



Lærerruddannelsen Zahle

## GODKENDELSE AF EMNE TIL BACHELOROPGAVEN 2013

Bruges som forside til bacheloropgaven

Navn: Nanna Kampp Villumsen

Studienummer: Z090332

Opgavens linjefag: Fransk

Opgavens emne: Hvorfor og hvordan bruge den praktisk musiske dimension til at hjælpe eleverne i udviklingen af kommunikativ kompetence - med fokus på fonetik

Antal anslag i opgaven:

Linjefagsvejleder: ASGR Anette S. Jørgensen 1/3-2013  
 Initialer Underskrift Dato

PPD-fagvejleder: STOL Sten Jensen 010313  
 Initialer Underskrift Dato

Må opgaven udlånes af Zahles bibliotek?

Ja  Nej

Underskrift: Nanna K. Villumsen 11/4-13  
 Studerende Dato

**INDHOLDSFORTEGNELSE**

<b>INDLEDNING</b>	<b>3</b>
<b>PROBLEMFORMULERING</b>	<b>4</b>
<b>LÆSEVEJLEDNING</b>	<b>4</b>
<b>OPGAVENS TEORETISKE FUNDAMENT</b>	<b>7</b>
<b>OVERORDNEDE LÆRERREFLEKSIONER</b>	<b>7</b>
DANNELSES- OG FAGSYN	7
LÆRINGSSYN	9
<b>DEN PRAKTISK MUSISKE DIMENSION</b>	<b>10</b>
DEFINITION AF DEN PRAKTISK MUSISKE DIMENSION	10
DET MUSISKE, DET MUSIKALSKE OG DET ÆSTETISKE	11
GARDNER OG DE MANGE INTELLIGENSER	12
BEGRUNDELSER FOR DIMENSIONEN	13
OPSAMLING	15
<b>DE FRANSKFAGLIGE ASPEKTER</b>	<b>15</b>
MÅL FOR SPROGTILEGNELSEN	15
FUNKTIONELT ARBEJDE MED FONETIK	16
FONETISK KOMPETENCE OG DEN SPROGLIGE MUSIKALITET	17
PROSODI	18
SAMMENFATNING	19
<b>PRÆSENTATION AF EMPIRIEN</b>	<b>20</b>
<b>BESKRIVELSE AF EMPIRIEN</b>	<b>21</b>
DE YDRE BETINGELSER OG DET GENNEMFØRTE FORLØB	21
AKTIVITET 1 – INTONATIONSØVELSE	22
AKTIVITET 2 - TALEKOR	23
EVALUERING AF UNDERVISNINGEN	23
BESKRIVELSE AF PROJEKT PÅ SKÆRBÆK KOMMUNESKOLE	26
<b>ANALYSE, FORTOLKNING OG DISKUSSION AF EMPIRIEN</b>	<b>26</b>
<b>DEN LØBENDE UNDERVISNING I FONETIK</b>	<b>27</b>
<b>AKTIVITETERNES LÆRINGSMÅDER OG INTELLIGENSFOKUS</b>	<b>28</b>
AKTIVITET 1 – INTONATIONSØVELSE MED MUSIK OG BEVÆGELSE	28
AKTIVITET 2 - TALEKORET	30
<b>FUNKTIONELLE AKTIVITETER I EN KOMMUNIKATIV UNDERVISNING</b>	<b>31</b>
<b>RESULTATERNE AF UNDERVISNINGEN</b>	<b>32</b>
DEN ANDERLEDES LÆRING I DE VELDOSEREDE FREMMEDHEDER	33
SAMMENFATNING	35
<b>DISKUSSION AF DET PRAKTISKE, DET MUSIKALSKE OG DET MUSISKE</b>	<b>36</b>
<b>KONKLUSION</b>	<b>37</b>
<b>PERSPEKTIVERING</b>	<b>38</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>39</b>
<b>BILAG</b>	<b>43</b>

<b>BILAG 1 – MÅLENE FOR UNDERVISNINGEN</b>	<b>43</b>
<b>BILAG 2 – UDSAGN TIL INTONATIONS AKTIVITETEN</b>	<b>44</b>
<b>BILAG 3 – NOTATION AF TALEKØRET</b>	<b>44</b>
<b>BILAG 4 – DE MUNDTLIGE AFLEVERINGER</b>	<b>45</b>
<b>BILAG 5 – ELEVERNES BESVARELSER AF EVALUERINGSKEMAEERNE</b>	<b>46</b>

## Indledning

Det franske udsagn ”*Il vient demain*” har forskellige betydninger afhængigt af, med hvilken intonation det siges. Er det et spørgsmål, bevæger tonehøjden sig opad, er det et svar, bevæger den sig nedad. For at forstå udsagnet kræves derfor en viden om intonation og udtale generelt, men også en musikalsk intelligens, der kan afkode sprogets melodiske udsving. Nina Hauge Jensen lægger i bogen ”Fransk Fonetik” vægt på, at en af de vigtigste grunde til at få en god udtale er, ”*at man vil kunne undgå at blive misforstået*” (Jensen 1999;14), men jeg vil tilføje, at udviklingen af en viden om og en evne til at bruge eksempelvis prosodien kan lette den receptive del af kommunikationen.

Den kommunikative kompetence står centralt i franskfaget og skal ifølge Fælles Mål<sup>1</sup> give eleverne ”*tillid til egne evner*” og ”*skabe rammer for oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken*” (FM Fransk;3). Derudover skal faget bidrage til skolens opgave; at danne eleverne til at kunne gebærde sig i et moderne samfund, der er præget af hastige forandringer og store krav til individet om at være kreativ og innovativ. Disse kompetencer kan eleverne ikke tilegne sig, hvis skolens undervisningen er præget af en favorisering af det verbal-sproglige, hvilket ofte er tilfældet. Eleverne skal udfordres til at bruge og dermed udvikle flere af deres sanser, hvilket den praktisk musiske dimension i min optik giver en oplagt mulighed for. Med fokus på det sansemæssige aspekt i læringen anerkender man, at alle lærer forskelligt, hvilket kan give gunstige forudsætninger for at skabe en hensigtsmæssig undervisningsdifferentiering.

Som sproglærer, erklærer jeg mig enig med underviser på den franske læreruddannelse, Bernard Dufeu, når han fremhæver følgende: (Dufeu 2011;1)

*"Avec l'œil nous allons vers la langue,  
Par l'oreille la langue entre en nous"*

Citatet er med til at understrege en vigtig pointe, da det fremhæver, at sprogtilenelse via synssansen kan skabe en distance til sproget, hvorimod en veludviklet høresans udvikler en

---

<sup>1</sup> Fælles Mål for faget fransk forkortes herefter FM Fransk

---

April, 2013

dybere og mere personlig forståelse. Det bør tilføjes, at med følesansen og den kropskinaestetiske intelligens mærker og lærer man, hvor og hvordan sprogets lyde dannes. Den musikalske intelligens sætter os i stand til at opfatte de lydlige sammenhænge og hjælper os med at skabe en helhed ud fra de enkelte dele. Arbejdet med sprog kræver således et udviklet sanseapparat, som kan skabes gennem en varieret undervisning.

På baggrund af ovenstående tanker har jeg valgt at beskæftige mig med den praktisk musiske tilgang til arbejdet med fransk, nærmere bestemt fransk fonetik. Jeg tror, at mange mennesker forbinder fonetik med noget kedeligt, der udelukkende læres gennem imitation. Dette er også tilfældet i nogle af lærebogssystemerne. Men i og med, at fonetikken indeholder mange musikalske elementer, som eksempelvis intonation og rytme, ser jeg adskillige uudforskede muligheder for at tilegne sig disse via sansende og anderledes undervisningsaktiviteter. Derfor vil jeg med afsæt i en pædagogisk og didaktisk diskussion af begreberne praktisk musisk og musikalsk undersøge følgende:

### **Problemformulering**

- Hvorledes kan man via den praktisk musiske dimension i undervisningen skabe oplevelser og anderledes forståelser af det musikalske i det franske sprog og herved udvikle elevernes fonetiske kompetence?

### **Læsevejledning**

For at belyse min problemformulering har jeg valgt at undersøge og diskutere den praktisk musiske dimensions teoretiske baggrund samt afklare, hvordan jeg mener, at arbejdet med praktiske og musikalske aktiviteter kan skabe en musisk undervisning i franskfaget. Derudover vil jeg gøre rede for, hvad fonetisk kompetence indeholder, hvordan et arbejde med denne kan videreudvikle elevernes kommunikative kompetencer, samt hvorfor kompetencen lægger op til en undervisning præget af anderledes læringsmåder. I forlængelse heraf vil jeg analysere og diskutere min egen undervisning fra 4. årspraktikken, hvor der indgår praktiske og musikalske aktiviteter samt et både bevidst og ubevidst arbejde med fonetisk kompetence. Slutteligt diskuteres det praktiske, musikalske og musiske.

---

April, 2013

Opgaven indledes med en præsentation af mit dannelses-, fag- og læringssyn, som forklarer mine overliggende refleksioner i henhold til formålet med franskfaget, den professionelle lærers dannelsesopgave samt læringens dimensioner og processer. I præsentationen referer jeg til den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki's kategoriale dannelse.

Dannelsesmålene præsenteres i forhold til lektor Hans Jørgen Kristensens begreb *handlekompetence* samt seminarielektor Karen Sandagers diskussion om en anderledes æstetisk dannelse.

Såvel dannelses-, som fagsynet er udformet med referencer til Fælles Mål 2009 Fransk, da man som folkeskolelærer må forholde sig til lovteksternes krav og inkorporere dem i sin undervisning.

I afklaringen af mit læringssyn tilslutter jeg mig læringsforsker Knud Illeris' beskrivelser af læringen som foregående i 2 processer, intra- og interpersonelt samt påvirket af tre læringsdimensioner, samspils-, drivkrafts- og indholdsdimensionen. Illeris anvendes, da han modsat andre læringsforskere ikke positionerer sig inden for de læringsteoretiske retninger. Han samler imidlertid elementer fra de forskellige retninger, han finder mest relevante (Illeris 2006;19) og giver efter min mening et meget nuanceret billede af læring. I forlængelse heraf inddrages den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehe's *veldoserede fremmedheder*, som faktorer, der kan påvirke elevernes drivkraftsdimension, mere konkret deres motivation for videre læring.

Problemformuleringen lægger op til en afklaring af, hvorledes den praktisk musiske indgangsvinkel kan være hensigtsmæssig at anvende i franskundervisningen. For at kunne afklare, hvad dimensionen kan tilføre undervisningen, kræves en diskussion af, hvad der forstås ved det praktisk musiske samt en argumentation for inddragelse af dimensionen på baggrund af det samfund, vi som lærere skal forberede eleverne til at kunne begå sig. Til definitionen af det praktisk musiske har jeg bl.a. anvendt cand. Pæd. I billedkunst, Kirsten Meisner Christensen, der i KvaN, omhandlende det praktisk musiske, beskriver, hvad dimensionen indeholder. I denne forbindelse har jeg også kommenteret begrebet musikalske aktiviteter, idet der ikke nødvendigvis kan sættes lighedstegn mellem musisk og musikalsk.

I og med, at det praktisk musiske ofte relateres til en opvurdering af anderledes læringsformer, har jeg valgt at inddrage dramapædagogerne Austring og Sørensens tre læringsmåder, der kan sætte fokus på det sansemæssige og æstetiske i en verden præget af diskursiv læring. Jeg henviser ligeledes til den amerikanske psykolog Howard Gardner, da han kan bidrage med en

---

April, 2013

flerintelligensbevidsthed, der kan være uundværlig i planlægningen af en undervisning, der tager hensyn til elevers diversitet. Det skal tilføjes, at jeg tager forbehold for, at hans Multiple Intelligence-teori er kritiseret af bl.a. Illeris for ikke at kunne leve op til egne kriterier samt for kategorisering af eleverne på en uhensigtsmæssig måde. Jeg vil derfor ikke benytte intelligenserne til at lave intelligensprofiler på elever, men snarere som en huskeseddel for, at der findes mange forskellige måder at lære på.

På baggrund af Austring, Sørensen og Gardner vil jeg i empiridelen analysere, hvilke læringsmåder og intelligenser jeg implementerer i undervisningen. De bruges endvidere i en argumentation for, hvorfor den praktisk musiske dimension er essentiel i undervisningen, der skal danne eleverne til deltagelse i det omkringliggende samfund. I beskrivelsen af samfundet tages udgangspunkt i Jens Rasmussens fremstilling af Nicklas Luhmanns opfattelse af samfundet som værende emergent. (Rasmussen 1997;27). I det emergente samfund har kommunikationen afgørende betydning for mennesket.

Kommunikationen står ligeledes centralt i franskfaget, hvilket jeg vil uddybe med henvisning til cand.mag i bl.a. fransk, Karen Lund's begreb kommunikativ kompetence. Jeg fokuserer på den fonetiske del af det franske sprog, hvilket jeg ved hjælp af tanker fra musikdidaktikerne Kjeld og Kirsten Fredens samt Sven-Erik Holgersen har valgt at opfatte som sprogets musikalske område. Da jeg ikke har kunne finde denne sammenligning i den franskfaglige litteratur har jeg udformet en definition på en delkompetence under kommunikativ kompetence – *fonetisk kompetence*. Derudover inddrages franske sprogforskere, der beskæftiger sig med fonetik, herunder Bernard Dufeu, introduceret i indledningen, samt undervisere på det franske universitet i Strassbourg, Édith Madeleni og Dario Pagel. Disse plæderer alle for et tidligt fokus på fonetikken, som skal indgå i en betydningsfuld kontekst – en funktionel sprogundervisning. Efter præsentationen af ovenstående samles hovedpointerne i opstillede teser, der undersøges i den efterfølgende empiri.

I min empiri benytter jeg mig af et forholdsvist bredt og kvalitativt empirisk materiale, hovedsageligt bestående af observationer og erfaringer fra praktikken på 4. Årgang. Jeg beskriver og analyserer den løbende undervisning i fonetik og to undervisningsaktiviteter, hvor jeg har forsøgt at undervise funktionelt i fonetisk kompetence henvendt til såvel den verbal-sproglige som den musikalske intelligens. Som en summativ evaluering af undervisningen inddrages elevproducerede, mundtlige afleveringer, der giver et indblik i elevernes fonetiske

kompetence. Jeg henviser til besvarelser på evalueringsspørgeskemaer, som eleverne udfyldte efter praktikforløbet samt kommentarer om forløbet fra praktiklæreren.

