornyelse består dels i multimediepædagogikken, dels i brugerens mulighed for aktivt at interagere med materialet.

Perspektivering

De beskrevne materialer peger på, at webbaseret materiale ikke nødvendigvis i sig selv indeholder og skaber fornyelse. Så spørgsmålet om, hvordan internettet kan skabe nye muligheder i sprogundervisningen, må i høj grad besvares af lærerens vurdering – og selvfølgelig brug – af materialerne. Internetbaseret materiale adskiller

sig således ikke nødvendigvis kvalitativt fra det kendte lærebogsmateriale, men baserer sig ofte på materialeformer, som brugerne allerede kender; tekstmateriale har her høj status. I forlængelse af dette kan man hævde, at når internetbaseret materiale trækker på ældre materialeformers udtryk, så trækker det samtidig på didaktiske tilgange, som er forbundet med disse materialer. Birgitte Holm Sørensen et al. (2004) taler i denne forbindelse om, at tidligere måder at planlægge og tilrettelægge undervisning på ikke bare kan overføres til de nye medier, men at disse måder netop må forandres af f.eks. digitaliseringen og de nye materialeformer. Chat er således en aktivitet, hævdes det, som kan skabe helt nye læringsmuligheder for fremmedsprogene, idet chat byder på kommunikative muligheder, som ikke tidligere er set ved brugen af ældre medieformer (Sørensen et al. 2004, 59). Til sammenligning trækker udfyldningsopgaver på et lærings- og sprogsyn, som ikke umiddelbart er relevant for den danske folkeskole, idet de ikke giver eleverne en reel mulighed for at arbejde kreativt, socialt og praktisk med sproget. Hvis internettet skal skabe fornyelse i sprogundervisningen, må det således trække på det potentiale for kommunikation, for interaktion og for multimediebrugerflader, som er specifikt for mediet. På denne måde kan der blive tale om "faglig-pædagogisk innovation i bredere og dybere forstand", som Birgitte Holm Sørensen et al. udtrykker det (2004, 60).

Hvis man som sproglærer skal finde et ståsted i den strøm af materiale, som p.t. eksisterer på internettet, vil et godt sted at starte være www.emu.dk (*Elektronisk Mødested for Undervisere*). Her er det fagligt relevante internetmateriale dels blevet udvalgt, dels bearbejdet af redaktører med indsigt i skolens faglige mål. Derudover vil jeg anbefale, at man anvender de vurderingsredskaber, som nævnes af Mads Bo-Kristensen, dvs. en evaluering af materialets sprogsyn og sprogtilegnelsessyn samt af den måde, hvorpå brugerfladen støtter (eller ikke støtter) didaktikken (Bo-Kristensen 2005). Derudover må man fokusere på materialets mediesyn ved at spørge, i hvor høj grad materialet refererer til og kopierer ældre medieformer, og i hvilken forstand disse referencer understøtter eller evt. modarbejder de digitale mediers potentiale i sprogundervisningen. Det spørgsmål, som disse redskaber bl.a. kan være med til at besvare, er, i hvor høj grad faglig-pædagogisk innovation i den brede og dybe forstand kan faciliteres af internettet. Mediet synes ideelt rettet mod fremmedsproglæring, men samtidig trækker det, som vi har set, på tidligere medieformers fremtrædelsesformer og didaktikker. Udfordringen er til at få øje på, og lærerens muligheder for at gribe det nye materiales muligheder må ikke mindst støttes af løbende efteruddannelse.

Note

- 1 Lærebogsmateriale kan naturligvis være mange ting, og det er ikke min hensigt her generelt at problematisere brugen af lærebogsmateriale i sprogundervisningen. Mit fokus er udelukkende den måde, hvorpå internetmaterialer udnytter eller ikke udnytter de muligheder, der ligger i de nye medier.

Litteratur

- Bo-Kristensen, Mads. (2005). Vurdering af it-materialer – til dansk som andetsprog for voksne”. I: *Sprogforum* nr. 35. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Susser, Bernard, og Robb, Thomas N. (2004). “Evaluation of ESL/EFL Instructional Web Sites”. I: Fotos, Sandra & Browne, Charles (eds.): *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. Mahwah, N.Y.*: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sørensen, Birgitte Holm, Hubert, Bernt, Risgaard, Jette og Kirkeby, Gitte. (2004). *Virtuel skole*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
<http://www.dpu.dk/everest/tmp/040810142620/ITMF153.pdf>



Mingoville.dk

– et eksempel på sproglige muligheder inden for it

Da jeg gik i gymnasiet i slutningen af 1980'erne, hørte vi af og til “ægte levende fransk” i franskundervisningen. Med “ægte levende fransk” mentes fransk, der var optaget og indspillet af franskmænd, og som bagefter blev afspillet for os gymnasister på en kassettebåndoptager af tvivlsom kvalitet. Efterfølgende skulle vi så prøve at få egen udtale og intonation til at lyde som det, vi netop havde hørt. Og ud fra det udtryk min fransklærer oftest fik i ansigtet, når vi forsøgte at lyde som indfødte franskmænd, tror jeg meget sjældent, at det lykkedes.

Når jeg fortæller denne lille anekdote fra min gymnasietid, er det for at illustrere, hvor meget den moderne teknologi allerede har forbedret, og stadig vil forbedre, mulighederne inden for sprog læring. Tag et hvilket som helst 10-årigt barn i dag, og han eller hun ved næppe, hvad kassettebånd eller båndoptagere er for størrelser, men spørg til gengæld selv samme barn om størrelserne mobiltelefon og computer, og du vil få et helt andet svar. At de fleste børn i dag, og det af begge køn, er meget glade for et medie som computeren, gør det nemmere at servere ting, der måske ellers ikke altid bliver opfattet som sjove, spændende og udfordrende.

Eftersom Mingoville er et meget stort sprogprogram, der indeholder mange forskellige underafsnit og gør brug af rigtig meget nyudviklet teknologi, vil det ikke være muligt for mig at beskrive hele Mingoville i denne artikel, men jeg vil alligevel gøre et forsøg på at fortælle, hvad Mingoville er, hvad det kan, samt hvilken feedback vi har fået fra undervisere og elever.

Hvad er Mingoville?

I 2005 udviklede vi, dvs. Dansk e-Learning Center, online sprogprogrammet Mingoville. Formålet var/er at give målgruppen, elever i 3. og 4. klasse, et supplement til at lære engelsk. Det er vigtigt at påpege, at Mingoville er et supplement, og at det ikke kan eller skal erstatte traditionel undervisning, men samtidig er det også meget vigtigt at fremhæve, hvad programmet virkelig er godt til og med fordel kan bruges til. Eftersom det kun kræver et brugernavn og et password for at bruge Mingoville, kan

man bruge Mingoville, uanset hvor i verden man er. Alt hvad det kræver, er en computer, der er online.

Mingoville blev lanceret i starten af 2006, og selvom det er udviklet i samarbejde med danske elever og undervisere, kan det bruges af alle børn i hele verden, som skal til at lære engelsk. Fordi vi gerne ville have, at Mingoville ikke “kun” kom ud til danske børn på et dansk marked, gjorde vi programmet dynamisk, hvilket betyder, at tekst og grafik på et sprog, fx dansk, uden de store problemer kan skifte til et andet sprog som fx farsi eller kinesisk. Som følge af vores intention om at gøre Mingoville “international” har vi på nuværende tidspunkt oversat programmet til 30 sprog, og Mingoville bliver i dag solgt til såvel private kunder som skoler i en række forskellige lande i hele verden.

10 missioner

Mingoville består af 10 forskellige missioner, og når vi har valgt betegnelsen mission, er det fordi, eleverne altid skal løse en problemstilling – det er deres mission. Eleverne skal derved ikke “kun” modtage og lære, men aktivt ind og løse missioner.

Vi har bemærket, at en del sprogprogrammer laver en indgang/startmenu, hvor man skal starte med at vælge en færdighed, fx om man vil: læse, skrive, stave eller lytte, frem for at vælge et emne eller tema. Vi mener, at dette både er kedeligt og for abstrakt for børn i den aldersgruppe, så derfor er det helt bevidst, at indgangen i vores program er baseret på temaer og ikke færdigheder. I Mingoville har enhver mission et tema, og eftersom der er 10 missioner i Mingoville, kommer eleverne igennem følgende 10 temaer:

The Family, Colours and Clothes, Numbers and Letters, Nature and Seasons, The Body, Food and Shop, Time and Travel, Animals, House and Furniture og Sport and Media.

En mission indeholder ikke kun et tema, men også en række aktiviteter, nemlig:

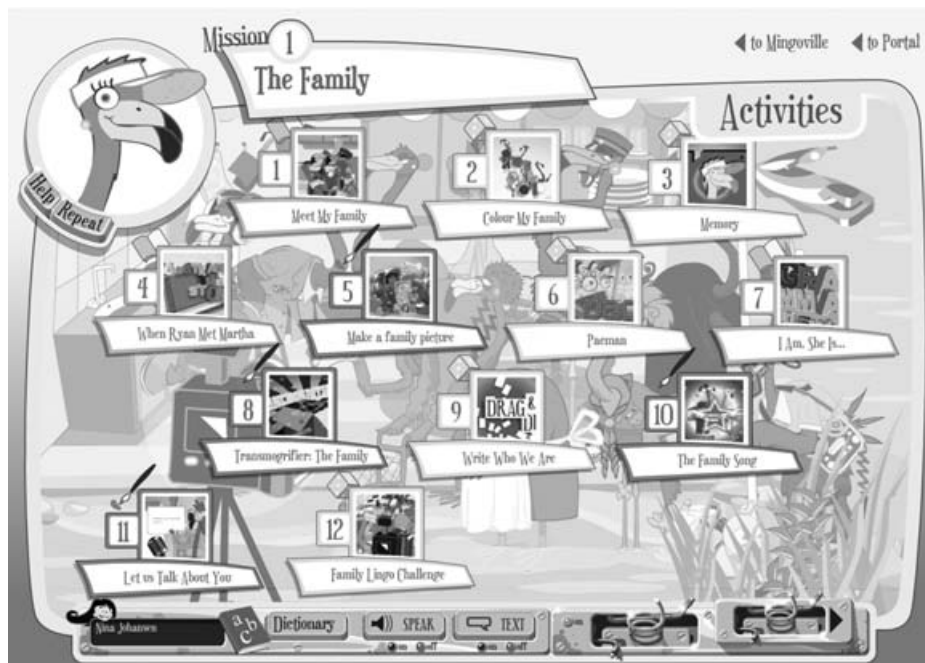
- “Stories”, der er en række forskellige historier, hvis formål er flersidigt. Nogle historiers formål er primært at introducere eleven for nye ord, sætninger og vendinger, mens andre historiers formål er at få eleven til udvikle gætte- og spørgestrategier, som han/hun vil kunne bruge i kommunikativ sammenhæng.
- “Creative lab” er et kreativt laboratorium, hvor eleverne bl.a. har mulighed for at tegne eller synge karaoke på engelsk.
- “Games” er spil, men ikke spil i den forstand, at det kun er sjov og leg. I “Games” benytter vi den struktur og verden, børnene er bekendt med fra spillene, men med den forskel, at “Games” i Mingoville bl.a. træner stavning af substantiver, ordgenkendelse, konstruktion af sætninger m.m.

I nedenstående billede kan I se, hvordan åbningsbilledet med de 10 missioner ser ud.



Den fiktive elev Søren

For nemmest at illustrere, hvordan Mingoville fungerer i praksis, så lad os følge den fiktive elev Søren. Eftersom det er Søren's første besøg i Mingoville, vælger han at starte i mission 1: "The Family". Efter den korte introduktion er Søren nu inde på billedet, som viser alle de aktiviteter, der er i mission 1.



Uanset hvilken mission Søren vælger, vil navigation, struktur og grafik altid være den samme. Søren og de andre brugere skal derved ikke bruge tid på at få overblik og navigere rundt, men kan udelukkende fokusere på programmets formål: at lære engelsk.

Som det ses, har de forskellige aktiviteter i mission 1 et nummer, men dette betyder ikke, at Søren skal tage aktiviteterne i rækkefølgen 1 til 12. Dog vil det ofte være en fordel, hvis Søren starter med at tage aktiviteten med nummeret 1. Årsagen til dette er, at denne aktivitet "sætter scenen" og giver Søren en mulighed for at høre de ord, sætninger og vendinger, der går igen i resten af missionen. I mission 1 er åbningsaktiviteten: "Meet my family".

Søren vælger at klikke på "Meet my Family" og møder derved alle de figurer, der optræder i programmet, eftersom det overordnede tema for missionen er: "The Family". I de ulige missioner er det teenagepigen Candy, der guider Søren og de andre brugere gennem missionerne, mens det er teenagedrengen Bob, som guider i de lige missioner. Eftersom vi udviklede Mingoville i samarbejde med forskellige 3. og 4. klasser og deres undervisere, fandt vi ud af, at eleverne på dette alderstrin ikke var bange for at sige ord, sætninger og vendinger højt, også selvom de ikke kunne udtale dem korrekt eller helt vidste, hvad det, de sagde, betød. Vi fandt denne observation meget vigtig og besluttede efterfølgende, at Bob og Candy altid skulle opfordre børnene til at gentage og repetere det, de hører i programmet. Og ifølge de undervisere og forældre, vi efterfølgende har været i kontakt med, gør langt de fleste børn dette.

For ikke at hægte de svage elever af er en aktivitet altid opbygget således, at den sproglige udfordring bliver sværere og sværere for hver runde. Således vil eleven i første runde af aktiviteten "Meet my Family" i mission 1 "kun" høre enkelte tematiske substantiver som: *Father, Mother, Brother, Sister* etc., mens eleven i anden runde vil få substantiverne indsat i kommunikative sætninger som: *I am the father. My name is Jeff*. Søren er en sprogligt stærk elev og vil derfor hurtigt komme til anden runde, mens de mindre sprogligt stærke elever i Søren's klasse (måske) kun vil komme til første runde, men dette har ikke den store betydning, da alle elever har hørt de samme basisord i første runde og dermed har fået forståelse af, hvad temaet i missionen er. Mingoville differentierer, men uden af det opleves som en egentlig differentiering eller et nederlag for de elever, der ikke er så sprogligt stærke.

Selvevaluering – hvad er det?

Et af de begreber vi er stødt på undervejs i udviklingen af Mingoville, er selvevaluering. Som udgangspunkt mener vi, at den opfattelse, at eleverne skal lave en selvevaluering, er yderst fornuftig, men vi mener samtidig, at det at selvevaluere er så abstrakt, at det kræver en vis alder for at kunne gøre det. Hvor eleven i 9. klasse vil kunne gøre dette, vil eleven i 3. klasse ikke ane, hvad han eller hun bliver spurgt om.

Dog syntes vi alligevel, at eleverne skulle have mulighed for at lave en slags selvevaluering i retning af *“Hvad synes du, du er blevet bedre til?”* Derfor har vi lavet programmet sådan, at eleverne kan “fortælle”, hvordan de synes, de har klaret den aktivitet, de netop har været igennem. Konkret gøres dette ved, at eleverne inden for færdighederne læsning, stavning, skrivning og lytning/forståelse trækker en *slider* på en linje, der så markerer, hvor godt/ikke så godt de selv synes, de har klaret aktiviteten. Eleven får ikke et facit, en karakter eller et antal point, men *“slider-testen”* skulle gerne skabe en form for refleksion hos eleven.

