

Økologiske nicher og handlemuligheder i andetsprogstilegnelse, læring og undervisning

CHARLOTTE SUN JENSEN

ABSTRACT

Formålet med denne artikel er at kombinere nye kognitive sprogteorier med feltet inden for andetsprogstilegnelse, læring og undervisning, hvor der særligt tages udgangspunkt i økologisk teori med dens fokus på nicher og perceptuelle handlemuligheder. Artiklen bidrager med en teoretisk begrundet kritik af nogle dominerende tilgange inden for andetsprogsundervisningen såvel som forskningen. Udgangspunktet for kritikken af andetsprogsundervisningen er, at den sjældent tilgodeser lørnernes dansksprogede miljøer uden for sprogskolen, som rummer mulighed for, at lørnerne på en og samme tid både kan tilegne sig og bruge målsproget in situ. Gennem en undersøgelse af en række undervisningsmaterialer fremhæver artiklen, at en væsentlig årsag hertil er, at undervisningen søger kontinuitet og similaritet mellem klasseværelsesaktiviteter og hjemmearbejde, på trods af at lørnerne ikke laver hjemmearbejde i klassen. En central kritik af andetsprogsforskningen, som beskæftiger sig med lørnernes hverdag, er, at den enten reducerer hverdagens muligheder ved at intendere en overførsel af klasseundervisningens strukturer på den eller overser nogle væsentlige didaktiske implikationer. Afslutningsvis kommer artiklen med et didaktisk forslag til, hvordan andetsprogsundervisningen og den økologiske teori kan kombineres med henblik på at fremme en dynamisk, situeret og differentieret andetsprogstilegnelsesproces.

EMNEORD: Andetsprogstilegnelse, situeret læring, økologisk teori, nicher og affordances.

INTRODUKTION

Formålet med denne artikel er at forbinde nye kognitive teorier om sprog og handlinger med andetsprogstilegnelse og derved lave en skit-

se til et nyt perspektiv på et etableret forsknings- og undervisningsfelt. Dette vil ske gennem en teoretisk begrundet kritik af nogle udvalgte tilgange inden for den eksisterende andetsprogsforskning ud fra et kognitivt økologisk perspektiv, som betoner relationen mellem tænkning, handling og miljø. Teorien om niches og affordances (på dansk handlemuligheder – herefter bruges denne term) vil særligt blive fremhævet (Gibson 1986; Chemero 2011; Barsingerhorn m.fl. 2012). Ideen er kort sagt, at vores omgivende miljø ses som et felt af handlemuligheder, og når disse handlemuligheder realiseres, opstår der en niche. En niche og dens handlemuligheder er således en komplementær relation (Gibson 1986), og det relationelle forhold gælder ligeledes typen af handlemuligheder, som er relateret til nichen og derfor kan variere, idet forskellige typer niches rummer forskellige typer handlemuligheder (se afsnittet ”Økologiske niches og handlemuligheder” for en yderligere definition af begreberne).

Min motivation for at anvende et kognitivt økologisk perspektiv beror på problemstillingerne: 1) Andetsprogsundervisningens mangel på en inddragelse af lørnernes miljøer uden for klasseværelset. 2) Andetsprogsforskningens mangel på en konsistent kognitiv økologisk udforskning af lørnernes miljøer uden for klasseværelset.

Den første problemstilling vedrører den hidtil oversete problematik, at danskundervisningen på mange sprogskoler desværre sjældent tilgodeser, at lørnernes miljøer primært er dansksprogede. Det særlige ved tilegnelsen af et andetsprog i modsætning til et fremmedsprog er, at det pragmatisk rummer mange muligheder for tilegnelse af andre typer dansk end generisk input og prototypiske repræsentationer, som ofte udøves i undervisningen. Ikke mindst giver det mulighed for at praktisere sproget i situationer, hvor der ikke er en fast metalingvistisk dagsorden, hvilket vil sige i situationer, hvor der ikke er et stramt fokus på selve sproget og på at lære det, men på at anvende det i andre sammenhænge med andre mål in mente. På trods af disse muligheder er danskundervisningen ofte tilrettelagt som et ”lukket læringsystem”, hvor lørnerne ikke blot tilegner sig undervisningsdansk i klasseværelset. De gør det i realiteten også, når de befinder sig udenfor, da deres hjemmearbejde, som laves uden for skolen, stort set er identisk med indholdet og aktivitetstyperne i klassen. I den traditionelle lukkede

model er ikke blot undervisningen, men også sprogtilægnelsen således reduceret til klasseværelset, hvilket kan være en medvirkende årsag til, at mange lørnere sjældent bruger dansk udenfor.

Den anden problemstilling vedrører som førnævnt andetsprogsforskningens mangel på en konsistent kognitiv økologisk (se afsnittet ”Økologisk teori og det udvidede kognitionsbegreb” for en nærmere definition af dette begreb) udforskning af lørnernes hverdag og dermed dens potentielle affordances for andetsprogstilegnelse og nichedannelser. Her vil jeg fremhæve to meget forskellige tilgange til andetsprogstilegnelse uden for klasseværelset, som henholdsvis er repræsenteret ved Eskildsen og Wagners konversationsanalytiske, etnometodologiske og sprogbrugsbaserede læringsteori (Eskildsen og Wagner 2015) og Ziglari og Tella og Harjannes økologiske teori (Ziglari 2008; Tella og Harjanne 2007). En central kritik i artiklen er, at på trods af at begge forskningsretninger har lørnernes hverdag i fokus, er der ingen af dem, som konsekvent inddrager den. Dette beror på, at tilgangen til at udforske hverdagen enten begrænses af konversationsanalysens partikulære sproglige sigte, som ikke inddrager kontekstuelle faktorer, som Eskildsen og Wagners, eller at den helt udelader sproget til fordel for nogle meget overordnede og til tider ganske uklare betragtninger om hverdagens relevans for sprogtilægnelsen som Ziglari og Tella og Harjannes.

Artiklens hovedargument og opbygning

Med udgangspunkt i teorien om nicher og handlemuligheder (Gibson 1986; Chemero 2011) vil jeg i denne artikel bidrage med en undervisningsmæssig såvel som teoretisk konceptualisering af andetsprogstilegnelse som en dynamisk, situeret og differentieret proces, der er konstitueret af interaktionen mellem lørnere, handlinger og omgivelser. Mit hovedargument er, at en reel inddragelse af lørnernes øvrige miljøer end klasseværelset forudsætter en økologisk udforskning af disse miljøer, som blandt andet inkluderer en undersøgelse af lørnernes naturlige ageren i dem. Ikke mindst skal undervisningen situeres til disse miljøer, således at lørnernes ageren bliver gjort til direkte genstand for læring. Teorien er relevant i denne forbindelse, idet den ekspliciterer forskellen på handlingstyper i direkte relation til forskellen på miljøer.

I kraft af en stringent kategorisering af lærernes forskellige miljøer, og hvad de hver især rummer af sproglige, lærings- og tilegnelsesmæssige handlemuligheder, kan teorien således bidrage med et nyt blik på andetsprogstilegnelse, som den omtalte undervisning og forskning jo endnu ikke har haft øje for.

Artiklen vil således både belyse den etablerede andetsprogsundervisning og andetsprogsforskning samt lærerne, idet antagelsen er, at andetsprogsfeltet er konstitueret af alle tre instanser, hvorfor alle tre er relevante i forhold til at lave en så fyldestgørende undersøgelse af andetsprogsfeltet som et sammenhængende system som muligt. Til dette formål vil jeg inddrage en række hjemmearbejdsaktiviteter, som er hentet fra undervisningsmaterialer, der er udformet til brug på sprogskolerne samt en pilotundersøgelse af lærernes brug af dansk uden for skolen. Undervisningsmaterialerne og lærerundersøgelsen er dermed ikke artiklens primære fokus, men fungerer snarere som en type forankring og verificering af den teoretiske diskussion.

Artiklens opbygning er derfor som følger: Først redegøres der for de nye kognitive sprogteorier og deres relation til økologisk teori, hvorefter det veletablerede andetsprogstilegnessyn, som dominerer den nuværende undervisningsform, vil blive diskuteret ud fra dette perspektiv. Dette vil ske med en sammenligning af henholdsvis klasse- og hjemmearbejdsaktiviteter i en række undervisningsmaterialer. Derefter vil andetsprogsforskningen, som beskæftiger sig med miljøerne uden for sprogskolen, blive diskuteret og kritiseret i forhold til dens undersøgelsesdesign og til dens teoretiske og didaktiske implikationer. Til sidst vil jeg kort komme med et didaktisk forslag til, hvordan andetsprogsundervisningen fremover kan arbejde videre med en økologisk begrebsramme i en tilskyndelse til et dynamisk, situeret og differentieret læringsrum.

ØKOLOGISK TEORI OG DET UDVIDEDE KOGNITIONS- BEGREB

Som nævnt indledningsvist er formålet med denne artikel at forbinde nye kognitive sprogteorier med særligt fokus på økologisk teori med feltet inden for andetsprogstilegnelse. Isoleret set kan det økologiske

felt dog hverken betegnes som specielt nyt eller sprogvidenskabeligt, idet biologen og filosofen Ernst Haeckel opfandt termen ”økologi” tilbage i midten af det nittende århundrede, hvor det refererede til relationerne mellem organismer (van Lier 2000; Arndt og Janney 1983). Den samme relationelle bevægelse kan genfindes i ordets etymologi, hvor ”øko” (af oldgræsk ”eco”) betyder ”husstand” eller ”husholdning”. Relationer og systemer er således fælles for husstande, som består af aktører, aktiviteter, ressourceforvaltning osv., og mikroorganismers adfærd, og ikke mindst er det fælles for de nye kognitive sprogteorier, som undersøger sprog og kognition som dynamiske relationer mellem personer, handlinger og miljøer (Menary 2007; Hodges 2009; Cowley og Vallée-Tourangeau 2010; Thibault 2011; Jensen og Cuffari 2014; Steffensen 2013; Fusaroli m.fl. 2014).

