

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og problemformulering	2
1.1. Afgrænsninger og forbehold	4
1.2. Fremgangsmåde	4
2. Den fagre, digitaliserede verden	6
2.1. Computerspil som undervisningsmateriale	7
3. Introduktion til <i>Dansksimulatoren</i>	9
3.1. <i>Dansksimulatoren</i> s opbygning	9
4. Credo	18
5. Sprogtilegnelsestet i <i>Dansksimulatoren</i>	20
5.1. Leo van Lier: den sociale interaktion som motoren bag sprogtilegnelse	22
5.1.1 Leo van Liers model for pædagogiske interaktionstyper	23
5.1.2 Begreberne i Leo van Liers model for pædagogiske interaktionstyper	25
5.2. Analyse af udtaletræneren	28
5.2.1 Udtaledelen som pædagogisk interaktionstype	28
5.3. Analyse af spildelen	32
5.3.1 3-D spildelen som pædagogisk interaktionstype	32
5.4. Analyse af færdighedssektionen - skill-builder	38
5.4.1. Færdighedsdelen som pædagogisk interaktionstype	41
5.5 <i>Dansksimulatoren</i> som task-baseret undervisning	45
5.5.1 Sprogsynet bag tasks	45
5.5.2 Sprogtilegnelsestet i tasks	46
5.5.3 Kriterier for en task	46
5.5.4 Task-baseret undervisning	48
5.6. Analyse af <i>Dansksimulatoren</i> som task-baseret ramme	50
5.7 Delkonklusion	53
6. Kultursynet i <i>Dansksimulatoren</i>	54
6.1 Den essentialistiske position	54
6.2 Den socialkonstruktivistiske position	56
6.3 Analyse af <i>Dansksimulatoren</i> s kultursyn	60
6.3.1 Nationssynet i <i>Dansksimulatoren</i>	66
6.3.2 Danmarksbilleder i <i>Dansksimulatoren</i>	68
6.3.3 Nationalismen i <i>Dansksimulatoren</i>	79
6.4 Delkonklusion	85
7. Konklusion	87
8. Perspektivering	89
Litteraturliste	90
Bilag	96

1. Indledning og problemformulering

Frøet til denne masteropgave bliver sået, da jeg den 27. september 2012 ser et indslag i TV2-nyhederne om *Dansksimulatoren*, et nyt computerlæringspil med et 3D-univers beregnet til andetsprogsundervisning¹. I indslaget nævnes, at *Dansksimulatoren* netop har vundet Den Europæiske Sprogpris i 2012². Spillet beskrives i indslaget som en ny og meget effektiv måde at lære om dansk sprog og kultur på. Det nye består i, at der er talegenkendelse og kunstig dialogisk intelligens i spillet, så learneren³ kan tale med dem, han/hun møder i spillets virtuelle 3D-verden. Der fortælles bl.a. også, at spillet er blevet afprøvet på 250 kursister og har vist sig så effektivt, at det vil kunne reducere lektioner på sprogcentre med 20 procent, hvilket vil betyde offentlige besparelser på op til hele 25 millioner kroner på landsbasis om året.

Som underviser i dansk som andetsprog blev min interesse naturligvis vakt med det samme – her var tilsyneladende tale om et undervisningsmateriale, der kunne hjælpe learnere med at blive bedre til dansk, og som tilmed ville kunne medføre signifikante besparelser for staten. Men også som erfaren såkaldt *gamer*, der har fået utallige timer (alene og sammen med venner) til at gå med at spille alt fra rollebaserede computerspil som *Sim City* og *World of War Craft* til fodboldspillet *Fifa*, kunne jeg se det interessante i et 3D spil omhandlende dansk kultur og sprog. Jeg har nemlig selv prøvet at glemme alt om tid og sted i min jagt på monstre eller Championsleague-trofæet i diverse spil-universer - og hvis *Dansksimulatoren* kunne skabe gode læringsoplevelser og motivere learnerne og momentvis få dem til at glemme, at de faktisk var i gang med at lære et sprog og i stedet leve sig ind i spillets univers, mente jeg, at der bestemt kunne være grobund for at implementere spillet rundt omkring på landets sprogcentre.

Men involvering og motivation hos learnerne er naturligvis ikke nok til at anvende *Dansksimulatoren*, eftersom det rent faglige selvsagt skal være i orden – for som det står i ***Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* (2010)⁴**: ”Formålet med uddannelse i dansk som andetsprog (danskuddannelse) er at bidrage til, at voksne udlændinge med

¹ Klippet kan ses på <http://www.youtube.com/watch?v=sCayBoxWLpY>

² En pris, der gives hvert år til nyskabende projekter, som har været med til at udvikle læring af fremmedsprog (<http://fivu.dk/uddannelse-og-institutioner/tilskud-til-udlandsophold-og-internationalt-samarbejde/tilskudsprogrammer/den-europaeiske-sprogpris>).

³ Det må bemærkes, at jeg i opgaven bruger termen *learner* frem for *kursister*, da jeg fokuserer på sprogtilegnelsen.

⁴ Kan hentes på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133131>

udgangspunkt i deres individuelle forudsætninger og integrationsmål opnår nødvendige dansksproglige kompetencer og viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, så de kan blive deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere”. Dette fører til opgavens problemformulering:

Ud fra en analyse af computerspillet *Dansksimulatoren*s kultur-, og sprogtilegnelsessyn vil der vurderes, hvorvidt spillet kan anvendes og erstatte reelle undervisningstimer på landets sprogcentre.

Som det fremgår af problemformuleringen, undersøger jeg også kulturdelen i spillet, hvilket hænger sammen med, at *Dansksimulatoren* defineres som et **sprog- og kulturlæringsspil** på spillets egen hjemmeside, <http://dk-sim.dk/da/>. Hertil kommer også, at der i det ovenover refererede citat fra *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* står, at learnerne også skal få viden om kultur- og samfundsforhold i Danmark, hvilket naturligvis stiller visse krav til de undervisningsmaterialer, der bruges i undervisningen.

I *Sprogforum 54* skriver spillets udviklere Thomas K. Hansen og Mads Bo-Kristensen, at de med et kommunikativt sprog- og sprogtilegnelsessyn vil opstille en task- og dialogbaseret ramme, hvor learneren ”udfordres på sine sproglige og kulturelle hypotesedannelser og –afprøvninger” (Hansen og Bo-Kristensen 2012: 46). Hermed antydes der, at spillet lægger op til situationer med interaktioner med muligheder for sproglige og kulturelle betydningsforhandlinger, og min vurdering af spillet holdes netop op imod, hvorvidt disse rammer for learneren skabes, hvormed man kan sige, at jeg undersøger spillet på de præmisser, dets udviklere selv stiller op (dette uddybes løbende i opgaven, dog især på side 20-21). I og med at jeg analyserer et undervisningsmateriale, fokuserer jeg på spillets opgavetyper og opbygningen af disse, på interaktionsmulighederne, på den feedback, der gives i spillet efter de løste opgaver samt på de formidlede kulturelle udtryksformer i spillet.

Den sidste del af problemformuleringen, hvor der vil vurderes, hvorvidt spillet kan anvendes og erstatte reelle undervisningstimer på landets sprogcentre, må ses i lyset af, at det som nævnt menes, at *Dansksimulatoren* kan reducere lektioner på sprogcentre med 20 procent. Om denne reduktion på 20 procent skal ses i forhold til, at spillet indgår i den normale undervisning eller som et selvstændigt selvstudieforløb, bliver ikke forklaret i indslaget på TV2. Jeg behandler imidlertid

spillet som en selvstændig enhed, idet jeg ikke ser på, hvordan det bliver og/eller kan blive brugt i praksis. Dette fører til opgavens afgrænsninger og forbehold.

