

# FREMMEDSPROGSTILEGNELSE OG ”LÆRING I PROJEKTER”



Lektor Henning Rasmussen

Master i Gymnasiepædagogik, engelsk fagpædagogik

## **a. Engelskfaget, studieplanerne og samspil mellem fagene**

Allerede til foråret skal mange af os i gang med udformningen af de såkaldte ”studieplaner”, som bl.a. skal ”sikre sammenhæng mellem enkeltfaglige og flerfaglige undervisningsforløb”, sikre progression og variation og indeholde ”tydelige mål for elevernes opbygning af faglige og personlige kompetencer”.<sup>1</sup> Jeg vil nedenfor give en kortfattet sammenstilling af nogle af de nyeste fremstillinger af anvendelsen af projektorienteret undervisning i fremmedsprogpædagogikken med fokus på engelsk. Det er min opfattelse, at disse fremstillinger vil kunne give engelsklærere en anvendelig tilgang til lærerteam-arbejdet med udformning af studieplanen, men også give den enkelte engelsklærer en større tiltro til værdien af projektarbejdsformen som en værdifuld del af fremmedsprogsundervisningen.

I den nye gymnasielov slås det fast, at der skal skabes rum til ”samspil mellem fagene”.<sup>2</sup> Samtidig får de sociale og personlige kompetencer særlig opmærksomhed, idet det hedder, at eleverne ”skal opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er

---

<sup>1</sup> Kapitel 5 i den nye bekendtgørelse

<sup>2</sup> ”§13, Stk. 5. Skolen vælger selv det 3. studieretningsfag, således at samtlige studieretningsfag i en studieretning har gode muligheder for fagligt samspil”

Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) , LOV nr 95 af 18/02/2004

centrale”<sup>3</sup> og at de skal ”lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling”<sup>4</sup>

De mål, der her er formuleret, ligger meget tæt op af den pædagogiske retning, som går under navnet ”learner autonomy” eller ”autonom læring”.

”Autonom læring” er et forholdsvis nyt begreb, som går tilbage til Europarådets sprogprogram fra 1971<sup>5</sup> og en af de ledende eksperter inden for dette system, Henri Holec. Dets udvikling skal bl.a. ses på baggrund af en række samfundsmæssige forhold på den tid, som f.eks. mindretalsbevægelser, gæstearbejdere, teknologiudviklingen (sproglaboratorier!) og selve fremvæksten af ”uddannelsessamfundet”. Ideen var først og fremmest at yde voksne learners ”hjælp til selvhjælp” i form af vejledning og ved at stille de mest udviklede læremidler til rådighed i et bredt udvalg i såkaldte ressource-centre.

Ideerne om den autonome learner er imidlertid under stadig udvikling, og er for længe siden ”sevet ind” i de dominerende undervisningsinstitutioner i hele verden, hvor især fremmedsprog-undervisere arbejder med at indpasse principperne i de eksisterende uddannelsesformer.<sup>6</sup> Ud fra sit fokus på læringsstrategier og læringsstil ser autonomi-opfattelsen den vigtigste opgave i at træne learners til at **blive** gode learners, bl.a. ved at udvikle deres sproglige bevidsthed, men også ved at ændre lærerrollen til hovedsageligt at indtage vejlederens position:

*”From the beginning, it has been clear that being a counsellor is different from being a teacher and that this new pedagogical role implies a new professional competence. [...] The role of the counsellor, it now seems uncontroversial to state, is to help learners develop an adequate set of values, ideas and techniques in the fields of language and language learning.”<sup>7</sup>*

Autonomitanken er udviklet i tæt sammenhæng med den kommunikative undervisningspraksis, og interessant nok er det netop også de ”kommunikative færdigheder”, der står i centrum i de ”Specielle retningslinjer for faget engelsk i uddannelsen til studentereksamen”, Bilag B/STX/Eng, Januar 2004<sup>8</sup>, hvor det fremhæves som et mål for den obligatoriske engelskundervisning, at eleverne

