



ET EU-PROJEKT OM BØRNS SPROGLÆRING: EN  
INTERKULTUREL ERFARING

**[DENMARK]**



Dette projekt er finansieret med støtte fra Europa-Kommissionen. Denne publikation (meddelelse) forpligter kun forfatteren, og Kommissionen kan ikke drages til ansvar for brug af oplysningerne heri.

Af Hanne Leth Andersen og Stacey Marie Cozart, Aarhus Universitet

Både den tidligere start på fremmedsprogsundervisning og behovet for at danske elever bliver endnu bedre til fremmedsprog – og får endnu bedre undervisning – gør det vigtigt at få et øget fokus på de metoder, emner og materialer som bliver anvendt til unge sprogindlærere. Dette behov demonstreres bl.a. i UVM's evaluering af tidlig fremmedsprogsundervisning i Danmark:

[...] en markant andel af lærerne (79,5%) vurderer, at arbejdsformerne er ændret i forhold til 4. klasse. [...] Flere nævner, at det kræver et solidt kendskab til en varieret palet af metoder og evne til effektivt at skifte mellem forskellige arbejdsformer. [...] Nogle lærere fremhæver især, at indretningen af klasselokalet betyder meget. Det beskrives især som positivt, når det uden besvær kan lade sig gøre at bevæge sig, lave sanglege, drama, o.s.v. eller har umiddelbar adgang til et sted, hvor mere pladskrævende aktiviteter kan foregå. Derudover fremhæver nogle lærere vigtigheden af at lave praktiske øvelser undervejs, for at den første begynderundervisning ikke bliver for boglig. (Evaluering af tidligere start på fremmedsprogsundervisning, Undervisningsministeriet 2006, s. 20)

I forbindelse med det generelle fokus på tidligere og bedre sprogundervisning deltager vi i et 2-årigt multilateralt Comenius-projekt der startede i efteråret 2007: HOLA! *HOListic Approach to language learning for kids!* Projektet går ud på at udvikle holistiske strategier og sprogundervisningsmaterialer til undervisning af børn under 12 år, og vores primære rolle som eksperter er at forankre projektets konkrete produkter (undervisningsmateriale) i en sprog- og tilegnelsesteoretisk ramme, mens flere af de øvrige deltagere er praktikere, undervisere og udviklere. For at vise at strategier og materialer kan omsættes til fremmed- og andetsprogsundervisning generelt, skal enkelte eksemplariske materialer oversættes og omsættes til de sprog og læringskulturer som er repræsenteret i projektgruppen: hollandsk, græsk, spansk, italiensk, fransk, tyrkisk og dansk. Desuden vil projektet munde ud i et Comenius-kursus for sprogundervisere i Europa i foråret 2010.

Projektets grundlæggende ambition er at arbejde med begynderundervisning i fremmedsprog ud fra strategier som tager hensyn til både sproget, learneren, læreren og konteksten som dynamiske helheder. Vi er især interesseret i vægten på autentisk, målrettet sprogbrug og vigtigheden af at arbejde med såvel den kommunikative som den kulturelle side af sproget i begynderundervisningen. Herudover har vi efter de første to fællesseminarer i det første halve år opdaget at vi faktisk også alle deltager for at opnå større viden om sprogundervisningens styrker og svagheder og specielle betingelser rundt omkring i Europa og for at blive bedre til at dele – og lære af – hinandens erfaringer. Hver deltager har en særlig profil og nogle særlige fokuspunkter som han eller hun bringer ind i projektet.

Vi sætter fokus på autentisk sprogbrug ud fra konkret viden fra talesprogsforskningen, konversationsanalysen og det område man benævner høflighedsteori. Vi har en (relativt ny) tradition i Danmark for at sætte fokus på frekvens og autentisk kommunikation når vi udvælger de sproglige fænomener som der skal arbejdes med i den tidlige sprogundervisning, mens man andre steder ser skriftsproget som det sprog hvis strukturer og grundlæggende fænomener i hvert fald skal være dækket ind når man skal lære et sprog. Dette hænger ofte sammen med valget af en mere analytisk tilgang til sproget, og det passer dårligt sammen med forskningen i sproglige registre og progression i

sprogtilegnelsen. De oplagte kommunikative forskelle der findes mellem tale og skrift, er efter vores overbevisning utroligt væsentligt for hvordan man tilrettelægger sin sprogundervisning. Om målsproget er mundtligt eller skriftligt, har en reel betydning, og vi kan konstatere at der i mange lande ikke er tradition for at tænke eksplicit i frekvens og progression, sådan som det i de senere år har været tilfældet inden for sprogfagene i Danmark (jf. *Fremtidens Sprog* 2003).