1.1. Afgrænsninger og forbehold

Hvordan et undervisningsmateriale bliver brugt i praksis, og hvordan det indgår i et helt undervisningsforløb, vil naturligvis divergere ikke blot fra sprogcenter til sprogcenter men sandsynligvis også fra underviser til underviser. Jeg behandler således ikke lærerrollen i forhold til spillet. Selvfølgelig ville min vurdering af spillets anvendelighed fremstå mere nuanceret, hvis den blev behandlet i relation til et egentlig undervisningsforløb, men dette har ikke været muligt på grund af opgavens begrænsede omfang. Opgavens omfang har ej heller gjort det muligt for mig at undersøge learneres og underviseres opfattelser af *Dansksimulatoren*, hvilket unægteligt ville have givet min opgave en større bredde samt stillet mine analyser af spillet i et mere alsidigt lys⁵. I forlængelse heraf berører jeg ikke spillets brugervenlighed, dvs. funktionaliteten, og hermed hvorvidt learnerne finder det nemt at navigere rundt i og bruge spillet. Eftersom jeg ikke har kendskab til det tekniske program, spillets udviklere har skabt spillet med samt programmets mulige begrænsninger i relation til udformningen af de givne opgaver, kan jeg kun tage udgangspunkt i spillets pædagogiske tilgang i mine analyser. Altså bliver *Dansksimulatoren* behandlet isoleret som undervisningsmateriale i indeværende opgave.

1.2. Fremgangsmåde

Opgavens andet og næste afsnit handler om computerspil generelt – afsnittet har titlen *Den fagre, digitaliserede verden* og berører, hvordan computerspil kan ses i forhold til den stadig mere digitaliserede verden, vi lever i, samt hvordan de kan betragtes i en undervisningsmæssig kontekst. Dernæst følger et afsnit med en beskrivelse af *Dansksimulatoren*. I opgavens fjerde afsnit redegør jeg for mine credoer for i opgavens femte afsnit under overskriften *Sprogtilegnelsessynet i Dansksimulatoren* at analysere *Dansksimulatoren*s syn på sprog og sprogtilegnelse ud fra andetsprogsforskere Leo van Liers model omhandlende pædagogiske interaktionstyper og centrale teorier inden for tasks. Hernæst, i opgavens sjette afsnit, analyseres spillet ud fra to forskellige kultursynsopfattelser, essentialisme og socialkonstruktivisme, og nationalismeteorier inddrages til at

⁵ Som det vil fremgå senere i opgaven, medtager jeg dog udtalelser fra spillets udviklere fra *Sprogforum 54* og radioprogrammet *Sproglaboratoriet* på P1 den 17. januar 2007. I sidstnævnte medtages også en udtalelse fra en learner, der netop har prøvet *Dansksimulatoren*. Programmet kan findes på dette link: <http://www.dr.dk/P1/Sproglaboratoriet/Udsendelser/2013/01/17092639.htm#.UP-2Aa4csKI.facebook>

forklare den udtrykte nationalisme i spillet. Overskriften for det sjette afsnit er *Kultursynet i Dansksimulatoren*. Opgaven afsluttes med en konklusion og en perspektivering i henholdsvis afsnit syv og otte.

2. Den fagre, digitaliserede verden

”The world has changed less since the time of Jesus Christ than it has in the last thirty years” (citat i Hughes (1991: 9)). Således udtrykte den franske forfatter Charles Péguy sig i 1913 og hentydede til det vestlige samfunds forandringer som følge af kapitalismen og den teknologiske udvikling. Sat lidt på spidsen kan man spørge, om det samme ikke kan siges om de sidste 30 års udvikling her præcis 100 år efter Péguy's ord? Vi befinder os nemlig nu i et videnssamfund, hvor størstedelen af arbejdsstyrken er i den tertiære sektor, og hvor viden ses som den vigtigste ressource og/eller produktivkraft⁶. Teknologi er en af de mest stærke komponenter i videnssamfundet (Harste 2007) – og her spiller internettet naturligvis en central rolle. Internettet er efterhånden blevet allemandseje og har store konsekvenser for måden, hvorpå vi lever⁷. Med internettet følger ikke blot videnssøgning og vidensdeling, men også identitetsskabelse og en forhandling af den enkeltes syn på verden. Her behøver man f.eks. blot at tænke på de såkaldte web 2.0-medier⁸, der er blevet en stor del af samfundet og menneskets hverdag. Facebook er som et socialt web 2.0-medie et eksempel herpå⁹.

It-teknologiens store indflydelse på samfundsudviklingen er således uomtvistelig og er heller ikke gået det danske uddannelsessystem og hermed landets sprogcentre forbi. Som it-forsker Christian Dalsgaard skriver: ”Internettet betragtet som ressource erstatter hverken uddannelsesinstitutioner eller kulturinstitutioner, men disse institutioner kan gentænke deres virke ud fra internettets muligheder” (Dalsgaard 2010: 1). It integreres nu i langt højere grad i undervisningen på sprogcentre, f.eks. gennem brugen af interaktive tavler, ligesom de fleste sprogcentre sågar har deres egen facebookside for at komme sine ”brugere” i møde. Ligeledes udvikles der til stadighed flere it-baserede materialer, der er inspireret af internettets mangfoldige muligheder for brugerinvolvering, hvor brugeren går fra at blive passiv modtager til at blive medproducent og være medbestemmende af indhold og form - i forlængelse heraf citerer Christian Dalsgaard en anden it-

⁶ Videnssamfundet er bl.a. karakteriseret ved, at den stadige produktion af ny viden både er en integreret del af og forudsætning for samfundets funktion (Haste 2007).

⁷ 89% af alle danskere har adgang til internettet hjemmefra (Danmark Statistik 2012: 12), og 54% af danskere mellem 16 og 74 år brugte i 2010 en social netværkstjeneste (Danmarks Statistik 2011: 25).

⁸ Web 2.0 dækker over en sammenfatning af digitale muligheder, der sikrer øget brugerinddragelse, interaktion og åbenhed. Web 2.0 kan opdeles i mange forskellige elementer, hvor de mest brugte og kendte er sociale netværk og virtuelle rum. De er karakteriseres af, at det er brugerne, der skaber indholdet (Hermann 2012).

⁹ Her tænkes alene på, at over 2 mio. danskere skønnes at være på Facebook, ligesom det brugerdrevne online-leksikon wikipedia bliver anset som en uhyre vigtig informationskilde i dag.

forsker, Mirko Lukács, der siger: “New digital media offer more possibilities for non-linear, personal and collaborative use of educational media content” (Dalsgaard 2010: 4). Et eksempel på et nyt digitalt medie, der vinder større og større udbredelse, er computerspillet. Mange nyere computerspil foregår i såkaldte virtuelle verdener, hvor brugeren kan bevæge sig rundt i en 3-dimensionel verden og i større eller mindre grad være med til at skabe eller påvirke denne virtuelle verden og i nogle tilfælde kommunikere skriftligt og/eller mundtligt med andre brugere online. *Dansksimulatoren* er et eksempel på et computerspil, som netop bruger netop virtuelle verdener som udgangspunkt for læring. It-forsker Bente Meyer beskriver, at der i takt med den digitaliserede udvikling af læremidler netop er ”kommet øget fokus på, hvordan spil og spilbaserede platforme kan understøtte undervisningen” (Meyer 2012: 21). At computerspil er en væsentlig del af mange menneskers hverdag og dermed interessant at diskutere inden for undervisning på sprogcentre, understreges af, at den globale omsætning af computerspil i 2007 var på 41,9 mia. dollars, og at 1 ud 3 mænd spiller computerspil, mens 1 ud af 5 kvinder spiller¹⁰. Men hvad kan computerspil med fokus på læring så bidrage med i et didaktisk øjemed?