*”I samarbejdet med andre fag skal (...) opnå kommunikative færdigheder, der sætter dem i stand til at udtrykke sig flydende på engelsk om emner af forskellig ka-*

<sup>3</sup> §2, Stk. 3. Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx), LOV nr 95 af 18/02/2004

<sup>4</sup> §2, Stk. 4. Lov om uddannelsen til studentereksamen (stx), LOV nr 95 af 18/02/2004

<sup>5</sup> Gremmo, Marie-José and Philip Riley (1995): “Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea.” IN: *System*, Vol. 23, No. 2, pp. 151-164, p.153

<sup>6</sup> Ibid., pp. 156-157

<sup>7</sup> Ibid., p. 159

<sup>8</sup> [http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasireform/bilag\\_b/stx\\_engelsk.doc](http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasireform/bilag_b/stx_engelsk.doc)

*rakter og til selvstændigt at tilegne sig stof på engelsk om emner inden for forskellige fagområder.”*

Dette delmål udbygges i retningslinjerne for A-niveauet, hvor det hedder, at

*” Elevernes kommunikative færdigheder skal sætte dem i stand til at udtrykke sig nuanceret og med fornemmelse for modtagersituationen på flydende engelsk om emner af forskellig karakter - og til selvstændigt at tilegne sig sværere stof på engelsk om forskellige emner.”*

Samtidig hedder det i ministeriets svar til et spørgsmål om Uddannelsestid, at

*”Et af hovedmålene med reformen er at opnå et større samarbejde mellem fagene og at indføre nye arbejdsformer.”<sup>9</sup>*

Disse nyformuleringer skaber alt i alt behov inden for de enkelte fag for at overveje dels, hvad man selv kan bidrage med, dels hvordan man kan indarbejde sin egen faglighed i samspillet med andre fag. Og for engelsklærerne skaber det behov for at overveje, hvorledes indførelsen af nye arbejdsformer kan tilgodese de krav om kommunikative kompetencer og autonom læring inden for faget, som kommer til udtryk i ovenstående retningslinjer. En oplagt mulighed vil være udviklingen af tværfaglige projektarbejdsformer.

I en tidligere undersøgelse af engelsklæreres holdninger til tværfagligt samarbejde har jeg påvist, at langt de fleste faktisk er meget positive over for denne form for ”samspil mellem fagene”, og at den væsentligste forhindring for at indgå i projekter på tværs var af strukturel karakter<sup>10</sup>. Den forhindring elimineres af den kommende reform, og de problemer, der står tilbage, er altså af faglig art – nemlig, først og fremmest: Hvilket udbytte får mine elever af at arbejde på denne måde? Og af fagdidaktisk art – nemlig: Hvordan kan jeg bedst tilrettelægge et projektorienteret undervisningsforløb med engelsk som bærende fag?

Det bør tilføjes, at der jo naturligvis også kan være god mening i at arbejde projektorienteret inden for det enkelte fag. Men det ligger implicit i projektarbejdsformen, at eleverne ofte vil få behov for at bevæge sig ud over det enkelte fags grænser, og at det nye krav om ”samspil mellem fagene” derfor i særlig grad vil kunne tilgodeses i denne arbejdsform.

Projektarbejde med sprogundervisning er blevet defineret som

*“a task and topic/ theme-based extended original piece of work suitable for all levels and ages, in which content and presentation goals/ targets are negotiated by all participants , but are principally determined by the learners themselves.”<sup>11</sup>*

<sup>9</sup> <http://us.uvm.dk/gymnasie/reform/spoergogsvar.htm?menuid=152510#18>

<sup>10</sup> Rasmussen, Henning (2003): “Lærersamarbejde og tværfaglig undervisning i engelsk”, pp. 11-27  
IN: *AngloFiles*, Vol. 127

<sup>11</sup> Dorothea Cerovsky (2000): **Project Work- some theoretical aspects**