Interkulturel kompetence skal også være en væsentlig del af sprogundervisningen på begynderniveauerne. Den kulturelle side af sprogundervisningen kan gøres mere personlig for eleverne ikke kun ved at beskæftige sig med vaner og adfærd i målsprogslandene, men ved at børnene arbejder med egne og andres holdninger til egen og andres kulturer. Det er vigtigt at der arbejdes med hvordan eleverne omgås fremmede (kulturer) i hverdagen, med at stimulere elevernes åbenhed og nysgerrighed og give dem et blik for egne socio-kulturelle forhold og værdier.

Læringsmæssigt er det vigtigt at tage flere konkrete skridt i retning af "learning by doing", udvikling af implicit viden og procedural viden, især når det gælder børns læring. Forskningen har på mange måder længe kunnet påvise at der ikke er nogen oplagt forbindelse mellem deklarativ viden og procedural viden, mellem eksplicit viden om sprog og konkrete sproglige færdigheder (udtryksevne). Procedural viden har i høj grad betydning for udviklingen af sprogfærdighed, men faktisk også for mange andre komplekse færdigheder. Denne konstatering er ikke ny for ret mange sprogundervisere nogen steder i Europa, men mange steder finder vi alligevel lærebøger – og lærere – som tydeligvis ikke har turdet tage nogen chancer for at springe over den deklarative del: den grammatiske viden.

### **Læringskulturelle forskelle**

Herudover ligger der blandt de involverede lande en lang række forskelle mellem skole- og læringskulturer med særlige elevforventninger, læreruddannelser, forventninger til skolerum, lærerroller og lærerautoritet, høflighed og forestillinger om hvad sprog og sprogundervisning er og lægger vægt på. Om de nationale forskelle er større end de individuelle, skal vi her lade ubesvaret, men vi kan i hvert fald konstatere at der er en lang række overordnede rammer som er forskellige fra land til land.

Det mest oplagte og rammesættende er de forskellige skolesystemer: hvornår starter man i skolen, hvornår lærer man at læse, hvordan underviser man i modersmål og endelig: hvornår lærer man det første (og evt. det andet) fremmedsprog, hvilket sprog satses der på og på hvilken måde.

Det blev således hurtigt tydeligt at mange af de andre lande der er repræsenteret i projektet, havde andre udfordringer end dem man møder i Danmark. Det gælder eksempelvis fremmedsprogets status i det enkelte land, både når det gælder muligheden og sandsynligheden for at få input uden for klasseværelset og når det gælder sprogets beslægtethed med modersmålet. Projektet sætter fokus på engelsk og fransk, men de to sprog har meget forskellig status i de europæiske lande. I Spanien er fransk ikke en anden verden, heller ikke hvad angår sprogkultur og sprogstruktur. I Grækenland er engelsk et langt mindre nærværende – og anderledes – sprog end det er tilfældet i Belgien og Danmark. Det betyder naturligvis også en del for underviserne selv og deres kompetence på det eller de fremmedsprog de underviser i.

Undervisernes kompetencer vil bl.a. afhænge af hvor stor vægt der i læreruddannelser rundt i Europa gennem tiderne er blevet lagt på lærernes kommunikative kompetence i forhold til eksplicit sproglig viden og kulturelt fokus. Nogle lærere vil opleve at de har en så svag kompetence på målsproget at det kan være svært at gennemføre undervisning uden at lægge sig tæt op ad lærebøger, mens andre vil tale fremmedsproget flydende. Især vores samarbejdspartnere fra Spanien og Italien har

problematiseret mange underviseres manglende kommunikative kompetence på især engelsk og behovet for efteruddannelse af lærere.