2.1. Computerspil som undervisningsmateriale

Brugen af spil i sprogundervisningen blev også praktiseret før den ovenover beskrevne digitalisering i samfundet, ligesom der selvsagt rundt omkring på landets sprogcentre stadig bruges ikke-digitaliserede spil i undervisningen – særligt i forhold til træning i mundtlighed: Som eksempler kan nævnes rollespil og problemløsningsspil, hvor målet ikke er at vinde, da det ”er de sproglige processer under spillet, der er det centrale” (Holm og Laursen 2010: 84). Computerspil er med stor sandsynlighed kommet for at blive, og forskning inden for brugen af computerspil i undervisning viser, at de indeholder et stort didaktisk potentiale (Hanghøj og Henriksen 2011; Egenfeldt-Nielsen 2009; Whitton og Moseley 2012). Særligt stort potentiale er der i forhold til sprogundervisning (Meyer 2012). På trods af dette påpeger forskere, at der inden for uddannelsesverdenen tenderer til at være en bred modstand mod brugen af computerspil i undervisningen: ”Endelig opfattes digitale spil ofte som ’useriøse’, som en del af en underholdningskultur som ikke hører skolen til” (Meyer 2012: 21). Og i forlængelse heraf: ”Det kan være vanskeligt at få synliggjort eller legitimeret computerspil som en faglig læringsressource idet spil på mange måder ses som en ”uhørt” genre, der endnu ikke er blevet en fuldt ud accepteret af

¹⁰ (Kilde: En præsentation udarbejdet af Multimedieforeningen, hentet fra <http://www.pegi.dk/Computerspilfacts2010.pdf>).

skolens eksisterende repertoire af læremidler” (Hanghøj og Henriksen 2011: 119). Ligeledes påpeges det, at en anden årsag til modstanden mod brugen af computerspil kan være, at underviseren kan have svært ved at finde og definere sin egen rolle, idet spil meget ofte bliver betragtet som learners redskab og medie og hertil også, at mange spil ikke medtænker underviseren som aktør i spillet (Meyer 2012).

Hvordan og hvornår computerspil kan bryde med disse tilsyneladende etablerede forståelser, er naturligvis svært at sige, men en vigtig vej må være at fokusere på det didaktiske potentiale i computerspil. Her skriver psykolog Simon Egenfeldt-Nielsen: ”Computerspils styrke kan koges ned til at de i forhold til mere traditionelle undervisningsmidler sætter eleven i centrum, tvinger dem til at handle og gør eleverne mere motiverede” (Egenfeldt-Nielsen: 2009: 1). It-forskerne Nicola Whitton og Alex Moseley skriver dette om computerspil, når de er allerbedst i forhold til læring: ”Good computer games are rich and interactive, providing context, purpose, authentic activities, meaningful problems to be solved, new experiences, and environments to explore and a forum for social activity” (Whitton og Moseley 2012: 14). Der peges ydermere på, at computerspil med sine virtuelle verdener kan give læringssituationen en høj grad af autencitet, der kan applikeres på situationer i virkeligheden – her tænkes f.eks. på dialogerne, learnerne kan have med figurene i det pågældende spil eller med andre, der spiller, såfremt det er et online-spil. Hermed styrkes de kommunikative kompetencer hos learnerne. Ude af klasseværelsets traditionelle rammer kan learneren sågar finde en højere grad af tryghed, finde modet til at udtrykke sig på trods af sproglige mangler og hermed komme mere til orde: ”Research has shown that the use of computers (e.g. on-line chat forums) to supplement language learning provides foreign language students with opportunities to practice their emergent language skills in a non-threatening environment. As a result, students produce more interactive conversations that resemble normal face to face conversations in the target language” (Rankin, Gold og Gooch 2006: 1).

3. Introduktion til *Dansksimulatoren*

Dansksimulatoren kan betegnes som et såkaldt *Serious Game*¹¹. Det blev udgivet i 2012 og er støttet af og driftes af Vifin i Vejle (Videnscenter for Integration), og det er også medarbejdere herfra, Thomas K. Hansen og Mads Bo Kristensen, der har været de primære udviklere af spillet. Også Fonden for Velfærdsteknologi har bidraget økonomisk til projektet. På spillets hjemmeside, <http://dk-sim.dk/da/>, angives det, at spillet er opbygget af det pensum, som bliver brugt på de danske sprogcentre. Mere præcis er målgruppen Danskuddannelse 3, modul 1 og 2 (Bilag 2: 3). Inspiratoren til *Dansksimulatoren* er hentet fra lignende sprogsimulatorer, som amerikanske soldater har brugt for at lære arabisk, før de skulle udsendes i krig (Hansen og Bo-Kristensen 2012).

Som tidligere nævnt er *Dansksimulatoren* et online¹² sprog- og kulturlæringspil, der bl.a. benytter talegenkendning og kunstig dialogisk intelligens. Learneren træder ind i rollen som Bob Johnson - en journalist fra Hawaii, der ankommer til Vejle. Han er udsendt af sin arbejdsgiver, forlaget Hele, for at skrive en rejseguide om Danmark. Hans overordnede mission er ”at finde Danmarks dåbsattest, Jellingstenen” (<http://dk-sim.dk/da/>). Undervejs på missionen lærer Bob så om dansk sprog og kultur, får diverse opgaver inden for f.eks. udtale samt bevæger sig rundt i Vejle midtby og taler med dets indbyggere i spillets virtuelle 3D-verden i simulerede virkelighedsnære situationer. Til sidst i spillet bliver Bob så testet af kongen Harald Blåtand om det sproglige og kulturelle, som han har lært igennem spillet. Der bruges engelsk igennem spillet til forklaringer af sproglige og kulturelle forhold og til instruktioner til opgaver.

3.1. *Dansksimulatoren*s opbygning

Dansksimulatoren består af tre delelementer, der dog supplerer hinanden:

1. Udtaletræneren/Pronunciation Trainer

¹¹ *Serious Games* defineres således: ”Serious Game are computer or video games designed for a primary purpose other than pure entertainment, but have other and more “serious” purposes [...] Serious games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement” (wikipedia). *Serious Games* er altså spil, der ikke blot skal underholde, men også skal have en faglig dimension, hvor der skal løses opgaver. *Serious Games* genskaber virkelighedsnære miljøer for at gøre spillet så realistisk som muligt: ”Serious games are simulations of real-world events or processes designed for the purpose of solving a problem” (wikipedia).

¹² At det er et online-spil, betyder, at man skal spille spillet over internettet. Indgangen til spillet findes på <http://dk-sim.dk/da/>.

2. Færdighedssektion/Skill builder.

3. 3D-spildelen/3D game scenario

Egentlig kan man dog også sige, at der findes et (mindre) fjerde delelement i form af et element i spillets start, der hedder *Instruction*, hvor der gives en kort præsentation af Danmark, selve spillet og af Bob Johnson:



1. Udtaletræneren:

Her er det enkeltord og fonemer, som bliver trænet. Ordene fremstår alfabetisk. Der er to filtre: et med sværhedsgrader og et med kategori. Mht. sværhedsgrader er der tre: *easy*, *medium* og *hard*. Kategorierne er f.eks. *family*, *food* og *transport*. Det er muligt at høre enkeltordene og optage og høre ens egen udtale af det pågældende ord. Herefter gives der feedback i form af Harald Blåtand, der enten giver en tommelfinger nedad, hvis det udtales forkert:



Eller en tommerfinger opad, hvis det udtales rigtigt:



Der gives også mindre forklaringer på, hvordan man udtaler fonemer samt hvilke ord, de optræder i:
F.eks. skrives der dette om ”dr”:



Såfremt learneren har svært ved at udtale en bestemt lyd i forskellige ord, får learneren dette diagnosticeret, hvorefter der gives ekstra informationer om lyden, der volder besværligheder. I nedenstående tilfælde er det ”br”:



Herefter kommer udtaletræneren også med forslag til ord, learneren kan træne, der har specifik fokus på den eller de lyde, der giver problemer.