Nogle af de nyere didaktiske metoder, der gemmer sig bag denne formulering, er den indholdsbase- rede, kommunikative sprogundervisning, den task-baserede sprogundervisning og erfaringspædagogikken. Samtidig kan man sige at en sådan definition af projektarbejde trækker på flere moderne pædagogiske teorier, så som teorien om autonom læring og teorien om læring i praksisfællesskaber. Jeg vil på denne baggrund argumentere for, at indholdsbase- ret projektarbejde med engelsk som bærende fag kan bidrage til at give faget en ny og central position som primus motor i samarbejdet om en række af de nye ”studieretninger” i det alme- ne gymnasium og som aktiv bidrager til arbejdet med Almen Studieforbere- delse og udvik- lingen af studieplan-idéen.

### **a. Et kommunikativt udgangspunkt**

Undervisningen ud fra den kommunikative tilgang lægger stor vægt på at eleverne bruger målsproget så meget som muligt, men altid ud fra autentiske tekster og altid med et *ægte* kommunikativt formål. For at give kommunikationen et formål bør den indeholde muligheder for at vælge, der skal etableres et “information gap”, og der skal være lejlighed til at “forhand- le” om meningen i de talendes budskaber.<sup>12</sup> Spil, rollespil, videreskrivningsøvelser og såkald- te “scrambled texts” er aktiviteter, der dels øver selve den kommunikative kompetence, dels retter elevens opmærksomhed mod sammenhængsskabende elementer i en meddelelse, både på det rent sproglige plan og på det semantiske plan.<sup>13</sup>

Det mest karakteristiske træk ved forskellige variationer over den kommunikative tilgang – som f.eks. indholds-baseret, task-baseret eller aktiviserende sprogundervisning<sup>14</sup> - er, at de alle flytter det pædagogiske fokus væk fra selve sprogindlæringen over til andre mål, det være sig undervisning i andre fag/discipliner, problemløsningsopgaver (*tasks*) eller i samfunds- mæssig handling.

Task-baseret læring har i de senere år haft temmelig stor opmærksomhed inden for fremmed- sprogsundervisningen, både som en mere raffineret form for sproglig *drill* og som en måde at arbejde med tekster på, hvorimod den indholdsbase- rede fremmedsprogsundervisning kun i et

---

<http://www.uni-potsdam.de/u/spz/projekt.htm#Practice%20of%20language%20skills>

Copyright © Universität Potsdam [Erstellt am: 18. Oktober 2000 - Letzte Aktualisierung: 23. Oktober 2000]

12 Freeman-Larsen, D. (2000): Techniques and Principles in Language Teaching, p. 129

13 *ibid.*, pp. 133-5

14 *ibid.*, p. 137 *ff.*

meget begrænset omfang har været taget op i Danmark i form af forsøg med "Internationale klasser". Men netop i forestillingen om, at engelsk i samarbejde med et andet (eller andre) – evt. indholds bærende - fag kan etablere en *indholds baseret sprogundervisning* - for så vidt som undervisningen i det eller de andre fag indgår i fremmedsproglige aktiviteter på målsproget – ligger jo præcis nøglen til opfyldelsen af den nye gymnasielovs bestemmelser om mere "samspil mellem fagene" – nemlig i tværfaglige projekter.