Med udgangspunkt i analysen stilles det musiske på over for det praktiske og musikalske. Afslutningsvis opsummeres mine konklusioner og i perspektivering stilles spørgsmål til lærerens rolle i arbejdet med den praktisk musiske dimension.

## **Opgavens teoretiske fundament**

### **Overordnede lærerrefleksioner**

#### **Dannelses- og fagsyn**

Mit dannelsessyn indeholder en dobbelthed, idet der fokuseres på dialektikken mellem de originale dannelseteorier. Denne dannelse kaldes kategorial dannelse. Psykolog Martin Holmgaard Laursen argumenterer for dannelsessynet således: *”For at forholde os til verden er det nødvendigt at vide noget om denne verden (material dannelse), men det er også en forudsætning at have kvalificeret selve måden, hvorpå man tænker og forholder sig til verden (formal dannelse).”* (Laursen 2002;22).

Af formålet for faget fransk fremgår netop denne dobbelthed mellem den formale og den materiale dannelse, idet eleverne både skal tilegne sig en bestemt viden om det franske sprog og fransktalende lande, og en generel sproglig bevidsthed, der sætter dem i stand til at kommunikere uden for skolen (FM Fransk;3).

Mit mål med dannelsen kan bl.a. beskrives via Hans Jørgen Kristensens begreb *handlekompetence*. Den bærende tankegang er, at eleverne skal dannes til at kunne håndtere en ukendt fremtid, tage del i diskussioner og være med til at forme egen og en fælles fremtid (Kristensen 1 2009;38). Den vigtigste delkompetence er, at eleverne får tillid til sig selv og til fællesskabets muligheder (Kristensen 1 2009;44). I FM Fransk skal faget ligeledes give eleverne *”tillid til egne evner”* (stk.1) og fællesskabets betydning er fremhævet i folkeskolelovens formålsparagraf §1, da skolen skal være *”præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”*.

Skolen har et ansvar for elevens alsidige udvikling i kraft af faghæftet *”Elevens alsidige udvikling”*<sup>2</sup>, derfor må dannelsen i min optik indeholde en helhedstænkning, der omfatter både faglige og sociale aspekter. Essentielt er det, at eleven skal blive i stand til at begå sig i et

---

<sup>2</sup> Herefter FM-EAU



---

April, 2013

moderne samfund, der er i konstant forandring. ”*Dannelsesprojektet i moderniteten kræver ... at børn og unge mødes og udfordres af mange muligheder for erkendelse og læring, og at disse muligheder aldrig bliver stereotype*” (Sandager 2005;36). Sandager beskriver her den æstetiske dannelse. Dannelsesmålet bliver således handlekompetence, der kan udvikles via kategorial og æstetisk dannelse, der bl.a. kan arbejdes med gennem en praktisk musiske tænkning i undervisningen.

Mit dannelsessyn hænger tæt sammen med min opfattelse af samfundet, som uddybes senere. Kort sagt mener jeg, at samfundet skal opfattes som emergent, dvs. bestående af subsystemer uden nogen overordnet sandhed om alt (Luhmann i Rasmussen 1997). Selvom vi alle udgør vores eget system, indgår vi i adskillige fællesskaber, der kræver, at vi på en eller anden måde finder fælles forståelsesrammer. Via kommunikation forhandles, hvordan man bør indgå i disse fællesskaber, og man søger at skabe en sammenhængende forståelsesramme.

Kommunikationen står derfor centralt i det emergente, hvilket ligeledes er tilfældet i FM Fransk, som fremhæver, at hovedformålet med undervisningen er, at eleverne bliver i stand til at kommunikere på sproget (stk.1). Dette fordrer en veludviklet kommunikativ kompetence (Lund 2011). Begrebet bygger på det funktionelle sprogsyn, hvor ”*sproget ses som et middel til kommunikation*” (Lund 2011;85). Sprogtilægnelsen er hermed styret af et kommunikationsønske og –behov fra sprogbrugerens side, hvilket er tilsvarende i det emergente samfund.

Under kommunikativ kompetence hører en masse delkompetencer eksempelvis sætningskompetence, der igen kan opdeles i bl.a. viden om ordforråd, syntaks, ortografi og fonologi, hvoriblandt jeg i denne opgave vægter fonologien – den fonetiske kompetence. Denne kompetence definerer jeg som, evnen til at udnytte sin sproglige musikalitet til at udtrykke og forstå sprogets pragmatiske, semantiske og grammatiske funktioner i et sprogligt udtryk. Kompetencen indeholder således en viden om og evne til at benytte sig af de musikalske elementer, der ligger i udtale, intonation og rytme. Min tese er, at man via den fonetiske kompetence kan blive bedre til at udtrykke og forstå intentioner i kommunikationssituationer. På baggrund heraf er udviklingen af fonetisk kompetence et anliggende for sproglæreren, der stræber efter at videreudvikle elevernes kommunikative kompetence. Det skal dog tilføjes, at det ikke er alle eleverne, der kan nå samme niveau, idet deres niveauer af sproglig forståelse er meget forskellige.



For at kunne udvikle den kommunikative kompetence er det vigtigt at skabe en tryghed i klassen, således at eleverne tør afprøve deres sproglige hypoteser. Fransk er et fag, der kan virke svært tilgængeligt for eleverne, på grund af sprogets fremmede karakter, eksempelvis nye lyde, udtryk o.lign. (Jensen 1 1999;14). Derfor er det fagets pligt og udfordring at få skabt et trygt rum om sproget, så eleverne kan få ”*tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med fransk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling*” (FM Fransk;3). I denne forbindelse skal arbejdes med en respekt for hinandens intersprog<sup>3</sup>. Trygheden skal skabe ”*rammer for oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken*” (FM Fransk;3) i bl.a. det praktisk musiske arbejde, der ofte kræver, at man tør give sig selv lov til at opleve eller udtrykke sig på nye måder.

### Læringssyn

Hvis målet for fremmedsprogsundervisningen er kommunikativ kompetence og kommunikation er essentiel mellem mennesker for at føle tilknytning i det emergente, må det sociale have stor betydning for læringen og skabelsen af fælles sandheder. Imidlertid er læring også en indre proces. Illeris beskriver læring som foregående i 2 ofte samtidige processer. Den ene proces indeholder samspillet mellem individet og de sociale/materielle omgivelser, hvilket for lærerens planlægning betyder, at man må besidde en viden om de ydre betingelser for læring, eksempelvis relationer elev-elev og lærer-elev, samt hvad der kræves af det omkringliggende samfund, Fælles Mål o.lign. Den anden proces indeholder den interne bearbejdelse og tilegnelse af impulserne fra samspillet, hvor individet ifølge den kognitive psykologi har forskellige muligheder for at knytte ny viden til allerede eksisterende erfaringer (Illeris 2007;16). Denne indre proces er ydermere præget af de indre betingelser, den enkelte har for læring, bl.a. hvilke dispositioner eleven har til rådighed – herunder intelligens, habitus, alder og køn (Illeris 2007;23-28). I denne opgave ønsker jeg ikke at diskutere habitus, da mit fokus nærmere ligger på, hvordan man kan lære på forskellige måder. Derfor lægges der op til en stillingtagen til intelligensbegrebet mere end en fokusering på habitus-begrebet. I denne kontekst finder jeg Howard Gardner interessant, da hans MI-teori giver en interessant vinkel på læringsformer. Dette vil blive uddybet og diskuteret i et senere afsnit om Gardner.

---

<sup>3</sup> intersprog forstås som et ”sprog på vej”, hvor eleverne danner hypoteser, afprøver dem, laver nye osv. Fejl er en naturlig del af processen, men skal ses som udviklende for sproget. (FM Fransk;31).

---

April, 2013

For at vende tilbage til Illeris finder jeg det interessant, at hans læringstrekant, forenklet sagt, illustrerer, at læring ikke blot er et resultat af ”*egen aktivitet*” og af ”*tænkning og konstruktion*” (Kristensen 2 2009;108+110), men er påvirket af hele tre dimensioner; en indholds-, samspils- og en drivkraftsdimension (Illeris 2007;17). Sidstnævnte finder jeg især relevant i forhold til, at lærerens evne til at motivere sine elever og imødekomme læringsforsvar/modstand har stor betydning for læringsresultatet (Illeris 2007;20). Thomas Ziehe fremlægger et bud på, hvorledes man kan motivere eleverne. Han fremhæver, at eleverne skal vækkes via eksempelvis sanseoplevelser og *veldoserede fremmedheder* (Ziehe 1998;84). Sidstnævnte dækker grundlæggende over anderledes elementer i undervisningen, der ved at være anderledes kan ryste elevernes viden og dermed gøre den mere nuanceret. Det videnspotential, der ligger i de veldoserede fremmedheder, kan både indeholde viden om fagligt indhold, om eleven selv som person og om de sociale relationer – altså viden om alle tre læringsdimensioner<sup>4</sup>.

Ovenstående medfører, at der i undervisningen tilstræbes at motivere eleverne til deltagelse, at skabe trygge rammer for nye oplevelser og erkendelser samt at vælge et indhold, der kan ryste og/eller bygge videre på elevernes allerede tilegnede viden. I min optik foreligger muligheder herfor i inddragelsen af den praktisk musiske dimension. I det følgende vil jeg afklare, hvad begrebet praktisk musisk indebærer.

## **Den praktisk musiske dimension**

### **Definition af den praktisk musiske dimension**

Indledningsvist vil jeg fremhæve, hvad flere af forskerne inden for feltet udtrykker, bl.a. lektor Carl Johan Schnedler (Schnedler 1999;82) ”*Den praktisk musiske dimension er en almen didaktisk og ikke en fagspecifik størrelse*”. Dette gør op med opfattelsen af, at kun nogle fag er praktisk musiske, eks. musik, sløjd, håndarbejde osv. Disse fag er praktiske og/eller musikalske af natur, men deres læringsformer kan med fordel overføres til andre fag, hvilket gør dimensionen relevant - også i forbindelse med franskundervisning.

Sammensætningen af ordene praktisk-musisk med bindestreg er hensigtsmæssig, idet den fremhæver, at ”*det er gennem praktiske aktiviteter vi med vores krop griber den konkrete verden, ligesom det er gennem praktiske aktiviteter vi kan fremstille konkrete sanselige udtryk*”

---

<sup>4</sup> Dog tager jeg forbehold for, at i kraft af elevernes diversitet, vil det være forskelligt, hvad de opfatter som fremmedheder, og hvad de finder motiverende.

*for vore forestillinger om verden og dermed komme til klarhed om dem*” (Christensen 1999;60). Men det praktiske er ikke nødvendigvis musisk – og omvendt. Den musiske dimension i undervisningen er en kompleks størrelse, der ifølge Kirsten Meisner Christensen ”*udfolder sig på baggrund af elevernes nærvær som en vekselvirkning mellem analytiske og oplevelsesmæssige formidlingsformer*” (Ibid;59). Dermed bliver det ifølge Christensen en måde at beskrive en undervisning, hvor den intellektuelle virksomhed er forbundet med sansemæssig erkendelse og følelsesmæssig motivation, hvilket lige så godt kan være tilfældet til en forelæsning uden praktiske aktiviteter i traditionel forstand. På baggrund af dette har jeg valgt at fjerne bindestregen.

Det skal nævnes, at man ikke kan måle, hvornår den musiske undervisning har fundet sted. Det sætter sig, ifølge Christensen, nærmere som en følelse af nærvær i kroppen. Den kan ikke planlægges, da den afhænger af adskillige faktorer som eksempelvis de enkelte elevers motivation for at lære stoffet.

I denne opgave vil jeg stadig omtale dimensionen som praktisk musisk, men henvises til aktiviteter, bliver disse benævnt praktisk-kreative, hvor det kreative skal anses som noget, hvor andre intelligenser end den verbal-sproglige er i spil. Jeg anvender desuden termen praktisk musikalsk, hvis der indgår musikalske elementer.

### **Det musiske, det musikalske og det æstetiske**

Forstår man det musiske som beskrevet ovenfor, kan man forledes til at konkludere, at det musiske ikke har noget med musikalitet at gøre. De musikalske aktiviteter definerer jeg som aktiviteter, hvori der indgår arbejde med musikalske elementer som eksempelvis rytme, klangfarve, toneefterligning o. lign. Dog er jeg af den overbevisning, at musikalske aktiviteter i deres sansemæssige og æstetiske form kan være med til at skabe følelsesmæssig motivation og sansemæssig erkendelse, som kan knyttes med intellektuel virksomhed. Det musiske og det musikalske kan således knyttes sammen, og fokus bliver lagt på, at undervisning ikke blot skal foregå verbal-sprogligt, men derimod udfolde sig inden for hele tre læringsmåder, som Austring og Sørensen beskriver (Austring og Sørensen 2, 2006:87-104). De tre læringsmåder er ikke kun tilknyttet skolen, men følger os gennem livet, og er en del af vores løbende socialisering. Det drejer sig om

- den empiriske læringsmåde, hvor vi erfarer verden i det direkte sansende møde med den.

- den æstetiske læringsmåde, hvor vi giver udtryk for vores indtryk af verden via æstetisk symbolik samt samler fragmenterede oplevelser i en meningsfuld helhed.
- den diskursive læringsmåde, hvor vi bearbejder vores viden om verden via sprogliggørelse og analyse. (Austring og Sørensen 2, 2006)

Austring og Sørensen fremsætter en kritik (med reference til mag.art i pædagogik Hansjörg Horh) af, at vi i det danske/vestlige uddannelsessystem er tilbøjelige til at undervise primært henvendt til den diskursive læringsmåde (Austring og Sørensen 1 2006;138), og dermed glemmer, hvad den sanselige erfaring og æstetiske mediering kan gøre for erkendelsen. Ifølge Austring og Sørensen kan æstetisk virksomhed bl.a. medføre, at *”vi kommunikerer om det, vi ellers ikke ville kunne italesætte”, ”vi udvikler abstrakt tænkning”, ”vi udvikler livslyst, læringslyst og livskvalitet”* og *”vi udvikler kreativitet og forandring”* (Austring og Sørensen 3;206). Disse kvaliteter ved æstetisk virksomhed er ekspliciteret som mål i folkeskolens formålparagraf, eftersom skolen skal give eleverne *”lyst til at lære mere”* og *”skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst”* samt sørge for at udvikle *”fantasi og tillid til egne muligheder”* (formålparagraffen stk.1+2). Dette medfører, at hvis de musikalske aktiviteter har indlagt en æstetisk læring, kan disse skabe musikundervisning, der hjælper til at opfylde nogle essentielle krav til individet.