2. Færdighedssektionen/skill-builder:

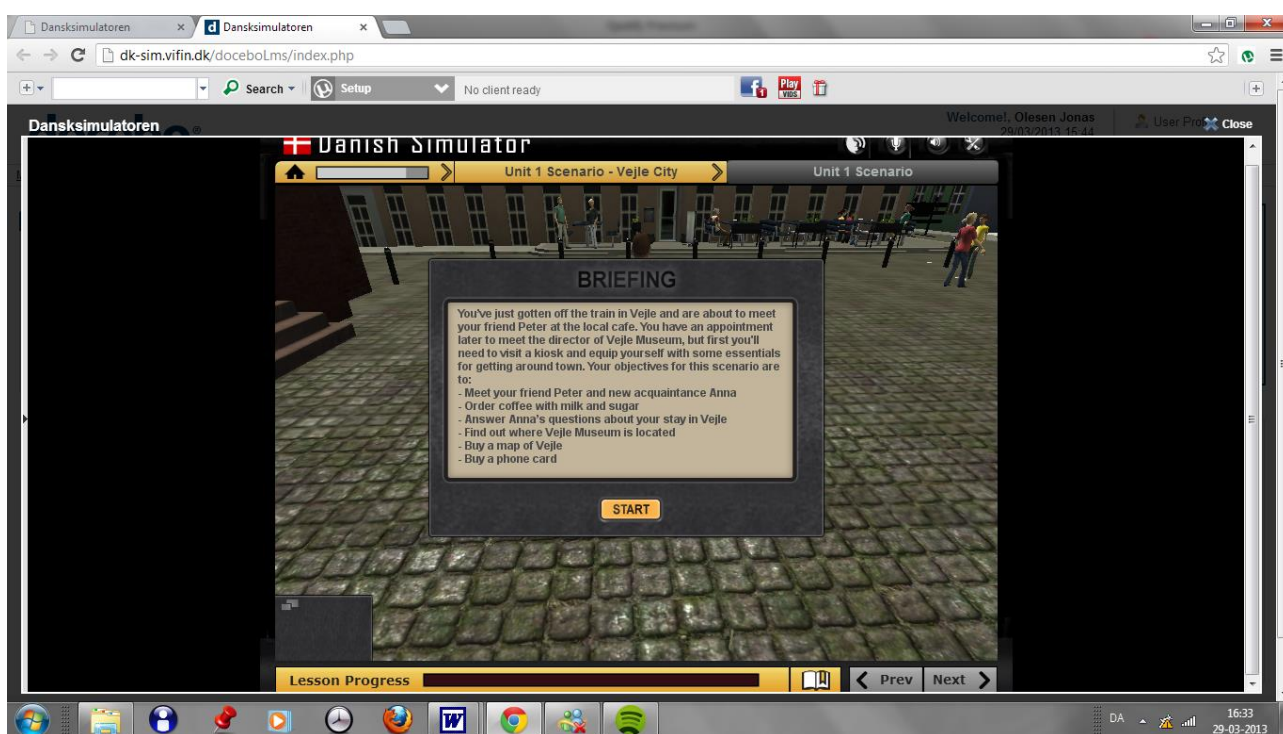
Færdighedssektionen består af 5 overordnede såkaldte units med hver 5 lektioner. De forskellige unit har forskellige emner, og hver lektion berører aspekter af det givne emne. Samlet indeholder hver lektion dette:

- En oversigt (*enabling objects*) over læringsmålene for den pågældende lektion (dette kommer altid først i lektionen).
- En lille film med danske undertekster, hvor de centrale sproghandlinger indgår – filmen viser Bob i forskellige situationer, hvor han taler med forskellige personer. Filmen starter altid selve lektionen og kommer altså lige efter oversigten.
- Spørgsmål til filmen.
- Introduktion til ordforråd, herunder mulighed for at lytte til og træne udtale, inklusiv øvelser.
- Tekstuel information om dansk kultur med tilhørende øvelser.
- Tekstuel information om dansk grammatik og syntaks med tilhørende øvelser.

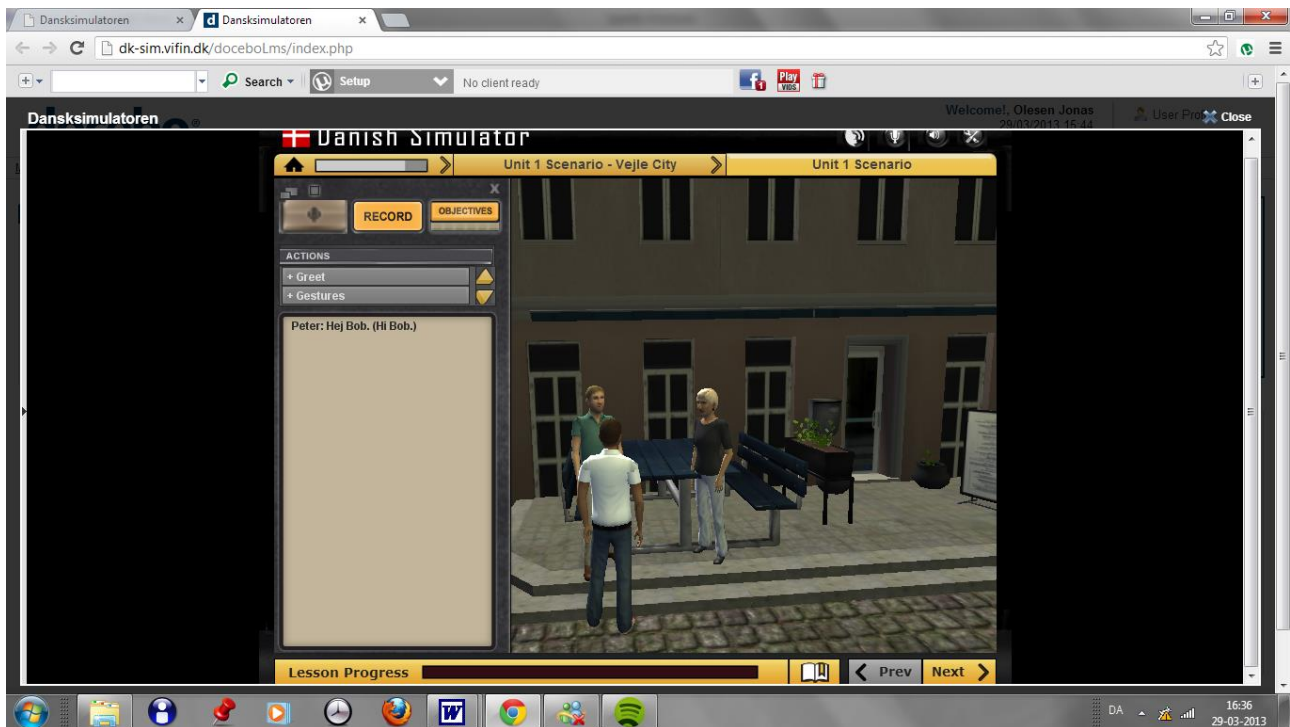
- Afsluttende quiz med 10 spørgsmål med fokusområder fra lektionen. Spørgsmålene kan både omhandle kultur og sprog (Bilag 2: 4).