### **b. Engelsk som studieretningsfag**

Jeg vil i det følgende give en oversigt over de noget af den nyere – ikke særligt omfangsrige – litteratur om fremmedsprogstilegnelse og "læring i projekter". For overskuelighedens skyld har jeg vedlagt en skematisk oversigt over de forfattere, jeg vil inddrage<sup>15</sup>. Den grafiske fremstilling giver et udmærket indtryk af den udvikling i systematik, der har fundet sted, og de få, men betydningsfulde forskelle, som disse vejledninger indeholder. Det snedige ved en sådan gennemgang, skulle være at give inspiration til en model for sammenhængen mellem de enkeltfaglige og de tværfaglige undervisningsforløb i en studieplan, og for hvordan man kan sikre progression og variation og opstille "tydelige mål for elevernes opbygning af faglige og personlige kompetencer", sådan at de ved udgangen af deres gymnasieuddannelse vil have tilegnet sig den udfoldede studiekompetence, som den er indeholdt i det ideelle, meget ambitiøse, tværfaglige, indholds baserede projekt, som er beskrevet i udkastet til evaluering og eksamen i Almen Studieforbereelse, og som rigtig mange engelsklærere vil blive involveret i som undervisere på A-niveau i en studieretning. På samme måde skal de faser, som fremstilles nedenfor, ses som en ideel model – og altså ikke som uomgængelige krav til hvert eneste projekt. Snarere som et fjernt mål, hvis opnåelse går gennem beherskelse af hver enkelt fase for sig eller nogle stykker ad gangen.

### **c. Projektpædagogik og engelskundervisning**

En pioner inden for feltet er Diana L. Fried-Booth, hvis meget praksis-orienterede bog om projektorganiseret undervisning i engelsk som fremmedsprog oprindeligt udkom i 1986, men netop er blevet genudgivet i 2002, "completely rewritten", som Alan Maley skriver i forordet<sup>16</sup>. Hun anbefaler at holde styr på projektets udvikling ved hjælp af et "flowchart" (som må kopieres!) og to checklister over sprogfærdigheder, bl.a. med henblik på at blive i stand til at kunne forudse hvilke kompetence-input eleverne vil få brug for på hvilke stadier.

---

<sup>15</sup> Se bilag

<sup>16</sup> Fried-Booth, Diana L. (2002): Project Work, Resource Books for Teachers, Oxford University Press

Overordnet deler Fried-Booth et projekt op i tre faser: Planlægningsfasen, udførelsesfasen og produktfremlæggelsesfasen (som evt. kan indeholde evaluering og et sprogligt "follow-up" forløb). Hendes pointe er, at et projekt kan tilgodeses alle fire sprogfærdigheder på en uendelig masse måder (multi-tasking), hvilket fremgår af systemet i det nævnte "flow-chart". Her bliver alle de sproglige "tasks", som udvikles under projektet, delt op i forhold til færdighederne, således at det f.eks. tydeligt fremgår, at lyttefærdigheden tilgodeses, når man lytter efter information (sub-skill), og at den kommer i brug når man foretager interviews.

Derudover opererer Fried-Booth med en meget funktionalistisk projektbeskrivelsesmodel, hovedsageligt begrundet i de mange forskellige bidragsyderes meget forskellige projektideer, som ved hjælp af et håndfast "Project framework" kommer til at fremstå systematiske og sammenlignelige. Beskrivelsen af selve projektarbejdet er meget fokuseret på lærerrollen og på udviklingen af de sproglige færdigheder.

Legutke og Thomas<sup>17</sup> er betydeligt mere omhyggelige med den teoretiske udvikling af projekt-pædagogikken. Dels i en meget grundig karakteristik af projektarbejdsformens indhold og forudsætninger, dels i en opdeling af de projekter, de beskriver og analyserer, i tre grupper: 1) "Encounter" projekter – enten i L1-omgivelser eller i L2-omgivelser - 2) Tekst projekter – hvor L2-tekster af forskellig slags medierer målsprogbrugernes kultur og verdenssyn inden for det aktuelle emne – 3) klasse-korrespondance projekter – hvor projektet delvis belyses vha forskellige former for personlig kontakt med L2 ressourcepersoner eller klasser af "native speakers" af målsproget.

Uanset projekttype falder udviklingen heraf iflg. Legutke og Thomas i seks faser, og ligesom hos Fried-Booth er hver fase karakteriseret ved "*a collection of tasks through which the general aims of a stage are realized.*"<sup>18</sup> Deres "Opening stage" er en meget grundlæggende fase, som almindeligvis kun er nødvendig for grupper, der ikke kender hinanden i forvejen, eller slet ikke er vant til kommunikativ sprogundervisning eller gruppearbejde<sup>19</sup> - altså et typisk begynderniveau i studieplanen.