Derudover kan der konstateres en række institutionelle og politiske forskelle: fx skal sproglærerne i Grækenland bruge bestemte lærebøger i deres undervisning fra 4.-6. klasse. Samtidig er det ifølge vores samarbejdspartnere stadig accepteret i de fleste af de lande der er repræsenteret i projektet at man lægger vægt på grammatikundervisning og undervisning ud fra lærebøger. Det drejer sig ofte om systemer som ikke nødvendigvis lægger op til at eleverne får et aktivt, meningsfuldt forhold til brugen af fremmedsproget. I de situationer kan det være svært for lærerne at finde tid og lyst til at afprøve nye metoder og materialer i deres undervisning. Endnu et problem som er blevet berørt i projektet, er elevernes manglende interesse i selve sproget. Fx har vi fået at vide at mange elever i Grækenland og Spanien har svært ved at forstå hvorfor de skal lære engelsk, fordi de ikke kan se nytteværdien i deres daglige liv. Tilsvarende kan vi mange steder i Skandinavien konstatere at eleverne i stigende grad fravælger andre fremmedsprog end engelsk, og at de især fravælger fransk og tysk (Andersen 2005, Dansk Industri 2008, Regeringen 2008).

Vore udenlandske kolleger påpeger det påfaldende i at vi i Danmark starter senere end man gør i de fleste andre lande, har betydeligt færre timer på skemaet i folkeskolen, og at de danske børn alligevel bliver bedre til engelsk end det ofte er tilfældet hos dem. Dette skyldes uden tvivl både det intense sproglige input, sprogenes beslægtethed og nogle generelle elevfokuserede og uautoritære tilgange til undervisning som uden tvivl kan facilitere sproglæring. Herudover er der næppe nogen tvivl om at det er vigtigt at lærerne har et solidt kendskab til fremmedsprogsdidaktik.

#### ***Andre udfordringer: e- og m-læring***

Den vigtige rolle som medier og IKT kan og bør spille i sprogundervisning i dag og i fremtiden, viser sig kun at være ganske lidt berørt i vores projektarbejde indtil videre. Vi tror ikke at dette skyldes manglende vilje til at drage fordel af de teknologiske muligheder som medier og IKT kan tilbyde en holistisk tilgang til tidlig sprogundervisning, men snarere de reelle økonomiske og følgende teknologiske begrænsninger som præger fremmedsprogsundervisningsområdet, fra efteruddannelse af lærere i CALL til moderne undervisningslokaler udstyret med fx moderne computere, netadgang, smartboards osv. Mobiltelefoner og computere fx er "autentiske" midler for sprogundervisning, og vi ser det som vigtigt at deres muligheder bliver udnyttet i begynder-sprogundervisning som ønsker at fokusere på ægte sprog og sprogbrugssituationer. Om nærværende projekt får mulighed for at udvikle enkelte materialer som tager udgangspunkt i fx mobilen er uvist på nuværende tidspunkt, men at det skal gøres, er der næppe nogen tvivl om.

#### ***Hvorfor holistisk? Og hvad mener vi med det?***

Det var helt tydeligt at mange af deltagerne i projektet som udgangspunkt havde en forståelse af en holistisk tilgang som værende en tilgang hvor eleverne havde det sjovt mens de lærte, og at målet mere var en generel tilgang til læring end en tilgang til sproglæring.

En stor del af vores fælles arbejde det sidste halve år har derfor bestået i nærmere at bestemme hvad vi hver for sig og tilsammen mener når vi siger holistisk sprogundervisning. Samtidig har flere af deltagerne udviklet materiale som de opfatter som eksemplarisk for en holistisk tilgang. Denne simultane udvikling af principperne for materialerne og selve materialerne har vist sig at være en udfordring. Metoden som både indebærer "learning by doing" og "bottom-up" og "top-down" tilgange til vores fælles forståelse af en holistisk tilgang til sproglæring og -undervisning, er en vigtig øvelse for gruppen idet den selvfølgelig afspejler den tilgang til sprogundervisning som vi efterstræber.