Elevernes egne evalueringer bliver gemt, således at de altid vil kunne se deres egen evaluering, næste gang de logger ind. På samme måde er det muligt for underviseren at se, hvordan den enkelte elev har klaret aktiviteterne, samt hvordan eleven selv synes, at han/hun har klaret aktiviteten i forhold til de forskellige færdigheder, som aktiviteten har trænet. Til vores overraskelse har rigtig mange af eleverne et ret realistisk billede af, hvor gode de er til de forskellige færdigheder inden for de forskellige aktiviteter. Et billede, der stemmer vældig godt overens med de opgaveløsninger, som vi kan se, de har lavet.

Vi har hørt fra mange undervisere, at de er meget glade for, at de ikke blot kan gå ind og se, hvordan den enkelte elev har klaret de forskellige aktiviteter, men også at de kan få en ide om, hvordan den enkelte elev vurderer egne evner.

Karaoke – et rent hit

Inden vi gik i gang med at udvikle Mingoville, brugte vi meget tid på at gå ind i børnenes verden. Vi fandt ud af, at de behersker moderne teknologi i form af mobiler og computere ganske godt. De downloader gerne, og de er ikke bange for at klikke sig rundt på en hjemmeside, også selvom de ikke helt ved, hvad siden går ud på. Med andre ord: målgruppen er nysgerrig.

Mange af drengene havde ikke blot et ganske stort ordforråd på engelsk, men også en god udtale, som stammede fra diverse computerspil som eksempelvis “Counter Strike”. Begge køn var meget interesseret i MGP og musikvideoer, og de var ikke bange for højlydt at synge med på sange, som de måske ikke helt kunne tekst eller melodi på.

Netop elevernes glæde ved musik gjorde, at vi valgte at udvikle en karaokeaktivitet, der skulle gå igen i samtlige missioner. Vi fandt endvidere også hurtigt ud af, at vi selv måtte skrive og komponere tekster og sange. Først og fremmest fordi vi ønskede, at hver karaokesang omhandlede det tema, som den enkelte mission handlede om, og vi derved kunne genbruge de ord, vendinger og sætninger, der var i temaet, men også fordi vi så selv kunne bestemme melodiernes genre. Det er sådan, at elever i dag, modsat i min tid, ikke helt stiller sig tilfredse med sange som “jo mere vi er sammen” sunget i kanon og akkompagneret af en akustisk guitar. Resultatet blev, at

tekster og melodier svinger mellem alt fra rock, til dance, R'n B og hip hop, og som følge af dette føler eleverne, at det er "ungt" og derfor "sejt".

Man kan vælge at opfatte karaoke som leg og sjov, hvilket det da også er, men samtidig er det meget mere end det. Netop gennem karaoke træner eleverne rigtig mange forskellige sprogområder og færdigheder. Dels læser de teksten og hører den engelske udtale, dels kan de vælge selv at optage, afspille og sende deres egne versioner til venner og bekendte; herved træner de også deres egen udtale af de engelske ord, sætninger og vendinger i teksten.

På www.delc.dk/sprogforum vil I kunne høre to forskellige elever på samme klassetrin synge et uddrag fra den samme sang. I vil også kunne høre, at der er stor forskel på de to elevers sproglige niveau. Den ene kan kun synge med på omkvædet, mens den anden rent faktisk også synger med på selve teksten. Men pointen er, at begge synger med en glæde og entusiasme, der gør, at de nok skal lære den engelske tekst og udtale inden for en ikke alt for fjern fremtid.

Høj grad af egenproduktion

Det er ikke kun i karaokeaktiviteterne, at eleverne laver en egenproduktion. En anden aktivitet, der også optræder fast i hver mission, er "Let us Talk About You". "Let us Talk About You" er en aktivitet, hvor eleven er i fokus og bliver interviewet af Kevin, der er journalistaspirant og fætter til Candy og Bob. I "Let us Talk About You" skal eleverne svare på spørgsmål om sig selv, præcist som var det et rigtigt interview. Spørgsmålene relaterer sig altid til emnet i temaet, men alligevel er det ikke altid, at eleverne helt forstår, hvad de bliver spurgt om.

Dog har vi erfaret fra forskellige undervisere, at mange af eleverne er vældig gode til at udvikle og benytte sig af gættestrategier. Modsat de fleste andre aktiviteter har "Let us Talk About You" kun én runde, men dette betyder ikke, at der ikke er mulighed for sproglig differentiering. I alle aktiviteter kan eleverne altid vælge, om de vil have tekst og lyd, kun lyd eller kun tekst vist på skærmen. Det er selvfølgelig klart, at i visse aktiviteter, fx karaoke, giver det ikke nogen mening at fjerne lyden, men skal en sprogligt stærk elev som Søren udfordres, så kan han eksempelvis fjerne teksten i "Let us Talk About You". På den måde kan Søren virkelig træne færdigheden at lytte og forstå. Fjerner Søren i stedet for lyden, vil det selvfølgelig primært være færdigheden læsning, han vil træne.

Igen vil den svage elev ikke føle et nederlag, da alle kommer igennem den samme øvelse, men ikke nødvendigvis på samme måde eller med de samme sproglige strategier. For uanset hvordan den enkelte elev klarer sig, vil alle få deres interview i avisen "Mingoville Times". Interviewet kan også både printes og sendes til venner og familie via e-mail. På www.delc.dk/sprogforum, vil I kunne se et eksempel på et interview fra mission.

De tilbagemeldinger, vi har fået fra forskellige undervisere angående “Let us Talk About You”, er, at eleverne finder interviewene sjove og synes, det er udfordrende at blive interviewet på engelsk. Fra undervisernes synspunkt har det også været sjovere at læse elevernes materiale igennem, da eleverne har mulighed for at være mere individuelle og kreative i deres besvarelser, hvilket ikke altid er tilfældet i det “traditionelle” materiale, hvor underviser ofte retter 25 identiske besvarelser.

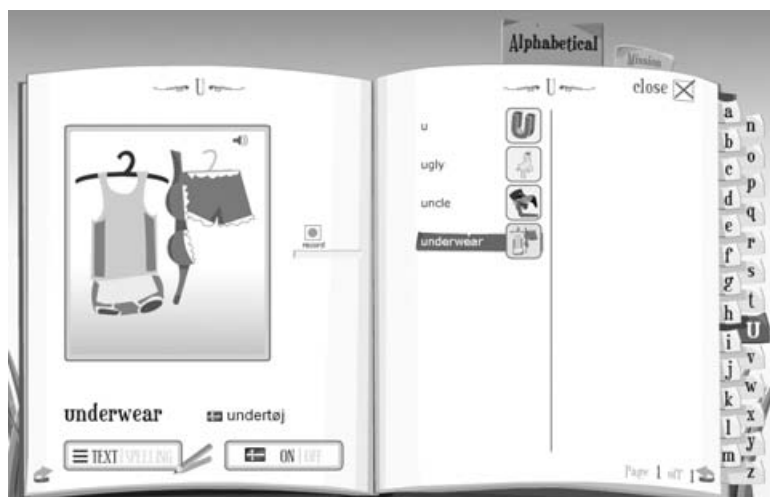
Den interaktive ordbog

I Mingoville findes også en interaktiv ordbog, en såkaldt “Dictionary”, som er en digital ordbog. Vi synes selv, hvis vi skal være helt ærlige, at vores “Dictionary” er en smule revolutionerende, da den virkelig giver børnene en optimal mulighed for at arbejde med ordene på mange forskellige måder. Jeg vil i det følgende bruge Søren til at illustrere, hvordan “Dictionary” virker, og vise, hvad den kan.

Søren er i tvivl om, hvad ordet *underwear* betyder, og vil derfor slå det op i “Dictionary”. Fordi vi ønskede, at eleverne skulle benytte sig af “Dictionary”, har vi lagt den som ikon nederst til venstre på menulinjen, hvilket betyder, at den altid er tilgængelig, uanset hvor i Mingoville man befinder sig. Søren klikker på substantivet *underwear* og får at vide, at det betyder undertøj. Søren får nu ikke kun en oversættelse af *underwear*, men også et billede af et sæt undertøj. Ved ikke kun at få en oversættelse af substantivet, men også visuelt at kunne se, hvad *underwear* er, vil Søren bedre kunne huske, at *underwear* er “undertøj”. Skulle Søren også have lyst til at høre, hvorledes *underwear* udtales, så klikker Søren blot på højtalerikonet på billedet af *underwear*. Og som jeg tidligere har nævnt, så klikker børn på alt, hvad der kan klikkes på, så samtlige af vores respondenter fandt selv ud af dette undervejs i udviklingen af Mingoville.

I “Dictionary” har Søren ikke kun mulighed for at slå substantivet *underwear* op, se det visuelt og høre det auditivt. Skulle Søren også ønske at stave substantivet *underwear*, er dette muligt, hvis han klikker på ikonet “text spelling”. Endelig kan Søren vælge selv at indtale det ord, fx *underwear*, som han har slået op i “Dictionary”, og så høre sin egen version næste gang. Efter hvad vi har hørt, har bl.a. den mulighed i “Dictionary” været meget populær hos såvel elever som forældre, da eleven hjemme har haft mulighed for at vise forældrene, hvordan det går med den engelske udtale. Og for forældrene har det givet en unik mulighed for at se, hvordan deres barn – ofte uden problemer – navigerer rundt i en engelsk verden som Mingoville. Her kan I se, hvordan “Dictionary” ser ud, når man arbejder med substantivet *underwear*.

Eftersom vi har oversat “Dictionary” til 30 sprog, vil de tosprogede elever, der er bedre til deres modersmål end til dansk, kunne vælge deres modersmål. Eksempelvis betyder det, at hvis en tosproget elev fra fx Iran er bedre til farsi end til dansk, så kan han eller hun indstille “Dictionary” til at oversætte alle ord fra engelsk til farsi. Det er selvfølgelig op til den enkelte underviser at bestemme, hvilket sprog ordbogen skal være på, men vi mener selv, at det giver en række muligheder.



Sprogundervisning og it, nu og i fremtiden

Når vi har været ude at præsentere Mingoville eller nogle af de andre sprogprogrammer, vi har lavet, bliver vi af og til spurgt, om det er meningen, at eksempelvis Mingoville skal erstatte engelsklæreren. Dette bliver selvfølgelig altid sagt med et glimt i øjet, men alligevel aner vi ofte en vis frygt, hvilket vi tror, er med til at gøre, at nogle undervisere ikke altid er så begejstrede for at bruge undervisningsprogrammer, der er it-baserede. Der er selvfølgelig også de undervisere, der ikke er helt trygge ved it og it-teknologien, og derfor fravælger et program som eksempelvis Mingoville.

I dag sælger vi et undervisningsprogram som Mingoville under betegnelsen: et supplement, men vi tror ikke, at programmer som Mingoville i fremtiden vil få den etikette. Dels vil de kommende undervisere – dem der i dag går i skole og gymnasiet – have et helt andet forhold til it, end deres undervisere har i dag, dels bliver teknologien og mulighederne inden for bl.a. sprogapplikationer stadig mere og mere imponerende. Derfor tror vi, at ikke kun it-sprogprogrammer, men også andre relevante it-programmer vil blive lige så integreret i undervisningen, som bøger er det i dag, hvor man jo heller ikke omtaler matematikhæftet som et supplement til lærerens undervisning.



**Mads
Bo-Kristensen**

Udviklingskonsulent, ph.d. i dansk som andetsprog
Videnscenter for Integration
madbo@vejle.dk



Herluf Schelde

Online underviser
Århus Sprogcenter
Herluf.Schelde@skolekom.dk

Skriften på skærmen

– om underviserens kompetencer i online miljøer

I denne artikel beskæftiger vi os med det hastigt voksende område: Online miljøer i dansk som andetsprog for voksne. Disse miljøer er overvejende skriftbaserede. Vi vil give et bud på, hvordan underviseren etablerer fællesskaber og relationer med kursister i online miljøer.

Der er mange, der refererer til internettet som en “information superhighway”. Men efter Paloff & Pratts mening (1999) forvirrer det mere, end det afklarer. Nettet er i højere grad en “community” skabt af vores lyst til kommunikation med andre og det fællesskab, det kan føre til. Det er en vigtig pointe, og den får yderligere næring, når netop brugen af teknologiske platforme – som fx mobiltelefoni integreret med nettet og weblogs – viser, at brugerne i stadigt stigende omfang fokuserer på kommunikation og på lysten til fællesskab. Måske er vi ikke længere så imponerede af, hvad computeren kan formidle. Vi ønsker nu at kommunikere og møde andre via computeren. Fællesskabet skabes af den kommunikation, miljøet lægger op til. På denne baggrund stiller vi spørgsmålet:

Hvordan kan online underviseren etablere læringsrige fællesskaber i skriftlige online miljøer?

Enhver underviser kender den faldgrube, der ligger i at overøse sine kursister med velmenende faglig viden, råd eller vejledning og være den, der både stiller og besvarer spørgsmålene. Eller det modsatte: At holde sig fagligt så meget tilbage, at kursisten efterlades uden reelle orienteringsmuligheder. Både den meget aktive og den meget tilbageholdende online underviser skubber imidlertid kursisten fra sig. I begge yderpositioner fratages kursisten muligheden for aktiv deltagelse og dermed for optimale læringsvilkår. På denne baggrund stiller vi endnu et spørgsmål:

Hvordan kan online underviseren etablere relationer til kursisten udelukkende med skriften som medium?

Vi indleder med at give et bud på, hvad online fællesskaber er. Dette bruger vi til at pege på tre centrale kompetencer, underviseren må have for at etablere fællesskaber i det overvejende skriftbaserede online miljø. Derpå går vi tæt på, hvordan underviseren via skriften som medium kan skabe relationer til den enkelte kursist.

Online fællesskaber

Der er ikke noget nyt i, at medlemskab af et fællesskab er en afgørende drivkraft i læreprocesser (fx Lave og Wenger 1998). Det er man også opmærksom på i klasseværelset. Men kendetegnende for et netbaseret fællesskab er, at kursist og underviser kun er til stede og bidrager i den udstrækning, de producerer indlæg i forum, dokumenter, beskeder m.m. Den tavse elev, som i klasseværelset viser sin deltagelse med gestik, har svære vilkår i online miljøerne. Der er ligefrem opfundet en betegnelse for dem, nemlig "lurkers". En "lurker" lærer også, men det er gennem aktiv deltagelse med bidrag til netfællesskabet, man opnår de bedste muligheder for læring. Det stiller således nogle nye krav til underviseren at arbejde i et online læringsfællesskab.

Erfaringerne fra net'dansk på Århus Sprogcenter¹ viser, at det er afgørende for kursisternes læring og deltagelse, at de bliver en del af et online fællesskab. Hvis ikke, er der større risiko for, at kursisterne dropper ud. Det kan fx modvirkes gennem en god virtuel kontakt via pop-up beskeder, chatsessions, mails m.m. til medkursister eller undervisere. Måske er fællesskabet i kontekster, hvor dansk er andetsprog, ekstra vigtigt, eftersom mange kursister med dansk som andetsprog ikke indgår i andre fællesskaber på dansk; derfor bliver online fællesskabet af afgørende betydning for deres tilegnelse af dansk. Kursisterne er således helt afhængige af, at dokumenter, chat, pop-ups og de tekster, de offentliggør i forum, læses af deres medkursister.

Heldigvis viser erfaringerne, at kursister generelt har stor lyst til at deltage i det fællesskab, som er nødvendigt for at få etableret et udbytterigt online miljø. Men det kræver, at underviseren gør sig klart, hvordan man etablerer undervisningen online.