### **Gardner og de mange intelligenser**

Det, Austring og Sørensen kritiserer, er favoriseringen af den diskursive læringsmåde. I min optik kan kritikken relateres til Howard Gardners problematisering af, at der er en tilbøjelighed til at anse begrebet intelligens som ensidigt. Den ensidige opfattelse af intelligens fokuserer på det logisk-matematiske og det verbal-sproglige. Jeg har valgt at inddrage Howard Gardners teori om Multiple Intelligence (Gardner 1999), da den kan give en flerintelligensbevidsthed, som kan være uundværlig i forhold til at planlægge en differentieret undervisning, der tilgodeser alle elevernes behov. Jeg vil ikke tage stilling til den videnskabelige diskussion, der stiller spørgsmålstegn ved, hvorvidt hans intelligenser pr. definition kan betegnes intelligenser, da det i pædagogikken handler om *”en opvurdering af det praktiske og musiske til ligeværdighed med det boglige i dansk og matematik”* (Hansen 2005;39). Denne opvurdering finder man ligeledes et ønske om at fremme i Undervisningsministeriets hæfte *”Elevens alsidige udvikling”*, idet der lægges vægt på, at man lærer på mange måder, og derfor skal *”Teori ... kombineres med praktisk, kropslig aktivitet, og eleverne skal have mulighed for at opsøge, opleve og skabe æstetiske indtryk og udtryk ... (det kan) virke befordrende for den*

April, 2013

*mere abstrakte og teoretiske del af undervisningen*” (FM - EAU). Det praktiske musikke kan således knyttes til anerkendelsen af, at man lærer på forskellige måder, hvilket ydermere udtrykkes i folkeskolelovens krav om undervisningsdifferentiering (§18). En flertalintelligensbevidsthed er således essentiel at have in mente, når man skal opfylde kravet i FM Fransk; at eleverne skal blive i stand til selv at *”vælge praktisk musiske udtryksformer... der understøtter det sproglige udtryk”* (FM Fransk;3).

I forbindelse med brugen af MI-begrebet vil jeg indvende, at jeg ligesom musikdidaktikerne Kjeld og Kirsten Fredens vælger at anse Gardners intra- og interpersonelle intelligenser som overordnede, idet vores følelser, *”som indbefatter motivation og engagement samt den sociale intelligens betragtes som afgørende i enhver læringsituation”* (Fredens 2007;122). Illeris fremhæver samme pointe i sin samspils-, og drivkraftsdimensioner.

Jeg ønsker slutteligt at fremhæve, at man ifølge Gardner bør henvende sig så direkte som muligt til den/de intelligenser, som det lærte hører ind under. Man *kan* gå omveje af andre intelligenser, men man forstår først begreber og idéer, når man *”dropper”* metaforerne (Gardner 1999;52). Dog forholder jeg mig kritisk til Gardner, når han med dette giver udtryk for, at intelligenserne i betydelig grad er uafhængige af hinanden (Gardner 1999;44), men tilslutter mig Fredens, der skriver, at *”paradoksalt udtrykt er intelligenserne både selvstændige og afhængige af hinanden”* (Fredens 1992;18). På baggrund heraf kan det samme indhold i undervisningen med fordel forsøges forstået via forskellige intelligenser, idet de forskellige tilgange komplementerer hinanden og udbygger den generelle forståelse. Heraf medfølger, at når jeg ønsker at forbedre elevernes franske udtale, kan jeg henvende mig til den verbal-sproglige og den musikalske intelligens, men andre intelligenser kan også gøre vejen til forståelsen lettere og mere nuanceret.

I det følgende vil jeg dykke dybere ned i, hvorfor man bør stræbe efter at udforme undervisning, der ikke kun er henvendt til den diskursive læringsmåde og den verbal-sproglige intelligens.

### **Begrundelser for dimensionen**

Når man opfatter det nuværende samfund som en emergent orden, medfører det, at vi befinder os i et samfund, der er præget af opløsning af almengyldige værdier og normer – præget af det Ziehe betegner *kulturel frisættelse* (Rasmussen 1997;20). Den kulturelle frisættelses konsekvenser for individet udtrykkes bl.a. i, at vi aktivt skal vælge de fleste elementer i vores liv, bl.a. identitet og gruppetilhørsforhold, hvilket kræver, at man forholder sig kritisk og

---

April, 2013

refleksivt til egne og andres valg. Det problematiske kan imidlertid bestå i, at de frisættende mønstre kan ”forhindre én i at være nysgerrig overfor ting, som ikke understøtter bestræbelserne på at finde én selv” (Ziehe 1999;203). I denne forbindelse taler Ziehe som tidligere nævnt for en åbning af skolen, hvilket bl.a. betyder en åbning via veldoserede fremmedheder, eller med andre ord *usædvanlig læring* (Ziehe 1998;84). Via disse kan man forsøge at skabe den motivation, der er essentiel for læringsresultatet. Herom skriver Illeris: ”det man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret, huskes bedre og anvendes lettere” (Illeris 2007;17). I min optik er dette et argument for den praktisk musiske dimension i undervisningen.

Samfundet er udover at være emergent præget af en stadig globalisering, fremkomst af nye muligheder for udlicitering af arbejde samt krisetider på arbejdsmarkedet. Alt dette medfører et forholdsvist nyt ønske om innovativ arbejdskraft. De innovative arbejdere skal kunne tænke ud af boksen og ikke blot besidde en masse viden, men være i stand til at bruge den i nye situationer. Eleverne skal blive mennesker med adskillige kompetencer - forstået som mennesker, der besidder evner til ”gennem handling at møde en udfordring” i en bestemt og ny kontekst (Hermann 2005;7). Heri spores den kategoriale dannelsesstænkning, som tidligere beskrevet under dannelsessynet.

Som Austring og Sørensen fremhæver, er den æstetiske virksomhed netop kendetegnet ved at udvikle kreativitet, forandring og abstrakt tænkning, hvilket er essentielt for det innovative menneske og giver belæg for æstetisk virksomhed samt praktiske og kreative arbejdsformer i undervisningen.

Man har som individ i et samfund, der er præget af kulturel frisættelse behov for at kunne se en form for sammenhængskraft, som opstår via en forhandlende kommunikation individerne imellem. Dette er med til at cementere relevansen af den praktisk musiske dimension, idet kommunikationen ikke udelukkende behøver at foregå verbal-sprogligt. Med Gardner in mente, er der andre intelligenser, der kan hjælpe til at skabe denne følelse af sammenhæng.

Eksempelvis foreslår musikdidaktikker, Peter Bastian, at ”vi kan rette vores musikalitet mod det samfund, vi tilhører og opfatte de sammenhænge, som knytter de adskilte individer til hinanden.” (Bastian 1987;178). Arbejdet med det musiske sættes således i fokus, for det at leve musisk-kreativt kan netop defineres som ”at være i stand til at opleve enheden i mangfoldigheden” (Kirk 2006;32). Dog, er det ikke nødvendigvis noget, man kan uden hjælp

fra andre, hvilket gør, at den praktisk musiske dimension af opdragelsen bliver et anliggende for skolen.

### **Opsamling**

Jeg har nu præsenteret mine tanker og udvalgte teorier, vedrørende den praktisk musiske dimension i undervisning. Det praktiske defineres bredt som aktiviteter, der inkluderer bevægelse med kroppen, og det musiske er undervisning, hvor den intellektuelle virksomhed er forbundet med sansemæssig erkendelse og følelsesmæssig motivation. Denne kan bl.a. opstå på grund af musikalske aktiviteter i deres sansemæssige og æstetiske form.

Jeg har valgt at inddrage Austring, Sørensen og Gardner, da de giver et didaktisk sigte på, hvordan man kan inddrage det praktisk musiske – nemlig ved at opvurdere andre læringsmåder end den diskursive, der mest henvender sig til den verbalsproglige intelligens. Argumenterne for denne opvurdering findes både i samfundsbeskrivelsen, formålsparagraffen og FM Fransk. I det følgende dykker jeg yderligere ned i de fagfaglige dimensioner af min problemformulering.

## **De franskfaglige aspekter**

### **Mål for sprogtiltagelsen**

Målet for franskundervisningen er, som tidligere nævnt, at eleverne udvikler kommunikativ kompetence, hvilket kræver alsidige sproglige kompetencer (Lund 2011). Kommunikativ kompetence bygger på det funktionelle sprogsyn, som slår på, at det sproglige udtryk får sin betydning i kommunikationskonteksten. Denne omfatter en diskursiv, en situationel og en socio-kulturel ramme (Lund 2011;88). Den kommunikativt kompetente er bevidst om alle disse rammer, forstår at analysere konteksten og udtaler sig mest hensigtsmæssig i denne. Jeg anser dette som et utopisk mål, da det stiller store og måske urealistiske krav til elevernes kognitive ressourcer. Imidlertid finder jeg det, med mit funktionelle sprogsyn, essentielt, at sproget har et formål og skal læres i meningsfulde kontekster.

Det er vigtigt, at målet med fremmedsprogsundervisningen ikke er, at eleverne skal blive *native speakers*, men interkulturelle sprogbrugere. Ifølge forskerne i kulturpædagogik, Karen Risager og Michael Byram, betyder det; ”*en person, tilegner sig et sprog med baggrund i de sproglige og identitetsmæssige erfaringer, som vedkommende bærer med sig*” (Gregersen 2011;61). Dvs. at eleverne tilegner sig det nye sprog på baggrund af deres modersmål og andetsprog samt de allerede automatiserede helheder af det pågældende sprog, som eleven besidder. Samtidig spiller andre faktorer såsom alder, køn, intelligens, habitus osv. ind på læringsresultatet. Illeris



April, 2013

beskriver det således: ”*Det er helt centralt, at læringsresultatet er en sammenkædning af de nye impulser med den allerede udviklede viden/kunnen/forståelse/ kompetence/indstilling mv. – det er et personligt produkt, og selv om flere individer modtager de samme impulser, fx i en undervisningssituation, bliver deres læringsresultater forskellige, fordi de relevante forudsætninger er forskellige*” (Illeris 2007;16). For den fonetiske kompetence betyder dette, at det er forskelligt, hvor langt eleverne kan nå i udviklingen, og læreren må anerkende fremskridt i forhold til elevens tidligere niveau i stedet for at stræbe efter den perfekte udtale.

Jeg vil pointere, at sproginlæringen, inkluderende de fonetiske dele, foregår såvel bevidst som ubevidst. Med reference til forskellige kognitivt orienterede forskere fremhæver Karen Lund, at visse dele af sproget kan læres forholdsvist ubevidst, mens andre kræver bevidste kognitive arbejdsprocesser (Lund 2011;130). På denne vis dannes et kompromis mellem Richard Schmidt og Stephen Krashens sprogtilægnelsesteorier<sup>5</sup>, der hver for sig kan opfattes som en smule radikale, men anvendes de komplementerende, skaber de et godt grundlag for undervisningsplanlægning.

### **Funktionelt arbejde med fonetik**

Édith Madeleni og Dario Pagel går ind for denne vekslen mellem bevidst og ubevidst sprogtilægnelse. De pointerer, at arbejdet med fonetik skal være en integreret del af undervisningen, hvilket kan siges at udtrykke et funktionelt syn på tilegnelsen af fonetisk kompetence.

De fremhæver, at ”*la correction phonétique fait partie intégrante de l’apprentissage, au même titre que le vocabulaire, la syntaxe ou de ce que nombre d’apprenants appellent la grammaire*” (Madeleni og Pagel 2011;1). Hermed påpeges, at man skal rette eleverne fonetisk på samme måde, som man retter grammatik – fra sprogtilægnelsens opstart. I FM Fransk er argumentet for dette, at ”*grundlaget for en god eller dårlig udtale lægges allerede i starten af undervisningen og en forkert indlært udtale er vanskeligere at ændre senere*” (FM Fransk;25).

Madeleni og Pagel fremhæver derudover, at eleverne skal lære fonetik ”*sans s’en rendre compte*” (Madeleni og Pagel 2011;1), hvilket kunne forlede læseren til at tro, at der plæderes

---

<sup>5</sup> Stephen Krashens tilegnelses syn bygger på Chomskys idéer om en medfødt universalgrammatik, hvilket medfører en grundforestilling om, at når eleven møder naturligt sprog, så foregår tilegnelsen ubevidst og nærmest af sig selv. Deroverfor står Richard Schmidt som påstår, at intet nyt i sproget kan læres medmindre det udsættes for opmærksomhed og bevidst kognitiv bearbejdning. For uddykning se bl.a. Lund 2004. (LITT-LISTE???)

for en ubevidst sprogindlæring. Jeg har dog inddraget Madeleni og Pagel af den grund, at de fremhæver, at et løbende bevidst arbejde med eksempelvis tryk på sidste udtalte stavelse er væsentlig for sprogtilgængelsen. Fonetikken skal dermed ikke være et særskilt emne, der strækker sig over en uge af året, men derimod indgå i en betydningsfuld kontekst – som en integreret del af undervisningen.

Ifølge Bernard Dufeu bliver mødet med sproget endda lettere, hvis man lærer nogle udtaleregler fra starten: ”*La langue perd (une partie de) son caractère étranger et peut ainsi être plus facilement intégrée*” (Dufeu 2011; 1). Dette underbygges af FM Fransk, som fremhæver at synliggørelsen af udtaleforskellene på fransk og dansk er en pædagogisk fordel, idet der gives gode muligheder for ”*at føle glæde over at kunne beherske et anderledes udtryksregister*”, hvilket medfører, at ”*det at lære et sprog ikke udelukkende er et kognitivt anliggende, men i høj grad også et sanseligt*” (FM Fransk;23).