Der er ingen tvivl om at tilgangen har elementer fra suggestopædien som jo netop heller ikke er en tilgang specifikt til sprog, men til læring uden barrierer. Derudover inddrages læringsstile, kreativitet og en konstruktivistisk tilgang til læring (med reference til

Vygotsky og Bruner) hvor der lægges op til at eleverne selv arbejder aktivt med sproget. Vores arbejde har indtil videre peget mere i retning af en sociokognitiv tilgang til undervisning som ser mere på konteksten i klasseværelset, samt i retning af en elev-centeret undervisningssituation. Men den fortolkning af en holistisk tilgang som vi fra Danmark forsøger at bringe ind i gruppen, er en tilgang som betragter mange vinkler på én gang. Vi mener det handler om at dække sprog, kultur, læringskontekst og undervisnings- og læringsstrategier på en så helhedsorienteret og mangfoldig måde som muligt. Senest har vi arbejdet på at udvikle kriterier for materialerne som projektgruppen er ved at udvikle. Med det sproglige input som udgangspunkt ser vi nærmere på 1) undervisningsmaterialernes valg af sproglig orientering: er det kultur, tekster, sætninger eller morfo-syntaks, der er fokus på? 2) mængden og typen af sprogbeskrivelse (grammatik), 3) opgavetyper (har de en lukket eller åben struktur, fordrer de monologer eller dialoger, er de produkt- eller procesorienteret og fremmer de autonomi og samarbejde) samt 4) tematisk indhold (hvor nære eller fjerne emnerne er fra eleverne). Herudover arbejder nogle af samarbejdspartnerne med at inddrage forskellige intelligentyper og læringsstile når der udvikles opgaver og andet undervisningsmateriale. Andre kigger på lærer- og elevroller.

På denne måde tager projektet fat i forskellige vinkler på en vigtig udfordring inden for fremmedsprogsundervisningen i dag, nemlig den tidlige sprogstart. Projektdeltagernes forskellige sprog- og kultursyn, læringskulturer og anvendelser af eksempelvis teknologiske ressourcer er en spændende udfordring og en oplagt mulighed for et frugtbart udviklingsarbejde. Dialogen er grundlaget – præcis som i fremmedsprogsundervisningen!

### **Referencer**

Website: [www.holaforkids.be](http://www.holaforkids.be)

Andersen, Hanne Leth 2005. "Le défi de la diversité : l'enseignement du français en Scandinavie », *Synergies Amérique du Nord*, numéro 1/2004, 111-115.

Dansk Industri 2008: *Mere (end) sprog*.

Evaluering af tidligere start på fremmedsprogsundervisning – en spørgeskemaundersøgelse om engelsk i 3. klasse. Undervisningsministeriet, marts 2008.

[http://us.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/forligsinitiativer/documents/1fremmedsprog-engelskrapport\\_000.pdf](http://us.uvm.dk/grundskole/folkeskolen/forligsinitiativer/documents/1fremmedsprog-engelskrapport_000.pdf)

Regeringen, Jørn Lund-gruppen, 2008: *Sprog på spring*.

## 6.2 Hvordan få ord kan ændre ens liv

Formålet med materialerne er at sætte eleverne i stand til at gennemføre én blandt flere opgaver på baggrund af en historie. Et andet vigtigt formål er at bevidstgøre børnene om en virkelighed, som er forskellig fra deres egen, ved at involvere dem i en historie, hvor hovedpersonen er mindre heldig end dem selv.

Materialerne er lavet til engelskundervisning for elever i 4.klasse. De er opdelt i 4 dele:

1. Opvarmning
2. Lytteøvelse hvor børnene skal vælge den bedste titel til historien: eleverne bliver bedt om at leve sig ind i, mærke og forestille sig historien
3. Fokus på sproget
4. Arbejdsstationer: børnene bliver bedt om at give meningsfyldt og personlig respons til historien. Til sidst samarbejder børnene med at finde de ord, som de ikke kender på forhånd, og med at planlægge og styre deres opgaver.

I løbet af HOLA! fik vi mulighed for at afprøve materialerne i en 4. klasse i Århus, Danmark. Først skulle læreren etablere et godt arbejdsklima i klasseværelset for at vække børnenes nysgerrighed og samtidig bevare roen og den gode stemning. Vi trak gardinerne for, fordi vi ved at holde sollyset ude bedre kunne mærke den stemning man har under godnatlæsning, og blive inspireret af den.