Underviseren i et læringsfællesskab

Et af de forhold, der er vigtige for at etablere et online fællesskab, er ifølge Elsebeth K. Sørensen, at sproget i online miljøer ikke blot bruges til at præsentere tanker, meninger m.m. Sproget skal desuden bruges til interaktion (Sørensen 2000). Derudover skal sproget bruges til at etablere *selve* fællesskabet. Det er det kit, som skal gøre, at kursister og undervisere føler sig hjemme i miljøet. Uden sprog, intet fællesskab i online miljøet.

Når underviser og kursist befinder sig i et online miljø med mange-til-mange kommunikation, er en af underviserens – og selvfølgelig også kursistens – fornemste opgaver at invitere en medkursist ind i miljøet og sørge for, at kursisten føler tilknytning til

miljøet. Vi vil her nævne tre centrale kompetencer, underviseren må have for at etablere et fællesskab, der giver tilknytning til online miljøet. Underviseren må:

- sikre, at den enkelte kursist bliver *set*
- sikre en høj grad af *kontekstualisering*
- bruge sproget til at skabe *tilknytning*

Det er vigtigt, at kursisten føler sig *set* i et online miljø. Det betyder, at der skal være en grundig og anerkendende opmærksomhed omkring kursistens gøre og laden i miljøet. Kursisten må ikke opleve, at skriftlige indlæg i forum eller andre rum forbliver ukommenterede, for dermed efterlades det indtryk, at hans/hendes indlæg – som der måske er meget hjerteblod i – ikke er set. Det betyder selvfølgelig, at underviseren skal være online med en høj frekvens i forhold til kommentarer, men også i forhold til de problemer, der opstår. Det kan fx være problemer af teknisk karakter eller problemer med at navigere i læringsmiljøet.

Underviseren må bidrage med en høj grad af *kontekstualisering* (Agertoft m.fl. 2003). Det indebærer fx, at han/hun åbner diskussioner, sætter normer for diskussion og kommunikation, sætter en dagsorden og holder øje med, om den følges af alle og ikke er skjult for nogen. Som underviser i et online miljø, hvor dansk er andetsprog, kan man overraskes over, hvordan kursister formår at bidrage til kontekstualiseringen. For eksempel kan man opleve, at en kursist gør opmærksom på, at den kommunikation, der er i gang i et forum, er uden for emnet. Man kan også opleve, at kursister selv ordner en situation, hvor et indlæg er blevet hårdt behandlet eller misforstået. Det kan fx ske ved, at de mødes synkront i chat og udreder trådene, eller det kan være, at en tredje person går ind og påpeger, at tonen i indlægget kan misforstås. Stadigvæk er det dog underviseren, der har det endelige ansvar.

Som det tredje punkt må underviseren ved hjælp af sproget forsøge at skabe *tilknytning*. Det vil sige, at underviseren skal være i stand til at begejstre, rose, opsummere, støtte, vise empati, kritisere, sætte grænser m.m. – alt sammen skriftligt og til gavn for online fællesskabet. Der har længe været megen opmærksomhed på, hvordan man kan undgå at genere nogen på nettet (netikette). Det har efterladt undervisere med en noget tilbageholdende holdning til skriftlig kommunikation på nettet. I stedet skal der i årene, der kommer, arbejdes meget mere offensivt med sproget, for der er meget, vi endnu mangler at kunne med skriftligheden.

Det er vores erfaring, at det især er disse tre kompetencer, underviseren må udvikle for at sikre den enkelte og holdets oplevelse af et meningsfuldt online fællesskab.

I det følgende sætter vi fokus på de relationer, underviseren indgår i med kursisten. De minder på mange måder om dem, vi kender fra klasseværelset. Men spørgsmålet er, hvordan online underviseren etablerer relationer til den voksne kursist i miljøer, hvor skriften alene er det medie, relationerne skabes i.

Online underviserens relationer til kursisterne

Kursisten har behov for at møde en ekspert, når det drejer sig om kommentarer, diskussion og anden dialog med underviseren. Kursisten forventer at få adgang til den professionelle undervisers ekspertise. Samtidig har kursisten brug for at møde forståelse, anerkendelse, accept og herigennem opnå en form for samhørighed med underviseren. Hvis ikke underviseren møder kursisten med ekspertise og samtidig prøver at etablere samhørighed, bryder han eller hun med den pædagogiske relations væsentligste princip, nemlig meningsfuldhed.

Der er i mødet indlejret en risiko, som ethvert møde mellem underviser og kursist sætter på dagsordenen: Hvis balancen mellem online underviserens ekspert- og samhørighedsrelation til kursisten får slagside, bliver mødet meningsløst for kursisten. Det meningsløse består i, at underviseren enten bliver for formynderisk eller modsat indtager en alt for passiv rolle præget af undladelser. Gennem formynderiet eller undladelsen passiviseres kursisten, og han/hun forhindres hermed i at udfolde sig, at forandre sig, at lære.²

Vi kender problematikken fra klasseværelset: Den evigt forklarende og talende underviser afskærer kursisten fra at komme på banen. I et velment forsøg på at føre så meget af sin faglige ekspertise ind i dialogen, risikerer underviseren, at kursisten mister initiativ. Det samme kan ske, hvis underviserens kommunikation er blotet for kompetent, fagligt indhold, og han/hun kun søger at bekræfte kursisten i, at "det ser spændende ud", "du er på rette vej" osv. Begge kommunikationsformer er udtryk for relationer, der virker mod deres hensigt. Spørgsmålet er, hvordan online underviseren gennem skriften etablerer relationer, der virker *for* og ikke *imod* kursistens muligheder for at udfolde sig og lære.

Vi vil her introducere en relation, som vi vil kalde for "en samarbejdsrelation". Det er i spændingsfeltet mellem en ekspert- og en samhørighedsrelation, at en samarbejdsrelation mellem online underviser og kursist bliver til. I samarbejdsrelationen skriftliggør underviseren den samhørighed, kursisten behøver for at føle sig set, forstået og anerkendt. Samtidig skriftliggør underviseren den faglige ekspertise, kursisten ønsker sine dansksproglige anstrengelser mødt med. Her er et eksempel på en samarbejdsrelation, som en online underviser etablerer med en kursist, Amira:

I et diskussionsindlæg fra Amira om budskabet i en film viser online underviseren, at han anerkender indlægget som værdifuldt: "Tak for dit indlæg. Det lyder spændende."

Derefter må underviseren vise Amira, at han forholder sig til Amiras indlæg som underviser. Det gøres ved at identificere indholdets pointer, problemer og problemstillinger: "Du skriver, at ... og at Det ser du i Jeg er ikke helt enig med dig i, at ... Det er jeg ikke enig i, fordi ..."

Endelig må underviseren pege fremad i sin feedback. Det gøres ved at give forslag til, hvad indlæg og feedback kan bruges til i den videre diskussion. Måske er der behov for, at Amira uddyber et bestemt synspunkt. Måske opfordres andre på holdet til at forholde sig til et synspunkt i diskussionen.

En skriftlig samarbejdsrelation kan etableres ved:

1. Først at anerkende kursistens skriftlige bidrag (imødekommenhed).
2. Dernæst at identificere og/eller forholde sig til problemer og problemstillinger i bidraget (problemidentificering).
3. Og endelig at pege fremad med forslag til eller overvejelser over, hvad der herefter vil kunne ske (fremadrettethed).

I klasseværelset etablerer underviseren samarbejdsrelationer mundtligt. Her ved underviseren, at et ensidigt fokus på (1) vil virke fagligt useriøst på kursisten. Et overdrevent fokus på (2) vil af kursisten kunne opleves som afvisende kritik. Fokuserer underviseren kun på (3), efterlades kursisten let med samme indtryk af kritik eller med indtrykket af, at underviseren ikke har set og forstået det, han/hun har skrevet. Derfor er det vigtigt, at underviseren holder sig alle tre faktorer for øje.

Sammenfatning

Vi har i denne artikel belyst nogle af de kompetencer, en underviser må udvikle, når han eller hun arbejder i online læringsmiljøer. Ligesom i klasseværelset fungerer disse miljøer i høj grad i kraft af det fællesskab, underviseren er med til at opretholde. Oplevelsen af fællesskab er nødvendig både for holdet og for den enkelte kursist. Ud over disse kompetencer, må underviseren være i stand til at indgå i meningsfulde relationer med den enkelte kursist. Meningsfuldheden afhænger af underviserens evne til at håndtere muligheder og faldgruber i den skriftlige relation i disse miljøer.

Vi har her haft fokus på underviserens rolle. Det vil imidlertid også være oplagt at gå i dybden med kursistrollen. Hvad er det for "studiekompetencer", kursisten må have for at være og lære i online miljøer? Hvilke krav stiller det til kursistens viden og færdigheder at deltage i skriftbaserede fællesskaber og relationer? Endelig vil det være vigtigt at undersøge, hvordan miljøets materialer og indretning skal se ud. Hvordan kan online materialer udformes, så de fremmer etableringen af fællesskaber og dermed læring? Hvordan kan online miljøet indrettes, så den voksne oplever det som et sted, hvor det er meningsfuldt og lærerigt at opholde sig?

Voksnes læring kan belyses kognitivt, socialt og eksistentielt (fx Illeris 2006). Det samme gælder for voksnes online andetsprogstilegnelse (Bo-Kristensen 2005, 2006). Med denne artikels spørgsmål til online underviserens kompetencer i at etablere fællesskaber og indgå i relationer anlægger vi et socialt og eksistentielt sprogstilegnessyn. Den sociale tilegnelse henter især inspiration i teori om læring i praksisfællesskaber (fx Lave og Wenger 1998). Den eksistentielle tilegnelse henter

inspiration i teori om meningsfuld læring (fx Jarvis 2006). Vi ser fælles og meningsfuld online sprogtilegnelse som et didaktisk område, der er særdeles lovende, men som stadig langt fra er belyst til bunds i dansk som andetsprog for voksne.

Noter

- 1 Net' dansk er et netbaseret læringsmiljø. Læringsmiljøet består af en række kommunikative faciliteter: Forum, chat, pop-up beskeder, dokumenter. Pt. er der 44 kursister og 4 undervisere tilknyttet miljøet.
- 2 Begreberne 'formynderi' og 'undladelse' er inspireret af Løgstrups etik (1991 og 1997). Her peger Løgstrup på, at tillid er en forudsætning for den menneskelige tilværelse, men at tillid kan udvikle sig til enten fornynderi eller undladelse. Tilliden må placeres mellem de to yderpunkter, hvis mødet mellem mennesker skal give mening for den enkelte.

Litteratur

- Agertoft m.fl. (2003). *Netbaseret kollaborativ læring: En guide til undervisere*. Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Bo-Kristensen, Mads. (2006). Når voksne e-lærer. I: Jesper Hundebøl (ed.). *Lingx*. (online tidsskrift m.m. på adressen www.lingx.dk).
- Bo-Kristensen, Mads. (2005). Vurdering af it-materialer – til dansk som andetsprog for voksne. I: *Sprogforum*, nr. 35 Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, s. 9-19. (Findes på Sprogforums hjemmeside: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum>).
- Feenberg, Andrew. (1989). The written world. I: Mason, R. & A. R. Kaye (eds). *Mindweave: Communication, Computers, and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press, s. 22-40.
- Illeris, Knud. (2006). *Læring*. 2. udg. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, Peter. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
- Lave, Jean & Etienne Wenger. (1998) [1991]. Situeret læring ved legitim perifer deltagelse. I: Hermensen, Mads. *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: Klim, s. 151-160.
- Løgstrup, Knud Erik. (1991). *Den etiske fordring*. 2. udgave. København: Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Erik. (1997). *System og symbol – essays*. 2. udgave. København: Gyldendal.
- Palloff, Rena M. & Keith Pratt. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sørensen, Elsebeth K. (2000). Interaktion og læring i virtuelle rum. I: Heilesen, Simon (red.) *At undervise med IKT*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 235-233.



Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum

Indledning

På ASB følger de studerende de første tre semestre på BA-studiet i spansk et kursus i samtalefærdighed. Siden 2002 har jeg arbejdet med en omlægning af en del af dette fag fra det traditionelle fysiske læringsrum til det elektroniske rum, som på ASB udgøres af platformen CampusNet. Motivationen bag denne omlægning, som fortsat er i gang, er et ønske om at skabe så optimal en grad af differentiering som muligt, hvilket efter mine erfaringer er en umulighed i det fysiske rum alene.

Sideløbende med frie interaktive opgaver, som fordrer fysisk samvær, anvendes fokuserede produktive opgavetyper, som de studerende samarbejder om i det elektroniske læringsrum. Formålet med denne artikel er at belyse fordelene ved en netværksstøttet asynkron (tidsforskuet) læringstilgang til udvikling af forskellige aspekter af samtalefærdigheden.

Frie interaktive opgaver

Kurset i samtalefærdighed er bygget op omkring tolv overordnede emneblokke (som fx Personlig identifikation, Daglig rutine, Ernæring og sundhed, De unge, Danmark og danskerne). Til hver emneblok hører en fri interaktionsfremmende opgave, der udgør hovedgrundlaget for udviklingen af samtalefærdigheden, og som de studerende samarbejder om i mindre grupper. Jeg benævner opgavetyperen 'ufor- mel samtale med integreret diskussion'.

Disse frie interaktive opgavetyper er konkret udformet som ni emnekasser, i hvilke der på forhånd er anført et hovedemne. Nogle af disse hovedemner relaterer specifikt til den pågældende bloks overordnede emneområde; andre er mere perifere, og atter andre kan vælges frit af den enkelte samtalegruppe.

Som et led i forberedelsen af denne opgavetype skal de studerende brainstorme om hvert af de ni hovedemner med henblik på at finde frem til forskellige underemner inden for hvert hovedemne. Nogle af emnerne behandles på et overvejende ufor-

melt niveau, mens andre efter samtalegruppens frie valg diskuteres i dybden. Hvis man fx vælger et hovedemne som 'familien', kan interaktionen om dette emne gå fra en uformel snak om gruppedeltagernes respektive familier til en dybtgående diskussion om familien som institution og dens fremtidige overlevelsesmuligheder.

Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere er det samtalegruppens opgave at opbygge og holde en samtale på ca. 40 minutter i gang med støtte i de hoved- og underemner, der i stikordsform er indskrevet i de ni emnekasser. Emnerækkefølgen er ikke planlagt på forhånd, og deltagerne må gerne i samtaleløbet lade spontaniteten råde, hvad angår nye og ikke planlagte emneperspektiveringer.

Frihedsgraden i afvikling af disse interaktive opgavetyper er, som det er fremgået, ret stor. Denne grad af frihed skaber en mulighed for differentiering, som er en absolut nødvendighed specielt i de indledende træningsfaser, eftersom de spanske studerendes sproglige forudsætninger ved studiestart er vidt forskellige.