Den næste fase er emne-orientering, som også er en indledende øvelse. Her undersøger klassen mulige emner for et projekt ved at afdække den viden om og holdning til emnet, som allerede findes i klassen, samtidig med at aktiviteterne også kan være med til at vise eleverne nogle oplagte, nye vinkler på emnet. Denne fase behøver ikke være særlig lang, men er vigtig for elevernes mulighed for at få indflydelse på projektets indhold og udformning.

---

<sup>17</sup> Legutke, Michael & Thomas. H. (1991) : Process and Experience in the Language Classroom, Longman

<sup>18</sup> *ibid.*, p. 169

<sup>19</sup> *ibid.*, p. 172

Tredje fase er selve projektets planlægning og udførelse, og den gør den følgende fjerde fase til den mest problematiske, fordi eleverne ofte vil have ”fyret alt krudtet af” på at udføre projektets udadrettede aktiviteter og har tendens til at synes, at ”nu har de jo fået svar på deres spørgsmål”. Det giver læreren et stort arbejde med at gen-motivere eleverne for at viderebearbejde deres data og finde en måde at formidle resultatet på, som tager hensyn til modtagergruppen. Selve fremlæggelsen, som udgør den femte fase, er en meget aktiv sproglig-kommunikativ del af projektarbejdet, og udover tilegnelsen af det nødvendige fremmedsprog-lige grundlag skal eleverne også forstå de retoriske virkemidler, de kan gøre brug af. Genrebevidsthed, kropsbevidsthed og færdighed i målrettet kommunikation er vigtige redskaber i denne del af projektet, og et oplagt element i studieplanens beskrivelse af progression og variation.

Den sidste fase er evalueringen. Legutke og Thomas anfører mange muligheder for at evaluere projektarbejde, både løbende via elevdagbøger (logbøger), som bl.a. kan føre over i en mere udførlig proces-evaluering<sup>20</sup>, og efterfølgende mundtlige eller skriftlige vurderinger af en række elementer, som f.eks. samarbejdet, projektets tilrettelæggelse, udvikling af elevernes sproglige færdigheder etc.

Jeg har allerede citeret Dorothea Cerovskys manuskript om anvendelsen af projektarbejde i sprogundervisningen<sup>21</sup>. Hun arbejder med en lidt udvidet fasemodel og lægger især vægt på at udpege de relevante sproglige færdigheder inden for hver fase – egentlig blot en ”læsevejledning” til Fried-Booth, hvem hun da også ofte henviser til. Ligeledes henvises der i hendes litteraturliste til Sheppard og Stollers artikel fra 1995 om projektarbejde i forb. med undervisning i English for Specific Purposes.<sup>22</sup> Den ene af forfatterne hertil, Fredericka L. Stoller, har imidlertid videreudviklet de her fremstillede retningslinier og sat dem ind i en mere overordnet sammenhæng i en nyere artikel<sup>23</sup>, som jeg derfor her vil nøjes med at henvise til. Artiklen er nem at finde på internettet og er meget anbefalelsesværdig.

Fredericka L. Stoller begrundet sit arbejde med projektorganiseret undervisning med, at det giver mulighed for at

*”create vibrant learning environments that require active student involvement, stimulate higher level thinking skills, and give students responsibility for their own*

---

<sup>20</sup> *ibid.*, p. 181

<sup>21</sup> Dorothea Cerovsky, *op. cit.*

<sup>22</sup> Sheppard, Ken and Fredricka L. Stoller (1995): ”Guidelines for the Integration of Student Projects into ESP Classrooms” IN: *English Teaching Forum* online Vol 33 No 2

<sup>23</sup> Stoller, Fredricka L. (1997): ”Project Work. A Means to Promote Language Content” IN: *English Teaching Forum* online Vol 35 No 4