Forbindelsen mellem økologi og kognition blev dog først for alvor etableret godt hundrede år efter Haeckels begrebsudvikling. Det skete inden for psykologien, filosofien og antropologien, hvor bl.a. James Gibsons økologiske perceptionsteori og Edwin Hutchins etnografiske metode har været store inspirationskilder for de nye kognitive sprogteoriens måde at konceptualisere og undersøge sprog og kognition på. I *The Perception of The Visual World* fra 1950 studerer Gibson relationen mellem visuel perception, aktørens omgivende miljø og adfærd, hvilket vil blive uddybet i næste afsnit. Med sit berømte værk *Cognition in The Wild* (1995) forsøger Hutchin at genetablere forholdet mellem antropologien og psykologien. Det gør han ved at studere interaktionen mellem navigatører og deres ”fysiske kognitive egenskaber”, som fx et fatometer og et gyrokompass, i deres naturlige miljø (jf. værkets titel) i forhold til forskellige situationer på et amerikansk flådeskib. Han betegner interaktionen som et socialt distribueret kognitivt system, idet kognition (viden, ideer osv.) ikke tilhører det enkelte individ, men netop frembringes og distribueres i kraft af det sociale system og den givne situation:

The emphasis on finding and describing “knowledge structures” that are somewhere “inside” the individual encourages us to overlook the fact that human cognition is always situated in a complex sociocultural world and cannot be unaffected by it. (Hutchin, 1995: introduction xiii).

Hutchins fokus på sociale strukturer og brugen af den etnografiske metode var ikke opsigtsvækkende i sig selv i 1995. Det var derimod hans blik for, hvordan kognition er situeret og følgelig ændrer sig i konvergens med nye personer, situationer osv., og det var et tiltrængt blik, som socialvidenskaberne havde efterspurgt. Fx roser Jean Lave i 1991 forskningsbevægelser mod hverdagsaktiviteter og social interaktion i sin undersøgelse af socialt situeret erfaringsbaseret læring, men kritiserer dem samtidig for, at kognition: ”(...) is not itself the subject of reconceptualization in social terms.” (Lave 1991:66).

Det nye ved de nye kognitive sprogteorier er således, at både forståelsen af sprog og kognition gentænkes. I modsætning til den etablerede kognitive lingvistik, som overordnet anskuer kognition som et isoleret fænomen på individniveau og sprog som statiske objekter (fx ord, sætninger og regler), betoner de nye teorier, at sprog skal forstås som relationer og aktiviteter, som indvirker på kognitionen og vice versa, idet sprog og tænkning er uadskillelige (Jensen 2014; Chemero 2011; Wilson 2010). I lighed med Gibsons økologiske perceptionsteori og Hutchins socialt distribuerede kognitive system er ideen, at tænkning og sprog formes, frembringes, udvides og distribueres i den dynamiske interaktion med andre bevidstheder, kroppe, miljøer og situationer. I den forstand bryder de nye teorier også med den traditionelle forståelse af kausalitet, hvor processering af information leder til såkaldt sprogligt output. Thomas Wiben Jensen udtrykker det således:

On a theoretical level, the notion represents a stride toward coming to grips with the deeply intertwined material, embodied, affect-based as well as dialogically coordinated and socially enacted aspects of language in a naturalistic framework. Or put in another way, language is now conceptualized as an instance of culturally distributed, socially embedded and embodied cognition, and in that sense language, action, and perception are seen as inseparable. (Jensen 2014:3).

Som det fremgår af citatet, udfordres selve distinktionen mellem, hvad man betegner som henholdsvis socialt og biologisk, idet sprog først og fremmest ses som en socialt frembragt aktivitet, som kan regulere adfærd gennem kropslig koordination. Herved kombinerer det en pragmatisk tilgang til sprog med en økologisk, som adskiller sig fra en

lingvistisk betoning af sprog som et symbolsk og regelstyret system, hvor fonetiske, syntaktiske og semantiske mønstre identificeres (Hodges 2009).

I det følgende afsnit vil jeg uddybe relationen mellem sprog, handling og perception, som Jensen fremhæver sidst i citatet, i forhold til teorien om økologiske niches og handlemuligheder.

Økologiske niches og handlemuligheder

Relationen mellem perception, miljø og handling er central i Gibsons økologiske perceptionsteori, som betoner, at vores adfærd etableres, formes og reguleres i forhold til affordances, hvilke ofte oversættes til ”handlemuligheder” på dansk. Gibson opfandt termen som substantiv med henblik på at indfange den økologiske komplementaritet:

The verb *to afford* is found in the dictionary, but the noun *affordance* is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment. (Gibson 1986:127).

Ifølge Gibson skal affordances forstås som de direkte perciperbare handlemuligheder, som er til rådighed i miljøet. Hav, bærbuske og bjerge muliggør fx, at man kan svømme, spise og klatre, såvel som heste, lamper og GPS muliggør, at man kan ride, se i mørke og finde vej. Inden for de nye kognitive sprogteorier ser man overordnet på sprog som en handlemulighed fx i forhold til, hvordan det forlænger vores kognitive evner og muliggør intersubjektivitet i form af fælles aktiviteter (Fusaroli, m.fl. 2014; Jensen og Cuffari 2014; Menary 2007; Linell 2005 m.fl.). Affordancebegrebet er således konstitueret af både aktøren og miljøet, som gensidigt betinger hinanden. Filosofen Anthony Chemero betegner forholdet som relationer, hvorved handlemuligheder skal forstås som en relationel funktion eller et element i miljøet (Chemero 2011). Et fatometer og et gyrokompas vil derfor ikke blive betegnet som ”fysiske kognitive egenskaber” (jf. Hutchin) i en økologisk optik, men som handlemuligheder. De er ikke fastfrosne værdier, men bliver først funktioner i relationen, såfremt der er behov for dem og en aktør, som kan finde ud af at betjene dem. Det relationelle in-

kluderer derved også en type diversitet, idet fx et hav ikke blot muliggør, at man kan svømme, men også at man fx kan sejle eller fiske, og man kan hænge juleguirlander på en lampe og slukke den, når søvnen melder sig. Handlemuligheder skal således ses i forhold til evner, behov og til situationen (Chemero 2011; Jiang og Mark 1994; Warren 1984), og de kan både være positive og negative. Gibson ophæver derved dikotomien mellem subjekt og objekt og mellem godt og ondt i affordancebegrebet. Ligeledes gør han op med den traditionelle forståelse af perception som et resultat af en informationsprocessering i bevidstheden. Afstanden mellem bevidstheden, som rummer information og perception, og den ydre verden, hvor fx det fysiske lys kausalt interagerer med retina, synes ifølge Gibson for stor. I stedet er hans hypotese, at perception er en direkte proces, hvor information så at sige opfanges i form af en aktiv og selektiv udforskning af verden. I denne forstand er perceptionens funktion at vejlede adaptive handlinger. Gibson betoner derfor nødvendigheden af at lære at percipere handlemuligheder ikke blot for sig selv, men også for andre som et grundelement i socialisationen. Dog uddyber han ikke, hvordan en sådan læringsproces kan tage sig ud, hvilket vil blive behandlet senere i artiklen i sammenhæng med perceptuelle handlemuligheder og realiseringen af dem.

Den komplementære bevægelse i affordancebegrebet går selvfølgelig igen i Gibsons definition af miljøer, som han mere præcist kalder økologiske nicher, idet: "The niche implies a kind of animal, and the animal implies a kind of niche." (Gibson 1986:128). Nicher adskiller sig fra habitater, idet de refererer til måden, hvorpå dyr lever, snarere end til, hvor de lever. Argumentationen er, at nicher består af realiserede handlemuligheder, og derfor implicerer nichernes diversitet en forskel på handlemuligheder og derved typen af adfærd. En niche som fx et museum rummer andre typer handlemuligheder end en strand, og vi opfører os (ser på kunst, svømmer, taler lavmælt sammen, råber til hinanden, er fuldt påklædte eller i badetøj osv.) meget forskelligt, alt efter om vi er det ene eller det andet sted (jf. kombinationen af økologi og pragmatik). Ligeledes kan fx en forhandlingssituation også ses som en (sproglig) niche, idet den rummer: "demands and requirements, opportunities and limitations, rejections and invitations, enablements and constraints – in short, affordances." (Shotter og Newson 1982:34 i van

Lier 2000:253). Med de nye kognitive sprogteorier in mente skal det naturligvis tilføjes, at vi også er opmærksomme på forskellige ting og derved tænker forskelligt, alt efter om vi betragter en skulptur eller løber ud i vandet, da tænkningen er indlejret i handlingen (jf. titlen på Cowley og Vallée-Tourangeaus artikel *Thinking in Action* fra 2010). Eksemplet med museet og stranden illustrerer forhåbentlig også, at Gibsons økologi ikke indbefatter en distinktion mellem natur og kultur eller en favorisering af det naturlige over for det konstruerede. Dette er helt centralt i de følgende afsnit, som efter en analyse af sprogskolernes undervisningsmaterialer vil problematisere sprogskolernes tilrettelæggelse af andetsprogsundervisningen ud fra teorien om niches og handlemuligheder.