Samtalefærdighed

Som nævnt, er det overordnede formål med kurset, at deltagerne oparbejder *samtalefærdighed*. Jeg skal her nævne nogle af de grundlæggende samtalefænomener, vi arbejder med¹:

- Gambitter med forskellige funktioner til regulering af replikskiftet (overdragelse af taleretten fx *ikke? (¿no? ¿eh?)*, *vel? (¿a que no?, ¿verdad que no?)*, *ikke sandt? (¿verdad?, ¿a que sí?)*, overtagelse af taleretten fx *ja (bueno)*, *ja, altså (vamos)*, *jamen (es que)*, *nå, men (bueno, pues)* og bibeholdelse af taleretten fx *men altså (pero, vamos)*, *hvad skal jeg sige (cómo lo diría)* eller *rettere sagt (mejor dicho)*.
- Emneskift (i forbindelse med overtagelse af taleretten).
- Small talk som samtaleåbner.
- Udvisning af interesse for, hvad ens dialogpartner(e) siger i form af:
 - a. uddybende spørgsmål (= spørge ind til)
 - b. kort feedback, hvortil anvendes gambitter fx *ja (sí, bueno, ya)*, *nå (ah)*, *netop (exactamente)*, *det er klart (claro)*, *nå virkelig? (¿ah, sí?)* og lang tilbagekanaliserende feedback, hvor man fx omformulerer, forstærker eller uddyber (dele af) en samtalepartners udsagn. Disse lange eller længere feedbacktyper adskiller sig fra en replik ved, at der ikke gøres krav på taleretten, at de ikke har en indholdsmæssig substans, og at de fungerer som en kommunikativ støtte til en samtalepartners bidrag.

Netværksstøttet sproglig læring

Ved termen *netværksstøttet sproglig læring (NSSL)* forstår jeg sproglig læring i det fysiske rum støttet af kommunikation i lokale, nationale og/eller internationale netværk. Denne såkaldte computermedierede kommunikation kan foregå synkront

(samtidig), typisk via chatfora, og asynkront (tidsforskudt) med større eller mindre tidsintervaller, typisk via mail og deltagelse i konferencer/debatfora i dertil indrettede kommunikations- og læringsplatforme. Den kan tage form af envejs-, tovejs- eller flervejskommunikation.

I min terminologi omfatter netværksstøttet sproglig læring foruden kommunikation på fremmedsproget også forskellige opgavetyper, der fokuserer på specifikke sproglige elementer. Med henblik på udvikling af samtalefærdigheden opstiller jeg i Ambjørn (2006a) seks computermedierede træningsformer, spændende fra forståelsesorienterede og fokuserede produktive opgavetyper, over friere kommunikation imellem intersprogsbrugere og med et bredere læringsmæssigt sigte til kommunikation imellem intersprogsbrugere og indfødte sprogbrugere.

En af de netværksstøttede sproglige læringstilgange, jeg har under udvikling, er baseret på asynkron NSSL. I det elektroniske rum arbejder underviser/studerende og studerende/studerende her med løsninger på og efterbearbejdning af bl.a. fokuserede produktive opgaver². Disse afvikles sideløbende med de frie interaktionsopgaver, som fordrer tilstedeværelse i det fysiske rum. De retter opmærksomheden mod de ovenfor beskrevne samtalefænomener, som langt den overvejende del af de studerende ikke besidder et forhåndskendskab til ved studiestart, og som de generelt har ret svært ved at få integreret i deres intersprog.

Fokuserede produktive opgavetyper

De fokuserede produktive opgavetyper er udformet på en sådan måde, at de tager udgangspunkt i de konkrete kommunikative behov, de studerende oplever under arbejdet med de frie interaktioner. Et væsentligt selvkritisk punkt i forbindelse med samtalefærdighed er de studerendes oplevelse af, at de mangler den fornødne kreativitet og de nødvendige sprogfunktioner på spansk til at få en samtale til at glide. Det bevirker, at samtalen virker unaturlig, kører trægt eller går i stå. Kreativitet og beherskelse af det sprog, der får samtalen til at glide, er en forudsætning for, at man er i stand til at udvise interesse for, hvad andre siger ved at spørge ind til deres samtalebidrag, give behørig tilbagekanaliserende feedback, reagere ved at uddybe og videreudvikle et igangværende emne eller foretage et emneskift. Foruden vanskeligheder ved denne samtalekreativitet er det klart, at generelt manglende sproglige færdigheder hos nogle studerende til at udtrykke det, de vil, har en yderligere kreativitetshæmmende indvirkning.

Udgangspunktet for opgaverne er autentiske spanske udsagn om forskellige emner, som de studerende skal reagere på så varieret som muligt med fokus på udvalgte samtalefænomener. Jeg finder rigtig mange velegnede udsagn i forskellige spanske debatfora på nettet; sprogbrugen i sådanne fora har mange lighedspunkter med det talte sprog. Men også interviews i aviser og blade online er anvendelige til formålet. Her følger eksempler på opgaveskabeloner.

1. Opgave i at spørge ind til

FREMMEDSPROGET UDSAGN, fx:

*No como otra cosa que comida basura, porque no sé cocinar.
(Jeg spiser ikke andet end junkfood, fordi jeg ikke kan lave mad).*

Anvend forskellige udsagn, hvormed I på spansk kan spørge ind til ovenstående udsagn og vise interesse for, hvad afsender siger.

2. Opgave i tilbagekanaliserende feedback

FØRSTE DEL AF FREMMEDSPROGET UDSAGN, fx:

*¿Sabes una cosa? He leído que existe la adicción al teléfono móvil.
(Ved du hvad? Jeg har læst, at man kan blive afhængig af sin mobiltelefon).*

ANDEN DEL AF FREMMEDSPROGET UDSAGN

*Los síntomas son agresividad y mal humor, y en algunos casos la dependencia lleva a los pacientes a robar para poder pagar las llamadas.
(Symptomerne er aggressivitet og dårligt humør, og i nogle tilfælde får afhængigheden patienterne til at stjæle for at kunne betale for opkaldene).*

Vis interesse for ovenstående udsagn ved hjælp af hhv. kort og lang feedback.

- Anvend udvalgte gambitter til at give neutral og/eller ekspressiv feedback på første del af ovenstående udsagn³.
- Anvend forskellige lange feedback-former, der indholdsmæssigt kan passe til den anden del af udsagnet⁴.

3. Opgave i emneskift

LILLE FREMMEDSPROGET DIALOG BESTÅENDE AF 2 -3 (ELLER FLERE) UDSAGN, fx:

To spanske studerende samtaler om ophold på en sprogskole i England.

A Si quieres aprender inglés en un período de tiempo corto, la manera más efectiva es realizando un curso en una escuela de idiomas privada. (Hvis du vil lære engelsk inden for en kort tidshorisont, er den mest effektive måde at tage et kursus på en privat sprogskole).

B Y fuera de la escuela vas conociendo poco a poco la forma de pensar de vivir de los ingleses. (Og uden for skolen kommer du lidt efter lidt ind i englændernes tænkemåde og levestil).

Anvend emneskift, der markerer en tankeforbindelse til ovenstående udsagn⁵.

Praktisk fremgangsmåde i det elektroniske rum

I et debatforum i CampusNet starter jeg rent praktisk en opgavetråd op ved at lægge opgavens ordlyd i trådens første indlæg. For systematikken og overskuelighedens skyld har hver af de ugentlige opgaver sin egen tråd til løsningsforslag og efterbearbejdning.

På skift påhviler det samtalegrupperne at skrive deres løsningsforslag i indlæg i de dertil oprettede opgavetråde. Den følgende efterbearbejdning rummer såvel undervisers som de øvrige deltagers respons på gruppernes forslag (jf. illustrationen nedenfor).

Overskrift	Oprettet af	Tidspunkt
 Feedback uge 40	LA's opgaveindlæg	2006-09-29 08:55
 re: Feedback uge 40	studerendes opgaveløsninger	2006-10-02 13:24
 re: Feedback uge 40	studerendes diskussion af løsninger	2006-10-02 17:06
 re: Feedback uge 40	studerendes diskussion af løsninger	2006-10-03 22:17
40		
 re: Feedback uge 40	LA's opsamlende respons	2006-10-04 12:13
uge 40		

Denne efterbearbejdning fremstår som en trådet skriftlig kommunikation, og den indeholder diskussion af opgaveløsningerne, spørgsmål/svar samt supplerende og alternative opgaveløsninger. Selve trådningen bidrager til en visuel manifestation af relationen imellem indlæggene og kommunikationsprocessen, og den sender signaler om samarbejde samt om ansvar for egen og andres læring (Blok 2005).

I de studerendes eget tempo, når det passer dem tidsmæssigt, og med alle hjælpemidler til deres rådighed sammenligner de deres egne opgaveløsninger med dem, der ligger i de elektroniske opgavetråde. Opstår der tvivl om egne løsningsforslags anvendelighed i en given kontekst, stiller de spørgsmål i opgavetråden, så de kan få hjælp til problemet af underviser og/eller andre studerende. Der er i disse produktive opgavetyper sjældent tale om entydigt korrekte eller forkerte svar, idet der kan være mange løsningsmuligheder. På den måde lærer den enkelte studerende af og henter inspiration i, hvad andre deltagere i det elektroniske rum har bidraget med og noterer sig deres forslag som et supplement til egne forslag.

Differentiering

Motivet bag omlægningen til NSSL var et stigende behov for at intensivere undervisningsdifferentieringen i faget. Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en intersprogsbruger, er individuelt betinget. Derfor vil det forholde sig således, at givne sproglige aktiviteter vil fordre forskellige grader af kognitiv belastning hos den enkelte alt efter sprogligt udviklingsstrin (McLaughlin/Rossman/McLeod 1983). Og her er det vigtigt at møde den enkelte studerende dér, hvor han/hun befinder sig.

Det hører, som nævnt, til sjældenhederne, at studerende ved undervisningens start har forhåndskendskab til de beskrevne samtalefænomener, så her er udgangspunktet mere eller mindre det samme for alle. Derimod kan der være store forskelle i de studerendes sproglige forudsætninger inden for den leksikalske og grammatiske kompetence. Derfor får de studerende, alt efter formåen og behov, mulighed for at gribe opgaveløsningerne forskelligt an, hvad angår omfang, variation og sofistikeringsgrad.

De fokuserede produktive opgavetyper kreativitetsgrad gør dem specielt velegnede til efterbearbejdning og samarbejde i det asynkrone elektroniske rum. Alle de forslag, de studerende i samarbejde fremkommer med til disse opgavetyper, ville det være umuligt at fastholde i det fysiske rum. Der er mange distraherende faktorer i et klasseværelse, og den enkeltes opmærksomhedskurve er som bekendt svingende. Det kan være kognitivt belastende at følge og fastholde en mundtlig efterbearbejdning af sproglige opgaver uden indflydelse på tempoet, og man risikerer, at for mange værdifulde input går tabt. Som Blok (2005) påpeger, bygger den asynkrone e-læring endvidere på den tanke, at man lærer bedst, når man er motiveret og klar til at modtage undervisning. Og det er man ikke nødvendigvis inden for det tidsrum, fremmødetimerne er placeret.

Det kan ikke undre, at det er de studerende med de bedste sproglige forudsætninger, der er mest kreative, hvad angår variation og sofistikering i de produktive opgaveløsninger. De behøver ikke i samme omfang som de studerende, hvis intersprog befinder sig på et lavere udviklingsstrin, at koncentrere sig om grammatik og ordforråd, men kan på et højere niveau bearbejde de samtalefænomener, opgaverne fokuserer på. Med den asynkrone tilgang får de svagere funderede studerende imidlertid adgang til de mere varierede og sofistikerede opgaveløsninger, og dermed bedre muligheder for at tilegne sig dem. Det er således en stor læringsmæssig fordel for dem at kunne se de fremmedsprogede formuleringer på tryk for i eget tempo at kunne vurdere deres funktionelle brugbarhed i den givne kontekst.

Efterbearbejdning af opgaver i det elektroniske rum er i sig selv differentierende, eftersom den kan foregå mere selektivt og behovsmæssigt end i det fysiske rum. Indlæg, som ikke er af læringsværdi for den enkelte, kan man hurtigt klikke væk fra og i stedet koncentrere sig om dem, man finder relevante. Dertil kommer, at e-lærings-

platformens lagringsmuligheder gør, at man remedialt kan genlæse tidligere opgaveløsninger og efterbearbejdning heraf og dermed på et senere stadium i forløbet opnå en større læringsmæssig værdi end tidligere. Informationerne er tilgængelige så længe, der er brug for dem, og der kan løbende henvises og stilles spørgsmål til dem.

Afrunding

Udgangspunktet for implementeringen af NSSL er behovet for at optimere undervisningsdifferentiering for mine studerendes spanske samtalefærdighed.

I en læringsmæssig tilgang, der involverer både det fysiske og det elektroniske rum, er pointen at udnytte rummenes forskellige differentieringspotentialer så optimalt som muligt. Som en ekstra gevinst har mit fags delvise omlægning til e-læring skabt mere tid i det fysiske rum til de frie interaktionsopgaver samt til løbende vejledning. Denne vejledning fungerer som støtte for såvel den enkelte studerendes som for samtalegruppernes læringsproces og er dermed endnu en medvirkende faktor til optimering af undervisningsdifferentiering.

Jeg har i det foregående peget på de læringsmæssige fordele ved asynkron NSSL, hvortil kommer selve den trådede kommunikations synliggørelse af proces, samarbejde og medansvar for egen og andres læring. Jeg kan ikke pege på nogen ulemper, men der er en række klare forudsætninger for denne tilgang. Af disse skal jeg specielt fremhæve de studerendes kendskab til selve den elektroniske platforms opbygning og funktioner, opstilling af retningslinier for både skrive- og læsedeltagelse samt net-etikette i et sådant forum. Og sidst, men ikke mindst, vigtigheden af at bevidstgøre de studerende om selve formålet med integrering af det elektroniske rum samt om denne tilgangs lærings- og differentieringspotentialer.

Noter

- 1 I Ambjørn (2001) kan ses et dansk katalog over de samtalefænomener, vi arbejder med, samt en opgavesamling.
- 2 Vi arbejder også med forståelsesorienterede opgaveformer uden produktion, men denne artikel har jeg valgt at centrere omkring de fokuserede produktive former.
- 3 Eksempler på løsninger på opgavens del a: *¿ah, sí?, ¿de verdad? (nå, virkelig?), ¡no me digas! (det siger du ikke!), ¡hombre! (men dog!)*.
- 4 Eksempler på løsninger på opgavens del b, hhv. en interesseudvisende og en konkluderende feedback: *¿la dependencia los lleva a robar? (får afhængigheden dem til at stjæle?); es decir que las consecuencias son graves (så konsekvenserne er altså alvorlige)*.
- 5 Eksempler på løsninger på opgaven: *a propósito de (apropos), ahora que hablamos de... (nu vi taler om...), por cierto (for resten)* – efterfulgt af en replik.

Litteratur

- Ambjørn, Lone: Samtalefærdighed og medansvar. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 1999, nr. 14, s. 56-60.
- Ambjørn, Lone: Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Webpublikation, Research@asb, 2001, 77 sider.
<http://130.226.203.32/fbspretrieve/38/0003049.pdf>
- Ambjørn, Lone: Computermediets differentieringspotentiale i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes*, 2003, 30, s. 13-37.
<http://130.226.203.32/fbspretrieve/24/0003107.pdf>
- Ambjørn, Lone: Differentiering og bevidstgørelse i det fremmedsproglige e-læringsrum. *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, 2006a, 3. årg., nr. 7, 13 sider. http://www.unev.dk/files/Lone_Ambjoern_7.pdf
- Ambjørn, Lone: Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglofiles, Journal of English Teaching*, 2006b, nr. 139, s. 14-23.
<http://130.226.203.32/fbspretrieve/223/Anglofiles-06.pdf>
- Ambjørn, Lone: *Den spanske dialog* (2). – Praksis. Internt undervisningsmateriale, ISEK, ASB, 2006c.
- Blok, Rasmus: *Undervisningen i netværket. E-læring, E-instruktion og E-aktiviteter*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2005.
- Linell, Per/Gustavsson, Lennart : *Initiativ og respons. – Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping, SIC 15, 1987.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly: Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 1983, 33/2, s. 135-158.
- Schneider, W./Shiffrin, R.: Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 1977, 84, s. 127-190.
- Sørensen, Torben Berg: *Taleture og hørerekommunikation. – Interview- og samtaleanalyse 2*. Århus: Gestus, 1988.
- Tomlinson, Carol Ann: *The differentiated classroom. – Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD, 1999.
- Warschauer, Mark/Kern, Richard: *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.