3. 3D-spildelen:

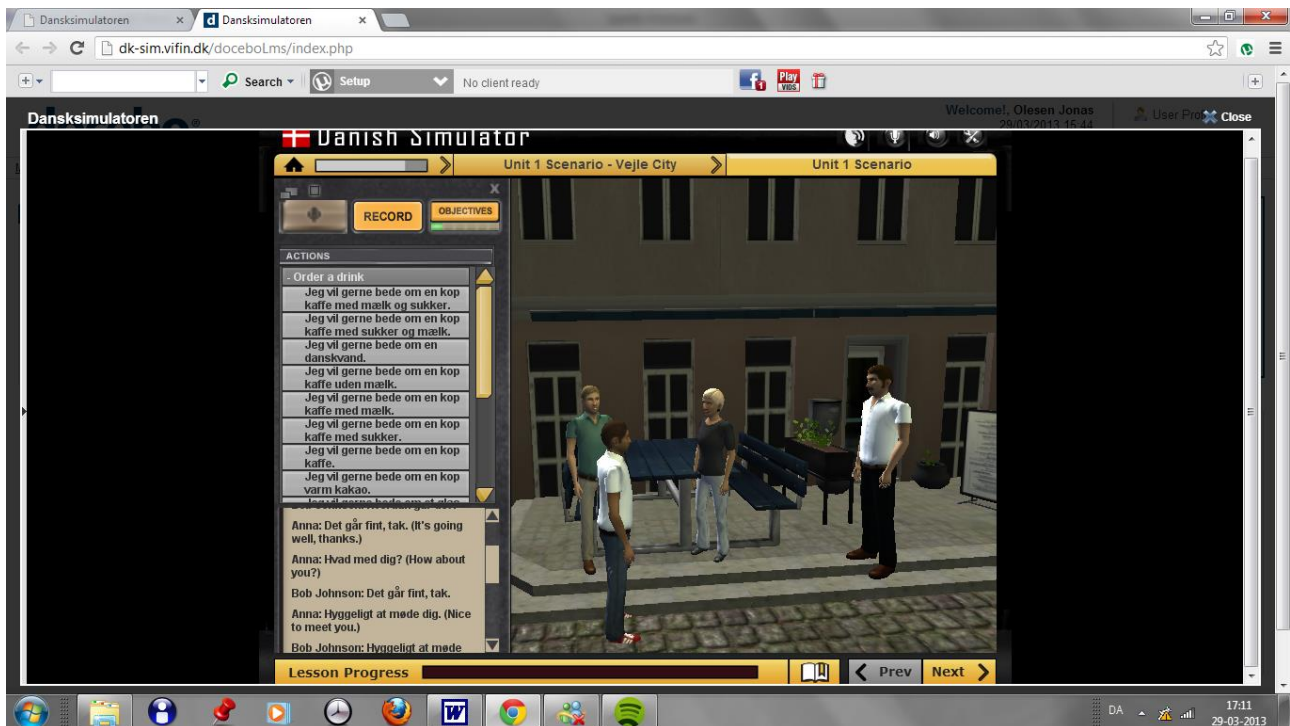
Denne del følger efter hver unit, og her skal learneren anvende det, han/hun har lært i det givne unit, i samtaler med de karakterer, der er i spilverdenen. Det er i denne del af spillet, at learneren kan styre Bob og lade ham gå rundt i Vejle og tale med byens indbyggere. I begyndelsen gives en introduktion til målene med lektionen:



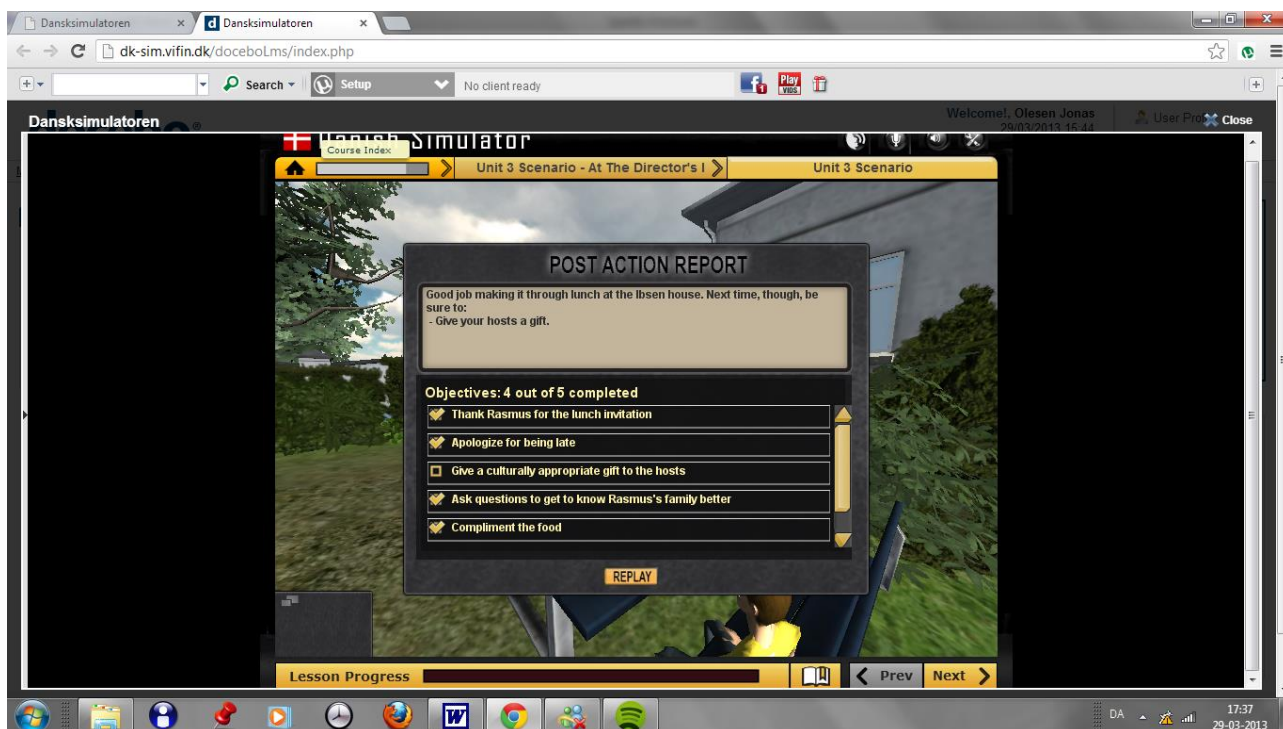
Undervejs kan learneren løbende holde sig orienteret i forhold til målene ved at klikke på *OBJECTIVES*:



Ved hver dialog gives der ved at trykke på ikonet **ACTIONS** forskellige forslag til, hvad learneren kan sige i sin tur. I det nedenstående eksempel drejer det sig f.eks. om flere forskellige måder at bestille noget at drikke på:



Taleturerne fra de personer, Bob taler med, oversættes til engelsk. Er det ikke muligt for learneren at gøre sig forståelig, kan han/hun blot klikke på et af forslagene, hvorpå den valgte sætning udføres. Når alle målene er nået, får man en skriftlig briefing, om hvordan man har klaret sig:



I den sidste spildel, der kommer efter unit 5, kommer Bob til Jellingstenene og bliver testet af Harald Blåtand – med testen vil Harald Blåtand se, om Bob har forstået nok til at bestå og skrive sin rejseguide om Danmark:



Hvad angår forholdet mellem de tre spilelementer, anbefales det, at learneren starter i udtaletræneren (Bilag 1: 3). Selvom spillet er bygget op omkring en stigende progression, således at unit 5 har mere avancerede, udfordrende opgaver rent sprogligt end unit 1, kan learneren sagtens springe fra unit til unit og fra lektion til lektion.