DISKREPANS MELLEM MÅL OG PRAKSIS

Som beskrevet i introduktionen er det særlige ved tilegnelsen af et andetsprog, at lærerne befinder sig i målsprogslandet, som giver rig mulighed for at tilegne sig målsproget uden for sprogskolen. Men er det i overensstemmelse med lærernes praksis? Ifølge Eskildsen og Wagner (2015), Brouwer og Nissen (2003) og min egen pilotundersøgelse er der en stor diskrepans. Pilotundersøgelsen er foretaget på en sprogskole i perioden 2014-2016. Den består af 209 lærerbesvarelser fra kursister på Danskuddannelse 3 på midt- og højniveau, som stort set svarer til et B1- og B2-niveau i den fælles europæiske referenceramme, hvorfor de besidder udvidede dansksproglige kompetencer både mundtligt og skriftligt. Besvarelserne angår spørgsmålene: 1) Hvorfor går du til dansk? 2) Hvad er dit mål? 3) Hvad gør du for at nå dit mål? 4) Hvordan kan du lære dansk uden for klassen?

Pilotundersøgelsen viser, at langt de fleste lærere, som modtager danskundervisning, sjældent forsøger at bruge sproget konsekvent uden for klasseværelset i dansksprogede sammenhænge, men begår sig på engelsk¹. På trods af at 97 af kursisterne har et mål om udelukkende at begå sig på dansk i hverdagen og på arbejdet, er der kun 15, som også konsekvent forsøger at gøre det. 91 har en overvejende brug af

1 Her er der taget højde for lærere, som ikke arbejder i dansksprogede virksomheder.

dansk udenfor til målsætning, men blot 23 forsøger at praktisere det. 79 ud af de 188 skriver, at de kun gør brug af og prøver at lære dansk, når de laver hjemmearbejde. Dette kan undre, da lørnerne tydeligt udtrykker en meget stor motivation for både at lære og bruge det danske sprog til hverdag og på arbejdet. Motivationen er primært indrestyret (Gardner og Lambert 1972; Peirce 1995 og 2000), idet den oftest består af en elementær interesse for landet, som de befinder sig i, samt et behov for at kunne inkludere sig og føle sig hjemme. Nedenstående fragment af en besvarelse fra en lørner er et eksempel på det:

Mange synes ikke, at det er nødvendigt at lære dansk i Danmark, men jeg er ikke enig i dem. Jeg synes også at bo i et andet land inkluderer at lære sproget at kende. Sproget er nemlig en vigtig del af kulturen, og når jeg bor et andet sted, er jeg interesseret i kulturen og folket. Min mand og hans familie, en stor del af mine kolleger og mennesker i min hverdag er danskere, og jeg vil gerne have, at de kan tale deres modersmål med mig. Når folk taler på engelsk med mig og til hinanden i min tilstedeværelse, føler jeg mig som en fremmed, der kommer på besøg. Hvis min mand og jeg får børn, vil jeg selvfølgelig også forstå hvad de snakker om. Den mest vigtige grund til at lære dansk til mig er, at jeg føler mig hjemme i Danmark, og det er kun muligt, når jeg forstår og taler dansk.

Lørnerne er således yderst motiverede for både at lære og bruge sproget, og for mange burde det give intuitiv mening, idet deres nærmeste relationer, arbejds- eller fritidsmiljø er dansksproget. Ikke mindst er de viljestærke, hvorfor de på trods af lange arbejdstider møder velforberejdede op til danskundervisningen, som de aktivt deltager i. Men alligevel forsøger lørnerne sjældent at tale eller på andre måder at tilegne sig dansk uden for klassen. Lørneren fra citatet afslutter fx med at skrive, at det ikke virker naturligt, og hun er bange for at lave fejl og for at være til besvær. Faktisk bruger hun kun sine hårdt tilkæmpede dansk-kundskaber i klassen, og når hun laver hjemmearbejde. I relation hertil giver mange udtryk for, at målsproget stort set ikke er i deres bevidsthed, når de er uden for klassen. En anden lørner skriver fx:

Det danske sprog er ikke så præsent for mig uden for klassen. Jeg har lært dansk i halvandet år nu, men jeg tænker stadigvæk på engelsk, og også når jeg taler dansk med min venner. Jeg tror, det er mit største problem med det danske sprog.

På trods af motivationen optræder målsproget således som noget, som lærerne kan tage af og på, alt efter om de er i klassen eller ej. Dette betyder, at danske kun er præsenteret for lærerne mellem 6-16 timer om ugen, som de har danskundervisning i, idet de resten af tiden befinder sig uden for skolen på de steder, hvor de gerne vil praktisere det, men sjældent gør det. Hvad ligger til grund for det? Eskildsen og Wagner peger på, at danskundervisningens kommunikative tilgang ” (...) i praksis har sin grænse ved klasseværelsets dør” (Eskildsen og Wagner 2015:94), idet undervisningen mangler en mere systematisk løsning på, hvordan undervisningen kan hjælpe lærerne med at opbygge et dansksprog socialt netværk. De beskriver således, hvad undervisningen ikke gør, og hvad de mener, at den burde gøre. Jeg er for så vidt ikke uenig i deres udlægning, men da mange af lærerne allerede er inkluderet i dansksprogede netværk, som fx lærerne fra ovenstående eksempler, må grænsen derfor også indbefatte noget andet. Der mangler en mere principiel beskrivelse af, hvad undervisningen egentlig gør. Hvori består grænsen i systemet? Hvordan er undervisningen struktureret? Og hvad tilgodeser den uden for klasseværelsets dør? En måde at gå til spørgsmålene på kan være at tage udgangspunkt i det, som lærerne selv beskriver som det mest aktuelle uden for døren, nemlig hjemmearbejdet.

Kontinuitet og similaritet i klasse- og hjemmearbejdsaktiviteter

På trods af at hjemmearbejde har været på den didaktiske dagsorden de sidste ti år inden for skoler og gymnasier (Hattie 2009; Kohn 2006), er det fortsat et uudforsket område inden for andetsprogsundervisning, selvom det er lige så aktuelt her som de øvrige steder. Hjemmearbejde, som både ligger i og uden for undervisningen, er en fast bestanddel af andetsprogsundervisningen, idet hver undervisningsgang som regel afsluttes med en introduktion til det. Lærerne laver det dermed nogle andre steder end i klassen. Spørgsmålet er, om der tages højde for dette i undervisningsmaterialerne.

Blandt forskellige undervisningsmaterialer, som anvendes på forskellige sprogskoler rundt om i landet, har jeg analyseret hjemmearbejdsaktiviteterne i forhold til ovennævnte spørgsmål. Materialerne tæller fx *På vej til dansk. Trin for trin* (Thorborg og Riis 2010), *Videre mod dansk. Trin*

for trin (Thorborg 2011), *På sporet 1* (Køneke og Nielsen 2013), *Dansk start* (Winther og Nielsen 2009), *Aktivt dansk – En begynderbog for udenlandske studerende* (Bostrup 2001), *Danske stemmer* (Langgaard 2008), *Det rykker* (Jeppesen og Maribo 2014), *Puls 3* (Slotorub og Moreira 2011), *Mosaik 2* (Slotorub 2004) og *Tempo 2* (Gelbek 2004)². Som det om lidt vil vise sig, er det kun yderst sjældent, at hjemmearbejdet er udformet med henblik på, at læreren laver det derhjemme eller andre steder. Det er med andre ord ikke situeret. En af årsagerne hertil er, at det sjældent adskiller sig fra klasseaktiviteterne³. Dette vil jeg kort eksemplificere med lærebøgerne *På sporet 1* af Køneke og Nielsen (2013a+b), *Det rykker* af Jeppesen og Maribo (2014a+b) og *Danske stemmer* (2008a+b) af Langgaard og deres tilhørende lærervejledninger.

I lighed med forskningens manglende fokus på hjemmearbejde er lærebogsforfatternes didaktiske refleksioner om emnet udfoldet i begrænset grad i lærervejledningerne. Derudover er hjemmearbejdet i Jeppesen og Maribo og Langgaards lærebøger meget sjældent markeret, hvilket indikerer, at det ikke er særlige aktiviteter, og at det må være op til den enkelte underviser at vælge, hvilke aktiviteter der skal laves hvor. I det følgende vil jeg sammenligne forholdet mellem aktiviteter, som henholdsvis er udformet til specifik brug i klassen og hjemme.

I *På sporet 1* er der en klar markering af hjemmearbejde, og dette adskiller sig hovedsageligt fra aktivitetstyperne, som er beregnet til brug i klassen. Hjemmearbejdet består af videnstekster, orddiktater, udfyldnings- og udtaleøvelser, stile og ”pindemanddialoger”. Med undtagelse af vidensteksterne, der fungerer som præaktiviteter til den næste undervisningsgang, er aktiviteterne baseret på kendt ordforråd og grammatiske strukturer og fonetiske mønstre - såkaldt input - fra

2 Undervisningsmaterialerne er udformet til brug på begynder-, midt- og højniveau på Danskuddannelse 3.

3 Det skal nævnes, at *Puls 3* af Slotorub og Moreira fra 2011 og *På sporet 1* af Køneke og Nielsen fra 2013 er en undtagelse, idet der her er en mere konsekvent forskel på hjemmearbejdet og klasseaktiviteterne. I *Puls 3* består hjemmearbejdet fx ofte af grammatiske øvelser som fx at bøje verber, hvilket ikke optræder som klassearbejde noget sted. Diskussionerne, udtaleøvelserne osv. er således forbeholdt klasseværelset. Men dette betyder ikke, at hjemmearbejdet er situeret til hjemmet, arbejdet eller andre steder, hvor lærerne ellers færdes, da aktiviteterne typisk fungerer som en konsolidering af aktiviteterne fra klassen. Fx er selektionen af verber, som de skal bøje, hentet fra en tekst fra lærebogen, som de netop har gennemgået i klassen. Hjemmearbejdet tager dermed ikke udgangspunkt i indholdet fra lærernes egen verden, men i en prototypisk udlægning af en sådan.

undervisningen, som læreren skal forsøge at konsolidere ved fx at applicere det på et ufuldstændigt input enten skriftligt eller mundtligt. Pindemandsdialogerne hører til sidstnævnte, og disse optræder både som hjemmearbejds- og klasseaktiviteter. Aktiviteten består af en række tegninger af to pindemænd (A og B), som begge har en taleboble med en ufærdig inputstruktur, som læreren eller lærerne, alt efter hvor aktiviteten finder sted, skal reproducere⁴.