### 6.2.1 Opvarmning

Som en indledende aktivitet blev børnene bedt om at tænke på historier, de kender, eller oplevelser de har haft, som har gjort dem glade eller triste. Læreren kan selv give dem et eksempel. Når børnene har givet eksempler på historier eller situationer, som har gjort dem glade eller triste, bliver de spurgt om, hvad der kan ændre deres sindsstemning og gøre dem glade, når de er triste.

### 6.2.2.

Læreren skriver tre titler på tavlen og forklarer: "I dag skal jeg fortælle jer en historie uden titel, fordi forfatteren glemte at skrive den. Jeg vil gerne bede jer om, når historien er slut, at vælge en titel til historien. Udgiveren vil gerne udgive historien og har bedt om jeres hjælp. Jeg har tænkt på tre titler, men jeg har brug for jeres hjælp til at vælge den, der passer bedst til historien".

Læreren viser titlerne på tavlen.

1. A Lucky Day
2. The Life of a Beggar
3. The Power of Words

Først bliver eleverne opfordret til at dele med hinanden, hvad de tror historien vil handle om. Læreren fortæller historien ved hjælp af FLASHCARDS for at tilbyde non-verbale nøgler/non-verbalt input der kan hjælpe børnene til at forstå historien. Historien bliver fortalt fra start til slut. Læreren prøver at stilladsere og støtte elevernes forståelse af helheden ved at vise billederne og standse op på strategisk valgte tidspunkter, når hun kan stille foregribende spørgsmål såsom "What do you think

the stranger's offer will be?" eller "What do you think the stranger had written on the sign?" Historien, som er taget fra en amerikansk bog, gengives her nedenfor:

*There was once a man named Joe Lorry. He was an old blind beggar from Brooklyn in the United States. Brooklyn is part of New York City, and it is home to two and a half million people. A bridge called the Brooklyn Bridge joins Brooklyn to Manhattan Island. Joe lived in a neighbourhood near a road that leads to the Brooklyn Bridge.*

*Joe was poor, and he could not see. He had to earn money by begging on a busy street corner near the Brooklyn Bridge. Everyday he got up, went to the street corner and begged from people walking by. Around his neck he hung a sign that said, 'I am blind, please help.' Everyday he stood there in the rain or the cold or the terrible heat of summer. He waited for people to feel sorry for him and drop a few coins in his cup. He never made too much money. Sometimes he went home with only 5 dollars, sometimes 10, and on a very lucky day 20 dollars. Life wasn't easy for him.*

*One lovely spring day a stranger came up to Joe and made a strange offer to him. "I have no money to give you," the stranger said, "but I know how you can get more money. Just let me change the message on your sign, and I promise you will make more money than you can imagine." Joe thought about it for a moment and then said yes to the stranger's offer. The stranger turned Joe's sign over and wrote a new message on the back. Then he wished Joe good luck and said goodbye. A few minutes after he left, Joe heard the sound of coins falling into his cup.*

*It was like that for the rest of the day. Almost every minute somebody put money into Joe's cup. "People are so generous today," Joe said to himself "or I am very lucky. I wonder if it is because of what the stranger wrote on my sign". Finally, Joe grabbed the arm of a man who was putting some coins into his cup. "Excuse me sir," he apologized, "but what does the message on my sign say?" The man looked at him in surprise. "Don't you know what your own sign says?" the man asked. Joe explained about the stranger who changed the message on his sign. "Oh, I understand," said the man. "Well, your stranger is certainly very wise. Your sign says "It is spring and all the trees are blossoming, red, pink, white, yellow, violet – and I cannot see any of them."*

Forudsigelse finder sted i løbet af før-lytte- og lyttefaserne. Det øger muligheden for at eleverne kan leve sig ind i historien og det øger deltagelsen i opgaven som helhed og deres brug af målsproget.

*Da læreren i den danske klasse spurgte, hvad manden havde skrevet på skiltet, som fik folk til at give Joe penge, forudsagde en elev, "If you give me money, you will have a very lucky day".*

Ved historiens afslutning viser læreren eleverne tilbage til det spørgsmål, der blev stillet ved starten af lektionen, og spørger eleverne, hvad de tror vil være den bedste titel på historien og hvorfor. For eksempel kan et barn synes, at den bedste titel er "The Power of Words", fordi manden ændrer ordene og den blinde mand derfor får flere penge.