4. Credo

Andetsprogsforsker Karen Lund skriver bl.a. om 'credoer': "Hvad tror man som underviser på? Hvordan tror vi vores elever lærer fremmedsprog? Det må man som underviser have gjort sig klart for at kunne udvikle, planlægge og gennemføre sprogundervisning" (Lund 2009b: 127). Før jeg starter med mine teoretiske gennemgange med efterfølgende analyser, ser jeg det som nødvendigt at gøre rede for mine credoer – især også i forhold til opgavens problemformulering, hvor jeg vurderer *Dansksimulatorens* anvendelighed og derfor indtager nogle teoretiske standpunkter og afviser andre.

Jeg bekender mig til et funktionelt sprogsyn og et sociokognitivt sprogtilgængelsessyn. Mht. sprogsyn betyder det kort et fokus på sprogets funktion, dvs. hvad vi bruger sproget til. Efter det funktionelle sprogsyn er sprogets altovervejende funktion kommunikation mellem mennesker. Underviser man ud fra det funktionelle sprogsyn, vil det være behovet for kommunikation, og hvordan man kommunikerer på målsproget (herunder kendskab til genrer, pragmatik og sociokulturelle forhold), der er i fokus (Lund 2009b).

I lighed med det sociokognitive sprogtilgængelsessyn ser jeg sproglig udvikling som komplekse dynamiske processer og finder bl.a. Lev Vygotskys og Jerome Bruners ideer om hhv. ZPD og stilladsering interessante (Lund 2009b). Hertil kommer også, at jeg deler andetsprogsforskeren Leo van Liers antagelse om, at social interaktion har stor betydning for sprogtilgængelse (van Lier 1996). Ligeledes er jeg inspireret af van Liers **økologiske** tilgang, der antager, at vi som mennesker ikke 'har' sprog, men at vi lærer at bruge og 'bo' i sproget på samme måde som dyret i skoven eller junglen. Hermed handler sprogtilgængelse nemlig også om at blive stadig bedre og mere effektiv i måden at håndtere omverdenen på: "Taking a semiotic perspective, we might amplify, and place language inside a more general scheme of sign-making systems" (van Lier 2001: 253).

I det hele taget mener jeg, at det er vigtigt at skabe et læringsrum, der motiverer learnere til at involvere sig i hinanden og engagere sig i egen læring. Baggrunden for dette er, at jeg mener, at dette giver de mest optimale muligheder for, at learneren kan hypoteseafprøve og udvikle sit intersprog. Jeg vil samtidig at præcisere, at jeg ønsker at være pragmatisk i min tilgang. Dette betyder, at jeg mener, at metoder, som kan være relateret til andre tilgange, kan være lige så velegnede, afhængigt af det aktuelle indlæringsaspekt. Således mener jeg, at f.eks. drills og andre

repetitive metoder kan være anvendelige, idet jeg også lægger vægt på automatisering hos learneren (Lund 2009b: 138).

I forhold til mine credoer inden for kulturteori bekender jeg mig til den socialkonstruktivistiske, relationelle, position, idet jeg bl.a. ikke mener, at "sandheden om identiteten findes forud for erkendelsen af den" (Frello 2012: 19). I tråd hermed mener jeg, at der ikke eksisterer en objektiv, national enhedskultur - jeg ser nemlig ikke nationen som den overordnede afgrænsede enhed for et ubevægeligt og homogent kulturelt facit. Snarere mener jeg, at kultur er til forhandling, og at vi som mennesker er vigtige aktører i disse forhandlinger. Sagt på en anden måde: Det behøver ikke at være de samme værdier, alle danskere identificerer med danskhed. Danskhed for en borger kan divergerer fra en andens! I sidste ende beror det på de praksisser, hvormed vi skaber betydning (Hall 1997: 208). Derfor bestræber jeg mig også i min egen undervisning på så vidt muligt at få skabt "cultural awareness" og lade learnerne trække på deres kulturelle baggrunde (Risager 1999a).

5. Sprogtilegnelsestet i *Dansksimulatoren*

I *Sprogforum* 54 skriver *Dansksimulatoren*s udviklere Thomas K. Hansen og Mads Bo-Kristensen som nævnt, at *Dansksimulatoren* som et *Serious Game* ”understøtter et kommunikativt sprogsyn og støtter sprogtilegnelsen i en task-baseret ramme hvor brugeren udfordres på sine sproglige og kulturelle hypotesedannelser og - afprøvninger” (Hansen og Bo-Kristensen 2012: 46). I forlængelse heraf anfører de, at *Dansksimulatoren* skal ses i relation til ”den almindelige undervisning der specifikt fokuserer på udtale og dialog, som måske er det sværeste aspekt at nå omkring en undervisningssituation” (Ibid.: 47). Om deres egne pædagogiske overvejelser skriver de, at *Dansksimulatoren* ”er kombinationen af et kommunikativt sprogsyn og (delvis) et kommunikativt tilegnelsestet med teknologiens allernyeste muligheder” (Ibid.: 47). Og i et indslag på radioprogrammet *Sproglaboratoriet* på P1 kalder Thomas K. Hansen læringstet i *Dansksimulatoren* ”meget kommunikativt” og sammenligner det at lære et nyt sprog med det at lære at køre bil og siger, at det svært at lære i teorien og kræver øvelse og praktisering, hvilket *Dansksimulatoren* muliggør ifølge Thomas K. Hansen. Ydermere siger han i programmet: ”Vi (spillets udviklere, red.) går ikke op i, om eleven er super god til grammatik. Vi skal have dig til at sige noget og bruge stemmen. Du kan være nok så god til grammatik og have et enormt ordforråd og være bedre end en ordbog, men hvis du ikke kan få lydene over læberne og gøre dig forståelig, er du jo lige vidt”¹³. Dette ligger tæt op ad van Liers anskuelse om, at: “We do not teach linguistics ‘because it is there’, but because it helps us to solve language problems in real-life tasks” (van Lier 1996: 90).

Ser man på bekendtgørelsen af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl., står der bl.a.: ”Danskuddannelse skal endvidere fremme voksne udlændinges aktive brug af det danske sprog [...]”¹⁴. Ud fra dette kan man læse, at *Dansksimulatoren* tilsyneladende opfylder kravet om at fremme lernernes brug af det danske sprog, idet ordet **aktiv** i bekendtgørelsen må henvise til det at kunne bruge sproget funktionelt og kommunikativt, og at det at kommunikere og interagere med sine omgivelser vægtes tungere end blot at have et særligt indgående kendskab til sprogets enkelte bestanddele. Dette ligger også i forlængelse af, hvad der præciseres som det overordnede mål for

¹³ Udsendelsen, der blev sendt den 17. januar 2013, kan findes på dette link:

<http://www.dr.dk/P1/Sproglaboratoriet/Udsendelser/2013/01/17092639.htm#.UP-2Aa4csKI.facebook>