Til forskel fra *På sporet 1* fungerer aktiviteterne i Jeppesen og Maribo og Langgaards bøger oftest som præøvelser til den følgende lektion, og forskellen på aktivitetstyperne, som er beregnet på brug i klassen og derhjemme, er minimal. I *Det rykker* er der en udtaleaktivitet, hvor læreren skal lytte til nogle givne input, gentage dem og bruge dem som inspiration til en samtale i klassen. I en anden øvelse skal læreren lokalisere participiumsformer i en tekst, da det er emnet for næste mødegang. I *Danske stemmer* forekommer der en del lytteøvelser, hvis indhold læreren skal afstemme med en klassekammerat under næste mødegang. Desuden er der nogle andre aktiviteter, som adskiller sig fra de hidtil nævnte, idet læreren delvist selv kan vælge videnskilder. Fx skal hun eller han orientere sig i en valgfri avis eller selv søge information om dansk økonomi og store danske firmaer med henblik på at kunne præsentere dem i klassen.

Hvorfor netop lytteøvelserne i *Danske stemmer* og udtale- og lokaliseringsaktiviteterne er udvalgt som hjemmearbejde, kan undre, da de flere gange optræder i lærebogen i samme form, men uden samme mærkat. En forskel, som ikke direkte angår aktivitetstypen, men mere forholdene omkring den, kan dog være, at læreren i princippet har mulighed for en ubegrænset gentagelse af det auditive input derhjemme, hvorimod hun eller han kan blive presset mere på tid i klassen. Tiden og gentagelsen som en slags betydningsdifferentierende faktor kan ligeledes siges at gøre sig gældende i aktiviteterne til *Det rykker*. Avislæsningsaktiviteterne virker derimod mere motiveret, idet aviser

4 Et eksempel på en pindemandsdialog fra *På sporet 1* kan være: A: ”... byen efter timen?”. B: ”... ikke tid ... mad”. Hensigten er, at lærerne skal udfylde hullerne ved at danne sætninger ud fra disse ufuldstændige strukturer. Det komplette input er de blevet introduceret for i forvejen, og i dette tilfælde er det: A: ”Vil du med i byen efter timen?”. B: ”Nej, jeg har desværre ikke tid. Jeg skal hjem og lave mad.” (Køneke & Nielsen 2013: 52).

som regel intuitivt hører til rummet uden for klassen, og fordi en del af aktiviteten består af at opsøge og udvælge information. Med undtagelse af denne aktivitet og med tid og gentagelse in mente er fælles for hjemmearbejdet i *Det rykker* og *Danske stemmer* således, at det fungerer som prøvelser (Lage og Platt m.fl. 2000; Hedge 2014), og det adskiller sig ikke fra aktiviteterne i klassen. I *På sporet 1* er der med undtagelse af pindemandsdialogerne i udgangspunktet en klar forskel i udformningen af aktivitetstyperne, men selve indholdet – inputtet – er identisk med det fra klassen. Hjemmearbejdet er også en fast integreret del af undervisningsstrukturen, men til forskel fra de to øvrige lærebøger peger det tilbage fra undervisningen, hvor hjemmearbejdet i de øvrige peger frem mod denne.

Fælles for undervisningsmaterialerne er således, at de søger: 1) Kontinuitet mellem hjemmearbejdet og undervisningen. 2) Similaritet i enten form eller indhold⁵. Der kan være mange gode grunde til udformningen og struktureringen af hjemmearbejdet, men en af ulemperne er, at det centrerer hele undervisningen og tilegnelsesprocessen til klasseværelset. I det følgende afsnit vil jeg med udgangspunkt i teorien om niches og affordances diskutere, hvad en sådan centrering implicerer. Som det vil vise sig, kan teorien bidrage til at identificere et hidtil uudforsket problemfelt.

Et kognitivt økologisk syn på to dominerende tendenser i andetsprogsundervisningen

Inden for et gængs læringsperspektiv kan man fremhæve mange didaktiske og praktiske kvaliteter ved kontinuitet og similaritet mellem klasse- og hjemmearbejde. Fx er hjemmearbejde i form af præaktiviteter tidsbesparende, og formålet med at lave det er klart, idet læreren skal arbejde videre med det i klassen, og givet similariteten kan hun

5 Kontinuitet refererer til den kausale strukturering og sammenhæng mellem aktiviteterne. Et eksempel på kontinuitet kan være, at lærerne: 1) læser en tekst derhjemme. 2) svarer på spørgsmål til teksten i klassen. 3) bøjer adjektiver fra teksten derhjemme. 1 fungerer dermed som en prævelse og 3 som en konsolidering. Similaritet refererer til, at formen og/eller indholdet i hjemmearbejdet og klassearbejdet er identiske. Et eksempel på similaritet kan være, at lærerne den ene dag gør som i ovenstående eksempel, og den næste: 1) læser en tekst i klassen og bøjer adjektiver fra teksten. 2) svarer på spørgsmål til teksten derhjemme. Uagtet om lærerne er i klassen eller ej, arbejder de på samme måde med det samme indhold.

eller han også gå uproblematisk til det derhjemme. I den forstand kan man sige, at det udvider læringsrummet. Men spørgsmålet er hvilket?

Det problematiske ved kontinuiteten og similariteten er for mig at se, at det mest af alt udvider klasseværelset. Det genererer en type lukket læringsystem, som udgøres af et ”klasseværelse 1 og 2”, hvor forskellen egentlig består af, at klasseværelse 2 er en billigudgave af 1, idet der ikke er en underviser til stede. Ud fra en kognitiv økologisk betragtning kan man forklare det lukkede system ved, at der ikke skelnes mellem nicherne og dermed ikke mellem, hvad de hver især muliggør. Fx kan pindemanddialogerne i *På sporet 1* være en handlemulighed i et klasseværelse, fordi det rummer andre lærere. Men at læreren træner mundtlige dialoger med sig selv derhjemme, kan synes kunstigt og konstrueret, idet aktiviteten både underminerer læreren som subjekt, idet hun eller han også skal agere objekt, og dialogens sociale natur. Årsagen til dette er, at den aktuelle niche undermineres. Systemet tager ganske enkelt ikke udgangspunkt i lærerens aktuelle niche og fravælger dermed dens handlemuligheder. Dermed fravælges en potentiel tilegnelse af andre typer sprog end lærebøgerne og andre og umiddelbart mere forhåndenværende måder at tilegne sig sprog på. Måske vigtigst af alt fravælges sprogets pragmatiske og funktionelle kvaliteter i forhold til lærerens mulighed for ”doing things with words” (jf. titlen på Austins værk fra 1962). Dvs. at praktisere sproget i en niche og kontekst, hvor det er meningsgivende i den forstand, at de reelt kan etablere og ændre relationer og situationer i modsætning til klasseværelset, som er defineret ved faste roller, overordnede strukturer, overordnede mål og ofte også ved fast in- og output. Som jeg om lidt vil komme ind på, er det lige så autentisk at lære at bestille en øl i klasseværelset som på en bar. Men dette ændrer ikke ved, at der er en principiel forskel på, om lærerne ”gør sproget” det ene eller det andet sted, da fokus og responsen og effekten og derved selve meningen med handlingen er meget forskellig, alt efter hvilken niche den udføres i. Fx er der en helt basal forskel på at lære at bestille en øl i en undervisningssituation og på at gøre det på en bar. I undervisningen vil der typisk være fokus på opbygning af ordforråd, grammatiske strukturer, udtale, afklaring af pragmatiske høflighedsformer osv., og ”bestillingsprocessen” vil ofte blive afbrudt af underviserens korrektioner eller af spørgsmål fra de

øvrige lørnere. Desuden er der ingen øl! Målet i undervisningen er således, at lørnerne forstår, praktiserer og tilegner sig det sprog, som en sådan situation ville kræve af dem, uagtet om de overhovedet kan lide at gå på bar og drikke øl og derfor ville opsøge en sådan situation, hvor målet med bestillingen på en bar er at få en øl.

Igennem flere år har mange forskere kritiseret klasseværelset og aktiviteterne i dette for at være uautentisk, kunstigt og virkelighedsfjernt (Harmer 1991; Nunan 1989; Morrow 1977). Dette har medført, at mange lærebogsforfattere, i overensstemmelse med Undervisningsministeriets retningslinjer for en kommunikativ tilgang til undervisning (Undervisningsministeriet 2001), er begyndt at udforme såkaldte autentiske og situerede aktiviteter, hvor lørnerne i klasseværelset fx spiller rollespil. Under afsnittet "Kommunikativ undervisning" i hæftet *Andetsproglæsning- og skrivning* formulerer Undervisningsministeriet:

Hensigten bag øvelserne er, at kursisterne skal automatisere den præsenterede viden. Man antager, at de derefter selv - ude i det virkelige liv - vil være i stand til at gøre noget med denne viden: forstå, tale, læse, skrive; kort sagt involvere sig i kommunikative aktiviteter, hvor de har brug for de sproglige udtryksmidler. (Undervisningsministeriet 2001).

Som beskrevet i artiklen demonstrerer mine undersøgelser, at ministeriets hensigt ikke realiseres til trods for, at lørnerne arbejder med denne type aktiviteter i klassen. At lørnerne kan overføre øvelserne til "ude i det virkelige liv" som et 1:1-system, er således en fejlbedømmelse, og dette mener jeg også mere generelt gælder for kritikerne, som karakteriserer klasseværelset som uautentisk, virkelighedsfjernt m.m.