I FM Fransk fremhæves det ligeledes, at man kan tale med eleverne om deres indtryk af det talte fransk, og at elevernes ”*iagttagelser er et godt grundlag for undervisningen*”. Således kan arbejdet med fonetisk kompetence indgå i den funktionelle sprogundervisning. Mine egne eksempler på, hvorledes man kan arbejde funktionelt med fonetisk kompetence vil blive præsenteret i empiri-afsnittet.

### **Fonetisk kompetence og den sproglige musikalitet**

I afsnittet om fagsyn definerede jeg fonetisk kompetence som: *evnen til at udnytte sin sproglige musikalitet til at udtrykke og forstå sprogets pragmatiske, semantiske og grammatiske funktioner i kommunikationssituationer*. Den sproglige musikalitet udtrykkes i udtale, intonation, rytme og trykfordeling, som hver for sig er musiske elementer og tilsammen udgør sprogets musik.

Når man beskæftiger sig med fransk fonetik, skal man henvende sig til den sproglige såvel som den musikalske intelligens, idet sprogets lyde langt hen af vejen ”*kan beskrives med de samme begreber som musiklyde*” (Holgerson 2007;106). Det musikalske findes som nævnt i sprogets klang, melodi, betoning, intonation, rytme, tempo og dynamik samt enkeltlydene, hvilket på modersmålet læres før egentlige ord hos et spædbarn (Ibid;109, se også Fredens 1992;18). Når eleverne møder et fremmedsprog i skolen, er det ikke blot nye ord, der skal læres – de møder nye rytmer, tryk osv., der skal tilegnes og øves. Derfor er det afgørende for læringsresultatet, at man holder for øje, hvilke elementer, der kan være vanskeligere på fremmedsproget. Eksempelvis adskiller fransk sig i betydelig grad fra dansk i kraft af nasalvokaler, stemthed,

brug af intonation, trykfordeling osv. Jeg ønsker at fokusere på prosodien inden for fonologien, da denne omhandler nogle grundlæggende musiske elementer i sproget.

## Prosodi

Prosodi dækker over ”*sprogets rytme og dermed trykplacering og sprogets intonation/melodi*” (Jensen 2 1999;24) – altså musikalske elementer. Ifølge FM Fransk er det først i 2. forløb, dvs. i 8. klasse, man bør arbejde med disse dele af sproget. Før 8. klasse er udtalen af enkelte ord mere væsentlig, og undervisningen heri bør primært foregå gennem ”*imitation og gentagelse*” (FM Fransk;12), hvilket kan stride imod det funktionelle sprogsyn. I min optik kan man sagtens arbejde med både udtale af enkeltord, rytme, intonation og tryk fra starten af undervisningen, hvis man tilpasser aktiviteterne til niveauet. Man kan således fra begyndelsen af sprogtilægnelsen arbejde frem mod det slutmål, der ekspliciterer, at eleverne skal kunne ”*udtrykke sig med en udtale og intonation, der gør sproget klart og forståeligt*” (FM Fransk;4).

Indledningsvist vil jeg koncentrere mig om rytmen i sproget. Her er det vigtigt at skelne mellem rytme og puls. Pulsen er det underliggende taktslag, hvorimod rytmen kan variere konstant. Forskellen kan tydeliggøres, hvis man prøver at tale med en stavelse på hvert pulsslæg. Talen bliver således meget monoton og til tider svær at forstå. Men samler man de syntaktiske helheder i rytme grupper kan disse skabe sammenhæng og lette forståelsen af det talte/hørte. Rytmen spiller således en central rolle i enhver kommunikationssituation, da den er meningsbærende. Den må indgå i sprogindlæringen på grund af dens betydning, men også fordi det kan være svært for elever med dansk som modersmål at lære, at afslutningen af en rytme gruppe på fransk markeres ved tryk på sidste udtalte stavelse. Det ligger langt fra de danske trykstærke stavelers placering, der ikke har samme faste regler. Trykstavelserne på fransk er derudover ofte længere, mere artikuleret og ligger på en anden/højere tone end de andre stavelser (Jensen 2 1999;24-25).

Ved sprogindlæring kan rytme ”*fremme opmærksomheden generelt, fordi rytmen er en mild stressfaktor, og man vil holde den i gang*” (Holgensen 2007;111). Derudover kan den ”*hjælpe til at huske sammenhængen og rækkefølgen af ord*” (Ibid;111), hvilket er yderst anvendeligt i såvel ordforrådstilegnelsen som tilegnelse af fonetiske forbindelser.

Prosodiens intonation/klangfarve er interessant fordi, et udsagn oftere på fransk end på dansk er bestemt af intonation end af syntaks. Eksempelvis kan udsagnet fra indledningen, ”*il vient*

*demain*”, afhængigt af valgte intonation, både siges som en interrogativ og en deklarativ sætning. Det kan også være tilfældet på dansk, men her er man tilbøjelig til at benytte den interrogative VSO-fremstilling som ikke behøver at blive underbygget af intonation. Ifølge Dufeu kan intonationen på fransk oversættes direkte til intentionen fra afsenderen, og hvis man forstår denne, bliver det nemmere at forstå meningen med et givent udtryk. Det handler for ham om: ”*non seulement comprendre ce que dit l’autre, mais comprendre l’autre*” (Dufeu 2011;2). Han tilføjer, at ”*l’intonation a donc une fonction complémentaire au ”texte” de l’énoncé, elle peut le soutenir, le nuancer ou le transformer en son contraire*” (Dufeu 2011;3). Forståelse af intonation kan dermed vise, hvor langt man er i udviklingen af kommunikativ kompetence. Hvis man forstår at analysere afsenderens intonation og rytme i de føromtalte kontekstuelle rammer, er man godt på vej til at blive en habil sprogbruger.

### **Sammenfatning**

Anden del af den teoretiske præsentation fremhæver, at man ved at fokusere på de musikalske elementer som rytme, tryk, og intonation kan udvikle en fonetisk kompetence, som kan bidrage til, at man bruger sprogets delelementer mere hensigtsmæssigt og derfor bliver mere kommunikativt kompetent. For at undervise i de musikalske elementer kræves musikalske arbejdsformer. Ydermere kan man med fordel inddrage flere intelligenser end den musikalske for at nye og anderledes forståelser af det fonetiske. I en sådan undervisning, hvor man arbejder praktisk og musikalsk kan den musiske undervisning forhåbentlig opstå. I det følgende vil jeg præsentere min empiri med henblik på at afprøve følgende teser, der er opsat ud fra det teoretiske fundament:

#### De teser, jeg vil afprøve i forhold til min empiri bliver således:

- Den praktisk musiske dimension i undervisningen kan medvirke til at skabe innovative/kreative mennesker, hvilket gavner samfundet
- Den praktisk musiske dimension er yderst anvendelig i franskundervisningen, idet den skaber mulighed for at tilgodese elevernes alsidige udvikling
- Flere elever vil være aktive i undervisningen, da de praktisk-kreative aktiviteter tilgodeser flere intelligenser end normalt
- De praktiske og musikalske aktiviteter er motiverende, i og med de kan vække eleverne gennem sanserne og via veldoserede fremmedheder

- Arbejdet med praktiske og musikalske øvelser i fonetik bidrager til elevernes fonetiske kompetence og dermed også kommunikative kompetence
- Den musikalske leg med sproget kan skabe en musisk undervisning

## **Præsentation af empirien**

I forbindelse med besvarelsen af problemformuleringen har jeg valgt at benytte mig af et forholdsvist bredt og kvalitativt empirisk materiale, hovedsageligt bestående af observationer og erfaringer fra praktikken på 4. årgang. Jeg beskriver og analyserer den løbende undervisning i fonetik samt to undervisningsaktiviteter, hvor jeg har forsøgt at undervise funktionelt i fonetik/prosodi henvendt til såvel den verbal-sproglige som den musikalske intelligens. Som evaluering af undervisningen inddrages elevproducerede, mundtlige afleveringer på [www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com), der bruges til en summativ evaluering (Stæhr 2011;29) af elevens niveau med hensyn til fonetisk kompetence. Derudover henviser jeg til relevante besvarelser på et evalueringsspørgeskema, eleverne udfyldte efter praktikforløbet samt kommentarer om forløbet fra praktiklæreren.

Det omfattende materiale giver mulighed for at fremstille et nuanceret billede af den gennemførte franskundervisning, idet der både er inddraget elevernes, mine egne og andre observerendes betragtninger. Dog bør man huske, at konklusionerne kun er repræsentative i forhold til de udvalgte elever i de udvalgte sammenhænge, hvilket naturligvis er begrænsende for pålideligheden (Andersen og Boding 2010;48).

I en del af min empiri er jeg selv en deltagende observant, hvilket naturligvis påvirker opfattelsen af undervisningen (Andersen og Boding 2010;48). Min praktikgruppe var ikke-deltagende observatører, som systematisk tog noter, nedskrevet i tre kolonner med tema, situation og beskrivelse af, hvad der skete (Bjørndal 2003;103). Observationerne blev efterfølgende sammenfattet med mine egne opfattelser, således at empirien er forsøgt mere pålidelig.

For at styrke reliabiliteten af det empiriske materiale underbygges udvalgte erfaringer og analyser ved referencer til et udviklingsarbejde på Skærbæk kommuneskole omhandlende den praktisk musiske dimension i fremmedsprogsundervisningen (Aarøe 1998). Projektet er lavet som en kvalitativ undersøgelse, og er repræsentativ for den gældende skole på det gældende tidspunkt, 1995-1996.

## Beskrivelse af empirien

### De ydre betingelser og det gennemførte forløb

Indledningsvist vil jeg opridse nogle af de ydre rammer for empirien, da disse påvirker undervisningssituationen og dermed læringen, jf. mit læringssyn. De udvalgte observationer og erfaringer fra praksis stammer fra min nyligt afsluttede 4.årspraktik, hvor jeg stod for franskundervisningen i 9.klasse i 4 uger. Holdet var sammensat af både 9.a og 9.b, så eleverne var ikke vant til at få undervisning sammen i andre fag end fransk. Der var 16 elever på holdet og kønsfordelingen var lige. Elevernes faglige niveau spændte vidt, idet nogle kun kunne sige få franske ord, modsat én elev, der var flydende på sproget. Skolen befandt sig geografisk nord for København.

Ifølge praktiklæreren havde den normale franskundervisning et hurtigt og højt fagligt niveau, hvor der ikke blev taget særligt hensyn til de, ifølge hende, *uroelige drenge*. Derudover var der sjældent indtænkt praktisk-kreative og musikalske aktiviteter i undervisningen, hvilket medførte, at de aktiviteter, jeg beskriver i det følgende, var forholdsvis nye for eleverne.

Det gennemførte forløb omhandlede en dokumentarfilm om unge i en forstad til Paris. Eleverne skulle tilegne sig viden om det at være ung i en forstad samt udvide deres viden om kulturer i Frankrig. De skulle videreudvikle deres evner til at fortælle om dem selv og andre. Målene med undervisningen i forhold til FM Fransk findes i oversigtsform i bilag 1. Jeg vil dog fremhæve, at mit hovedfokus lå på at videreudvikle deres fonetiske kompetencer. Vi arbejdede ud fra slutmålet fra FM Fransk: At eleverne skal kunne ”*udtrykke sig med en udtale og intonation, der gør sproget klart og tydeligt*” (FM Fransk;4).

Det løbende fonetiske arbejde foregik i en vekselvirkning mellem bevidst og ubevidst for eleverne. Det bevidste bestod bl.a. i forklaringer på, hvorfor ordene/sætningerne udtales, som de gør. Det ubevidste i, at jeg selv gjorde meget ud af udtalen og hjalp dem med ord, de ikke kendte.

Endvidere gjorde jeg meget ud af, at det var godt at overdrive, når man talte fransk og sagde derfor, at hvis man legede, at man var en snobbet franskmand, ville det nogle gange hjælpe på, at udtalen blev bedre.

Udover den løbende undervisning vil jeg inddrage to undervisningsaktiviteter rettet direkte mod den fonetiske kompetence. Disse beskrives i det følgende.

### Aktivitet 1 – intonationsøvelse

Den første aktivitets formål var at gøre eleverne bevidste om, hvor vigtig en hensigtsmæssig intonation er samt at øve dem i at synge mere på sproget. Øvelsen blev udformet efter, at eleverne i 9.klasse havde set nogle unge franskmænd interviewe hinanden i dokumentarfilmen ”Contes de la périphérie”. Eleverne havde grinet af, at tonelejet endte højt efter hvert spørgsmål, hvilket lagde op til en forklaring herpå - et fokus på intonation.

I selve aktiviteten placerede eleverne sig på to rækker med front mod hinanden. Den ene række fik et papirark med udsagn som eks. *ça va, ah bon, c'est vrai* o.lign<sup>6</sup>, der skifter betydning afhængigt af intonationen. Udsagnene kan således enten have interrogativ eller deklarativ betydning. Eleven, der havde papiret, startede med at vælge 2-3 udsagn, og sagde dem som spørgsmål. Dernæst skulle personen overfor gentage udsagnet med en deklarativ tone. Efter 2-3 udsagn fik den elev, der stod overfor, papirarket og skulle det samme. Ydermere blev aktiviteten udvidet til, at eleven enten gik ned i knæ eller op på tå – afhængigt af intonationens tonehøjde, hvilket fremgår af følgende illustration:

Udsagn med bevægelse



I situationen, hvor aktiviteten skulle laves, var der lidt modstand, da eleverne skulle op at stå, men den forsvandt hurtigt. Derudover var der lidt problemer med at forstå, at man ikke blot skulle gentage udsagnet med samme intonation som personen overfor. Nogle elever virkede dermed ikke til at forstå forskellen på interrogativ og deklarativ intonation. Men da bevægelserne kom på, gjorde alle eleverne øvelsen, som det var meningen, dog ikke alle med samme gejst.

<sup>6</sup> De andre udsagn kan ses i bilag 2.



## Aktivitet 2 - Talekor

Den anden aktivitet havde til formål at fremhæve rytmen i sproget for eleverne. Derudover skulle de tilegne sig enkelte ord og udtalen heraf. Ordene lå inden for emnet ”ungdom”.