Bettina
Brandt-Nilsson

Fagkonsulent i tysk og fransk, Grundskolen
Webredaktør for fransk, Undervisningsministeriet
bettina.brandt-nilsson@skolekom.dk

Hvad har EMU at tilbyde fremmedsproglærere i grundskolen?

EMU, Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen tilbyder undervisere og elever adgang til net-materialer, der støtter integrering af it i undervisningen. Undervisningsministeriet har oprindeligt igangsat etableringen og støtter fortsat udviklingen af portalen.

EMU består af forskellige universer, fx et univers for henholdsvis lærere og elever i grundskolen samt universer for gymnasier og seminarier m.v. I det følgende er der fokus på fremmedsprogene engelsk, tysk og fransk i grundskolen i lærernes univers. I EMUs lærerunivers er web-siderne opdelt i menupunkter, hvor man kan finde

Billede 1

Den internationale dimension

Den internationale dimension er særlig aktuell i sprogfagene. Her på siden finder du fx eTwinning-konferencen, hvor der kan hentes inspiration til arbejdet samt aktuelle initiativer der løbende iværksættes.

Mål for franskorløbet

Trinmål efter 7. klasse

Undervisningen tilrettelægges således, at eleverne får mulighed for at udveksle tanker og erfaringer om deres egen hverdag, gerne med elever, der har fransk som fremmedsprog.

- anvende fransk som kommunikationsmiddel, bl.a. i forbindelse med skolekontakt og e-mail.

Trinmål efter 9. klasse

Elevernes lyst og motivation styrkes gennem mødet med ægte kommunikationspartnere. Det prioriteres derfor højt, at eleverne får lejlighed til at anvende fransk som kommunikationsmiddel, fx gennem deltagelse i samarbejdsprojekter, hvor de sender e-mails og udveksler projekter. Klassekontakter via nettet eller fx skolerejser giver mulighed for at uddybe forståelse af forskelle og ligheder med hensyn til leveformer, normer og værdier.

- udtrykke sig skriftligt i et forståeligt sprog
- drage sammenligninger mellem fransksproget kultur og egen kultur
- anvende fransk som kommunikationsmiddel i mødet med fransktalende i og uden for skolen.

SkoleKom

eTwinning TJE

Deltag i eTwinning workshop i november

eTwinning konkurrence

News

Artikel om eTwinning fra Kbh. Kommune

Re: 'Das Bild' bei Goethe

'Das Bild' bei Goethe

A day in my country

norsk skole søger samarbejdspartner!

Re: Tyrkiet på eTwinning?

Tyrkiet på eTwinning?

materialer til faglig inspiration, undervisningsforløb og henvisning til relevante faglige link til direkte brug i undervisningen. EMU – Lærernes univers – understøtter folkeskolens formål og Fælles Mål og hjælper med at inddrage it i undervisningen ved at tilbyde målrettet indhold i form af baggrundsmaterialer, inspirationskilder, temaer og undervisningsforløb. Der gives information om, hvordan de enkelte forløb understøtter Fælles Mål, og der gives ideer til, hvordan evalueringen kan gribes an. Desuden er der flere debatfora med relevante SkoleKom-konferencer, fx i relation til den internationale dimension (billede 1).

Faglig inspiration

For sprogfagene engelsk, tysk og fransk i grundskolen er EMU stedet, hvor læreren kan holde sig à jour med den faglige udvikling og de politiske tiltag og initiativer inden for fagene. På siderne findes der debatter, materialer, undervisningsforløb, inspiration til opgaver og fornyelse til fremmedsprogundervisningen. I EMU'en eksisterer der konkrete og grydeklare undervisningsforløb til sprogfagene på alle niveauer i grundskolen. Man kan finde inspiration til sin undervisning og eksempler på undervisningsforløb, der afspejler det lærings- og fagsyn, som er gældende i folkeskoleloven.

På forsiden kan man, som det fremgår af billederne 2 – 4, finde menupunktet: Nyheder. Her annonceres der aktuelle ting; det kan være nye oplysninger vedrørende faget og prøverne eller link til opgaver og andet, som kan bruges her og nu. Det kan også være ideer til undervisningsforløb, der relaterer sig til bestemte begivenheder. Lærerne får at vide, hvad der er af nye ideer og undervisningsforløb, og hvad der er af nye oplysninger om faget, fx fra Undervisningsministeriet.

Billede 2

The screenshot shows the website 'Lærere i grundskolen' (Teachers in primary school) with a dark header. The main title is 'Velkommen til fransk' (Welcome to French). Below the title is a paragraph of text. The page is organized into three columns, each with a title, an image, and a bullet point:

- Faglig inspiration**: Image of a map of Paris. Bullet point: • Quoi de neuf
- Undervisningsforløb**: Image of a group of people. Bullet point: • Virtuel rejse
- Undervisningsministeriet**: Image of a globe. Bullet point: • Fransk i folkeskolen

EMU
Lærere i grundskolen
Fagene

Engelsk

- Faglig inspiration
- Undervisningsforløb
- Fra UVM
- Nyheder
- Tidsskrifter
- Opslagsværker
- Debat
- TV og radio
- Kurser / efterudd.
- Webtools
- Engelsk i 3. klasse

Velkommen til EMU - engelsk

Sådan bliver de nye engelskprøver

Så foreligger Undervisningsministeriets nye prøvevejledning til faget engelsk med detaljer om de nye engelskprøvers form og indhold fra 2007. Læs om den nye obligatoriske mundtlige prøve i engelsk og den nye skriftlige prøve til udtæk. Følg debatten i **Skolekom konferencen** med ministeriets fagkonsulent i engelsk.

Information om karaktergivning

Vær opmærksom på, at der skal gives både skriftlig og mundtlig karakter i engelsk i 8. klasse.

Halloween - 31. oktober

Husk, at EMU har masser af ideer og inspiration til at fejre Halloween i engelsktimerne på en engelskfaglig måde.

Engelsk sprog og sprogbrug

Med sommerens udtækningsprøve i skriftlig engelsk vokser ønsket om at kunne tilbyde eleverne differentieret arbejde med bl.a. sprog og sprogbrug, læsning og lytning. Her finder du nu en række links til

Under menupunktet faglig inspiration (billede 4) findes der ideer til fremmedsprogundervisningen. Der henvises på websiderne til en række sites, hvor man som fremmedsproglærer kan hente inspiration til undervisningen i form af materialer, ideer og andet.

Lærere i grundskolen

Sitemap Om Teknik Skriv til

EMU
Lærere i grundskolen
Fagene
Tysk

Undervisningsforløb
Faglig inspiration
Undervisningsministeriet
Tidsskrifter
Opslagsværker
Kurser - Efteruddannelse
Nyheder
Debat
Web-Werkzeug
Tysk i 6. klasse
Arkiv

Faglig inspiration

På denne side finder du små undervisningsforløb og aktiviteter til tysk - samt ideer og ma

Fagenes Infoguide - grundskole tysk

Direkte link til Fagenes Infoguide - grundskole tysk - med over 150 evaluerede links til tyskundervisningen fra 6. til 10. skoleår.

ACU Vejle - nyttige link til tyskundervisningen

Her finder du en nem og overskuelig liste med en lang række link til grun tyskundervisning, opdelt i aktivitetsformer, temaer, teksttyper og hjælpeve

Undervisningsforløb

Hvis man går ind under menupunktet Undervisningsforløb, finder man konkrete eksempler til brug for arbejdet med årsplanen samt til forberedelse og gennemførelse

af selve undervisningen. Man kan også finde eksempler på afprøvede forløb, som kan give læreren inspiration og ideer til undervisning med brug af it. Undervisningsforløbene tager udgangspunkt i og fokuserer på udvalgte bindende trin- og slutmål fra Fælles Mål. Samtidig sigtes der direkte på at inddrage it i undervisningen ved at tilbyde målrettet indhold i form af baggrundsmaterialer, inspirationskilder, temaer samt faglige og tværfaglige undervisningsforløb. Der er også forslag til evaluering.

Det er oplagt, at EMU indgår som en sparringspartner i lærernes hverdag. Det kan lette arbejdsbyrden, da man her kan finde materiale til undervisningstemaer, ideer til differentiering og redskaber til evaluering. EMU kan desuden medvirke til at nuancere de emner, som klassen skal i gang med, gennem konkrete og afprøvede forløb.

Det er desuden vigtigt at arbejde med aktuelle begivenheder i fremmedsprogsundervisningen. På web-siderne findes der en række sites med nyheder i både tale og skrift. EMUs materialer kan udnyttes fagligt, tværfagligt og tværspørgligt, og de inddrager nyhedsmedier i undervisningen i de ældste klasser.

Billede 5

Media - Medien - Médias



Arbejde med nyhedsmedier på engelsk, tysk eller fransk er en naturlig og nødvendig del af undervisningen.

Medierne gør det muligt for eleverne at komme i kontakt med engelsktyskfransk mange steder uden for skolen, fx via tv, radio, aviser, film, blade, og især internettet.

Det kan man udnytte ved, at undervisningen direkte inddrager disse medier, fx ved konkrete opgaver og aktiviteter, der målrettet sætter fokus på forskellige former for indsamling af forskellige informationer, som eleverne skal bearbejde eller præsentere.



Målbemærkninger	Evaluering	Aktiviteter
 Dette tværfaglige EMU-tema gør netop dette gennem en række aktiviteter, som involverer eleverne aktivt på fremmedsprogsundervisningens præmisser. Samtidig bringer temaet aktuelle nyheder ind i klasselokalet på alle tre fremmedsprog gennem en række aktiviteter, som samtidig er god fremmedsprogsundervisning.		

Arbejdet kan omfatte både talte og skrevne nyheder og både aviser og tidsskrifter i papir- og netbaseret udgave.

De fleste aktiviteter er baserede på, at der bestilles et mindre antal af den samme eller flere forskellige aviser.

tidsskrifter materiale aktiviteter.

Ud over tekst og tale indeholder EMU også eksempler på undervisningsforløb med sange, rim og rytmer samt ideer til at inddrage film og billeder i undervisningen.

Siderne på EMU i Sprogtræning, Sprog og Sprogbrug kan bruges direkte i undervisningen til træning af forskellige sproglige færdigheder, som også er relevante for prøverne. Der gives umiddelbar feedback på flere af øvelserne, og under Sprog og Sprogbrug er der også anført link til programmer, der kan give eleverne en indføring i udvalgte grammatiske emner.

Billede 6

Tysk

Sådan bliver de nye tysksprøver 2007

Så foreligger Undervisningsministeriets nye vejledning til prøven i tysk. Læs nærmere om prøvens form og indhold

Følg debatten i **Skolekom konferencen** med ministeriets fagkonsulent i tysk.



Tysk sprog og sprogbrug

Med sommerens udtærkningsprøve ønsket om at kunne tilbyde eleverne arbejde med bl.a. læsning og sprogbrug. Her finder du nu en række samlinger af interaktive opgaver i områder, som erfaringsmæssigt

Information om karaktergivning

Vær opmærksom på, at der skal gives både skriftlig og mundtlig karakter i tysk fra 8. klasse.

Indhold



Undervisningsforløb

Her præsenteres en række undervisningsforløb til tysk i grundskolen. Områderne er udvalgt, så de er centrale i forhold til læseplan og læringsmål. Opgaver findes komplet med læringsmål, lærervejledning, kopiforlæg til eleverne og forslag til evaluering.

Undervisningsforløbene er afprøvet i praksis, men det er naturligvis nødvendigt, at læreren justerer forløbene til sin egen undervisning i forhold til målgruppe og elever. Læreren kan bruge beskrivelserne som udgangspunkt for sin egen planlægning. Mange lærere giver på kurser udtryk for, at EMU kan være med til at gøre hverdagen nemmere, fordi der tilbydes relevante, afprøvede forløb samt aktuelle, relevante input til fremmedsprogsundervisningen.

EMU-”banken” udbygges og revideres løbende med henblik på at opnå større brugervenlighed og tilgængelighed for lærerne.



Lene Rybner

*Underviser i dansk som andetsprog
Studieskolen i København og RUC
rybner@ruc.dk*



**Mads
Bo-Kristensen**

*Udviklingskonsulent, ph.d. i dansk som andetsprog
Videnscenter for Integration
Madbo@vejle.dk*

Dansk på mobilen



Mobile medier som mobiltelefoner, håndholdte computere og mp3-afspillere i dansk som andetsprog er blevet en del af mange voksnes hverdag. I denne artikel giver vi et bud på, hvad m-læring er, og hvilke potentialer m-læring har. Til brug herfor inddrager vi begreberne 'm-læringsværktøjer', 'm-læringsmaterialer' og 'm-læringsscenarier'. Artiklens eksempler er hentet fra dansk som andetsprog for voksne.

Donna

I en time på danskuddannelse 3, modul 4¹ har kursisterne fået til opgave at lave præsentationer af deres hjemlande og -egne. Denne dag er det den engelske pige Donnas tur. Hun har ikke lavet en PowerPoint præsentation som de andre, men har i stedet under et besøg hjemme i England lavet en lille film om sin hjemegn med hjælp fra sin kæreste og hans mobiltelefon. Til filmen har hun lavet et manuskript, og for at imødegå lyd kvalitetens mangler har hun lavet undertekster til filmen.

Eksemplet med Donna viser, hvordan mobilteknologien kan anvendes i en lærings-situation, som ikke bare er kommunikativ og formidlende. Donna har også har skullet tænke på filmens – og altså sin fortællings – opbygning. Hun har skullet tænke på ordforråd, skriftlighed og sammenhængen mellem de enkelte scener. Med sin brug af undertekster har hun endelig skullet tænke på forholdet mellem tale og skrift. Derudover har Donna ved eget initiativ haft mulighed for at formidle et emne, der for hende var relevant og vedkommende.

Donna og hendes film illustrerer den voksende interesse, der er for at inddrage mobiltelefonen i pædagogiske sammenhænge. Som det fremgår, brugte hun kun teknologi og teknik, der allerede eksisterer i mobiltelefonen (optage og afspille lyd,

tage og vise billeder, optage og afspille video, gå på internettet, tilsendte nyheder, etc.). Men herudover viser hendes innovative brug af mobiltelefonen også, at mobiltelefonen med dens mange muligheder er dybt integreret i de unges hverdag. Alle funktionerne bruges, og lyd og (levende) billeder fungerer som en slags dokumentation og scrapbog.

Men én ting er, at mobiltelefonen er så fast en del af de unges verden; en anden er, at Telestyrelsen i foråret 2006 kunne bekendtgøre, at der nu er flere mobiltelefoner i Danmark end indbyggere. Det betyder, at mobiltelefonen ikke kun tilhører de unge, men er blevet hver mands eje, og måske, bortset fra tv, ét af de teknologiske redskaber, folk er mest fortrolige med.