Problemet ved den moderne kritik af den traditionelle undervisning er, at den, ligesom med kontinuitets- og similaritetsprincippet mellem klasse- og hjemmearbejdsaktiviteter, ikke foretager en distinktion mellem nicherne og situerer tilegnelsesprocessen til forskellige nicher. Med Gibson in mente er klasseværelset lige så autentisk og virkeligt som alle mulige andre nicher, og her vil jeg betone, at det ikke blot er virkeligt, for i kraft af dets handlemuligheder kan det faktisk også noget, som arbejdet, tennisklubben og naboens bryllup ikke kan. Fx muliggør klasseværelset andre personer med det samme mål, en fælles dagsorden

og fælles fokus, en underviser, som tilrettelægger lektionerne og vejleder, motiverer, giver kritik osv., og tavlen, ordbøger, hukommelseskort m.m. er ligeledes kognitivt forlængende handlemuligheder. Som Eskildsen og Theodórsdóttir påpeger, er der som regel også mere tid i klassen og rum for samtaler om sprog (Eskildsen og Theodórsdóttir 2015). Metasproglige samtaler om verbernes tider og possessive pronominer synes derfor mere oplagt i klasseværelset end på en bar. Jeg mener således ikke, at klasseværelset bliver mere autentisk af, at man forsøger at hive det såkaldt virkelige liv ind i det i form af forestillede situationer, som rollespil består af, da det jo i udgangspunktet er virkeligt. Rollespil kan både være sjove og meget lærerige elementer i undervisningen og på den måde virke motiverende, men grundlæggende ændrer de ikke på lørnernes praksis udenfor, ligesom de ikke ændrer på - men blot reproducerer - et læringssystem, hvor langt det meste - selv "virkeligheden uden for" - er beholdt klasseværelset. Pointen er, at rollespil og andre såkaldte autentiske aktiviteter i princippet ikke er mere autentiske end en diktat, og de kan ikke kompensere for en reel inddragelse af andre niches som fx en bar, da aktiviteterne ikke nødvendigvis medfører, at lørnerne faktisk bestiller en øl på en bar.

Med udgangspunkt i de dominerende tendenser i andetsprogsundervisningen kan man opsummerende sige, at undervisningen både er under- og overvurderet. Den er undervurderet i den udstrækning, at den opfattes som virkelighedsfjern osv., og den er overvurderet, idet opfattelsen i begge tendenser er, at alt kan læres der. Hjemmearbejdet udvider dermed undervisningen, men det overskrider ikke klasseværelset.

ANDETSPROGSFORSKNING I LØRNERNES HVERDAG

Inden for de sidste ti år er flere andetsprogsforskere imidlertid begyndt at vise en tiltrængt interesse for lørnernes øvrige niches end klasseværelset. I henhold til fokus i denne artikel vil feltet overordnet blive kategoriseret og behandlet i to grupper: 1) den del af feltet, som ikke arbejder inden for det kognitive økologiske paradigme. 2) den del af feltet, som gør. Fælles for forskningen er, at den opfordrer til, at andetsprogsundervisningen begynder at inddrage nicherne udenfor. En

central kritik i denne artikel angår imidlertid projekternes mangel på konsistens, som kommer til udtryk i de didaktiske aspekter i forskningsens bud på en sådan inddragelse.

Det nordiske netværk *Language Learning in the Wild* blev oprettet i 2014, og det består af forskere fra henholdsvis Danmark, Sverige, Island og Finland. Ifølge netværkets hjemmeside⁶ er udgangspunktet for deres undersøgelser andetsproglørnernes hverdag og brug af ressourcer, som de benævner dem, for læring. Interaktionen mellem lørnere og målsprogstalende er et særligt fokus i netværkets empirisk funderede undersøgelser. Som det fremgår af titlen på netværket, refererer de med en let omskrivning til Hutchins værk, men som jeg om lidt vil uddybe, vil jeg mene, at en egentlig undersøgelse i Hutchins optik begrænses af deres metodiske og teoretiske blanding af konversationsanalyse, etnometodologi og sprogbrugsbaseret læringsteori. I det følgende vil jeg fremhæve to forskere fra netværket, Eskildsen og Wagner, og diskutere deres tilgang til, hvordan lørnernes hverdag rummer mulighed for læring med udgangspunkt i deres artikel *Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag* fra 2015.

Den kommunikative opgavebaserede (*task*) undervisning (Long 1983 og 1996; Pica 1987; Ellis 1984, 1997, 2003 m.fl.) har siden 1970'erne været yndet inden for andet- og fremmedsprogsfeltet samt genstand for talrige undersøgelser. Hypotesen er, at lørnerne – optimalt i samspil med målsprogstalende – udvikler deres kommunikative kompetencer i sprogtilegnelsesprocessen, når de får mulighed for at betydningsforhandle gennem fx opklaring og bekræftelse af ord, udtale osv. I artiklen påviser Eskildsen og Wagner, at de samme fænomener også kan finde sted i servicesituationer i lørnernes hverdag. De fremhæver specielt reparatur som en ressource for progressionen i en samtale, hvilket de eksemplificerer med tre forskellige lørneroptagelser, som de betegner ”hverdagssituationer” (Eskildsen og Wagner 2015:71). Imidlertid virker det, som om deres lørneroptagelser ikke repræsenterer en generel lørneradfærd forstået således, at det – modsat hvad eksemplerne synes at forudsætte – reelt ikke er skik og brug for de fleste lørnere at tale

6 Se: <http://languagelearninginthewild.com/index.html>. Det skal her bemærkes, at Eskildsen og Wagners dataindsamling går forud for etableringen af netværket. Se Eskildsen og Wagner 2015:73.

dansk til hverdag, for Eskildsen og Wagner skriver: ”vi ved at de tosprogede ikke af sig selv udnytter mulighederne for interaktion (...)” (Eskildsen og Wagner 2015:94). Hvorfor netop lærerne i optagelserne gør brug af mulighederne, og hvem de er blevet motiveret af til at gøre det, da de ikke gør det ”af sig selv”, står lidt uvist hen. Uanset hvad motivationen beror på, må man konkludere, at lærernes brug af dansk i hverdagen ikke er frekvent, og dette medfører en fundamental didaktisk problematik. Denne består af, at Eskildsen og Wagners læringsfokus – hvordan hverdagsinteraktion kan bidrage til læring - forudsætter, at lærerne faktisk bruger målsproget udenfor, og at de ydermere bruger disse interaktioner på en bestemt måde, der gør, at de lærer mere om sproget. Med andre ord mangler der et elementært led i deres teori: at få lærerne til at bruge målsproget i hverdagen. Deres analyser fremstår på denne måde som en type hypotetiske scenarier, idet de baserer sig på, at hverdagssamtaler *kanne* muliggøre meningsforhandling, reparation osv., *hvis* lærerne altså talte dansk til hverdag. Deres bud på en didaktisk løsning på dette problem er, som nævnt tidligere, at underviseren skal hjælpe læreren med at opbygge et dansksproget netværk og stille dem en opgave, hvor de skal invitere danskere til middag, herunder: ”optage elementerne ”at købe ind til middagen”, ”at tilberede maden” og ”at snakke sammen under måltidet”, og disse optagelser bliver så efterbehandlet i debriefing-møder med de tosprogede.” (Eskildsen og Wagner 2015:96). De betoner vigtigheden af, at lærerne insisterer på ordafklaringer osv., og at danskerne omvendt er velvillige til at assistere: ”med de ord, den udtale, eller de ytringer som de tosprogede efterspørger in situ.” (Eskildsen og Wagner 2015:94).

Der er bestemt mange fordele ved at motivere lærerne til at gennemføre servicesituationer på dansk, således som Eskildsen og Wagner foreslår det. Jeg vil således kort tilføje en række principielle betragtninger til deres teori, der taler til dens fordel. En ting er naturligvis, at den sigter mod at få lærerne til at bruge sproget i en autentisk situation og ikke blot i et rollespil. Ud fra et didaktisk perspektiv kan de starte på at gøre det meget tidligt i tilegnelsesprocessen, da det er en forholdsvis afgrænset situation. Dette skyldes, at der er et bestemt pragmatisk mål – fx at købe en sandwich – og hvor rollerne – kunde og ekspedient - er

fastdefinerede⁷. Til dette er der knyttet et fast forløbsmønster (et *kognitivt script*), som også reflekteres i en standardiseret eller generisk sprogbrug, der kan tilegnes på forhånd (f.eks. gennem lærebogsmaterialets pindemandsdialoger). En servicesituation er altså i sig selv en meget kontrolleret niche, sprogligt såvel som socialt, som de fleste lørnere derfor relativt hurtigt vil kunne indgå i på målsproget.

Eskildsen og Wagners projekt lægger dog op til at ændre denne ellers velfungerende niche, idet lørnerne skal bryde med det gængse script eller skema i kraft af et nyt. Det nye skema er metasprogligt, idet lørnerne skal insistere på at udvide det pragmatiske mål ved at dreje situationerne til også at omhandle udtale osv. Dette gælder også mere komplicerede situationer, fx middagsamtalerne, som i udgangspunktet ellers kunne give anledning til en mere fri dialog. I den forstand lægger forfatternes metasproglige forslag op til, at lørnerne skal lave en type omvendt rollespil, hvor de hiver klasseværelset ind i nicherne udenfor ved eksplicit at overføre klassens formål, emner, sproglige strukturer, rollefordeling osv. Det er vigtigt for mig at understrege, at der for så vidt ikke er noget i vejen med, at lørnerne spørger til betydningen af ord, som de ikke kender eller andre metasproglige ting, når de handler eller laver mad, hvis situationen lægger op til det. I forhold til tilegnelsesprocessen kan jeg kun se fordele ved, at lørnere er lørnere, uanset hvor de befinder sig, men det virker mindre hensigtsmæssigt, at de på forhånd har en anden dagsorden end den normalt gældende, som betyder, at de skal agere sprogslekursister uden for klassen. Min indvending mod den metasproglige drejning af projektet er, at det implicerer, at lørnerne reduceres til en art ”pindemænd med krop på”, fordi de gennemspiller et metasprogligt skema i en række nicher, hvor et sådant ikke er kutyme. Konsekvensen er, at de gængse nicher undermineres, idet de gøres til et klasseværelse, hvilket, ligesom med kontinuitet og similaritet i hjemmearbejdet, betyder, at klasseværelset udvides, og at lørnerne fastholdes i rollen som kursister.