*learning.*"<sup>24</sup>

Indledningsvis skelner hun mellem tre typer projekter: strukturerede projekter, ustrukturerede projekter og delvis strukturerede projekter. De første repræsenterer den slags projekter, hvor læreren bestemmer og organiserer både emne og samarbejdsformer, delvis strukturerede projekter er både organiseret af eleverne og af læreren, hvorimod ustrukturerede projekter helt er overladt til elevernes initiativ og formåen. I lighed med Legutke og Thomas opererer Stoller også med en typologi efter informationsmidler og –materialer:

1) *Forskningsprojekter* fokuserer på informationssøgning i bøger, artikler og rapporter, som dels er tilgængelige på biblioteker, dels kan skaffes via internettet. Det samme gælder for så vidt 2) *Tekst-projekter*, som blot adskiller sig ved at have et bredere sigte. 3) *Korrespondance-projekter* bygger på individuel kommunikation, 4) *Undersøgelserprojekter* handler om at samle data til undersøgelse af en særlig problemstilling og 5) *"Encounter" projekter* dækker her over alle projekter, som involverer eleverne i møde med informanter uden for klasseværelset (eller inviteret ind i det).

Endelig foreslås det også at differentiere mellem projekter i forhold til slut-aktiviteten / -produktet, sådan at *Produktionsprojekter* munder ud i fremstilling af et håndgribeligt produkt, *Performans-projekter* afsluttes med en opførelse, iscenesættelse eller arrangement af en slags, mens *Organiserings-projekter* går ud på at etablere et forum for udveksling af synspunkter angående et bestemt problemfelt.

Stollers forløbsmodel har 10 led og er efter hendes eget udsagn udviklet i forlængelse af en række kurser, hvor den har været afprøvet. Den væsentligste ændring i forhold til forlægget fra Sheppard og Stoller (1995) er at fase IV: Identify language skills and strategies, som havde tre underpunkter, er blevet splittet op i tre separate faser, sådan at den sproglige forberedelse af enkelte faser i projektet nu er mere differentieret og har en mere fremtrædende rolle – eller med Stollers egne ord, er ændret med henblik på at: *"provide opportunities for explicit language instruction at critical moments in the project"*<sup>25</sup>. Det har desuden helt tydeligt været meningen at fremhæve projektets status som "delvis struktureret", når det f.eks. hedder om den første fase: *"Students and instructor agree on a theme for the project"*<sup>26</sup>. I fase 2 skal det afgøres hvilket slutmål projektet skal have (Produkt, Performans eller Organisering) og i fase 3 kan man så derudfra strukturere hele forløbet: informationssøgning, databehandling, tidsplan, rollefordeling osv. Fase 4 er et decideret færdighedselement målrettet mod særlige be-

---

<sup>24</sup> ibid., uden sidetal

<sup>25</sup> Ibidem

<sup>26</sup> Ibidem (min udhævning)

hov i informationssøgningsprocessen (f.eks. øvelser i spørgeteknik på målsproget, udtalekorrektion, brevskrivning, lytteøvelser og rollespil), som så får sin egen sekvens i fase 5. Herunder kan læreren også bidrage med materiale, som eleverne kan overveje at inddrage i deres arbejde.

Næste fase (fase 6) er endnu et målrettet kursuselement, hvor læreren tilbyder undervisning i databehandling og målsproglige områder for analyse, vurdering og fortolkning af de indsamlede oplysninger – hvilket herefter finder sted i fase 7. Fase 8 er afsat til ”sprogforbedringsaktiviteter” i forbindelse med fremlæggelsen af slutproduktet. Dette skal forstås i meget bred forstand, sådan at denne fase også kan indeholde øvelser i mundtlig fremstilling, revision af skriftlige produkter, eller diskussionsteknik (hvis produktet indeholder organisering af en offentlig debat). Fase 9 er selve fremlæggelserne og fase 10 er afsat til elevernes evaluering af såvel det sproglige udbytte som den indsigt, de har opnået i emnet, samt vurdering af selve processen og forslag til ændringer. Disse afsluttende refleksioner har et dobbelt formål, nemlig at *”students realize how much they have learned and the teacher benefits from students’ insights for future classroom projects.”*<sup>27</sup>