Aktiviteten bestod af et flerstemmigt talekor, hvor eleverne startede med at skabe en fælles puls ved at gå fra side til side. Som lærer stod jeg for fastsættelse af pulsen. Da pulsen var på plads, startede jeg med at sætte eleverne i gang med den samme rytmefigur/stemme, så alle sagde ”*la musique*”, hvilket var temaet for talekoret. Figuren var tilrettelagt således, at trykket automatisk lå på sidst udtalte stavelse for at fremhæve det franske sprogs fokus herpå. Eleverne blev efterfølgende delt op i grupper, hvor de fik hver deres rytmefigur/stemme, der indeholdt ord inden for musik-temaet. Eksempelvis hed en af rytmerne ”*jazz ou l’opera*”. (Notationen af rytmerne samt den franske tekst kan ses i bilag 3.)

Imidlertid opstod problemer, idet eleverne var tilbøjelige til at lægge trykket der, hvor de ville have gjort det på dansk, hvilket gjorde nogle af rytmerne anderledes og uhensigtsmæssige. Som leder af øvelsen prøvede jeg at hjælpe dem ved at sige stemmerne med dem, og herefter kom der mere styr på trykkene.

Da jeg brugte aktiviteten i 9.klasse var der ingen brok over, at de skulle op at stå. Da de stod i cirklen, var der flere, der stod med korslagte arme. De talte med på rytmerne, men der var stor forskel på, hvor kraftigt deres stemmer blev brugt, og om de blev ved med at gå fra side til side til pulsen. Derudover kiggede de lidt søgende på hinanden som for at se, hvor meget de andre ”gjorde ud af det”. Som lærer gjorde jeg meget ud af at overdrive for at tydeliggøre rytmerne og mindske følelsen af, at det var pinligt for dem. Efter selve aktiviteten snakkede vi kort om ordene, hvad de betød og hvor trykket skulle ligge. De fleste gav udtryk for, at det var en sjov og lidt grænseoverskridende øvelse, men i den efterfølgende evaluering var det tydeligt, at mange syntes, at de ikke havde lært noget ved øvelsen.

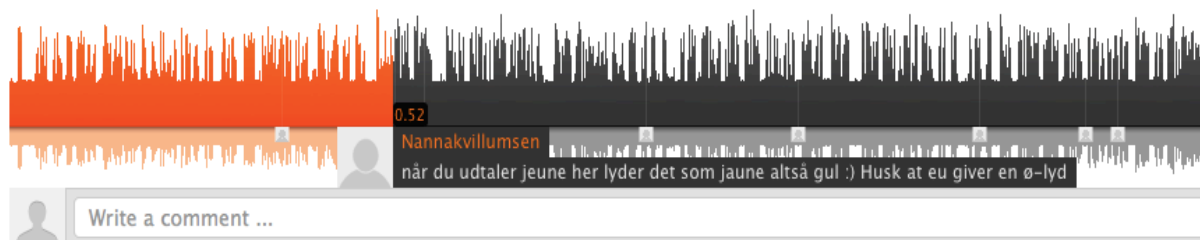
## Evaluering af undervisningen

I det følgende præsenterer jeg, hvordan jeg har evalueret på undervisningen i 9.klasse. I og med at forløbet har været forholdsvis kort tid, er det svært at udtale sig konkret om elevernes læringsudbytte. Nedenfor præsenteres dog alligevel en evaluering ud fra elevernes mundtlige afleveringer, elevbesvarelse af spørgeskemaer og vejledningssamtaler med praktiklæreren.

April, 2013

## Den mundtlige aflevering

Til slut i praktikperioden skulle eleverne aflevere en mundtlig aflevering, som skulle øves og efterfølgende indspilles på [www.soundcloud.dk](http://www.soundcloud.dk). Den opgavebeskrivelse, eleverne fik, findes i bilag 4. Vi valgte denne platform, idet man som lærer kan gå ind og kommentere direkte i lydfeltet, som vist herunder:



På denne måde kan kommentarer gives lige nøjagtig der, hvor udtalen trænger til finpudsning. Derudover ligger rettelserne online, og kan derfor bruges i elevernes videre udvikling af sproget. På denne vis har evalueringsformen også et formativt aspekt (Stæhr 2011;20).

I denne opgave bruges afleveringerne som en summativ evaluering - som en test af elevernes niveau på afleveringstidspunktet.

Ud fra de mundtlige afleveringer gjorde vi i praktikgruppen følgende observationer:

- De fleste af eleverne udtrykte sig med passende rytme og trykfordeling. De forstod at holde relevante pauser.
- Intonationen i afleveringerne havde tendens til at blive monoton, dog var der nogle, der legede med sprogets melodi.
- En del af eleverne havde problemer med nasalvokalen, der fremkommer af bogstavskombinationen ”in”<sup>7</sup>.
- For det meste var det klart og tydeligt, hvad de sagde. Kun enkelte gange forekom ord, hvor meningen var uklar.

I analysen af empirien vil jeg inddrage disse observationer for at tydeliggøre, hvilke fonetiske områder, eleverne henholdsvis beherskede tilfredsstillende og kunne videreudvikle.

---

<sup>7</sup> Denne observation vil jeg ikke kommentere på i min analyse, da vi i undervisningen ikke har arbejdet bevidst med nasalvokalerne. Den er kun medtaget her, fordi det er en anden fonetisk udfordring for de danske elever.

April, 2013

## Evalueringsspørgeskemaerne fra eleverne

Spørgeskemaerne blev udarbejdet i slutningen af praktikken med den hensigt at få elevernes evaluering af den netop afsluttede franskundervisning. I dette afsnit vil jeg kort redegøre for nogle af besvarelserne, men en mere udførlig opstilling af svarene findes i bilag 5.

Generelt udtrykker skemaerne en tilfredshed med undervisningen. Dette tilkendegives i svar som; *”det var sjovere end normalt”*, *”jeg synes ikke man kedede sig for meget”*, *”undervisningen har været god og anderledes”*.

I forhold til talekorsaktiviteten, er det relevant, at eleverne i 9 ud af 14 besvarelser, har fremhævet, at de husker *”da vi skulle synge”*, men 6 fremhæver ligeledes aktiviteten som den, de fik mindst ud af. Én af eleverne skriver, *”jeg fik mindst ud af syngeaktiviteten, men det var sjovt og god motivation”*. Eftersom denne elev skrev navn på sin evaluering, ved jeg, at det var en af de drenge, man kan være tilbøjelig til at putte i kassen *”uroelig”* eller *”dårlig til sprog”*. Denne elev brugte spørgeskemaet til at fortælle, at han mener, der har været god motivation i timerne, og at de praktisk-kreative aktiviteter er *”en god måde at få os til at lave noget”*. Dette kunne man også se i hans deltagelse i timerne.

Til spørgsmålene omhandlende, hvad de havde lært, har over halvdelen svaret, at de har fået mere fokus på deres udtale, og at denne er blevet forbedret.

Ydermere er der flere, der fremhæver brugen af digitale lærermidler som værende motiverende og anderledes.

I samtaler med praktiklæreren om undervisningen var tilbagemeldingerne positive.

Eksempelvis var hun imponeret over, at alle eleverne havde været med til at udføre talekoret, idet det var en sammensat klasse, hvilket nogle gange medførte manglende tryk i klasseværelset. Men hertil sagde hun: *”Når læreren har en naturlighed omkring øvelserne, og ikke giver dem mulighed for at sige nej, så kan man få dem til det meste, og de bliver også mere trygge ved hinanden”*. Hun tilføjede: *”Jeg kan også se, at de drenge, der normalt bare sidder, pludselig er mere med”*.

## Beskrivelse af projekt på Skærbæk kommuneskole

Ovenstående evalueringer stemmer fint overens med de resultater, man har fremhævet i evalueringen af projektet på Skærbæk kommuneskole i 1995-1996<sup>8</sup>. Formålet med projektet var at undersøge, hvordan de involverede lærere med hjælp fra den praktisk musiske tilgang ” i større grad kunne tage udgangspunkt i elevernes oplevelser, følelser og sansninger for at styrke deres motivation for og personlige engagement i at meddele sig til andre og få noget at vide om andre – på engelsk og tysk” (Aarøe 1998;8).

Forfatteren, lærerne og elevernes konklusioner på de praktisk musiske forløb var bl.a.,

- at det var dejligt og motiverende at prøve noget nyt
- at udbyttet har været stort socialt set, da projektet gav eleverne mulighed for at være fælles om noget
- at ”de, der aldrig siger noget og har det med at pjatte, er begyndt at tage aktivt del i timerne” (Aarøe 1998;54)

Imidlertid stødte nogle af lærerne på det problem, at visse af eleverne oplevede, at ”arbejdet med det musiske er spild af tid, det er ikke undervisning, men mere underholdning og show” (Aarøe 1998;51). Dog var der, i diskussionen om den faglige læring i de musiske aktiviteter, fokus på ”at det også her er vigtigt hver gang at huske at begrunde målene for en aktivitet, så eleverne ved, hvorfor de gør noget bestemt. Målbeskrivelser sammenkædet med begrundelser for valg af indhold og aktiviteter... højner således elevernes udbytte af en aktivitet.” (Aarøe 1998;51). Denne argumentation viser, at læringen og opfattelsen af denne er kompleks, og at der er mange ydre parametre, der kan påvirke læringsresultatet både positivt og negativt.

## Analyse, fortolkning og diskussion af empirien

På baggrund af den fremlagte empiri vil jeg i dette afsnit analysere den løbende undervisning og de valgte undervisningsaktiviteter ud fra, hvilke intelligenser de henvender sig til, hvordan de er praktiske og musikalske, samt hvilke læringsmåder de anvender. Derudover vil jeg analysere aktiviteterne ud fra begreberne kommunikativ og fonetisk kompetence samt funktionel sprogundervisning. Efterfølgende vil jeg evaluere undervisningen i forhold til elevernes mundtlige afleveringer og besvarelsen af spørgeskemaerne. Holdninger og observationer fra praktiklæreren vil indgå.

---

<sup>8</sup> Projektet hører til under Udviklingsarbejderne, som var en ”særlig forsknings- og udviklingsindsats på Danmarks Lærerhøjskole i forbindelse med den ny folkeskolelov” i 1994 (Aarøe 1998;6).

## Den løbende undervisning i fonetik

Indledningsvist vil jeg kommentere på, det jeg, i min beskrivelse af empirien, har benævnt den løbende undervisning i fonetik. Denne undervisning er foregået i en vekselvirkning mellem elevernes bevidste og ubevidste arbejde med fonetisk kompetence, som både Lund, Pagel og Madeleni foreslår. Det bevidste arbejde ses i undervisningen bl.a. i de sproglige rettelser, hvor jeg har gentaget, hvad eleverne har sagt ”forkert” med ”den ”rigtige” udtale<sup>9</sup>. Supplerende har jeg fortalt til eleven, at en kvindelig bager hedder *une boulangère* og den sidste udtalte stavelse siges /ær/ i stedet for den mandlige *un boulanger*, hvor endelsen er /e/. Derefter har eleverne skulle gentage den ”rigtige” udtale. Det ubevidste arbejde har fundet sted i de situationer, hvor vi talte sammen på klassen, og eleverne spurgte efter et ord, som så blev sagt højt. I en sådan situation er eleven sandsynligvis ikke bevidst om, hvordan ordet udtales, da fokus ofte ligger på betydningen. Men senere kan de muligvis resonere sig frem til, at et andet ord udtales på en bestemt måde, eftersom det minder om et ord, de allerede har hørt/lært. På denne vis kan den ubevidste indlæring af fonetikken bidrage til sprogtilegnelsen.

Som tidligere nævnt spændte niveauet meget bredt i 9. klasse, hvilket medførte, at nogle have flere automatiserede helheder af sprog og dermed flere kognitive ressourcer til at forstå svære eller nye udtalefænomener end andre. Eftersom undervisningen ifølge FM Fransk skal give eleverne *tillid til egne evner* og videre *lyst til at beskæftige sig med sproget* (FM Fransk;3), må der tages hensyn til disse forskelligheder. På baggrund heraf blev nogle af eleverne rettet mere end andre.

Jeg ønsker at fremhæve Madeleni og Pagels pointe om, at eleverne skal lære fonetik ”*sans s'en rendre compte*” (Madeleni og Pagel 2011). Dette kan tolkes som, at fonetikken ikke skal være en adskilt del af undervisningen. I forhold til ovenstående kan det konkluderes, at jeg i den løbende undervisning benyttede mig af denne tilgang, som også kan kaldes funktionel fonetikundervisning, idet fonetikken indgår i en betydningsfuld sammenhæng.

Hvorvidt den løbende fonetikundervisning har bidraget til elevernes læring er svært at måle, men i evalueringsskemaerne fremgår det, at flere syntes, de er blevet mere opmærksomme på

---

<sup>9</sup> Når jeg skriver ”rigtig” og ”forkert” i citationstegn, skyldes det, at man skal huske at anerkende elevernes intersprog og derfor ikke skal arbejde efter en fejlfindingsstrategi. Det ”rigtige” er imidlertid sat efter målet om et standardfransk og de fonetiske og ortoepiske regler, der knytter sig hertil.

ordenes endelser og udtalen heraf (se bilag 5). Efter analysen af de udvalgte aktiviteter, vil jeg vende tilbage til elevernes evalueringer af undervisningen.

I forhold til min problemformulering og den del af min teori, som fokuserer på det musikalske i sproget, vil jeg til den løbende undervisning kort tilføje, at al lydefterligning kræver en vis musikalitet. Når jeg tidligere fremhæver, at fonetik er sprogets musik, så gælder det såvel melodi, rytme som de enkelte dele – de enkelte lyde. Lærer man udtalen af et nyt ord, eller bliver man rettet i et ord, man udtaler forkert, så knyttes det til såvel den verbal-sproglige som den musikalske intelligens, idet der både er en leksikalisk betydning og en lydlig sammenhæng indeholdt i ordet. Dette betyder, at dem der har svært ved det franske sprogs udtale kan siges at ”*mangle det musiske - de har det ikke i øret. De kan ikke høre melodien*”, som praktiklæreren udtrykte det. Det betyder ligeledes, at man ikke kan undgå at bruge sin musikalitet i franskundervisningen.