7 Når det en sjælden gang sker, at en ekspedient spørger os om - målsprogstalende såvel som lørnere – hvor vi fx har købt vores taske, bliver vi sandsynligvis overraskede og lidt forvirrede, da det bryder med vores forestilling om, hvad en ekspedient normalt siger og gør.

Et kontrolleret "hverdagsprog"

Mit forbehold overfor at reproducere klasseværelsets struktur i noget, der ellers er naturlige niches, angår også Eskildsen og Wagners didaktiske forslag til at motivere lærerne til overhovedet at bruge målsproget andre steder end i klassen. Som tidligere nævnt involverer selve etableringen af interaktionen mere underviseren end lærerne, da det er underviseren, som ikke blot skal sørge for at fremskaffe nogle danske middagsgæster, som også accepterer at blive optaget og analyseret. Det skal tilmed også være nogen, som har lyst til at agere sproglige vejledere, som en slags vikarer for underviseren. Igen fastholder det lærerne i en kursistrolle, og desuden virker det som et temmelig kompliceret *setup*⁸. Sidst, men ikke mindst peger mine lærnerbesvarelser på, at følelser som usikkerhed, blufærdighed og frygten for at være til besvær afholder mange lærere fra at kaste sig ud i interaktioner på målsproget (jf. s. 159 i denne artikel. Se også Peirce 1995). Såfremt lærerne ligefrem skal insistere på en intenderet afvigelse fra skemaet ved fx at gøre købet af en liter mælk til et spørgsmål om ordafklaring, kan man risikere, at det blot vil afholde endnu flere fra at gøre brug af målsproget.

Min vigtigste indvending gælder dog den tidligere nævnte inkonsekvens mellem forfatternes intention om at inddrage hverdagen som en naturlig niche og det metasproglige fokus. I modsætning til Hutchins metode undersøger Eskildsen og Wagner ikke nicherne og de situerede sproglige systemer på nichernes egne præmisser. I stedet for åbent at udforske de reelle muligheder for læring "in the wild", det vil sige, hvad hverdagens niches muliggør i modsætning til klasseværelsets, kan det synes, som om forfatterne på forhånd har lagt sig fast på at overføre indsigterne og strukturerne fra den opgavebaserede undervisning i klasseværelset til udenfor. De overser med andre ord hverdagen og dens umiddelbart forhåndenværende handlemuligheder, idet deres projekt lægger op til at kontrollere den maksimalt. Dette kommer også til udtryk i undersøgelsesdesignet. Selvom Eskildsen og Wagner ikke ekspliciterer, hvorvidt de pågældende lærere i eksemplerne indgår i de givne aktiviteter på eget initiativ, og om samtalerne i så fald afspejler de pågældende læreres regelmæssige måde at interagere på i de pågældende situationer, tyder en kommentar som den følgende på, at dette ikke er

8 Desuden findes koncepter som "Dinner with a Dane" og "Meetup" allerede.

tilfældet: ”Opkaldet til pizzariaet var et eksempel på en ny aktivitet Katarina kunne forsøge sig med på andetsproget, og som hun ikke vidste at hun var i stand til at udføre” (Eskildsen og Wagner 2015:94). Denne afgrænsede og kontrollerede tilgang til lørnernes ”hverdag” forstærkes yderligere af den anvendte tilgang: konversationsanalysen. På trods af metodens mange fortrin synes dens økologiske svaghed at være dens partikulære fokus på en helt bestemt type sproglige fænomener som betydningsafklaring og reparation, som manifesterer sig gennem det talte sprog. Hermed overses andre afgørende træk ved at tilegne sig og mestre et sprog. Konversationsanalysen fordrer jo i udgangspunktet konversation, hvorfor rent receptive handlemuligheder som at lytte, læse, observere og reflektere ikke tæller, da de ikke kan transskriberes. De nye kognitive sprogteoriens pointe om, at sprog og tænkning er uløseligt forbundet, og at det talte og skrevne såvel som det ”tænkte sprog” også er en affordance for at frembringe, vurdere og strukturere tanker (jf. Menarys titel *Writing as thinking* fra 2007), tilgodeses dermed ikke. Et økologisk perspektiv fordrer derfor ikke blot at supplere klasseværelset med læring i hverdagens naturlige miljøer, men også at inddrage andre aspekter af sprog end konversation. Som jeg senere vil vende tilbage til, er der netop mange muligheder for at udnytte receptive handlemuligheder i de hverdagsrum, som lørneren allerede færdes i, og som derfor også har en specifik relevans for den enkelte lørner, der rækker ud over det generiske.

Opsummerende kan man sige, at Eskildsen og Wagners fremgangsmåde synes inkonsekvent, idet den implicerer, at klasseværelset blot flyttes ud i hverdagen. På den måde tæmmer de nærmere ”vildmarken” end udforsker den. I artiklens sidste afsnit vil jeg forsøge at fremlægge et andet forslag, som inkluderer nogle mere basale forhåndenværende handlemuligheder i forskellige situerede niches. Men inden da skal det handle om andetsprogsforskningen, som arbejder inden for det økologiske paradigme.

Andetsprogsforskning i niches og handlemuligheder

Siden udgivelsen af van Liers artikel *From Input to Affordances* i 2000 har en række øvrige andetsprogsforskere taget den økologiske teori til sig inden for mange forskellige områder (Tella og Harjanne 2007; Ziglari

2008, Paiva 2011; Rama m.fl. 2012; McNeil 2014; Zheng 2012; Berthelsen 2015 m.fl.). I det følgende vil jeg fremhæve Tella og Harjanne, Ziglari og Paivas artikler, idet de, ligesom denne artikel, ønsker at gøre opmærksom på, at der også eksisterer handlemuligheder for sprogtilegnelse uden for klasseværelset. Tella og Harjanne og Ziglaris eksempler er tænkte, imens Paivas stammer fra en databank, hvor lærere fra hele verden skriver om deres personlige historie med at lære engelsk. Med udgangspunkt i disse historier fremlægger Paiva, hvad lærerne selv betragter som henholdsvis handlemuligheder og begrænsninger. Ifølge beretningerne er interaktion, i kontrast til Eskildsen og Wagners fremstilling, blot en lille del af lærernes vej ind i sproget, hvori- mod en kreativ brug af magasiner, bøger, musik, film, slikpapir osv. er højst frekvent⁹. Formålet med artiklerne er i sig selv en stor kvalitet, og derudover peger de alle på, at læring og tilegnelse er dynamiske og partikulære processer, idet de beror på relationen mellem den enkelte lærers behov, implicite viden, perception, niche og situation, hvilket også er en kvalitet.

Imidlertid har jeg tre centrale indvendinger til deres didaktik, som jeg vil fremføre i forhold til nedenstående citater:

The implication of this study is that it is better for the teacher to expose the learners to the real and natural settings so that they could perceive their world much better and increase their world knowledge. The more knowledge about the conversations of language, the more interaction is initiated or carried out by the learners. The environment is full of meaning potentials. These can include: classroom/textbook or instruction and the learner has also several abilities. So, affordances are those relationships that match between something in the environment. (Ziglari 2008:378).

We contend that an engaged language learner is likely to notice affordances in her linguistic environment, and also likely to make use of these in her use of language, as van Lier (2000, 252) points out. (Tella og Harjanne 2007:502).

9 Det skal bemærkes, at Paivas eksempler både inkluderer tilegnelse af andet- og fremmedsprog, hvilket betyder, at lærere af sidstnævnte sandsynligvis ikke har de samme muligheder for interaktion som førstnævnte.

I stil med Eskildsen og Wagner angår den første indvending en manglende distinktion mellem nicherne. Ziglari opfordrer underviseren til at eksponere læreren for ”real” og ”natural settings”, hvilket i konvergens med motivationen må forstås som nicherne uden for sprogskolen. Det kan derfor undre, at hun eksemplificerer det med handlemuligheder, som ikke blot tilhører, men også ligefrem er klasseværelset. De mange potentialer i nicherne udenfor, som hun hævder eksistensen af, står dermed usagt hen. En anden og mere presserende indvending angår Tella og Harjannes subtile skelnen mellem engagerede og ikke-engagerede lærere, hvor de formoder, at førstnævnte både vil bemærke og gøre brug af handlemuligheder i implicit modsætning til de andre. Problemet ved at gøre perceptionen af handlemuligheder synonym med engagement er, at de helt overser de didaktiske implikationer i processen, som omhandler vejledning i netop at kunne se muligheder for læring, som går ud over, hvad jeg vil kalde designintenderede handlemuligheder som lærebøger og verbelister. Til spørgsmål 4: ”Hvad kan du gøre for at lære dansk uden for klassen” i mine lærerbesvarelser svarer de fleste, at de kan begynde at tale målsproget, se danske film, høre radio, bruge mere tid på at lave hjemmearbejde og købe grammatikbøger. Alle forslagene er gode, men fælles for dem er også, at de ikke indgår som en del af deres naturlige hverdag. Ifølge mine lærerbesvarelser er de fleste altså ikke naturligt *primede* til at se mulighederne i deres allerede forekommende hverdag uanset graden af engagement. Erfaringen med gæstearbejderne, hvor mange ikke modtog danskundervisning, vidner om, at den blotte tilstedeværelse i det målsprogtalende land og engagement sjældent er nok i sig selv.