Størsteparten af os bruger den måske stadig mest til at ringe, men de fleste har også taget sms-funktionen og sms-sproget til sig. Der er også mange, der bruger den til at tage billeder med, og flere og flere optager selv den ringetone, som de bruger til at markere, at lige netop dén lyd er deres helt egen. (Mobil)teknologien er blevet en fast del af vores liv, og ligesom den stationære computer for alvor blev et fast element i sprogundervisningen for 10 år siden, således er den mobile teknologi begyndt at gøre sig gældende i sprogundervisningen – også i undervisningen i dansk for udlændinge. Vi vil i det følgende kort definere, hvad vi forstår ved m-læring i forhold til sprogundervisningen, og diskutere, hvilke potentialer der er ved at inddrage m-læring og m-værktøjer i forbindelse med tilegnelsen af og undervisningen i dansk som andetsprog.

Hvad er m-læring?

M-læring er læring, som knytter sig helt eller delvist til de mobile teknologier som håndholdte computere, pda'ere (personal digital assistant), MP3-afspillere, iPod og så selvfølgelig mobiltelefoner. Blandt de mobile teknologier er mobiltelefonen uden tvivl den mobile teknologi, der er bedst kendt og mest udbredt. Og eftersom udviklingen af mobiltelefonen er i rivende udvikling, tror vi, at de andre mobile teknologiers funktioner vil blive integreret i mobiltelefonen, således at det vil være den, der bliver base for m-læring.

I trit med udviklingen og udbredelsen af den mobile teknologi er der naturligvis en stigende interesse for, hvordan man kan bruge og udvikle den mobile teknologi i undervisningssammenhænge. Ligesom med e-læring er der med m-læring tale om, at mediet – den mobile enhed – kan bruges i undervisning eller som hjælpemiddel og redskab (det man også kalder applikationer) i klasseværelset, i det virtuelle klasseværelse, alene og/eller i fællesskab og/eller i virkelig sprogbrug. Den store forskel mellem e- og m-læring er først og fremmest mediets størrelse, og det at mobilteknologien er tilgængelig uafhængig af tid og sted. Det er helt klart, at den mobile teknologis tilgængelighed gør det interessant ikke blot at udvikle applikationer, men også at undersøge, hvordan disse applikationer virker ind i en pædagogisk sammenhæng.

Med den mobile teknologi bliver det jo i endnu højere grad muligt at følge kursisten uden for det, som normalt betegnes som det fysiske læringsrum.

Det er således samspillet og især opløsningen af grænsen mellem lærings- og virkelighedsrummet, som er den egentlige pædagogiske udfordring ved m-læring. For at indkredse mangfoldigheden af muligheder har vi valgt at skelne mellem værktøjer, materialer og læringsscenarier.

M-læringsværktøjer

M-værktøjer er applikationer, som kursisten bruger til at søge svar på sproglige spørgsmål. Det kan være spørgsmål om grammatik, ordforråd, ortografi, fonetik, pragmatik. Et typisk m-læringsværktøj er f.eks. en ordbog eller en grammatik. Som det vil fremgå af henvisningerne i slutningen af artiklen, findes der allerede en lang række kommercielle parlører og endnu flere ordbøger, der er designet til både håndholdte computere og mobiltelefoner. Fælles for disse applikationer er, at de muliggør opslag og informationssøgning her og nu.

De eksisterende m-værktøjer, som vi betragter som første generation, ser endnu ikke ud til at benytte sig af mobilteknologiens mulighed for at etablere netværk og dermed muligheden for udveksling af viden mellem de forskellige brugere. Men i næste generation, repræsenteret ved Det mobile sproglaboratorium, som vi omtaler nedenfor, ser vi som en naturlig udvikling, at m-værktøjerne vil fremme videndeling. Den mest kendte af disse akkumulerende og videndelende værktøjer på internettet er netleksikonet Wikipedia.org, hvor alle kan gå ind og skrive og tilmed rette i en andens artikel. Det er helt oplagt at overføre samme ide til undervisningssammenhænge og naturligvis til m-læring. For eksempel ser vi et stort læringspotentiale i at lave en fælles ordbog, hvor det er kursistgruppen, der udvælger og definerer ordene. Knowledge Communication Lab på Handelshøjskolen i Århus er allerede langt i en konceptudvikling af en type netbaserede ordbøger, hvor forskellige oversættere af medicinske tekster opbygger en fælles ordbase.²

M-læringsmaterialer

Ved m-læringsmaterialer forstår vi hele og færdige læringsforløb – som fx sprogkurser – på den mobile enhed. I de første e-læringsmaterialer så vi en tendens til at kopiere bogformen over på det nye medie – og endda en bogform, hvor et meget formfokuseret og behavioristisk tilegnelsessyn herskede. Også i de første m-læringsmaterialer er der en tendens til, at applikationer fra e-læringsmaterialerne ‘bare’ overføres til det ‘nye’ mobile medie. Dette er således tilfældet i en lang række af de sprogkurser, vi henviser til i slutningen af denne artikel. Hidtil er der os bekendt ikke udviklet egentlige m-læringsmaterialer til sprogundervisning i dansk, så for at se materialer, der gør brug af den mobile teknologi, må vi trække på erfaringer fra

udlandet. Her vil vi henvise til læringsmaterialer, som BBC og Wake Forest-universitetet i USA har udviklet og afprøvet til henholdsvis eget og klassebrug (se linksamlingen sidst i artiklen).

M-læringsscenarier

Mens m-læringsværktøjer og m-læringsmaterialer er lukkede enheder og/eller forløb, ser vi m-læringsscenarierne som åbne rum, hvor den lærende i høj grad selv er med til at definere læringsforløbet. I DR regi er der allerede i pilotprojekter udviklet åbne rum til dansk for unge tosprogede og for voksne udlændinge, som kobler den mobile teknologis funktioner til en e-læringsflade og herved får skabt et åbent rum, hvor læreren har mulighed for at bringe sin egen hverdag og erfaringer ind i det virtuelle fællesskab. Et fælles rum, hvor kursisten selv og i samspil med andre kan skabe sit eget læringsrum. Den mobile teknologis fleksibilitet i forhold til tid og sted inviterer både underviseren og kursisten ind som vægtige bidragydere til konkrete læringsforløb. (Rybner 2004).

Koblingen mellem et pædagogisk ønske og teknologiens muligheder, har inspireret os til at udvikle det, vi kalder Det mobile sproglaboratorium. Udviklingen af sproglaboratoriet er et samarbejde mellem Videnscenter for Integration og Roskilde Universitetscenter, og det er støttet af Integrationsministeriet. Hensigten med laboratoriet er at give voksne udlændinge og tosprogede unge bedre muligheder for opmærksomhed på og tilegnelse af danske hverdags- og arbejdsamtaler. Didaktikken, der baserer sig på et etnografisk princip, fokuserer på at skabe tæt forbindelse mellem undervisnings-, hverdags- og arbejdsrum samt udnytte mobiltelefonens muligheder for at optage, bearbejde og dele lyd og video.

Laboratoriet indeholder eksemplariske, filmede samtaler og en række opgaver. Det drejer sig om 10 små tre-minutters videooptagelser af improviserede (autentiske) samtaler mellem danskere i nogle af de hverdags- og arbejdsituationer, kursisten har brug for at kunne deltage i: I børnenes institution, i boligområdet, i arbejdspladsens kantine osv. Opgaverne sætter fokus på en række kommunikative fænomener i disse situationer, såsom indledninger og afslutninger samt måder at forvalte taler- og lytterpositioner på (f.eks. Bo-Kristensen 2004).

Samtalerne og øvelserne vil ved projektets afslutning ligge i Det mobile sproglaboratoriums læringsmiljø på internettet. Herfra kan kursisten downloade øvelser og samtaler til såvel sin egen computer som til sin mobiltelefon. Samtaler og øvelser kan herefter medbringes derhen, hvor kursisten nu synes, der er brug for at arbejde med dem. Det kan være under transporten til og fra arbejde, ventetiden hos lægen, frokostpausen på arbejdet osv. Herudover er der også et interaktivt element. Det består i, at kursisten selv kan uploade sine egne hverdags- og arbejdsamtaler til laboratoriet. Det kan være samtaler, der ligner modelsamtalerne, men kursisten kan enten alene eller i fællesskab med sine medkursister eller efter aftale med sin lærer

også vælge at lægge nogle helt andre eksempler op. Samtalerne kan være optaget enten som ren lyd eller med både lyd og billede. En særlig pointe for projektet er, at det er kursisten, der med vejledning og sparring fra en underviser selv afgør, hvilke kommunikative situationer han eller hun har brug for at fungere i.

I Det mobile sproglaboratorium er vi særligt interesserede i at undersøge, hvad mobiltelefonen kan bruges til i en læringsammenhæng, og vi tager derfor udgangspunkt i, at mobiltelefonen er dukket op i en tid, hvor undervisere er begyndt at inddrage online læringsmiljøer i deres undervisning. Disse miljøer giver læreren mulighed for selv at producere it-materialer relativt enkelt. Læreren er på denne måde gået fra at være *bruger* af it-materialer til at være *producent* af dem. Således er hverken læreren eller kursisten afhængig af en given undervisning eller bestemte opgaver og materialer; de kan nu selv tilrettelægge og producere en undervisning f.eks. i lytning, der passer ikke bare til klassens, men også til den enkelte kursists behov. Og med mobiltelefonen kan vi gå skridtet videre ved også at gøre *kursisten* til producent af og ikke mindst agent i egne og klassens (lytte)materialer. I princippet kan mobiltelefonen, som vi så med Donnas brug af lyd, billede og tekst, anvendes i forbindelse med produktion af en lang række andre materialer.

Sammenfatning og perspektiver

Vi har i denne artikel præsenteret den mobile teknologis læringspotentiale for voksne, der er i færd med at lære dansk som andetsprog. Vi har set, at m-læringsværktøjer, m-læringsmaterialer og m-læringsscenarier kan være med til at udvikle vores forståelse og brug af mobile medier i voksnes sprogtilegnelse.

Ud over autenticiteten eller det virkelighedsnære synes den helt store og alt overskyggende gevinst ved m-læringen at være muligheden for at fastholde lyd og altså talesproget, men også de ikke-sproglige dele af det talte sprog. Dvs. kursisten får gennem optagelser af sig selv i aktion mulighed for at analysere og tolke sin egen og medkursisters sprogbrug. Ved at arbejde med sin egen sprogbrug får kursisten således mulighed for at få større indblik i og bevidsthed om styrker og svagheder ved egen sprogbrug.

Yderligere vil den mobile teknologi kunne bruges til at fastholde kontakt og udveksling mellem kursisterne og mellem en eller flere kursister og deres lærer uden for det fysiske læringsrum. Det er i denne sammenhæng, vi ser mobilteknologiens kommunikative potentiale. I første omgang ser vi det som en fordel for kursisterne, at de hele tiden har mulighed for at komme i kontakt med andre kursister. M-læring giver således i endnu højere grad end almindelige pc'ere mulighed for kollaborativ læring og videndeling på tværs af tid og rum. En anden dimension er selvfølgelig, at den mobile teknologi sætter kursisten og sprogunderviseren i stand til at holde kontakt på steder og tider, hvor det før ikke har været muligt.

Det er klart, at mobilteknologiens allestedsnærvær og konstante mulighed for kontakt vil kræve en etik blandt dens brugere. Det er således klart, at hverken lærer eller kursist eller medkursist skal kontakte eller forvente kontakt uden for aftalte tidsrum – med mindre andet er aftalt. Ligeledes er det indlysende, at det bliver vigtigt at undersøge, om muligheden for uafbrudt at kunne forholde sig til sin omverden og sin egen deltagelse i denne bevirker, at vi lærer hurtigere og mere effektivt. Og i så fald at vi udnytter læringspotentialet og de nye muligheder, som teknologien byder os, og ikke bare blindt tror, at teknologien vil gøre tilegnelsen nemmere og bedre. Endvidere har en undersøgelse af henholdsvis finners og hong kong-kineseres perception og brug af m-læring vist, at de to grupper har meget forskellige ønsker og behov. Den travle kineser, der i sin travle hverdag er omgivet af en mængde mennesker, ser m-læring som en særdeles afstressende og positiv måde at lære på, mens de mere isolerede finner giver udtryk for, at de hellere vil have fysisk kontakt med såvel underviser som medkursister (Kadyte 2004). Dvs. at for kineseren har den mobile undervisning værdi, mens det modsatte er tilfældet for finnen. Helt essentielt er det naturligvis, om brugeren – her kursisten – mener, at en mobil løsning har en merværdi i forhold til, hvad der ellers eksisterer. Dvs. den m-læring, der udvikles, skal ikke erstatte noget, der allerede fungerer godt – m-læring skal udvikles og kunne noget andet og allerhelst på en bedre måde. Endelig ser mange skærmens og tastaturets størrelse som et problem. Men i betragtning af hastigheden af den teknologiske udvikling anser vi dog dette problem for at være midlertidigt – ligesom vi også tror, at det kun er et spørgsmål om tid, før der kommer materialer, der åbner op for brugernes egen vinkling og indgang til materialerne.

Skønt vi har forbehold, og skønt m-læring stadig er så nyt et felt, hvor der endnu er en række uafklarede forhold, så synes inddragelsen af mobilteknologien i sprogundervisningen at have potentialer for at bidrage til nye undervisningsmaterialer og hjælpemidler. Og i forlængelse af de nye redskaber synes skridtet mod at kunne udvikle eller forny andetsprogets didaktik også at være taget.

Det mobile sproglaboratorium vil tilbyde læring med relevant og autentisk sprog med opgaver, der er tilpasset den enkelte kursist eller kursistgruppes behov. Hvor det hidtil ofte har været underviseren, der har afgjort, hvad der var relevant og autentisk, kan kursisten med mobiltelefonen nu selv aktivt definere relevans og autenticitet. Det mobile sproglaboratorium redefinerer så at sige relevans og autenticitet ved at lægge ansvaret for 'tekst'produktionen over på kursisten (Bo-Kristensen & Meyer 2006; Rybner 2004). Kursisten, der aktivt anvender mobilteknologiens "mobilitet", vil kunne tage beslutninger om, hvad det vil være nyttigt at inddrage i sit læringsforløb. Præcis som Donna fik præsenteret sin egen virkelighed for resten af klassen.

Noter

- 1 Danskuddannelse 3 er et dansk kursusforløb for udlændinge med længere skolebaggrund. Modul 4 er det fjerde niveau ud af i alt 6 mulige.
- 2 Se link til Knowledge Communication Lab.