Af denne sammenlignende fremstilling fremgår det, at der er meget stor forskel i expliciteringsgrad mht. hvilke faser, hver fremstilling vurderer det nødvendigt at udskille i processen. Især er det påfaldende hvor forskellige holdninger til introduktion og evaluering, der her er repræsenteret. For Fried-Booth er begge dele nærmest uinteressant – hvilket hun understreger ved at nedtone behovet for formalisering af projektarbejdet – *”there is no magic formula”*<sup>28</sup>. Hos Legutke & Thomas får begge dele stor vægt, selvom de med hele to indledende faser adskiller sig markant fra de øvrige fremstillinger prioritering af det forberedende arbejde. Det giver Legutke & Thomas’ s fremstilling et mere alment pædagogisk præg end de andre, omend alle i deres egen forståelse beskæftiger sig med sprogundervisning. De sidste fremstillinger er imidlertid dem, der tydeligst inkorporerer denne omstændighed i deres *projektdesign*: I både Sheppard & Stoller og i Stollers egen, opdaterede version er der explicit afsat tid og rum til arbejde med den sproglige dimension – og det nævnes specifikt i den sidste fremstilling, at eleverne også skal evaluere det sproglige udbytte.

Vejledningen beskrives samstemmende som et meget komplekst og krævende arbejde for læreren, som både skal fungere som coach, indpisker, social problemknuser og faglig konsulent, og i denne proces vil man derfor ofte som sproglærer opleve et dilemma mellem fokus på

---

<sup>27</sup> Ibidem

<sup>28</sup> Fried-Booth, D.L. (2002), op. cit., p. 16

indhold og fokus på sprog. I den tværfaglige sammenhæng kan sprogtilegnelsen naturligvis ikke få samme vægt, som hvis projektet kun var defineret af sprogfaget, og selv da dukker problemet op, sådan som det bl.a. beskrives i en artikel af Karen Risager om projektarbejde i sprogfagene på RUC:

*”Det er et problem at sprogtilegnelsesprocessen i projektarbejdet ofte ikke får opmærksomhed nok. [...] arbejdet med sproget prioriteres for lavt i forhold til det indholdsrettede arbejde, der naturligvis under alle omstændigheder skal være det højest prioriterede.”*<sup>29</sup>

I modsætning til Risager, er det imidlertid Sheppard & Stollers opfattelse, at

*”if the underlying objective ( ... ) is to build the students’ ability to use the language fluently in novel situations, project work will carry them a lot closer to meeting that objective than more conventional work on grammar, vocabulary, and pronunciation.”*<sup>30</sup>

Baggrunden for dette udsagn er naturligvis det kommunikative sprogsyn, men det er også i underforstået forstand en påpegning af de mange sproglige færdigheder, der kommer i spil under et projekt. Som tidligere nævnt, har f.eks. Fried-Booth en systemiseret oversigt over de sproglige færdigheder, som eleverne kan træne i forbindelse med projektets forskellige aktiviteter. De klassiske færdigheder: tale, lytte, læse og skrive er her opstillet parvis og relateret til forskellige delelementer af projektarbejdet. I Cerovskys opdeling af projektarbejdet i faser angives for hver fase, hvilke færdigheder, der her kan trænes, og i Sheppard & Stollers artikel opregnes anvendelsen af de fire færdigheder (med *sub-skills*) under beskrivelsen af fase 4.

Problematikken er naturligvis reel, men Stollers inddragelse af sproglige forberedelsesfaser i planlægningen giver sproglærerne en sikkerhed for, at der vil være mulighed for at udvide fokus på det sproglige element, når behovet opstår, og jeg vil derfor hævde, at projektarbejde med et emne, som oplagt har relevans for engelskundervisningen, og som er uovertruffent til at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer – ikke mindst deres studiekompetence, som for tiden fremføres som et afgørende element i den gymnasiale uddannelse<sup>31</sup> - har stor relevans som et element i den gymnasiale undervisning, også i sprogfagene.