Den tredje indvending er tæt forbundet med den anden, idet den angår Ziglari og Tella og Harjannes følgeslutning mellem at bemærke og at realisere handlemuligheder, hvor didaktikken på samme vis forbigås. Følgeslutningen kan imidlertid bero på en troskyldig overensstemmelse med selve teorien. Som det fremgår af denne artikels teoretiske afsnit, er Gibsons økologiske teori i udgangspunktet en dynamisk perceptionsteori, hvorfor Gibsons eksempler primært omhandler folk, som bevæger sig (går rundt om, går hen imod, rejser sig op osv.) i forhold til et objekt. Gibsons teori er ”kun” en handlingsteori i den udstrækning, at når han skriver om aktiv handling, skal det først og fremmest

forstås som den rent perceptuelle. Det revolutionerende ved Gibsons teori er hans betoning af, at perception er en direkte og aktiv handling, som frembringes i relationen mellem det udforskende og engagerede subjekt og miljøet. Men det er vigtigt at bemærke, at perceptionen af en mulighed for at handle (jf. affordances) ikke nødvendigvis er det samme som at realisere handlingen¹⁰. Lørnerne ved fx, at det er befordrende for sprogtiltagelsen, at de taler dansk, og de er også i stand til at se, når muligheden opstår (fx når de er i rum med målsprogstalede), men det er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de så også gør det. En handlemulighed er først og fremmest en handlemulighed for et perciperende selv, hvorfor Cowley og Vallée-Tourangeaus titel *Thinking in action* i en ren gibsoniansk udlægning snarere skal forstås som ”thinking in the perception of possible action”. Jeg fremhæver ikke dette som en kritik af Cowley og Vallée-Tourangeau, da de netop udvikler teorien ved at fokusere på det, som jeg vil kalde realiserede handlinger, hvorfor brugen af begrebet affordances stort set er fraværende i deres artikel. Jeg fremhæver det for at demonstrere, at der er en vigtig niveauforskelse i den rent gibsonianske teori. Hvad processen mellem perceptionen af en mulighed for at handle til at realisere selve handlingen inkluderer, er således ikke Gibsons fokus. Men når man som Ziglari og Tella og Harjanne anvender teorien i en læringskontekst, er det højst relevant, da det efterlader en vigtig didaktisk problemstilling, som netop omhandler, hvordan undervisningen kan støtte læreren i at skærpe opmærksomheden mod handlemuligheder for læring og også finde strategier til at realisere dem.

HVERDAGENS SITUEREDE SPECIFICITET

På baggrund af det nuværende undervisningssystem, de to forskningsgrene i hverdagsnicher og mine lørnerbesvarelser vil jeg afslutningsvist kort komme med et forslag til, hvad lørnernes øvrige nicher rummer af muligheder for læring, og hvordan man ud fra den kognitive økologiske

10 Dette er naturligvis ikke ensbetydende med, at den perceptuelle proces kausalt ophører, hvis personerne fx bliver stående foran objektet, for teorien er netop dynamisk i sin påpegning af handling som en dynamisk proces, hvor perceptionen af en mulighed for handling og realiseringen af den leder til en ny perception af muligheder for handling og eventuel realisering osv.

teori i fremtiden kan søge at indføje disse i undervisningen på en måde, hvor hverken klasseværelset eller nicherne uden for undermineres.

Det teoretiske udgangspunkt for en dynamisk og situeret andetsprogstilegnelse er, at lærerne tænker, lærer og handler på forskellig vis, alt efter hvor de er, og hvad deres miljø muliggør. Diversiteten forstærkes, når lærerne befinder sig uden for klassen, idet den fælles niche med den fælles dagsorden og tidsramme, de fælles aktiviteter osv. naturligt ophører til fordel for andre og i modsætning til klassen individuelle nicher. På trods af at lærernes mål med danskundervisningen er at anvende deres danskundskaber i nicherne udenfor, ved man fra de nævnte kilder i denne artikel, at dansk for mange hverken er præsent i tænkning eller brug. En måde at omgå problemet på er, at undervisningen udvider læringsrummet uden at udvide klasseværelset, ved at hjemmearbejdsaktiviteterne er situeret til de nicher, hvor aktiviteterne laves.

I forhold til relevans og anvendelse skal aktiviteterne intendere en udvikling af alle kardinalkompetencerne (læse, lytte, tale, skrive), så lærerne udover at lykkes med en bestilling også fx kan læse skilte, sende en sms, afkode en auditiv meddelelse over højtaleren i metroen og forstå deres børns interaktion med kammeraterne fra børnehaven. I udviklingen af kompetencerne er observation af det omgivende miljø og refleksion over egne og andres handlinger desuden nogle relevante, men ofte oversete, aktiviteter. Observation og refleksion er nogle medfødte og konstante aktiviteter, og de kan muliggøre, at lærerne uden direkte konfrontation og uden en tilstedeværelse af målsprogstalende kan lære sig selv og egne og andres handlinger at kende på målsproget. Dette indbefatter fx tilegnelse af nye ord og udtryk, der yderligere kan danne grundlag for fx morfologiske, syntaktiske og ortografiske aktiviteter. Observationsaktiviteter kan således udvikle lærernes sprog i takt med udviklingen af deres perception og refleksion i en art ”målsprogs-tænkning over – og med tiden måske i – handling”.

I forhold til sprogets pragmatiske aspekter møder lærerne som regel et kendt og ensartet sprog i klasseundervisningen. Lærerne er fortrolige med underviserens og klassekammeraternes sprog, og fordi undervisningsmaterialerne skal ramme en meget bred målgruppe, tilsigter de en fælles forestilling om et prototypisk sprog, som manifesterer sig i

generiske emner, ordforråd, udtale, grammatiske strukturer osv. I kontrast hertil besidder nichen uden for en naturlig diversitet og detaljeringsgrad. Nichen kan i sig selv være en mulighed for viden, læring og tilegnelse af den pragmatiske variation i sprogbrugen, som praktisk kan sætte dem i stand til at begå sig på målsproget i andre nicher end i klassen. Undervisning i forskellige typer sprog, sproghandlinger og forestillede situationer i klassen er ikke nok til at nå dette mål, da nichen uanset graden af forestillingsevne ikke kan transcendere sig selv og skabe autentisk sproglig variation og situation. Undervisning i dette skal ses som en læringsleg i lighed med at øve svømmetag i sikker afstand fra bassinet, da lørnerne altid vil kunne søge tilbage til den trygge ramme, som genkendelse af sprog, metasprog og viden om faste roller og forløb – dvs. klasseværelset - muliggør. Hvis målet er at overskride grænsen, må underviseren facilitere et ”hjemmearbejde in the wild”, hvor lørnerne automatisk gør målsproget i udviklingen af det.

Konkrete aktiviteter og underviserens rolle

Underviserens rolle er at hjælpe lørnerne til at se, at deres hverdag uden for skolen er en forhåndenværende handlemulighed til på én og samme tid at øve, bruge og aktualisere faciliteringen. De skal vejledes i at skærpe deres perception, ligesom undervisningen skal facilitere en realisering af disse handlemuligheder. Dette fordrer, at underviseren vejleder lørnerne i at udarbejde nogle hjemmearbejdsaktiviteter, som er specifikke i forhold til deres formål og behov, og hvad de hver især har direkte til rådighed. Alle lørnere har forskellige handlemuligheder og begrænsninger i forhold til at kunne bruge sproget. Det er vigtigt at kortlægge disse forhold og lørnernes personlige formål meget tidligt i sprogskeleforløbet, så bevidstheden om målsproget i hverdagen bliver en selvfølgelig del af tilegnelsesprocessen. På et begynderniveau kan aktiviteterne fx se sådan ud:

- 1) beskriv din vej til arbejde. 2) gå en tur i dit kvarter og noter, hvad du kommer forbi. Understreg alle substantiverne og kategoriser dem efter køn. 3) hvad laver du på dit kontor, i din stue, med dine børn osv.? Understreg alle verberne og bøj dem. 4) gå ind i en butik og lyt efter, hvad ekspedienten siger til kunderne, og hvad kunderne siger til ekspedienten, når de kommer ind. 5) lyt til en samtale i bussen, på cafeen

eller et andet sted. Hvad taler personerne om? 6) lyt til dine kolleger i fem minutter hver dag i en uge. Hvad taler de om? Og er der nogen gentagelser i temaer eller sproglige udtryk? 7) bestil din frokost, kaffe eller andet på dansk. Hvordan gik det? 8) indled samtalerne på dansk, når du møder på arbejde om morgenen, mødes med dine venner eller andre. Mangler du nogen ord eller udtryk?

I de første tre aktiviteter er det især observation af lørnerens omgivende miljø og refleksion over egne handlinger, som er i centrum. I de følgende tre er det lørnerens lytteforståelse, som skærpes, og i de sidste er der både fokus på tale og på lytteforståelse. Nogle af aktiviteterne danner udgangspunkt for grammatiske øvelser som nummer to og tre, mens andre giver anledning til at fokusere på ordforråd som i nummer seks og otte. En udvikling af lørnerens skriftlige færdigheder finder fx sted, når de skal tage noter som i nummer to, men de er også i fokus, når lørnerne skal aflevere deres hjemmearbejde, da det både kan ske i skriftlig og mundtlig form, alt efter hvad den enkelte lørner føler størst behov for at udvikle.

Fælles for aktiviteterne er således, at de muliggør en inddragelse af flere forskellige færdigheder i sprogtilegnelsesprocessen, og heriblandt indlejrer de en dansksproget tænkning i de specifikke niches, som lørnerne færdes i til dagligt. Aktiviteterne tager udgangspunkt i den enkelte lørners specifikke handlinger, og disse gøres til genstand for fx et grammatisk fokus. Ved at gøre lørnerens naturlige ageren, automatiserede handlinger og gængse hverdag til genstand for læring på sådan vis, intenderer det skitserede økologiske undervisningskoncept en situeret, differentieret og dynamisk læringsproces, som overskrider klasseværelset i konvergens med lørnerne.