Litteratur

- Chapelle, Carol (1998): 'Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA' in: *Language Learning & Technology*, Vol. 2, No. 1.
- Chinnery, George M. (2006): 'EMERGING TECHNOLOGIES Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning' in: *Language Learning & Technology*, Vol. 10, No. 1, January 2006, pp. 9-16, <http://llt.msu.edu/vol10num1/emerging/default.html> (downloaded oktober 2006).
- Kadyte, V. (2004). 'Learning can happen anywhere: A mobile system for language learning'. In: J. Attewell & C. Savill-Smith (Eds.), *Learning with mobile devices* (pp. 73-78). London: Learning and Skills Development Agency. Fra <http://www.lsda.org.uk/files/pdf/1440.pdf#search=%22kadyte%20learning%20savill-smith%22> (downloaded september, 2006).
- Kinshuk (2003): *Adaptive Mobile Learning Technologies*, <http://www.globaled.com/articles/Kinshuk2003.pdf> (downloaded juli 2006).
- Bo-Kristensen, Mads (2004): *Multimediedidaktik i dansk som andetsprog for voksne – bidrag til andetsprogsdidaktisk forankring af undervisningens multimediedidaktik*. Kbh: DPU (ph.d.-afhandling).
- Bo-Kristensen, Mads & Bente Meyer (2006): 'Remediation and redidactisation: transformations of the language laboratory', *Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts and Consequences*, 21 – 23 September 2006, Syddansk Universitet (Konference) (Indlæg kan downloades fra konferencens hjemmeside: <http://www.dream.dk/index.php?page=0059&lang=Dansk>, (downloaded 12.10.2006).
- Bo-Kristensen, Mads & Herluf Schelde (2006): *Skriften på skærmen – om underviserens kompetencer i online miljøer*, Sprogforum, nr. 37. Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rybner, Lene (2004): 'Moving towards Mobile Assisted Language Learning (MALL). A presentation of Dansk på arbejdspladsen – an ICT- and multimedia based language learning material with mobile functions for learning Danish in the workplace' in: *Copenhagen Studies in Language 30/2004* (ed. PJH), Samfundslitteratur.
- Samuels, J. (2003): *Wireless and handheld devices for language learning*. Proceedings of the 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison, WI. http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/03_50.pdf (downloaded oktober 2006).
- Saville-Smith, Carol & Phillip Kent (2003): *The use of palmtop computers for learning – a review of the literature*: <http://mtg.lcc.gatech.edu/projects/index.php> (downloaded oktober 2006).

- Sharples, M. (2000): 'The Design of personal mobile technologies for lifelong learning' in 'Computers & Education 3' <http://www.elsevier.com/locate/compedu> (downloaded oktober 2006).
- Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharples, Mike, Josie Taylor & Giasemi Vavoula (2005): 'Towards a Theory of Mobile Learning'. <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf> (downloaded oktober 2006).
- Trifanova, A., Knapp, J., Ronchetti, M., & J. Gamper (2004): 'Mobile ELDIT: Challenges in the transitions from an e-learning to an m-learning system'. Trento, Italy: University of Trento.
<http://eprints.biblio.unitn.it/archive/00000532/01/paper4911.pdf> (downloaded oktober 2006).
- Warschauer, Mark & Richard Kern (eds.) (2000): *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Applied Linguistics Series).

Link til projekter der arbejder med videndeling

- Knowledge Communication Lab (Center for Medicinsk Fagsprog)
<http://www.asb.dk/research/centresteam/centres/kcl/produkter.aspx>
- Webcast – snak på BBC <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/webcast/index.shtml>
- Wikipedia – <http://da.wikipedia.org/wiki/Forside>

Statistik om mobiltelefoner

<http://www.dst.dk/pukora/epub/upload/8958/headword/dk/355.pdf>

Forskellige forsøg med mobilteknologi i undervisningssammenhæng

- BBC: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/2798701.stm (adgang oktober 2006).
- Brodersen, Christina, Bent G. Christensen, Kaj Grønbæk, Christian Dindler og Ole Sejer Iversen (2004): *eBag – the digital school bag*.
http://www.daimi.au.dk/~sorshal/Papers/eBag_final.pdf#search=%22the%20digital%20school%20bag%22 (adgang oktober 2006).
- Crossroads Copenhagen: <http://www.crossroadscopenhagen.dk/FU/Projekter> (adgang oktober 2006).
- Dansk på arbejdspladsen: <http://www.dril.dk/dpa/> (adgang oktober 2006).
- Kathrine Bjergskolen <http://www.isis.alexandra.dk/interaktiverum/projekter.htm#Nomadic> (adgang oktober 2006).

Laugesen, Jesper & Kåre Månson (2005): *Handheld assisted learning – en rapport med erfaringer fra et forsøg med anvendelsen af PDA'er på ekskursioner i gymnasiet*. <http://humanist.ku.dk/humweb/1/Publikationer/hal.pdf> (adgang oktober 2006).
Mobilearn: <http://www.mobilearn.org/> (adgang oktober 2006).
ClassInHand – Wake Forest University: <http://www.wfu.edu/technology/research/> (adgang oktober 2006).
Handheld Learning Resource (HandLeR) Project
<http://www.eee.bham.ac.uk/handler/default.asp> (adgang oktober 2006).

Mobilteknologi til sprogundervisningen

Hardware

<http://www.microsoft.com/education/TabletPC.aspx> (adgang oktober 2006)
<http://www.microsoft.com/windowsxp/tabletpc/evaluation/tours/default.msp> (adgang oktober 2006)
<http://www.microsoft.com/windowsmobile/about/tours.msp> (adgang oktober 2006)
<http://www.officeshopdirect.com/search.aspx?keywords=PDA&maxCount=6> (adgang oktober 2006)

Softwareprogrammer til håndholdte PC'er og PDA'er

<http://microsoft.handango.com/PlatformSoftware.jsp?siteId=75&platformId=2> (adgang oktober 2006)
http://www.pocketgear.com/software_browse.asp?type=top10new&top=99 (adgang oktober 2006)
<http://www.m-learning.dk/default.aspx?page=news&lang=da> (adgang oktober 2006)
Miniparlør til mp3 – <http://www.bbc.co.uk/languages/other/quickfix/>
Ordbøger: <http://www.epocware.com/technologies/Dictionaries.html>

Intel – om forskellige by- og livsstilsscenerier

[http://berkeley.intelresearch.net/paulos/pubs/papers/Urban%20Probes%20\(CHI%202005\).pdf](http://berkeley.intelresearch.net/paulos/pubs/papers/Urban%20Probes%20(CHI%202005).pdf) (adgang oktober 2006)
<http://www.urban-atmospheres.net/UrbanProbes/index.htm> (adgang oktober 2006)
<http://www.urban-atmospheres.net/> (adgang oktober 2006)

Intel – forskellige brugerscenerier

http://developer.intel.com/personal/do_more/wireless/living/commuter.htm (adgang oktober 2006)
http://www.intel.com/research/exploratory/papr/previous_studies.htm#mobility (adgang oktober 2006)

Mobillæring- socialfonden

<http://www.ml.socialfonden.net/default.asp?ID=3> (adgang oktober 2006)



**Iben Schelde
Thomsen**

*Cand.mag. i engelsk og dansk som andetsprog
Undervisningsassistent ved Syddansk Universitet
ibenskibhus@hotmail.com*



Jette Blåstedt

*Cand.mag. i historie, religion og dansk som
andetsprog, Undervisningsassistent ved
Syddansk Universitet, blaastedt@galnet.dk*

Åbne sider

Sproglæring uden for klasseværelset

- en fantastisk måde at lære sprog på¹

Der er meget, der tyder på, at deltagelse i hverdagssamtaler med danskere eller dansktalende er den bedste måde at udvikle talefærdighed på, og at talesproget skal trænes meget og ofte, hvis det skal udvikles (Brouwer, 2001). På Syddansk Universitet (SDU) har vi udstyret vores udvekslingsstuderende, som skal lære dansk, med minidisk-optagere for at skabe mulighed for og motivere dem til at føre samtaler på dansk uden for klasseværelset. Kort sagt går det ud på, at de studerende i samtaler uden for klassen afprøver og anvender de færdigheder, som vi har arbejdet med i undervisningen. Samtalerne optages på minidisk. Ved at lytte til de studerendes optagelser kan læreren så følge de studerendes sproglige udvikling samt give tilbagemelding (feedback) på deres præstationer.

I denne artikel vil vi skrive om vores erfaringer med sproglæring uden for klasseværelset. Efter en kort beskrivelse af metoden bag forløbet, vil vi redegøre for, hvordan vi har brugt minidiskoptagere i undervisningen, samt hvordan vi har givet feedback på de studerendes samtaler. Endelig vil vi vurdere udbyttet af brug af minidisk og feedback for sproglæringen.

Det faglige grundlag

Når vi giver feedback, kigger vi helt overordnet på, hvordan samtalen som helhed fungerer, samt hvordan den studerende klarer sig i samtalen. For at kunne analysere en samtale samt vurdere den studerendes indsats er det nødvendigt at have viden

om, hvordan samtaler fungerer, da talesproget fungerer på helt andre præmisser end skriftsproget. Vores teoretiske udgangspunkt for at give feedback hviler på konversations-analysens overvejelser om sprog, sprogpædagogik og sproglæring (Brouwer and Nissen, 2003).

Under tilbagemeldingen fokuserer læreren først og fremmest på, hvad der fungerer godt for den studerende, og ikke på formelle sprogfejl, da disse ikke nødvendigvis siger noget om, hvor vellykket samtalen var, eller hvordan den kan bidrage til sproglærings-processen. For eksempel kan man overveje følgende spørgsmål, når man lytter til og analyserer en samtale: Hvad betyder det, at der laves fejl i en samtale? Bliver formelle fejl repareret, og bidrager den studerende hertil? Er der problemer med turtagning? Er den studerende en ligeværdig samtalepartner, som har mulighed for at komme til orde? Hvad er samtalepartnerens holdning til den studerende – er han/hun samarbejdende eller ikke-samarbejdende?

Brug af minidisk i undervisningen

Minidiskoptagelserne og tilbagemeldingerne på samtaler har været en integreret del af sprogundervisningen på *Scandinavian Area Studies*, SDU siden 2003. I praksis foregår det på den måde, at de studerende i løbet af et semester på 13 uger afleverer en samtale hver uge. Første gang, de studerende afleverer en optagelse, er efter tre ugers sprogundervisning. Samtalernes længde kan variere, men typisk varer en samtale to til fem minutter.

Læreren giver tilbagemelding på samtalerne tre gange i semestret – efter 6, 9 og 12 ugers undervisning. Vi giver altså tilbagemelding på cirka tre samtaler ad gangen. Man kan give feedback oftere, men det er vores erfaring, at en tre ugers periode er passende, når man vil vurdere den sproglige progression for denne målgruppe, der kan betegnes som hurtigtlærende. For at gøre den studerende fortrolig med, hvad feedback er, er det en god idé at bruge cirka 30 min. den første gang, man giver feedback. De andre gange kan det gøres lidt kortere. Tidsforbruget afhænger naturligvis af, hvor meget den studerende har afleveret.

Aktiviteter uden for klasseværelset

For at få det bedste udbytte af minidisken har vi introduceret den for de studerende allerede ved semesterstart, da det er vores erfaring, at de fleste har brug for lidt tid til at vænne sig til at skulle optage samtaler på dansk.

Aktiviteterne uden for klasseværelset kan vi opdele i fire faser. I første fase udfører de studerende etnografisk arbejde, idet de ved at iagttage og optage samtaler mellem danskere udforsker danskeres interaktionelle praksis. Et eksempel herpå kunne være optagelse af en indkøbssituation i en bagerforretning for at finde ud af, hvad de

siger, når de køber brød. Den studerende har efterfølgende mulighed for at tage optagelserne med i timerne og få hjælp fra læreren til at forstå dem.

I anden fase øver de studerende det, vi har arbejdet med i timerne. Eksempelvis gennemfører de studerende som en del af undervisningen korte interviews med danske studerende på universitetet. Disse samtaler er ikke naturlige, men giver den studerende mulighed for at prøve sproget af samt at blive fortrolig med at optage sine samtaler.

I tredje fase gennemfører de studerende målrettede aktiviteter så som at lave aftaler, spørge om vej, gå i banken eller på posthuset. I disse målrettede samtaler kan de studerende stille spørgsmål, som de som regel kan forudsige svaret på. På den måde er det lettere for dem at håndtere samtalerne. Dette er meget vigtigt i denne fase, hvor ordforrådet er begrænset.

Den fjerde og sidste fase er en socialiseringsfase, hvor den studerende snakker "om løst og fast" med venner og bekendte. Da "løs snak" let kan bevæge sig i mange retninger, og da den studerende måske nok har styr på spørgsmålene, men ikke på svarmulighederne i sådanne samtaler, vil mange af de studerende ikke nå denne fase i løbet af et semester.

Transskription – et nyttigt redskab

Inden tilbagemeldingen lytter læreren samtalen igennem. Under gennemlytningen tages notater. Det er nødvendigt at lytte til samtalen mindst to gange for at kunne give en ordentlig tilbagemelding til den studerende. Hvor mange gange, man lytter, er imidlertid et spørgsmål om, hvor trænet man er. Det er vores erfaring, at man ret hurtigt opøver en vis rutine i at lytte til samtaler og derved bliver i stand til at høre, om en samtale forløber naturligt, eller om den eksempelvis er forberedt.

For at få styr på samtalen kan det imidlertid være en hjælp at transskribere samtalen eller de dele af den, hvor der foregår noget centralt for tilbagemeldingen. Udskrivningen kan fungere som et redskab til at dykke ned i samtalen under analysen. At transskribere samtaler er en møjsommelig proces, men det kan anbefales at gøre det især i starten, idet det er lettere at få indblik i, hvordan samtaler fungerer, når man skriver dem ud. For os var det at transskribere helt klart en øjenåbner! Transskriptionen kan eksempelvis også hjælpe den studerende til at sætte fokus på egne strategier, eller opklare passager i samtalen, hvor der er forståelsesproblemer.

Hvordan foregår tilbagemeldingen i praksis?

Tilbagemeldingerne sker som nævnt med udgangspunkt i de studerendes optagelser. I starten foregår tilbagemeldingerne på engelsk. Senere i forløbet kan man give til-

bagemelding på dansk. Her er det en hjælp for den studerende at se en transskription af samtalen.

For at bevidstgøre den studerende om hans/hendes samtalefærdigheder er det vigtigt, at den studerende selv bidrager under tilbagemeldingen. Derfor lader vi med udgangspunkt i følgende spørgsmål den studerende lægge ud:

- Hvordan går det med at bruge dansk i hverdagen?
- Er der problemer forbundet hermed?
- Hvad er udbyttet set i forhold til undervisningstimerne?
- Progression: er der sket en sproglig udvikling?
- Taler du mere dansk end før?

Derefter taler lærer og studerende om, hvad der gik godt eller knap så godt i samtalen. Læreren tager de mest iøjnefaldende træk frem (både positive og negative) og beder den studerende tage stilling til dem. Man kan eksempelvis fokusere på ordforråd, gennemgående grammatiske træk, udtale eller den studerendes indsats for at opnå fælles forståelse. Dette kan med fordel gøres med udgangspunkt i et centralt uddrag af samtalen, som er transskriberet.

Under tilbagemeldingen kan læreren endvidere give gode råd og kommentarer. F.eks. kan læreren foreslå:

- en anden samtalepartner
- mere målrettede samtaler
- metoder til *reparatur*, dvs. til at reparere, hvis noget ikke bliver forstået i samtalen.

Udbytte af feedback

Her følger to eksempler på, hvordan feedback kan hjælpe de studerende med at gennemføre og begå sig i hverdagssamtaler.

Den ene, en god fransk studerende, afleverede en meget kort og korrekt samtale af ca. et minuts varighed. Samtalen forløber uden problemer og fremstår derfor som vellykket ved første gennemlytning. Men ved udskrivningen af samtalen bliver det tydeligt for læreren, at samtalen er forberedt, da der ikke er tøven, pauser eller andre turtagningsfænomener, hvilket ellers er normalt i autentiske samtaler. Under feedback viser det sig, at læreren har ret i sine antagelser, at den studerende er bange for at lave fejl og derfor har forberedt samtalen. Læreren gør meget ud af at forklare den studerende, at han kan lære af sine fejl, og at der ikke er læringsmuligheder i indstuderede samtaler.