### **Aktiviteters læringsmåder og intelligensfokus**

I det følgende vil jeg bevæge mig dybere ned i en analyse af de udvalgte undervisningsaktiviteter. Først vil jeg fokusere på, hvilke intelligenser samt læringsmåder, de henvender sig til. Efterfølgende diskuterer jeg dem i forhold til en kommunikativ undervisning i fonetisk kompetence samt det funktionelle sprogsyn, og til sidst kommenterer jeg udbyttet af aktiviteterne udtrykt i de mundtlige afleveringer samt elevernes reaktioner på og evalueringer af aktiviteterne.

#### **Aktivitet 1 – intonationsøvelse med musik og bevægelse**

Denne aktivitet arbejder med et delområde inden for prosodien – nemlig intonation. Intentionen med aktiviteten var, at den både skulle være praktisk og musikalsk og henvende sig til såvel den musikalske, den krops-kinæstetiske som den verbal-sproglige intelligens. Praktisk og krops-kinæstetisk bliver den, idet eleverne skal op at stå og senere bevæge sig op og ned i overensstemmelse med klangfarven/tonehøjden i et givent udsagn. Det kropslige udtryk bliver således en sansemæssig fortolkning af sprogets musiske udsving og en måde at forstå sprogets melodi via et æstetisk udtryk. Dermed benyttes den æstetiske læringsmåde.

Det musikalske ligger ydermere i, at eleverne skal mestre at kontrollere tonelejet i op- og nedsving i løbet af et udsagn, hvilket kan være svært, når nogle af udsagnene kun indeholder få

ord, eksempelvis *c'est vrai*. I og med udsagnene indeholder få ord kan man også stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt man får henvendt sig til den verbal-sproglige intelligens. Man beskæftiger sig ikke direkte med ordenes betydning – kun i forhold til fænomenet intonation. I princippet kunne man sige pludre-ord og træne det samme. Måske ville dette ligefrem hjælpe på forståelsen af opgaven, at den person, der stod overfor, skulle gætte, om man var deklarativ eller interrogativ på pludre-fransk? Dog ligger der i min optik en idé i, at inddrage virkelige udsagn, som eleverne kan støde på i det franske sprog. For det første fordi, ordene bevirker, at eleverne kan knytte øvelsen til noget ”rigtigt” i sproget. Derudover tilfører ordene en konkret dimension til læringen, hvilken kan indgå i en differentieringstænkning. I kraft af elevernes forskellighed vil deres udbytte jo være forskelligt (Illeris 2007;16). Nogle vil forstå, at vi leger med sprogets melodi og *et eller andet* på fransk. Andre vil måske huske nogle af udsagnene, og når de bruger dem, vil de være bevidste om, at intonationen har stor betydning. Endvidere kan nogle måske overføre øvelsen til andre dele af det franske og begynde at udnytte det franske sprogs melodi i højere grad. Aktiviteten kan således knyttes til det kategorialt dannende, fordi den veksler mellem det materiale og det formale: Der ligger en viden i aktiviteten om intonation og de franske udsagn (materielt dannende) samtidig med, at man kan overføre legen med intonationen til den generelle sprogbrug (formalt dannende).

Hvis man ønskede at gøre den mere henvendt til det verbal-sproglige, kunne man have udvidet med en samtale på klassen eller i grupper om betydningen af de enkelte udsagn. Men med henvisning til Austring og Sørensen's læringsmåder, er jeg dog tilbøjelig til at mene, at det ikke nødvendigvis er positivt, at alting skal udforskes gennem den diskursive læringsmåde. Det, man lærer via den æstetiske læringsmåde må i min optik gerne have lov til at ”tale” for sig selv.

Til aktivitet 1 hører ydermere en refleksion over, at en del af eleverne først udførte øvelsen som tiltænkt, efter at bevægelserne blev tilføjet, hvilket er interessant i forhold til Gardners betoning af, at man ikke skal benytte andre intelligenser, end den mest oplagte (Gardner 1999;52).

Imidlertid er det mig som lærer, der har analyseret mig frem til, hvilke intelligenser, der er de mest oplagte at tilrettelægge ud fra, og jeg kan være tilbøjelig til at favorisere de intelligenser, der er mest udviklet hos mig selv. Set i lyset af, at man netop kan benytte den praktisk musiske dimension til at gøre op med de entydige læringsformer, kan dette være problematisk. Man må huske, at det kan være logisk for nogle at have behov for at visualisere eller kropsligt opnå en følelse af nogle fænomener. Her stiller jeg mig kritisk over for Gardner, idet jeg mener, at jo flere veje man har til at forstå et begreb, jo dybere bliver forståelsen. Virkningen heraf var i



aktivitet 1, at alle eleverne gjorde øvelsen rigtigt. Der blev dermed arbejdet med begrebet, intonation, ud fra en både musikalsk, verbal-sproglig og krops-kinæstetisk tilgang.

### **Aktivitet 2 - talekoret**

Intentionen med talekoret var bl.a., som tidligere nævnt, at lege med elevernes forhold til de andre dimensioner af prosodien – nemlig sprogets rytme og tryk. Aktiviteten var både praktisk og musikalsk og som aktivitet 1, henvendt til såvel den musikalske, den krops-kinæstetiske som den verbal-sproglige intelligens. Praktisk og krops-kinæstetisk i kraft af, at eleverne både skulle op at stå og bevæge sig fra side til side for at holde pulsen. Pulsen kan således siges at være både en kropslig bevægelse og et musikalsk element. Musikaliteten udtrykkes ydermere i selve stemmerne/rytmefigurene, der efterfølgende blev sat på.

Det verbal-sproglige lå i, at de ord, som eleverne skulle udtale i koret, blev betydningsafklaret efter aktiviteten.

Aktiviteten var tiltænkt som værende henvendt til både den empiriske, den æstetiske og den diskursive læringsmåde. Den empiriske læringsmåde, hvor vi møder verden via vores sanser, kunne siges at være i selve oplevelsen af det kropslige fællesskab i puls-trinnene og smagningen af de franske ord, der holdes i gang af rytmer. Den diskursive læringsmåde fandtes i den verbal-sproglige afklaring af ordenes betydning, men kunne være udvidet med en samtale om, hvorfor vi lavede øvelsen, og hvordan rytmerne havde betydning for sproget. Med hensyn til den æstetiske læringsmåde, kræves det, ifølge Austring og Sørensen, at eleverne selv fortolker sanseindtryk og skaber æstetiske udtryk (Austring og Sørensen 2 2006;101).

Talekorsaktiviteten var imidlertid opstillet med meget faste rammer, hvor ingen af eleverne havde mulighed for at udtrykke nye selvfundne ord på nye rytmer. På denne vis kan det konkluderes, at aktiviteten henvender sig mere til den empiriske og diskursive læringsmåde. Med min tidligere fokusering på, hvad æstetisk læring kan bibringe individet (Austring og Sørensen 3 2006;206), er dette ikke særligt hensigtsmæssigt. På baggrund heraf kunne man udvide aktiviteten ved at indlægge et element af personligt udtryk. Eleverne kunne eksempelvis have fundet nye ord inden for emnet og sat dem på en rytme, der kunne indgå i det allerede eksisterende talekor. En anden mulighed kunne være, at eleverne i grupper skulle arrangere deres eget talekor, hvor kriterierne var, at trykket skulle ligge på de sidste stavelser, men temaet var forholdsvist frit. På denne vis kunne man ikke bare vække eleverne via deres sanser, som

Ziehe foreslår, man ville ligeledes give dem mulighed for at udvikle deres kreativitet og fonetiske kompetence gennem musikalsk og sproglig leg.

En anden kritik, man kan rette mod denne aktivitet, er, at eleverne skulle holde en underliggende puls samtidig med, at de sagde deres tildelte stemmer/rytmefigurer. En del af eleverne stoppede automatisk med at gå fra side til side, så snart de skulle sige noget rytmisk indover. På baggrund heraf kan tolkes, at det var svært at holde både puls og rytme. Måske har pulsen fået et unødvendigt fokus i forhold til det egentlige mål med aktiviteten, der var knyttet til rytmerne og trykkene i det sagte.

### **Funktionelle aktiviteter i en kommunikativ undervisning**

Da jeg i mit dannelses- og fagsyn beskriver franskfagets komplekse opgaver, nævner jeg, at hovedformålet er, at eleverne bliver i stand til at kommunikere på fransk. Derfor fremhæves det funktionelle sprogsyn. Min tese er, at man ved at arbejde med fonetisk kompetence i en funktionel sammenhæng kan videreudvikle elevernes kommunikative kompetence. På baggrund heraf er det væsentligt at afklare, hvorvidt de udvalgte aktiviteter indgik i en funktionel sammenhæng.

Aktiviteterne var begge medtaget på grund af deres relevans for det overordnede tema for undervisningen, ”ungdom”. FM opfordrer i læsevejledningen (FM Fransk;29) til, at man tager udgangspunkt i elevernes fokusering på og undren over et fænomen i sproget - intonationen i det talte ungdomsfransk, hvilket aktivitet 1 gjorde. Dette stemmer overens med det funktionelle. Dog var den ikke en kommunikativ øvelse, forstået på den måde, at der ikke fandtes nogen informationskløft, som skabte et kommunikationsbehov deltagerne imellem. Imidlertid mener jeg, at aktiviteten sagtens kan videreudvikle elevernes kommunikative kompetence uden at være kommunikativt tilrettelagt. Hvis den er befordrende for den fonetiske kompetence, vil den i min optik bidrage positivt til forståelse i både de receptive og produktive aspekter af kommunikation.

Aktivitet 2, talekoret, blev ligeledes brugt i en betydningsfuld sammenhæng, idet eleverne skulle bruge den til at tale om musik i ungdomstemaet. Aktiviteten kan siges at have et dobbelt sigte; udvide ordforrådet med musik-ord samt fokusere på rytme og tryk i stemmerne. Som tidligere fremhævet, er jeg af den overbevisning, at den havde virket mere hensigtsmæssigt, at man havde tilføjet den æstetiske læringsmåde. Således kunne være indføjnet et kommunikativt

sigte – at præsentere nye rytmer og ord for de andre elever, på en anderledes måde. Dette kunne ydermere have videreudviklet elevernes evner til at ”*vælge praktisk musiske udtryksformer... der understøtter det sproglige udtryk*” (FM Fransk;3).

Ovenstående kan være en grund til, at de fleste af eleverne har skrevet, at det var den øvelse, de fik mindst ud af i undervisningen (se bilag 5).

Jeg vil konkludere, at begge aktiviteter indgik i en funktionel sammenhæng i undervisningen. Det væsentlige spørgsmål, som ofte er svært at besvare, bliver dog: ”Hvad lærte eleverne i undervisningen?”

## Resultaterne af undervisningen

Retter man opmærksomheden mod de observationer, vi i praktikgruppen foretog ud fra de mundtlige afleveringer, fremgår det, at elevernes fonetiske kompetencer med hensyn til klarhed og tydelighed i sproget var veludviklede. Dette er en væsentlig observation, da eleverne skal blive i stand til at udtrykke sig med en udtale ”*der gør sproget klart og forståeligt*” (FM Fransk, slutmål;3), hvilket følgelig vil lette en kommunikationssituation.

Med hensyn til intonationen var kompetencerne ikke specielt udviklede, hvilket kom til udtryk i det føromtalte monotone stemmeleje hos eleverne. Imidlertid kan man ikke ud fra afleveringerne konkludere, at aktiviteten med intonation var mislykket, idet aktiviteten var rettet mod intonationsforståelse i forhold til spørgsmål og svar i en samtale eller et interview. Dog var den mundtlige aflevering en enetale, som gjorde at evalueringen af udbyttet blev vanskeligere, fordi man i en monolog ikke intonerer på samme måde, som man ville gøre i eksempelvis interview-form. Derfor kunne man alternativt have bedt eleverne om at lave et interview eller en samtale. Ellers kunne jeg have valgt en anden øvelse, hvor intonationen kunne øves i forhold til rytme grupper i sætninger. På denne vis kunne resultaterne nemmere måles<sup>10</sup> i afleveringerne. Målet om en tydelig intonation kunne fremhæves ved at nævne for eleverne, at intonationen var et af fokuspunkterne i bedømmelsen af den mundtlige aflevering.

De mundtlige afleveringer er dog hensigtsmæssige som evaluering af effekten af talekorsaktiviteten. Retter man sin opmærksomhed mod den observation, vi gjorde os i forhold

---

<sup>10</sup> Dog tager jeg forbehold for, at man ikke kan måle, om det er lige præcis én aktivitet, der lærer eleverne noget jf. den komplekse læringsforståelse.

til den rytmiske del af elevernes fonetiske kompetencer, var det tydeligt i afleveringerne, at elevernes rytmiske forståelse var forholdsvis veludviklet. Dette er interessant, eftersom de fleste elever har angivet talekorsaktiviteten som den, de har lært mindst af, på trods af at vi i praktikgruppen observerede en forbedring af rytmerne og trykfordelingen i løbet af aktiviteten. En mulig grund til denne forskel på svarene fra evalueringsformerne kunne være, at eleverne allerede mestrede det rytmiske i sproget, og kun havde få problemer med at overføre det til fastlagte rytmer. Derfor blev øvelsen mere ”*underholdning og show*” end fordrende for en tydelig læring i sprogfaget. I Skærbæk-projektet, hvor de stødte på holdningen, at de musiske aktiviteter ikke indeholdt faglig læring, fremhævedes betydningen af tydelighed i undervisningen i form af en eksplicitering af hensigten med de forskellige øvelser. Denne tydelighed manglede ved nærmere eftertanke i arbejdet med talekoret, idet jeg ikke forklarede de præcise mål for aktiviteten. Intentionen har stået klart for mig, men er ikke blevet ekspliciteret for eleverne, der kan have svært ved at gennemskue målene, når de ikke er vant til at lære gennem lignende arbejdsformer. I en undervisning, der normalt er diskursivt orienteret kan læringsmulighederne i det sanselige naturligvis være svære at få øje på. Men betyder det så, at eleverne ikke har lært noget af aktiviteten, eller giver den empiriske læringsmåde bare en anderledes læring, end de er vant til?