Projektorganiseringen fremmer motivationen, idet eleverne i højere grad selv har kontrol med deres læring, både dens indhold og dens formidling, og derfor også iflg. den autonomi-orienterede tankegang vil være mere tilbøjelige til selv at tage ansvaret for deres læring og dens resultater. Dette styrker studiekompetencen, som også i høj grad understøttes af de for-

---

<sup>29</sup> Risager, Karen (1997): “Projektarbejde er procesorienteret sprogarbejde”, p. 23, IN: *Sprogforum*, Vol. 8

<sup>30</sup> Sheppard, Ken and Fredricka L. Stoller, op. cit., uden sidetal

<sup>31</sup> Se f.eks. Beck, Steen & B.Gottlieb (2002): Elev/student, Gymnasiepædagogik Vol. 31 & 32

melle krav til et indholdsbasert projektarbejde, som typisk vil udfordre elevernes faglige nysgerrighed samtidig med, at det udvikler deres kommunikative kompetence på målsproget. De personlige og sociale kompetencer, som systematisk sans, kritisk sans, selvstændighed og samarbejdsevne, målbevidsthed og fleksibilitet, selvrefleksion og empati, og evne til at overskue et voksende antal informationer, er egenskaber, som støttes af projektarbejdsformens autonomi-orientering, ligesom det reflekterende, kollaborative samarbejde er med til at udvikle elevernes konstruktive evner til at indgå i praksisfællesskaber omkring et fag, en uddannelse, en levevej eller en interesse.

Men først og fremmest vil elevernes konstruktion af viden om det engelske sprog og den kultur, det er en del af, kunne foregå på en mere differentieret, mere reflekterende og derfor mere vedkommende måde. Dette er med til at gøre elevernes læring både dybere og mere kompleks, idet et indholdsbasert, engagerende projektarbejde på basis af jævnlige evalueringer giver eleverne mulighed for i et forpligtende samarbejde *”selvstændigt at tilegne sig stof på engelsk om emner inden for forskellige fagområder”* og at kommunikere med andre om resultaterne. De *”forskellige fagområder”* opfatter jeg her som *”donorer”* af indhold, som dog aldrig kan være uden en så tæt tilknytning til engelsksproget kultur eller samfundsforhold i bred forstand, at det ikke i sig selv ville kunne være et relevant emne i engelskundervisningen.

## BILAG:

F A S E	STOLLER	SHEPPARD & STOLLER	CEROVSKY	LEGUTKE & THOMAS	FRIED-BOOTH
				Forberedelse (1)	
				Emne-orientering (2)	
1	Enighed om et emne	Enighed om et emne (1)	Enighed om et emne (1)	Planlægning og udførelse (3)	Planlægning (1)
2	Beslutte slutprodukt	Beslutte slutprodukt (2)	Beslutte slutprodukt (2)		
3	Planlægge projekt	Planlægge projekt (3)			
4	Sproglig forberedelse af informations-søgning	Afklare behov for sproglige færdigheder (4)			Gennemførelse (2)
5	Informations-søgning	Informations-søgning (5)	Informations-søgning (3)		
6	Sproglig forberedelse af databehandling				
7	Databehandling	Databehandling (6)	Databehandling (4)	Databehandling (4)	
8	Sproglig forberedelse af den afsluttende aktivitet				
9	Fremlæggelse af slutprodukt	Fremlæggelse af slutprodukt (7)	Fremlæggelse af slutprodukt (5)	Fremlæggelse af slutprodukt (5)	Fremlæggelse af slutprodukt (3)
10	Elevevaluering	Fælles evaluering (8)	Fælles evaluering (6)	Evaluering (6)	