Til den anden feedback afleverer den studerende igen en kort forberedt samtale, og også denne gang opfordrer læreren ham til at turde noget mere. Til den sidste feedback afleverer denne studerende en længere og meget naturlig samtale. Samtalen rummer mange muligheder for læring, og den studerende håndterer mulighederne fint. Der er sket en stor progression fra første til sidste feedback.

Den anden, en italiensk studerende, afleverer en meget lang, men indholdsmæssigt set meget "tynd" samtale. Optagelsen varer over 15 minutter, men der bliver ikke sagt ret meget. Dette bliver meget tydeligt, da samtalen bliver udskrevet. Utallige gange anvender hun ord som "øh", "æh", "øhm", etc. Af transskriptionen fremgår det klart, at hun leder efter ord, men hun beder ikke om hjælp til at komme videre i samtalen, og hun taler udelukkende dansk.

Under feedback bliver hun selv overrasket over, hvor lidt hun egentlig siger. Læreren giver det råd at spørge på engelsk, når hun mangler ord. Eksempelvis: "Hvad hedder 'horse' på dansk?". Den følgende samtale forløber lidt bedre, men den studerende prøver stadig udelukkende at tale dansk. Under feedback påpeger læreren spørgestrategien igen. I den sidste samtale, hun afleverer, er der sket store fremskridt. Den studerende spørger samtalepartneren om enkelte ord og kommer hurtigt videre i samtalen. For hende havde det stor betydning at se samtalen skrevet ud, og tilbagemeldingen kunne hjælpe hende til at se fordelene ved at bruge sin samtalepartner til at lære nogle ting i selve samtalen.

Evaluerings af brug af minidisk og feedback

Ved semestrets afslutning (dec. 2005) lavede vi en intern evaluering af brugen af minidisk samt feedback i undervisningen. Vi formulerede 21 spørgsmål, som de studerende skulle besvare skriftligt. Vi vil her opsummere de væsentligste pointer i besvarelsene.

Der er bred enighed blandt de studerende om, at dét, at de skulle optage deres samtaler på minidisk, fik dem til at tale mere dansk uden for klasseværelset. I samtalerne lærte de endvidere nye ord og vendinger, som ikke indgik i undervisningsmaterialet. Vi bad dem også om at vurdere brugen af minidisk og feedback for deres sprog læring. Svarene er gennemgående positive; eksempelvis svarer tre studerende:

1. *Yes. It forced me to speak to Danes!*
2. *I learned a lot with the use of minidisk and feedback.*
3. *Yeah, feedback was very useful, especially for pronunciation and choosing the right words.*

Endelig bad vi dem vurdere betydningen af, at samtalen eller dele af den var skrevet ud. Samtlige studerende var glade for at se samtalerne på skrift, hvilket eksempelvis fremgår af nedenstående udtalelser:

1. *It's interesting to see the conversation printed, because we can see where we made some mistakes. When we speak orally, we don't really pay attention to the mistakes we can do.*

2. *It was helpful in understanding parts I didn't really get.*
3. *It helped very much to understand and learn from the conversation.*

Det største problem for de studerende har imidlertid været at finde danske samtalepartnere, hvilket også fremgår af evalueringen. Flere bor på kollegier, som først og fremmest er beboet af udenlandske studerende, og det har været svært for dem at komme i kontakt med danskere. Dette problem kunne løses ved at lave faste aftaler med frivillige samtalepartnere på forhånd. Vi råder derfor til at være opmærksom på dette tidligt i forløbet.

“Feedback is perfect”

Dette citat fra evalueringen svarer meget præcist til vores vurdering af feedbacks betydning for sprog læringsprocessen. Vores erfaringer med brug af minidisk og feedback som en integreret del af sprogundervisningen viser nemlig, at det er et særdeles nyttigt redskab til udvikling af talefærdigheden. Ikke alene motiverer det de studerende til at tale mere og dermed lære mere, det giver også læreren mulighed for at vejlede den studerende i at løse eventuelle vanskeligheder i dennes samtaler uden for klassen.

Vi håber derfor, at denne artikel vil inspirere andre sprog lærere til at afprøve metoden og om nødvendigt tilpasse den andre målgrupper.

Note

- 1 Udsagn fra intern evaluering af brug af minidisk og feedback, Center for Sprog og Kommunikation, SDU, 2005.

Litteratur

- Brouwer, C.E. og Nissen A.: At lære dansk som andetsprog i praksis – et sprogpædagogisk koncept med konversationsanalyse som fagligt grundlag. I: B. Asmuss og J. Steensig (red.): *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: 52-72, 2003.
- Brouwer, C.E.: Evaluering og udvikling af samtalefærdighed. I: *Intern evaluering i andetsprogsundervisningen – en antologi*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 1, 2001.

E-læring og m-læring

Andetsprogsdimensionen i fagene. Faglærere er også sproglærere. Red. Kirsten Christensen, Mubeen Hussain og Merete Engel. Undervisere for Tosprogede Elever, 2004. 104 s. (UFE-Nyt, Tema; 2004).

Heri artikel: Therese Vedel: Tværfaglighed, IT + Medier og tosprogede elever.

Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht = Task-based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. Hrsg. Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Dittfurth. Tübingen: Narr, 2005. 466 s. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Bo-Kristensen, Mads: *Multimediedidaktik i dansk som andetsprog for voksne. Bidrag til andetsprogsdidaktisk forankring af undervisningens multimediedidaktik.* Ph.d.-afhandling. Kbh.: Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004.

CALL for the Nordic languages. Tools and Methods for Computer Assisted Language Learning. Ed. by Peter Juel Henriksen. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2004. 207 s. (Copenhagen Studies in Language; 30).

Cultural Awareness and Language Awareness. Based on dialogic interaction with text in foreign language learning. Written by Anne-Britt Fenner et al.; ed. by Anne-Brit Fenner. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, 2001. 130 s.

Deutsch mit Links. Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz. Verantwortliche Red. Beate Widlok; Redaktionsteam Monika Clătina et al. München: Goethe-Institut Inter Nationes, 2001. 76 s.

Dudeney, Gavin: *The Internet and the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 181 s. (Cambridge Handbooks for Language Teachers).

Engelsk – mere end et sprog. Vibeke Toft Jørgensen og Gudmund Tybjerg. Århus: Kvan, 2003. 207 s.

Heri artikel: Jette Risgaard Nielsen: IT i engelskundervisningen – hvorfor det?

Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Hrsg. M. Legutke und D. Rösler. Tübingen : Narr, 2003. 276 s. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Fremmedsprog i erhvervsuddannelserne. Råd og vink. Ansvarlig institution: Undervisningsministeriet. Ved Winnie Andersen et al.; artikelredaktion Jens Norlyk og Werner Hedegaard. Undervisningsministeriet, 2006. 167 s. (Undervisningsministeriets håndbogsserie; nr. 10/2006).

Hvad venter vi på? Om it i fremmedsprogsundervisningen. Ved Michael Svendsen Pedersen og Kent Andersen. Red. Werner

Hedegaard.1. udg. Kbh.: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for erhvervsfaglige uddannelser, 2000. 130 s. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; nr. 4).

Findes også på internet:

http://www.uvm.dk/publ/2000/hvad_venter/index.html

ICT and Language Learning. A European perspective. Ed. by Angela Chambers and Graham Davies. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 2001. 185 s. (Language Learning and Language Technology; 1).

Kasper, Loretta F.: *Content-based College ESL instruction.* By Loretta F. Kasper; with Marcia Babbitt [et al.]. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. 227 s.

Kötter, Markus: *Tandem Learning on the Internet. Learner interactions in virtual online environments (MOOs).* Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002. 306 s. (Foreign Language Teaching in Europe; vol. 6).

Media, Multimedia, Omnimedia. Selected papers from the CETaLL symposium on the occasion of the 11th AILA World Congress in Jyväskylä (Finland) and the 5th Man and the Media Symposium in Nancy (France). Gabrielle Hogan-Brun, Udo O.H. Jung (eds.). Frankfurt am Main: Lang, 1999. 218 s. (Bayreuth Contributions to Glottodidactics/ Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik; vol. 7).

Medier og it – læringspotentialer. Mie Buhl, Birgitte Holm Sørensen, Bente Meyer (red.). 1. udg. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2005. 209 s. (Forskningsprogrammet Medier og IT i læringsperspektiv).

Heri bl.a. artikel: Bente Meyer: Sprog med it – it med sprog.

Network-based Language Teaching. Concepts and practice. Ed. by Mark Warschauer and Richard Kern. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 240 s. (Cambridge Applied Linguistics Series).

New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms. Ed. By Sandra Fotos and Charles Browne. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2004. 357 s. (ESL and Applied Linguistics Professional Series).

New Trends in Computer Assisted Language Learning and Teaching. Ed. by Pascual F. Pérez-Paredes and Pascual Cantos-Gómez. Murcia: Universidad de Murcia, 2002. 278 s. (International Journal of English Studies; vol. 2, nr. 1, 2002).

Nye traditioner. Festskrift til Indvandrerne Aftenskole. Ved Madjid Allaoua et al. Red. Ole Stig Andersen. Kbh.: IA, 2001. 247 s. Heri artiklerne: Peter Molbæk Hansen: Sprog og computere. Annette Lorentsen: IT-støtte til nye former og mål i sprogundervisningen. Lone Ambjørn: Forskningsbaseret og procesorientering i den computerstøttede sprogundervisning. René Mark Nielsen: Computerne på Svanevej. Ulla Gudnason: Forsvar for sproglaboratoriet.

Setting the Agenda for Languages in Higher Education. Ed. by David Head, Michael Kelly, Elspeth Jones and Teresa Tinsley. London: CILT, The National Centre for Languages, 2003. 186 s.

Sprogteknologi i dansk perspektiv. En samling artikler om sprogforskning og automatisk sprogbehandling. Red. Anna Braasch et al. Kbh.: C.A. Reitzel, 2006. 434 s.

Unterrichten mit Internet & Co.: Methodenhandbuch für die Sekundarstufe I und II. Von Hartmut Koch und Hartmut Neckel; mit einem Geleitwort von Jan Michael Czermak. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2001. 256 s.

Warschauer, Mark: *Electronic Literacies. Language, culture, and power in online education.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1999. 220 s.

Katalog over it-baserede undervisningsmaterialer til danskuddannelse kan downloades på: <http://www.nyidanmark.dk/da-dk>

Andet Godt Nyt

Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. 332 p. (Linguistic Diversity and Language Rights; 2).

Intercultural Experience and Education. Ed. by Geof Alfred, Michael Byram and Mike Fleming. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 242 s. (Languages for Intercultural Communication and Education).

Kliwer, Annette: *Interkulturalität und Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze (Elsass-Pfalz).* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2006. 209 s. (1 CD-ROM.). (Deutschdidaktik aktuell; Bd. 22).

Lundquist, Lita: *Tekstkompetence på fremmedsprog.* Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2006. 157 s.

Obondo, Margaret: *Broar mellan kulturer. Somaliska barns språksocialisation i hem och förskola i Sverige.* Margaret Obondo i sam-

arbete med Christina Rodell Olgaç och Salada Robleh. Spånga: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby, 2005. 152 s.

Svendsen, Bente Ailin: *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filipinske barn i Oslo.* Afhandling (dr. art.). Oslo: Universitetet i Oslo, 2004. 430 s. (Acta Humaniora; nr.216).

Tosprogede børn i det danske samfund. Red. Martha Sif Karrebæk. 1. udg. Kbh.: Hans Reitzel, 2006. 239 s.

Udvalgte referencer fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks base.

Infodok/DPB
www.dpb.dpu.dk/infodok

Kalender

Seminar om aktuel forskning i børnelitteratur arrangeres af Center for Børnelitteratur, Danmarks Pædagogiske Universitet, lørdag, den 24. marts 2007, kl. 10.15 – 16.00.

Bl.a. holder professor, dr. Emer O'Sullivan, Universitetet i Lüneburg, foredrag om: "Children's Literature in Foreign Language Teaching" fra 11.35 – 12.35.

Foredraget er relevant i forhold til undervisning i nabosprog, fremmedsprog og dansk som andetsprog.

Se program på Center for Børnelitteraturs hjemmeside www.cfb.dk

Se flere nyheder på www.dpb.dpu.dk/info-dok

Savner du forskningsbaseret viden om kommunikation, samtale og samfund?
Her er tre gode bud fra Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag:



Didaktik på kryds og tværs

Karsten Schnack (red.)

Denne antologi handler om didaktik – på kryds og tværs. Bogens forfattere hævder, at didaktik beror på tre forhold: At undervisning og læring altid er om noget; at undervisning altid er intentionel; og at læring altid er flerdimensionel.

308 sider • Pris: 385,-

ISBN 87-7613-023-1



Hjemlighed

– kulturfænomenologiske studier

Ida Wentzel Winther

Vi iscenesætter og italesætter hjemmet som aldrig før. Men hvad betyder hjemmet egentlig for os? Hvor er vi hjemme? Kultursociolog Ida Wentzel Winther byder her på en feltvandring i hjemmet.

286 sider • Pris: 299,-

ISBN 87-7684-072-7



Ledelse

Mai-Britt Herløv Petersen og Susanne Ploug

Sørensen (red.)

Nye opfattelser af ledelse og pædagogik betyder, at læreren og pædagogen i dag må betragte sig selv som moderne ledere. Det er med til at øge kvaliteten i undervisningen og i det pædagogiske arbejde, argumenterer bogens forfattere. Et nyt og pædagogisk ledelsesbegreb formuleres her.

226 sider • Pris: 249,-

ISBN 87-7684-091-3

LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:

WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag er et førende akademisk forlag,
som formidler aktuel viden om pædagogik til studerende og undervisere
på videregående uddannelser og til professionelle.

Næste nummer af Sprogforum udkommer forår 2007
Interkulturel pædagogik

Hidtil er udkommet:

- 1994/95:** Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); Nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); Nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996:** Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); Nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); Nr. 6: Den professionelle sprog lærer (udsolgt)
- 1997:** Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); Nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); Nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998:** Nr. 10: Sprogtilegnelse (udsolgt); Nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); Nr. 12: Sprog og fag
- 1999:** Nr. 13: Internationalisering; Nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); Nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000:** Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); Nr. 17: Brobygning i sprogfagene; Nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001:** Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; Nr. 20: Task (udsolgt); Nr. 21: Litteratur og film
- 2002:** Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); Nr. 23: Evaluering; Nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003:** Nr. 25: Læringsrum; Nr. 26: Udtale; Nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; Nr. 28: Æstetik og it.
- 2004:** Nr. 29: Nordens sprog i Norden; Nr. 30: Sproglig opmærksomhed; Nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; Nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005:** Nr. 33: H.C. Andersen; Nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; Nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006:** Nr. 36: Sociolingvistik; Nr. 37: Almen sprogforståelse

De fleste artikler vil, når oplaget er udsolgt, kunne ses i fuldtekst på forlagets hjemmeside:
www.forlag.dpu.dk
– hvorfra de frit kan skrives ud.

Tidsskriftet
Sprogforum udgives af
Danmarks Pædagogiske
Universitets Forlag og
Institut for Pædagogisk Antropologi,
Danmarks Pædagogiske
Universitet.

**Danmarks Pædagogiske
Universitets Forlag**
Danish University of Education Press

Adresse:
Danmarks Pædagogiske Universitet
Rektoratet
Emdrupvej 54
2400 København NV

www.forlag.dpu.dk