### **Den anderledes læring i de veldoserede fremmedheder**

Eftersom 9 ud af 14 elever i spørgeskemaerne henviser til talekorsaktiviteten som noget, de husker fra undervisningen, har den under alle omstændigheder gjort indtryk. Kropssproget med de korslagte arme hentyder til, at den var grænseoverskridende, hvilket eleverne også gav udtryk for efterfølgende. Elevernes forskellige grad af deltagelse samt nervøse blikke på de andre deltagere bekræftede dette. Men aktiviteten har påvirket dem. På denne vis kan den karakteriseres som en af Ziehes tidligere beskrevne veldoserede fremmedheder, idet eleverne i mødet med den uvante aktivitet bliver konfronteret med dem selv og andre i en ny og anderledes sammenhæng. De lærer således noget om både dem selv og de andre samtidig med, at de indgår i og derfor udvikler fællesskabet om en ny læring. I forhold til det emergente samfund er denne fællesskabsfølelse helt essentiel.

Som lærer finder jeg det vigtigt, at man bidrager positivt til læringsfællesskabet og prøver at skabe trygge rammer. I empiribeskrivelsen gives udtryk for, at jeg ”*gjorde meget ud af at overdrive for at tydeliggøre rytmerne og mindske følelsen af, at det var pinligt for dem*”. Derudover fokuserede jeg i den løbende undervisning på, at det var ”*godt at overdrive*”, i

---

April, 2013

forsøget på at vise dem, at den lidt skabede leg kunne udvikle deres sprog. Ifølge praktiklæreren accepterede eleverne mine udsagn, hvilket var en medvirkende faktor til, at alle deltog i talekoret. Hun tilføjede, at de ikke havde noget valg, idet det var en naturlig del af undervisningen. Heri ligger en diskussion af lærerrollen og autenticitet, idet praktiklæreren ikke ”*følte at det lige var hende*” at lave musikalske øvelser. Derimod er det naturligt for mig, hvilket eleverne mærkede og måske derfor deltog aktivt. Dette vender jeg tilbage til i perspektivering.

For at vende tilbage til Ziehe, kan disse veldoserede fremmedheder ydermere være med til, at eleverne finder motivationen for videre læring. Som fremhævet i beskrivelsen af spørgeskemaerne havde aktiviteten netop denne virkning på i hvert fald én urolig elev, der skrev: ”*Det var sjovt og god motivation*”. Denne faktor er i sig selv begrundelse nok til at inkludere lignende aktiviteter i en undervisning en anden gang, hvis man altså tilslutter sig Illeris, når han tillægger drivkraftsdimensionen stor betydning i kraft af citatet: ”*Det man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret, huskes bedre og anvendes lettere*” (Illeris 2007;17).

Den pågældende elev havde, som tidligere nævnt, også skrevet, at de anderledes aktiviteter var en ”*god måde at få os til at lave noget*” (bilag 5), hvilket kan være et udtryk for, at han så et højere aktivitetsniveau end normalt på holdet. Denne tese underbygges af praktiklærerens kommentar om, at de urolige drenge var mere deltagende end normalt. Skærbæk-projektet viste noget lignende, da de involverede fandt det ”*motiverende at prøve noget nyt*” og samtidig var ”*de, der aldrig siger noget og har det med at pjatte, begyndt at tage aktivt del i timerne*” (se empiribeskrivelsen). Begge evalueringer viser dermed, at inddragelsen af den praktisk musiske dimension kan have en positiv effekt på de elever, der ikke reagerer hensigtsmæssigt på den diskursive læring, idet de igennem dimensionen finder ny motivation for at lære. Samtidig er de andre elever også deltagende og positive.

Vender man tilbage til Christensens definition af det musiske, kan man se, at den *følelsesmæssige motivation* netop er et af kendetegnene ved det musiske. Så evalueringen af de praktisk musikalske aktiviteter viser, at de kan leve op til et af de vigtige kriterier for netop den musiske undervisning.

Hertil vil jeg tilføje, at alle dele af en undervisning ikke nødvendigvis skal være ”sjov” og anderledes. Men hvis den praktisk musiske tilgang i dens legende læring kan skabe motivation for videre læring hos nogle af eleverne, får de måske mere ”*tillid til egne evner*” og tør/gider

måske derfor at deltage i de diskursivt funderede aktiviteter. Franskfaget er ligeledes forpligtet på at ”*skabe rammer for oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken for derved at fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre*” (FM Fransk;3), hvilket i min optik gør den praktisk musiske dimension nærmest uundværlig.

### **Sammenfatning**

På grund af læringens kompleksitet er det umuligt at formulere nøjagtig, hvad eleverne har lært af undervisningen. I evalueringsskemaerne fremhæver mange af eleverne, at de har fået mere fokus på udtale, og at de har forbedret denne (se bilag 5). På baggrund heraf kan de siges at være kommet nærmere FM Fransk’s slutmål omhandlende en klar og tydelig udtale.

I de fremhævede aktiviteter er der blevet arbejdet praktisk musikalsk med fonetisk kompetence, og eleverne havde blandede holdninger hertil; nogle syntes, de var sjove og motiverende, nogle kunne ikke se, hvilken læring, de medførte. Her vil jeg fremhæve min tidligere pointe – at i en undervisning, der normalt er diskursivt orienteret, kan det være svært at få øje på læringsmulighederne i det sanselige, men de er der! På baggrund af dette samt Skærbæk-projektets evalueringer kan det konkluderes, at tydelig eksplicitering af mål for undervisningen er af stor betydning for læringsresultatet, også i den praktisk musikalske undervisning.

I analysen er det blevet tydeligt for mig, at aktiviteterne manglede nogle elementer.

Eksempelvis kunne talekoret have indeholdt et mere æstetisk læringsperspektiv, hvilket kunne medvirke til en videreudvikling af kreativitet, som er en vigtig delkompetence for det innovative menneske. Derudover kunne den æstetiske læring have medvirket til en udvikling af fonetisk kompetence gennem musikalsk og sproglig leg.

Elevernes niveau inden for de produktive, fonetiske delkompetencer udtale, tryk, rytme og intonation er i kraft af elevernes diversitet udtrykt forskelligt i de mundtlige afleveringer.

Imidlertid indeholder den fonetiske kompetence også et receptivt aspekt, nemlig en evne til at afkode andres intentioner indeholdt i deres sproglige udtryk, en evne til at samle dele til en enhed – en sproglig musikalitet. I denne opgave har jeg hovedsageligt lagt vægt på den produktive side af fonetisk kompetence, da denne kunne høres i de mundtlige afleveringer.

Men det er mindst lige så interessant at beskæftige sig med det receptive, idet enhver kommunikations succes afhænger af både receptive og produktive elementer.

Jeg har i det ovenstående analyseret undervisningen bl.a. ud fra, om aktiviteterne var praktiske, musikalske og fordrende for den empiriske, æstetiske eller diskursive læringsmåde. Dog finder jeg det relevant kort at diskutere det praktisk musikalske over for det musiske, før jeg samler opgavens hovedpointer i konklusionen.

## **Diskussion af det praktiske, det musikalske og det musiske**

Jeg har i min undervisning forsøgt at arbejde med intellektuel erkendelse via sansemæssige oplevelser med ønsket om, at eleverne fik en højere grad af følelsesmæssig motivation og derfor ville føle, at undervisningen var musisk i overensstemmelse med Christensens definition. I arbejdet med de udvalgte aktiviteter er jeg kommet frem til, at man ikke kan kalde en aktivitet praktisk musisk, da det ikke er nogen selvfølge, at alle finder en given aktivitet musisk. Hvis musisk dækker over nærvær, intellektuel erkendelse, sansemæssige oplevelser og følelsesmæssig motivation er det mere en kvalitet og et kriterium for god undervisning end en egentlig undervisningsform.

Deroverfor står begreber som praktisk og musikalsk undervisning, der hver især beskriver noget om indhold og arbejdsform uden at sige noget om elevernes erkendelse eller motivation. Ved at analysere forskellige aktiviteter kan man argumentere for, at det praktiske eller det musikalske indgår. Men for at analysere på, hvorvidt aktiviteten skaber musisk undervisning, skal man ind i de enkeltes tanker og følelser og aflæse, hvad de føler. Hvis man finder ud af, at én person føler, at det er musisk, støder man på et problem, når alle eleverne i kraft af deres forskellighed, ikke er enige. Så jeg undres over, at man i FM Fransk kan kræve, at den praktisk musiske dimension indgår i undervisningen, når man ikke præcist kan definere, hvad der skaber det musiske. Undervisningsministeriet belyser i læsevejledningen til fransk, hvad, de mener, er praktisk musisk, idet de beskriver dimensionen som værende en anden måde at sanse og erkende på. De skriver, at *”de praktisk musiske aktiviteter kan betragtes som en holdning til undervisningen, der tilgodeser det hele, skabende menneske, og som involverer alle sanser og giver plads til individuelle tilegnelsesstrategier”* (FM Fransk;36). Derefter gives idéer til aktiviteter med sang og musik, billeder, drama, kommunikative lege og sproglege, hvilket naturligvis sagtens kan skabe musisk undervisning, men ikke nødvendigvis gør det. Jeg er i den grad tilhænger af at opvurdere anderledes aktiviteter og medtænke flere intelligenser end den verbal-sproglige, men det er ærgerligt, at begrebet musisk bliver brugt som noget, der automatisk opstår, hvis man benytter sig af nogle bestemte aktiviteter. Jeg



mener, at det ville være mere hensigtsmæssigt at kalde dem praktisk-kreative aktiviteter, og lade det musiske stå som noget efterstræbelsesværdigt – et kriterium for god undervisning.

## **Konklusion**

Hvorfor skal verden opleves, sanses, smages, høres og ikke bare forklares? Det skal den fordi, man ikke kan sætte sprog på alt det, der ikke i sin reneste form er sprogligt. Det skal den fordi, verden er kompleks og i hastig konstant forandring, og man må bruge alle sine sanser for at følge med. Samtidig må man rette sin evne til at samle dele til helhed, sin musikalitet mod samfundet for at finde ro og sammenhængskraft. Derfor må arbejdet med flere intelligenser, som eksempelvis den musikalske og den krops-kinæstetiske integreres i skolens undervisning, der bør tilsigtes at være musisk.

Min problemformulering lægger op til en afklaring af, hvordan man kan begrunde den praktisk musiske dimension i franskundervisningen. Det ovenstående eksemplificerer, at dimensionen tilføjer undervisningen et dannelsesideal, hvor det hele menneske og dermed elevens alsidige udvikling er i fokus. Når dette er tilfældet, må man planlægge undervisning, der kan tilgodese udviklingen af alle intelligenser. På baggrund heraf har jeg givet eksempler på, hvorledes man kan arbejde praktisk musikalsk med fonetisk kompetence, henvendt til den verbal-sproglige, den musikalske og den krops-kinæstetiske intelligens. Det har resulteret i undervisning, hvor hensigten har været at inddrage såvel den empiriske, diskursive som æstetiske læringsmåde i håbet om, at eleverne har fundet den musisk. Denne undervisning kan i min optik bl.a. skabe oplevelser og anderledes forståelser af det musikalske i det franske sprog – det fonetiske.

På trods af min kritik af den analyserede undervisning mener jeg, at de to inddragede aktiviteterne arbejder med fonetisk kompetence på musikalsk og legende vis. Den praktisk musikalske tilgang har således åbnet op for et arbejde med fonetikken, som er vedkommende og relevant for eleverne.

Den fonetiske kompetence indeholder evnen til at udnytte og forstå udtale, intonation, rytme og trykfordeling i kommunikationssituationer. Arbejder man med denne delkompetence over længere tid og i en funktionel sammenhæng i forhold til den løbende undervisning, vil eleverne efter min mening videreudvikle deres kommunikative kompetencer. For at påvise dette kræves imidlertid et større og mere udviklet empirisk materiale.

Med min analyse har jeg vist, at de praktisk musikalske aktiviteter kan motivere eleverne ved at tilbyde sanseoplevelser og veldoserede fremmedheder. Dette underbygges af Skærbæk-

projektets evalueringer og mine elevers tilbagemeldinger på aktiviteterne og den funktionelle undervisning.

Afslutningsvist skal det tilføjes at det, som det fremgår af opgaven, ikke kun er i den franskfaglige kontekst den praktisk musiske dimension bør integreres. I alle fag kan dimensionen bidrage med anderledes læringsmåder og -aktiviteter, der kan motivere og stimulere læringen gennem flere intelligenser samt bidrage i udviklingen af det handlekompetente menneske.

Uanset om jeg underviser i fransk, dansk eller musik, som er mine tre linjefag, gør jeg brug af den viden, jeg har om samfundet, eleverne og læring. For mig er en pædagogik, der tager afsæt i den enkelte, henter eleverne der, hvor de er og giver dem oplevelser via veldoserede fremmedheder, helt essentiel for en vellykket undervisning.

## **Perspektivering**

Som perspektiveringspunkt finder jeg det oplagt at diskutere lærerens rolle i integreringen af en praktisk musisk dimension i undervisningen. De anderledes læringsformer kan kun lykkes, når der skabes et trygt læringsmiljø, hvor eleverne tør eksperimentere og lege. I denne proces må læreren gå forrest og investere af sig selv og sin personlighed. Læreren skal med andre ord være autentisk i den forstand, at man bør have en personlig intention, man selv kan stå inde for (Laursen 2003;8).

Min praktislærer fortalte, at hun ikke har benyttet sig af praktisk musikalske arbejdsformer, fordi det, ifølge hende, ikke ligger til hendes personlighed. Ergo ville hun ikke føle sig som en autentisk lærer, hvis hun inddrog den praktisk musiske dimension. Dog mener jeg ikke, at man som lærer kan konkludere, at de praktisk musiske undervisningsformer ikke passer til ens personlighed og derfor ikke anvende dem. Man er som professionel lærer forpligtet på at forholde sig til lovteksterne samt udvikle egen praksis i takt med nye forskningsresultater og pædagogisk-didaktiske teorier. På baggrund heraf handler det i min optik mere om, at anskue de mange muligheder i dimensionen og forsøge ”at udvikle en måde at undervise på, der passer til den personlighed, man nu engang har” (Laursen 2003;11).