KONKLUSION

Ved hjælp af en kognitiv økologisk tilgang til andetsprogsundervisning og tilegnelse har formålet med denne artikel været at synliggøre det hidtil uudforskede problemfelt, at mange lørner på sprogskolerne sjældent bruger deres veludviklede dansksproglige kompetencer uden for skolen. Dette komplementeres af andetsprogsundervisningen, som sjældent støtter lørnerne i at skærpe deres perceptuelle opmærksomhed

mod de mange muligheder for læring og sprogtilegnelse, som er allestedsnærværende i deres øvrige niches samt til at realisere dem. Teorien om niches og handlemuligheder har vist sig at være særlig anvendelig i forhold til at begrebsliggøre undervisningens entydige bevægelse mod klasseværelset. Denne manifesterer sig ikke blot i hjemmearbejdets tilstræbelse mod kontinuitet og similaritet, men også i mange af klasseværelsets kommunikative aktiviteter, som normalt forbindes med en såkaldt autentisk tilgang til sprog på trods af, at de bygger på generiske repræsentationer og forestillede scenarier. Indvendingen i artiklen har været, at bevægelsen udvider, men ikke overskrider klasseværelset. Udover en anskueliggørelse af undervisningssystemet har teorien kunnet bidrage med et forslag til, hvordan sprogskolerne fremover kan situere undervisningen til nicherne udenfor. I overensstemmelse med teorien fordrer dette en skarp distinktion mellem nicherne og på samme tid et udgangspunkt i direkte perciperbare handlemuligheder, som inddrager flere forskellige kompetencer og aspekter i tilegnelsesprocessen. Fremtidens udfordring bliver at videreudvikle teorien mod et didaktisk fokus på feltet mellem handlemuligheder og realiseringen af dem.

TAK

Til Thomas Wiben Jensen for at introducere mig for den økologiske teori og for de mange berigende og sjove samtaler om emnet. Til alle lærerne som medvirkede i undersøgelsen. Til Bodil Jeppesen som er en utrolig god og kreativ sparringspartner. Til Lisbeth Egerod Hubbard for motivation og inspiration i projektets indledende fase. Og ikke mindst tak til Birger Langkjær for hans gode ører og skarpe kommentarer.

Charlotte Sun Jensen
Studieskolen
charlottesunj@gmail.com

LITTERATUR

- Austin, John L. 1976. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barsingerhorn, Annemiek D. m.fl. 2012. On possibilities for action: The past, present and future of affordance research. *Avant* 3(2). 54-69.
- Berthelsen, Ulf D. 2015. Flersprogethed på Facebook – Flersprogede unges interaktion på Facebook i et sprogtegnelsesperspektiv. *NyS* 48. 36-70.
- Bostrup, Lise. 2001. *Aktivt dansk*. Vanløse: Forlaget Bostrup.
- Brouwer, Catherine E. & Anette Nissen. 2003. At lære dansk som andetsprog i praksis – et sprogpedagogisk koncept med konversationsanalyse som fagligt grundlag. Birte Asmuss & Jakob Steensig (red.), *Samtale på arbejde – konversationsanalyse og kompetendevikling*. København: Samfundslitteratur, 52-72.
- Chemero, Anthony. 2011. *Radical embodied cognitive science*. Cambridge: The MIT Press.
- Cowley, Stephen & Frederic Vallée-Tourangeau. 2010. Thinking in action. *AI & Society* 25(4). 469-475.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based language learning and teaching*. New York: Oxford Applied Linguistics.
- Ellis, Rod. 1997. *SLA research and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1984. Communication Strategies and the evaluation of communicative performance. *ELT Journal* 38(1). 39-44.
- Eskildsen, Søren W. & Guðrún Theodorsdóttir. 2016. Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics* 1-23.
- Eskildsen, Søren W. & Johannes Wagner. 2015. Sprogbrugsbaseret læring i en tosproget hverdag. En forskningsoversigt over sprogbrugsbaseret andetsprogstilgelse og sprogpedagogiske implikationer. *NyS* 48. 71-104.
- Fusaroli, Riccardo, Nivedita Gangopadhyah & Kristian Tylén. 2014. The dialogically extended mind: Language as skillful intersubjective engagement. *Cognitive Systems Research* 29-30. 31-39.
- Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language-learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gelbek, Kirsten. 2004. *Tempo 2*. København: Alfabet Forlag.
- Gibson, James J. 1986. *The ecological approach to visual perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

- Gibson, James J. 1950. *The perception of the visual world*. Boston: Houghton Mifflin.
- Harmer, Jeremy. 1991. *The practice of english language teaching: New edition*. London: Longman.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning: A synthesis over 800 meta-analysis in education*. New York: Routledge.
- Hedge, Tricia. 2014. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hodges, Bert H. 2009. Ecological pragmatics: Values, dialogical arrays, complexity, and caring. *Pragmatics & Cognition*. 17. 628-652.
- Hutchins, Edwin. 1995. *Cognition in the wild*. London: The MIT Press.
- Jensen, Thomas W. & Elena Cuffari. 2014. Doubleness in experience: Towards a distributed enactive approach to metaphoricity. *Metaphor and Symbol* 29(4). 278-297.
- Jensen, Thomas W. 2014. Review article: New perspectives on language, cognition, and values. *Journal of Multicultural Discourses* 9(1). 71-78.
- Jeppesen, Bodil & Grethe Maribo. 2014a. *Det rykker*. København: Alfabet Forlag.
- Jeppesen, Bodil & Grethe Maribo. 2014b. *Lærervejledning til Det rykker*. København: Alfabet Forlag.
- Jiang, Yang & Leonard L. Mark. 1994. The effect of gap depth on the perception of whether a gap is crossable. *Perception and Psychophysics* 56. 691-700.
- Kohn, Alfie. 2006. *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Koneke, Mikael & Lone Nielsen. 2013a. *På sporet 1*. Viborg: Medtryk.
- Koneke, Mikael & Lone Nielsen. 2013b. *Lærervejledning til På sporet 1*. Viborg: Medtryk.
- Lage, Maureen J., Glen J. Platt & Michael Treglia. 2000. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education* 31(1). 30-43.
- John M. Levine & Stephanie D. Teasley (red.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington D.C.: American Psychological Association.
- Langgaard, Birte. 2008a. *Danske stemmer*. København: Gyldendal.
- Langgaard, Birte. 2008b. *Lærervejledning til Danske stemmer*. København: Gyldendal.
- Lave, Jean. 1991. Situating learning in communities of practice. Lauren B. Resnick,
- Lier, Leo van. 2000. From Input to Affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. James P. Lantolf (red.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. 245-259.
- Linell, Per. 2005. *The written language bias in linguistics – Its nature, origins and transformations*. New York: Routledge.

- Long, Michael H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
- Long, Michael H. 1983. Native speaker/non-native speaker and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4(2). 126-141.
- McNeil, Levi. 2014. Ecological Affordance and Anxiety in an Oral Asynchronous Computer-Mediated Environment. *Language Learning and Technology*. 18(1). 142-159.
- Menary, Richard. 2007. Writing as thinking. *Language Sciences* 29(5). 621-632.
- Morrow, Keith. 1977. Authentic texts in ESP. Susan Holden (red.), *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications. 13-17.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paiva, Vera L. 2011. Affordances for language learning beyond the classroom. Phil Benson & Hayo Reinders (red.), *Beyond the Language Classroom*. New York: Palgrave.
- Peirce, Bonny N. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational Change*. Harlow: Longman/Pearson.
- Peirce, Bonny N. 1995. Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly* 29(1). 9-31.
- Pica, Teresa & Catherine Doughty. 1987. The impact of interaction on comprehension theory. *Tesol Quarterly* 21. 737-758.
- Rama, Paul S. m.fl. 2012. Affordances for second language learning in World of Warcraft. *European Association for Computer Assisted Language Learning* 24(3). 322-338.
- Slotorub, Fanny. 2004. *Mosaik 2*. København Alfabet Forlag.
- Slotorub, Fanny & Neel Moreira. 2011. *Puls 3*. København: Alfabet Forlag.
- Steffensen, Sune V. (2013). Human interactivity: Problem-solving, solution-probing, and verbal patterns in the wild. Stephen Cowley & Frederic Vallée-Tourangeau (red.), *Cognition beyond the brain: Computation, interactivity and human artifice*. Dordrecht: Springer. 195-222.
- Tella, Seppo & Pirjo Harjanne. 2007. Can we afford more affordances? *Foreign Language Education Specific Reflections*. 500-506.
- Thibault, Paul J. 2011. First-order languaging dynamics and second-order language: The distributed language view. *Ecological Psychology* 23(3). 210-245.
- Thorborg, Lisbet. 2011. *Videre mod dansk. Trin for trin*. Albertslund: Forlaget Synope.

- Thorborg, Lisbeth. & Mayanna J. Riis. 2010. *På vej til dansk. Trin for trin*. Albertslund: Forlaget Synope.
- Warren, William H. 1984. Perceiving affordances: Visual guidance of stair climbing. *Journal of Experimental psychology. Human Perception and Performance* 10. 683-703.
- Wilson, Robert. 2010. Meaning making and the mind of the externalist. Richard Menary (red.), *The Extended Mind*. Cambridge: The MIT Press. 167-188.
- Winther, Lisbet & Thomas Nielsen. 2009. *Dansk start*. København: Alfabeta Forlag.
- Undervisningsministeriet. 2001. *Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning*. Undervisningsministeriet.
- Zheng, Dongping. 2012. Caring in the dynamics of design and languaging: Exploring second language learning in 3D virtual spaces. *Language Sciences* 34. 543-558.
- Ziglari, Leily. 2008. Affordance and second language acquisition. *European Journal of Scientific Research* 23(3). 373-379.