Selvom den mest originale og velfungerende titel er "The Power of Words", så kan eleverne få ros og belønning, hvis de skaber meningsfulde forbindelser til andre titler. Nogle børn kan for eksempel synes, at den bedste titel er "A Lucky Day", fordi Joe plejer at være uheldig, eller "The Life of a Beggar", fordi Joe er en tigger.

Hovedformålet med denne aktivitet er at få eleverne til at engagere sig i historien og få dem til at forholde sig til den som helhed. Læreren kan afslutte denne fase ved at stille nogle spørgsmål, som kan bruges til at opsummere historien og få den til at blive en del af elevernes arbejdsoplevelse ved at gå igennem den igen eller se nærmere på dele af den. Hun kan for eksempel stille spørgsmål

som "Why do you think the stranger is a wise man?" og "Why do you think people are more generous after reading the new sign?"

Indretningen af det danske klasseværelse egnede sig godt til samarbejde mellem børnene. I et hjørne af klasseværelset var der en hesteskoformation, hvor børnene kunne sidde og som bl.a. kan bruges i forbindelse med fortællinger. Den rigtige opstilling kan gøre stemningen magisk og på den måde gøre børnene til figurer i historien og gøre det nemmere for dem leve sig ind i den. Når børnene fik tid til at finde den bedste titel, blev de også bedt om at opsummere historien på dansk for hinanden for at sikre at alle havde forstået den.

Netop denne historie var valgt med fuldt overlæg. Stort set alle kulturer i den moderne verden kender til tiggere eller hjemløse, som overlever ved at tigge på gaden. Samfundet ser på tiggere på forskellige måder afhængigt af individuelle forudfattede meninger.

### 6.2.3 Sprogligt fokus

Læreren viser billedet "Almond Blossom" af van Gogh og laver en forbindelse til historien. "It is spring and all the trees are blossoming... What do you think blossoming means?" Eleverne og læreren læser afsnittet "Did You Know This?" sammen og forholder maleriet til dele af historien: "Why do people like flowers?" "Because they are colourful", "When do people buy flowers?" "When they are happy or want to make other people happy".

#### **DID YOU KNOW THIS?**

*On January 31st 1890, Theo, Vincent Van Gogh's brother, wrote to Vincent of the birth of his son. Van Gogh, who was extremely close to his younger brother, immediately made him a painting of his favourite subject: blossoming branches against a blue sky.*

*The gift was meant to hang in their bedroom. As a symbol of this new life, Vincent chose an almond tree, which blooms early in southern regions and announces the coming of spring as early as February.*

Eleverne og læreren kigger på hvert ord i den udleverede glosehæfte. Læreren beder eleverne finde ordene i historien og sætte dem i forbindelse med den. "What was the name of the BEGGAR?", "What did he have around his NECK?" På denne måde går læreren fra helheden (historien) til detaljer (begreber) ved at stille skarpt på og underviser i bestemte ord/begreber, som eleverne gengiver ved at svare på lukkede spørgsmål.

### 6.3 Projekter ved arbejdsstationer

Stemningen i klasseværelset er venlig og målrettet både før og efter lektionen. Klasseværelset er fyldt med engelsksprogede ressourcer – plakater, flashcards, udstillede eksemplarer af elevernes arbejde, læsebøger, leksika og ordbøger pynter lokalet. Foran i klasseværelset er der et relativt stort åbent område, som bordene er grupperet omkring, så der er plads til bevægelse og let adgang til læreren. Eleverne får udleveret en liste af projekter de kan vælge imellem. De nødvendige materialer, såsom kort, papir og tegnestifter er tilgængelige, og læreren giver eleverne tid til at gennemse og overskue de forskellige opgaver, de skal udføre. Eleverne må således gerne vælge den type respons, som de gerne vil udføre til historien. De tager hensyn til deres egne styrker, svagheder og læringsstile, når de vælger deres opgave. Visse opgaver lægger op til større samarbejde eller autonomi end andre. Grupper med to eller tre elever formes alt efter hvilket projekt de vælger. Selvom opgavelisten umiddelbart ser ud til at være produktorienteret, så er processen lige så vigtig, fordi det er i denne fase, målsproget bruges.