¹⁴ ken hentes på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133131>

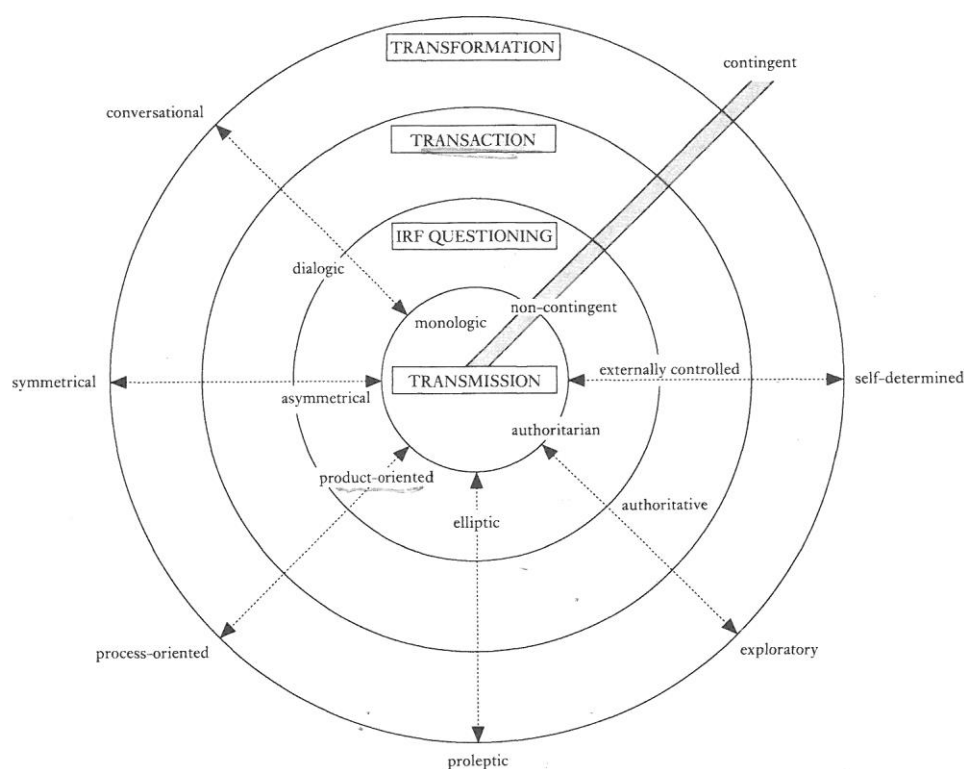
Danskuddannelse 3 modul 1, der netop er *Dansksimulatoren*s primære målgruppe: ”Målet med undervisningen er, at kursisten [...] kan fungere dansksprogligt i en- og tovejskommunikation ved anvendelse af et yderst enkelt sprog i et udsnit af hyppigt forekommende, dagligdags kommunikationssituationer, hvor kontekst og indhold er bekendt” (Nielsen og Frederiksen 2006: 60)¹⁵. Ligeledes er *Dansksimulatoren* umiddelbart også i god overensstemmelse med andetsprogsforsker Karen Lunds ord om, at ”sprogtilægnelsen drives frem af lærernes behov for at blive i stand til at kode og afkode kommunikation” (Lund 1997: 335).

Hvor det står klart, hvad et kommunikativt (funktionelt, red.) sprogsyn dækker over, nemlig at sproget ses som et middel til interaktion og kommunikation foranlediget af et behov for at kunne udtrykke mening (Lund 2009a: 85), er det imidlertid lidt mere uklart, hvad spillets udviklere helt præcist mener med et kommunikativt sprogtilægnelse- og læringsyn. Om dette skyldes en terminologisk misforståelse fra deres side, kan umiddelbart være svært at svare på, men som nævnt skriver de, at de anvender en task-baseret samt en dialogorienteret tilgang. Dette tolker jeg som, at spillets udviklere tilstræber at skabe en undervisningsform baseret på et funktionelt sprogsyn og et sociokognitivt læringssyn, der netop vægter interaktion og hypotesedannelse og –afprøvning (Lund 2009b: 150). Med min analyse vil jeg derfor undersøge, om *Dansksimulatoren* indeholder aktiviteter, der lægger op til sproglig udvikling gennem social interaktion og anvendelse af tasks. På denne måde mener jeg nemlig, at jeg undersøger spillet på de præmisser, det selv stiller op i form af de citerede ovenstående udsagn af dets udviklere. I og med at tasks skal lægge op til/inspirere til social interaktion learnerne imellem, finder jeg det relevant først at undersøge mulighederne i spillet for social interaktion ud fra van Liers model for pædagogiske interaktionstyper. Min fremgangsmåde i det følgende er således først at redegøre for Leo van Liers teoriapparat, der omhandler social interaktion og pædagogiske interaktionstyper. Jeg undersøger herefter de interaktionstyper, spillet lægger op til ved at tage fat i udvalgte aktiviteter fra spillets tre forskellige dele. Herefter redegøres der for teorier inden for tasks, hvorefter der vurderes, hvorvidt der rent faktisk anvendes tasks og opstilles rammer for en task-baseret tilgang, som spillets udviklere altså hævder.

¹⁵ *Dansksimulatoren* er som nævnt også tiltænkt Danskuddannelse 3 modul 2, som har en lignende formålsformulering: ”Målet med undervisningen er, at kursisten [...] kan fungere dansksprogligt i en- tovejskommunikation ved anvendelse af et forholdsvis enkelt sprog i hyppigt forekommende dagligdags kommunikationssituationer, hvor indhold og kontekst er bekendt” (Nielsen og Frederiksen 2006: 61).

5.1. Leo van Lier: den sociale interaktion som motoren bag sprogtilegnelse

Leo van Liers værk *Interaction in the Language Curriculum* kan ses som en teori om, hvordan sprogtilegnelsen hos learneren kan fremmes gennem social interaktion. Som titlen også antyder, er en af van Liers vigtigste pointer, at social interaktion er en central faktor for learnerens sprogtilegnelse, og van Lier beskriver den på metaforisk vis som motoren bag enhver læring (van Lier 1996: 42). Således er van Lier tydeligt inspireret af den brasilianske didaktiker Paulo Freires udsagn: "Without dialogue there is no communication and without communication there can be no true education" (citat i van Lier 1996: 166). Leo van Lier opstiller en model til at illustrere fire forskellige typer af pædagogisk interaktion. Disse fire typer benævnes: **transmission**, **IRF questioning**, **transaction** og **transformation** (van Lier 1996: 179)¹⁶:



Model for pædagogiske interaktionstyper (van Lier 1996: 179).

¹⁶ Det bør bemærkes, at begrebet *contingency* samt begreberne i van Liers pædagogiske interaktionsmodel ikke bliver oversat til dansk i indeværende opgave, idet jeg ikke har været i stand til at finde dækkende oversættelserne for dem alle, hvorfor jeg anser det for bedst at være konsekvens i ikke at oversætte nogle af dem.

Modellen skal læses således, at graden af nøglebegrebet **contingency** øges i takt med, at man bevæger sig væk fra *transmission*, der udgør kernen i modellens cirkel. van Lier beskriver *contingency* som et janushoved med divergerende betydninger, idet det både kan betyde, at noget måske – eller måske ikke – sker, og at noget er afhængigt/forbundet med noget andet. Overført til social interaktion kan *contingency* forklares sådan, at når vi kommunikerer med hinanden, f.eks. i en samtale, så er vores ytringer afhængige af hinandens, for at samtalen overhovedet kan lykkes¹⁷. *Contingency* kan ses som et slags væv af tråde mellem én og andre ytringer og mellem ytringer og verden. Og desto mere vi kan komme til orde, desto stærkere og tykkere bliver dette væv, f.eks. i samtalen¹⁸, hvor vi bruger vores viden og får ny viden, hvorfor *contingency* er så vigtig for modellen over de fire interaktionstyper. van Lier mener, at *contingency* kommer stærkest til udtryk i konversationen, som han beskriver som den mest optimale samtalsituation. Konversation præges nemlig af uforudsigelige og spontane træk, hvor der er en høj grad af symmetri mellem samtalepartnerne: “When talk is contingent, utterances are constructed on the spot, rather than planned in advance. In addition, there is symmetry, that is, equal rights and duties of participation” (van Lier 2001: 100). Således er det ifølge van Lier vigtigt, at der sørges for undervisningsaktiviteter, der indarbejder disse symmetriske interaktioner, hvor magtbalancen mellem learner og underviser samt learnerne imellem forskubbes. Dette fører til en gennemgang af van Liers model.