## Litteraturliste

- Aarøe, Karen ”Den praktisk-musiske dimension i fremmedsprogsundervisningen – et udviklingsarbejde under Udviklingsprogrammerne”, Danmarks Lærerhøjskole, København, 1. oplag, 1998
- Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper ”Empirifsnittet” i *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*, Dafolo, 1. udgave, 1. oplag, s.43-66, 2010
- Austring, B. Og Sørensen 1, M. ”Æstetik og uddannelsestænkning” i *Æstetik og læring*, Hans Reitzels forlag, s.138-169, 2006
- Austring, B. Og Sørensen 2, M ”Æstetik og læring – et nybrud” i *Æstetik og læring*, Hans Reitzels forlag, 2. Udgave, 4. oplag, s.77-107, 2006
- Austring, B. Og Sørensen 3, M ”Æstetik og læring – en sammenfatning” i *Æstetik og læring*, Hans Reitzels forlag, 2. Udgave, 4. Oplag, s.201-206, 2006
- Bastian, Peter ”Del og helhed” i *Ind i Musikken*, Samlerens Bogklub, s.177-187, 1987
- Bjørndal, Cato R. P. ”Det vurderende øje: observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning”, Klim, 1. udgave, 2003
- Christensen, Kirsten Meisner ”Det handler om nærvær” i *Kvan 53, Det praktisk musiske*, Tidsskriftet KvaN, s. 53-61, 1999
- Dufeu, Bernard ”L’importance de la prononciation dans l’apprentissage d’une langue étrangère” i *Le mur du sons*, Franc-parler.org, 2011
- [http://francparler-oif.org/FP/dossiers/phonetique\\_dufeu3.htm](http://francparler-oif.org/FP/dossiers/phonetique_dufeu3.htm), lokaliseret 28/3 2012

---

April, 2013

- Fredens, Kirsten ”Kapitel 8 - Musikken i den personlige udvikling – Gardners teori som analyseredskab” i *Musik og Pædagogik* af Kirk, Elsebeth, Forlaget Modtryk, 2. Udgave, 2.oplag, s. 120-133, 2007
- Fredens, Kirsten og Kjeld, ”Kapitel 1, Hvad er musik” i *Musikalsk Odysseé*, Folkeskolens musiklærerforening, 2. Udgave, 1.oplag, s. 8-21, 1992
- Gardner, Howard ”Kap.1 I en nøddeskal” og ”Kap.2 En fyldigere version” i: Gardner, Howard *Den Intelligente Skole*, Gyldendal, s.20-52, 1999
- Gregersen, Annette Søndergaard ”Kapitel 2, Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv” I *Sprogfag i forandring* af Gregersen, Byram, Henriksen, Lund, Olsen og Stæhr, Samfundslitteratur, s.55-84, 2011
- Hansen, Mogens ”De mange intelligenser – mangfoldighedens pædagogik” I *Perspektiver på de mange intelligenser* af Mogens Hansen, Per Fibæk Laursen og Anne Maj Nielsen, Roskilde Universitetsforlag, s.25-44, 2005
- Hermann, Stefan: ”Kompetencebegrebets udviklingshistorie – mellem håndsæbe og stål” I: *Kompetence*, Kvan 71 2005
- Holgersen, Sven-Erik ”Kapitel 7, Musik, sprog og krop” i *Musik og Pædagogik* af Kirk, Elsebeth, Forlaget Modtryk, 2. Udgave, 2. Oplag, s.102-119, 2007
- Illeris, Knud ”Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?” i *Læringsteorier, 6 aktuelle forståelser* red. Illeris, Knud, Roskilde Universitetsforlag, s.11-38, 2007
- Illeris, Knud ”Kapitel 2: Læringsforståelsens grundlag” i *Læring* Illeris, Knud, Roskilde Universitetsforlag, s.18-34, 2006

---

April, 2013

- Jensen 1, Nina Hauge: ”Hvad er fonetik? – og hvorfor lære om fonetik?” i *Fransk Fonetik*, Gyldendalske Boghandel, 1.udgave, 1.oplag, Nordisk Forlag A/S, s.13-17, 1999
- Jensen 2, Nina Hauge: ”Fransk prosodi” i *Fransk Fonetik*, Gyldendalske Boghandel, 1.udgave, 1.oplag, Nordisk Forlag A/S, s.24-35, 1999
- Kirk, Elsebeth ”Kapitel 2 - Musik og pædagogik – tendenser i begyndelsen af det 21. Århundrede” i *Musik og Pædagogik*, Forlaget Modtryk, 2.udgave, 2.oplag, s.30-44, 2006
- Kristensen 1, Hans Jørgen ”2. Handlekompetencen og 90’er-kompetencen” i *Didaktik og pædagogik*. Gyldendals boghandel, 1.udgave 2.oplag, s.37-62, København, 2009
- Kristensen 2, Hans Jørgen ”4. Læring og undervisning” i *Didaktik og pædagogik*. Gyldendals boghandel, 1.udgave 2.oplag, s.97-121, København 2009
- Laursen, M.H.: ”Wolfgang Klafkis nøgleproblemer, et didaktisk udgangspunkt”, *Unge Pædagoger* 6, 2002
- Laursen, Per Fibæk, ”Den autentiske lærer” i *Unge pædagoger* nr.5, 2003
- Lund, Karen ”Kapitel 3, Fokus på Sprog” I *Sprogfag i forandring* af Gregersen, Byram, Henriksen, Lund, Olsen og Stæhr, Samfundslitteratur, s.85-126, 2011
- Lund 2, Karen ”Kapitel 4, Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen” I *Sprogfag i forandring* af Gregersen, Byram, Henriksen, Lund, Olsen og Stæhr, Samfundslitteratur, s.127-166, 2011
- Madeleni, Èdith og Pagel, Dario: ”Faire de la phonétique sans s’en rendre compte” i *Le français dans le monde*, no.377, 2011

---

April, 2013

- Rasmussen, Jens ”Kapitel 1, Modernitetsforståelse” i *Socialisering og læring i det refleksivt moderne* af Rasmussen, Jens, Unge Pædagoger, 2. Udgave, s.13-30, 1997
- Sandager, Karen ”Æstetiske læreprocesser og flerdimensionel læring” i *Bredde og dybde i undervisningen, Æstetiske Læreprocesser* red. Schnedler, Carl Johan, CVU Vest Press, s.24-47, 2005
- Schnedler, Carl Johan ”Form og refleksion i praktisk musisk undervisning” i *Kva 53, Det praktisk musiske*, Tidsskriftet KvaN, s.77-87, 1999
- Stæhr, Lars Stenius ”De nationale test – positiv eller negativ flashback på undervisningen”, Sprogforum 52, 2011
- Ziehe, Thomas ”Adieu til halvfjerdsenerne” I: *Pædagogik – en grundbog til et fag*, red.: Jens Bjerg, Forlag Hans Reitzel, 1998
- Ziehe, Thomas: ”God anderledeshed” i *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesøe og Baltzer 1999
- Undervisningsministeriet ”Folkeskolens Formålsparagraf”, Undervisningsministeriet, 2009, Lokaliseret 15/11 2012 på <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf>
- Undervisningsministeriet, ”Fælles Mål 2009, Elevens alsidige udvikling, Faghæfte 48”, Undervisningsministeriet, 2009
- Undervisningsministeriet, ”Fælles Mål 2009, Fransk, Faghæfte 18”, Undervisningsministeriet, 2009

## **Bilag**

### **Bilag 1 – Målene for undervisningen**

Det gennemførte forløb omhandlede temaet ungdom, både ift. eleverne selv, men også ift. dokumentaren ”Contes de la périphérie”, der belyser de unges liv i den parisiske forstad Saint-Denis.

I det følgende præsenteres kort, hvilke aspekter af FM Fransk, forløbet skulle arbejde med.

Selve indholdet i undervisningen arbejdede med vægt på franskfagets formål, stk.3:

- Undervisningen skal give eleverne grundlæggende viden om kultur- og samfundsforhold i fransktalende lande og derved styrke deres internationale og interkulturelle forståelse.

Derudover skulle undervisningen lede eleverne frem mod at have tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at,

- deltage i samtale om centrale og nære emner
- redegøre for hovedindholdet og væsentlige detaljer i forbindelse med centrale og nære emner på baggrund af forskellige typer tekst, lyd og billeder og personlige erfaringer
- udtrykke sig med en udtale og intonation, der gør sproget klart og forståeligt
- udtrykke sig med et grundlæggende ordforråd inden for centrale og nære emner
- drage sammenligninger mellem fransksprogede kulturer og egen kultur
- vise forståelse for andres levevis og deres kulturer

Med hensyn til organiseringen af undervisningen, arbejdes der efter at opfylde formålet i stk.2:

- *Stk. 2.* Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og aktiv medvirken for derved at fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne får tillid til egne evner og lyst til at beskæftige sig med fransk sprog og kulturer til fremme af deres videre udvikling.



April, 2013

## Bilag 2 – Udsagn til intonationsaktiviteten

Af nedestående liste fremgår de udsagn, eleverne skulle arbejde med i aktivitet 1, intonationsøvelsen.

- Ca va?
- Ah bon?
- C'est vrai?
- C'est faux?
- La porte est ouverte?
- À demain?
- Les couleurs sont claires?
- Oui?
- Non?
- Peut-être?
- Excusez-moi?
- Nous avons des chambres libres?

## Bilag 3 – Notation af talekoret

Nedenstående ses talekorets rytmer, skrevet med noder + dertilhørende tekst.

I linje 5 står ingen tekst, da det er den underliggende puls, der eventuelt holdes af læreren med klap eller en koklokke.

The notation consists of six staves, each with a different icon to its left. The notes are placed on a four-line staff with a C-clef. The text is written below the notes. The first two staves are repeated in a second measure. The fifth staff is empty.

---

April, 2013

## Bilag 4 – De mundtlige afleveringer

Følgende opgavebeskrivelse blev givet til eleverne:

### Le devoir oral

Afleveringen skal indeholde :

1. Une présentation de ton nom, âge, où tu habites, avec qui tu habites, etc.
2. Une description de
  - ton quartier
  - les études que tu vas faire – pourquoi tu aimerais étudier ... ?
  - Ce qui te rend heureux (se)
  - Tes relations avec tes amis, ta famille ou un copain/une copine ?
  - Éventuellement...

I skal skrive jeres aflevering ned til næste gang – det er altså lektie til torsdag d.28. februar. I timen torsdag, godkender vi teksten, og I kan begynde at øve jeres udtale for hinanden for til sidst at indspille.

### Skal afleveres senest tirsdag d.5/3

#### Indspilning og aflevering:

I skal indspille enten på computer eller på en mobil, hvor I er sikre på, at filen kan komme ind på computeren!

Opret en profil på [www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com) og tryk **upload** for enten at optage direkte eller uploade afleveringen. Husk at lave den **private**, så alle andre ikke kan se den – MEN den skal deles (share) ved at kopiere et link ind på Elev-intra. Der er lavet en mappe under *fællesmapper* -> *Fransk med praktikanterne* -> *Mundtlig aflevering*, hvor I skal smide jeres link ind.

Nous vous souhaitons bien du plaisir ☺

## Bilag 5 – Elevernes besvarelser af evalueringsskemaerne

Her er en oversigt over, de svar vi har modtaget i forbindelse med evaluering af undervisningen i 9.klasse. Vi modtog 14 spørgeskemaer. Jeg har skrevet spørgsmålene og svarene ind i det nedenstående. Tallene ud for svarene indikerer, hvor mange, der har tilsluttet sig dette svar. Det er ikke i alle tilfælde, at jeg har skrevet alle 14 elevers svar ind, da svar som ”fint”, ”ok” o.lign. ikke er så fyldestgørende.

Spørgsmål 1 – Hvad kan du huske fra franskundervisningen gennem de sidste 4 uger?

- Det var sjovere end normalt, 1
- Det var sjovt og lærerigt, 1
- At vi skulle synge, 9
- Den franske film, 1
- Arbejdet med udtale, 2
- Adjektiver, 2
- Om ungdommen i forstæder i Frankrig, 6
- Lærerens gode humør, 2
- Den mundtlige aflevering, 3
- Værkstedarbejde, les ateliers, 3

Spørgsmål 2 – Hvad synes du om måden, undervisningen har været struktureret på?

- god motivation, det er en god måde at få os til at lave noget, 1
- god anderledes undervisning, have fransk på en sjov måde, 1
- jeg synes ikke, man kedede sig for meget, 1
- programmet på whiteboardet var godt, 1
- godt Nanna var energisk, 3
- den har været god og lidt anderledes, 1
- fin ikke fantastisk, noget af undervisningen var lidt ligegyldig, noget vi allerede vidste, 2

Spørgsmål 3 – Hvad synes du selv, du har fået ud af undervisningen?

- et større ordforråd, 1
- mere vægt på min udtale, 6
- mere fokus på hun- og hankøn, 2
- lært om ungdommen i Frankrig, 2
- soundcloud + socrative.com, 2
- adjektiver, 2

Spørgsmål 4 – Hvilke aktiviteter har du fået mest ud af?

- les ateliers (værksteder), 6
- mundtlig aflevering, 1

---

April, 2013

- spørgerunder, 1
- se film og svaret på spørgsmål, 2
- aktiviteter med adjektiver, 2

Spørgsmål 5 – Hvilke aktiviteter har du fået mindst ud af?

- talekoret, men det var god motivation, 1
- synge, 5
- undervisning på tavlen, 1
- værkstedet med liaison, 1
- definition af adjektiver, 2

Spørgsmål 6 - Synes du, du har forbedret dig på nogle punkter, eller er der noget, du føler, du er blevet mere opmærksom på rent sprogligt?

- hankøn/hunkøn, 1
- udtale helt klart, 3
- endelser, 1

Spørgsmål 7 – Hvordan har niveauet været?

- generelt et fint niveau, 5
- for let, 2
- for svært, 1

Spørgsmål 8 – Har du nogle gode råd til os som undervisere?

- husk at motivere på forskellige måder, 1
- det fungerer godt med så meget energi, og de interaktive undervisningsmaterialer, 1