## **Projekter ved arbejdsstationerne**

### **1. Draw four pictures about this story and retell the story using these**

#### **pictures**

Eleverne visualiserer den historie, de har hørt, og vælger de mest centrale udviklinger i plottet, som de mener tilsammen vil kunne genskabe historien som helhed. De diskuterer historien og laver fælles beslutninger: "Shall we draw the beggar?" "What will he be wearing?" "He's a beggar so his clothes may be old". Eleverne kan undersøge alle muligheder ved at analysere historien og slutte sig til detaljer for at tilføje noget til deres billeder.

### **2. Retell the story from the beggar's point of view and the stranger's point**

#### **of view**

I denne opgave skal eleverne fremstille en ny fortælling ved at vælge detaljer fra historien, som de ønsker at udforske fra en anden persons synsvinkel. Denne opgave kræver empati og engagement i verden omkring sig. Eleverne skal også bruge deres fantasi. Samarbejde med gruppemedlemmerne er afgørende for at opnå konsensus om indholdet i historien.

### **3. Imagine a dialogue between the beggar and the stranger and act it**

#### **out**

Børnene skal udføre dialogen foran de andre børn og de opfordres til at klæde sig ud og bruge rekvisitter. Denne aktive respons til historien forudsætter, at eleverne overvejer begivenhederne og prøver at slutte, hvordan figurerne vil reagere gennem deres ansigtsudtryk, intonation og stemmeleje. Dialogerne kunne også indeholde kulturelle og diskursive elementer af sproget og skabe en levende og realistisk gengivelse af historien.

### **4. Write at least five reasons for being a beggar**

Denne aktivitet kræver at eleverne brainstormer over deres ideer, inden de vælger de fem bedste grunde. De skal bruge deres indlevelsesevne, diskutere, tage noter og forhandle på målsproget. Børnene skal forholde sig til tiggerens oplevelser i historien for at kunne vælge de fem årsager. Anvendelse af baggrundsviden vil være en afgørende faktor i elevernes arbejde.

### **5. Prepare a Venn diagram showing the similarities and the differences between the beggar and the stranger**

Eleverne overfører oplysningerne fra historien i en anden visuel form ved at bruge deres tværdisciplinære erfaringer. Venn-diagrammet kræver, at eleverne udfører en nær-analyse af figurerne i historien. Eleverne skal også bruge grupperings-strategier her for at finde ligheder og forskelle.

### **6. Imagine that the beggar will earn a lot of money after this event and write an alternative ending**

Eleverne bruger deres evne til at forudsige, hvordan pengene ville forandre tiggerens liv. De skal bruge deres baggrundsviden om, hvordan penge kan medføre livsændringer. De er nødt til at erstatte begrebet fattigdom med begrebet rigdom.

**7. Write the daily routine of the beggar. What time does he get up, what does he do every day...?**

Denne aktivitet kræver en analytisk tilgang til planlægning af en rutine, som tiggeren skal følge. Det kræver også, at eleverne forholder sig til, hvordan tiggeren tilbringer sin tid uden for historiens rammer, hvilket forudsætter en vis portion gæsteri og visualisering.

**8. If we wanted to write a book about this beggar's life, what could the name of this book be? Prepare a book cover and a book mark for this book and write the summary of it on the back of the book cover**

Dette er en type opgave som foretrækkes af de elever, som bliver tiltrukket af visuelle fortællinger ud fra historiens begivenheder. Det forudsætter, at de bruger deres evne til at opsummere. Samarbejde og en ide om det "færdige produkt" vil være nødvendige for at projektet lykkes.

**9 Write a story for a newspaper about the beggar's life with the heading: "Beggar becomes rich businessman."**

**10. Prepare a PowerPoint presentation about Van Gogh's life and present it to your friends**

Det handler her om at genfortælle historien ved hjælp af et andet tekstformat og medium. Eleverne kan undersøge avissprog, særligt overskrifter, som kan bruges til at opsummere og fremhæve historiens vigtigste elementer.

Lærerens rolle under arbejdet i arbejdsstationerne er som facilitator. Eleverne må gerne stille opklarende spørgsmål og få bekræftelse og hjælp fra læreren. De metakognitive strategier, som eleverne skal bruge tilskyndes af selve projekterne: planlægning, selvstyring, selvevaluering sker automatisk gennem gruppedynamikken.

*Den danske klasse reagerede positivt på projektarbejdet ved arbejdsstationerne. De var alle sammen meget entusiastiske omkring samarbejdet og fremstilling af egne, selvvalgte produkter. De fandt på nogle meget gode projekter og så ud til at nyde at lytte til historien og frit fremstille projekterne på baggrund af den.*

## HOLA!-SKABELONEN

<b>Title</b>	Arbejdsstation: Hvordan få ord kan ændre ens liv	
<b>Niveau</b>	A2. 9-10-årige	
<b>Varighed</b>	60 + 45 minutter	
<b>Formål</b>	<p><b>Hele læreren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• udvikle interpersonelle kompetencer</li> <li>• samarbejde</li> <li>• bruge baggrundsviden og tidligere erfaringer</li> <li>• blive bevidst om ligheder mellem kulturer og levemåder</li> <li>• udvikle strategier til processtyring</li> </ul> <p><b>Hele verden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• lære om levemåder</li> <li>• lære om van Gogh</li> </ul> <p><b>Hele sproget</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• udvikle evne til at fortælle historier</li> <li>• udvikle evne til at beskrive</li> <li>• bruge diverse grammatiske strukturer og mønstre alt efter diskursen</li> </ul>	
<b>Sprogbrug</b>	<p><b>Lytte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• for at opnå en global forståelse</li> <li>• for at bidrage kreativt til historien</li> </ul> <p><b>Samarbejde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• for at fremstille projekterne ved arbejdsstationerne</li> </ul> <p><b>Læse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• for at fremstille en bestemt type tekst</li> </ul> <p><b>Skrive</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverse teksttyper (se projekterne ved arbejdsstationerne)</li> </ul>	
<b>Sprogligt fokus</b>	<b>Lingvistisk</b>	<b>Diskursivt</b>
	Eleverne bliver præsenteret for en bred vifte af forskellige projekter, som de vælger imellem, og hvert projekt har dets egne grammatiske strukturer og ordforråd.	Forskellige teksttyper afhængigt af projektet.
	<b>Pragmatisk</b>	<b>Kulturelt</b>
	Det fremhæves, at udsagn og ord kan påvirke en persons liv. Det pragmatiske fokus afhænger af teksttypen, der vælges i projekterne.	Ligheder og forskelle mellem den tyrkiske og den danske kultur kan udfoldes under opvarmningfasen. Opdagelse af forskellige levemåder.
<b>Refleksion på læring</b> <b>Mod elev-autonomi</b>	<p><b>Læringsstrategier:</b> aktivere baggrundsviden, analysere, gruppere, stille opklarings spørgsmål, overvåge, finde ressourcer, deducere/inducere, personalisere, opstille mål, planlægge, selektiv opmærksomhed, samarbejde</p> <p><b>Læringsstile:</b> Der kræves forskellige læringsstile, når eleverne er stillet over for en bred vifte af opgaver.</p> <p><b>Multiple Intelligences:</b> visuel, kinestetisk, rumlig, sproglig, interpersonel</p> <p><b>Portfolio:</b> refleksion over projekterne</p> <p><b>Evaluering</b> mundtlig beskrivelse af elevernes egne projekter i arbejdsstationerne.</p>	

<b>Nødvendige materialer og ressourcer</b>	Flashcards, pap, A4-papir, glosehæfter, computer, projekter, badges til eleverne, tegnestifter, lim, saks
<b>Rækkefølge</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Opvarmning</li><li>2. Lytte og vælge den bedste titel: eleverne bliver bedt om at leve sig ind i, mærke og forestille sig historien.</li><li>3. Fokus på sproget</li><li>4. Arbejdsstationer: eleverne bliver bedt om at give meningsfyldt og personlig respons til historien. Til sidst samarbejder børnene om at finde de ord, som de ikke kender på forhånd og om at planlægge og styre deres opgaver.</li></ol>