5.1.1 Leo van Liers model for pædagogiske interaktionstyper

1. **Transmission:** Her er der tale om envejskommunikation, hvor der på monologisk vis viderebringes information fra en person til en anden eller til andre. Eksempler på denne type er forelæsninger, prædikener, opskrifter i kokebøger, drills og ordrer (van Lier 1996: 178). I klasseværelset er monologiske forelæsninger det mest typiske eksempel¹⁹.

¹⁷ Vi bliver derfor også nødt til at være bekendte med de basale elementer i samtals struktur såsom turtagningsteknikker og høflighedsstrategier for at kunne kommunikere – dekonstrueres disse elementer i enhver interaktion, vil vi ikke kunne kommunikere endsige forstå hinanden. Men ligeledes er der en høj grad af usikkerhed til stede i samtalen, idet vi aldrig kan vide os helt sikre på udfaldet af den pågældende samtale (van Lier 1996).

¹⁸ Det bør bemærkes, at van Lier skelner mellem begreberne ‘dialog’ og ‘samtale’, idet han beskriver samtale som værende en slags underkategori til dialog – samtale ses som en type dialog, der er kendetegnet ved en høj grad af orientering mod kommunikativ symmetri de deltagende parter imellem (van Lier 1996: 167).

¹⁹ *Transmission* sidestilles også med den brasilianske filosof og didaktiker Paulo Freires ’bank’-model, hvor learneren ses som en form for tom bankkonto, der skal påfyldes af underviseren (Freire 1970).

2. **IRF questioning**²⁰: Er spørgsmål-svar-feedback varianten, hvor der stilles et spørgsmål, som learneren skal svare på, og som der efterfølgende gives feedback på²¹. Spørgsmål inden for denne interaktionstype lægger oftest op til en forestilling om et bestemt svar, hvorfor diskursen i denne interaktionstype er forhåndsstyret af materialet og underviseren – der er altså en klar rollefordeling, og det er yderst begrænset, hvad learneren kan bidrage med i forhold til udformningen af indholdet i aktiviteten: ”The IRF structure therefore does not represent true joint construction of discourse” (van Lier 1996: 151). Hertil kommer også, at learneren vil forsøge at tilpasse sig spørgsmålets givne diskurs og herved forsøge at give det svar, som learneren tror, der ønskes.

3. **Transaction**: Ved denne type ses informationsudveksling mere som en tovejsproces, hvor interaktionens indhold og retning styres af alle deltagende parter. Gruppediskussioner og forretningsmøder nævnes bl.a. som eksempler, mens øvelser inden for cooperative learning (CL) i det klasseværelsesmæssige regi fremhæves som gode eksempler – dog bemærker van Lier, at selvom learnerne i CL-øvelser kan have en tilfældig, symmetrisk kommunikation, der sågar kan have konversationstræk, ja så er der altid en bagvedliggende ekstern agenda og struktur determineret af underviseren, som det ikke står learnerne frit for at ændre.

4. **Transformation**: Kendetegnende for undervisningen i denne interaktionstype er en fælles styret kommunikation. Her kan rollefordelingen mellem underviser og learner ændres, ligesom procedurerne i undervisningen ikke er fastlagte. Underviseren er ikke nødvendigvis primus motor for igangsættelsen af aktiviteter, ligesom denne ej heller besidder en agenda og stram struktur i forhold til de pågældende initiativer, som skal følges. Agendaen skabes derimod af alle de forskellige deltagere i undervisningssituationen. Der er tale om en konversationspræget interaktion, hvor learners ytringer spiller en stor rolle, da disse er med til at rekonstruere og skabe selve undervisningen (van Lier 1996: 180).

En vigtig pointe hos van Lier er, at han mener, at der er brug for alle fire typer på forskellige tidspunkter til forskellige formål, men fastslår *transformations* betydningsfulde rolle i følgende citat: ”However, I do think that level 4 (*transformation*, red.) is crucial and has hitherto been neglected” (Ibid.: 180-181). Derfor er det også vigtigt at se på, om opgavetyperne i *Dansksimulatoren* indeholder muligheder for at få skabt *transformation*.

²⁰ 'IRF' er en forkortelse af ordene 'initiation', 'response' og 'feedback' (van Lier 1996: 149).

²¹ van Lier nævner, at det er denne interaktionstype, der benyttes langt mest i undervisningsregi (van Lier 1996: 149).

En anden vigtig pointe hos van Lier er, at mange pædagogiske aktiviteter er hybride og kan placeres i alle fire interaktionstyper – naturligvis afhængig af det pædagogiske formål samt udførelsen af selve aktiviteten. Faktisk fremhæver Lier, at disse hybride øvelser kan være de mest succesfulde: ”In many cases such hybrid interaction types [...] will prove to be the most powerful and creative ones. One may think of the pedagogical power of, e.g. storytelling and playing games” (Ibid.: 181). Her må det sidste naturligvis bemærkes, idet van Lier siger, at spil, og hermed også computerspil, indeholder et stort didaktisk potentiale, idet de netop er hybride og kan indeholde mange forskellige opgavetyper.

5.1.2 Begreberne i Leo van Liers model for pædagogiske interaktionstyper

Nedenfor følger en beskrivelse af begreberne i modellen – som nævnt øges graden af *contingency* i takt med, at man bevæger sig væk fra kernen i modellens cirkel, der udgøres af *transmission*. Således indikerer pilene mellem begreberne en bevægelse fra *transmission* over i *IRF questioning* og herefter i *transaction* for til sidst at være i *transformation*.

Monologic → dialogic → conversational: Fra den monologiske envejskommunikation i *transmission* bevæger man sig over i *IRF questioning* med flere dialogiske træk, hvor taleturene skifter - dog stadig under styring af underviseren. I *transformation* er interaktionen blevet præget af konversation og er ikke centralt styret af en underviser. Der er ikke et endegyldigt facit, men derimod en høj grad af uforudsigelighed, idet de deltagende sammen driver den givne aktivitet gennem deres konversationer.

Asymmetrical → symmetrical: Ifølge van Lier er samtaler asymmetriske i situationer, hvor rettigheder og pligter er ulige fordelt, dvs., at én person må sige mere end en anden. I forhold til undervisningssituationen betyder det, at learneren har de samme rettigheder og pligter i interaktionen som underviseren – denne symmetri vokser jo mere, man nærmer sig *transformation*.

Product-oriented → process-oriented: En produktorienteret uddannelse er særligt karakteriseret ved opdeling af fag, testresultater og forskellige målinger af præstationer i

undervisningen. I *transformation* er der tale om en procesorienteret undervisningstilgang - og materiale, hvor der ikke arbejdes frem mod et bestemt resultat.

***Elliptic* → *proleptic*:** Her refererer van Lier til sætninger og tekster, hvor ellipser fremkommer.

Ved ellipser udelades der en række informationer, som modtageren selv skal finde frem til og skabe betydningen af - hermed opstår der en risiko for, at modtageren ikke inviteres indenfor i det kommunikerede, med andre ord forstår det skrevne og talte. Ved *proleptic* sørger den talende/skrivende derimod for, at modtageren får tilstrækkelig med informationer til at kunne forstå det kommunikerede budskab. Hermed opstår der nemlig den intersubjektivitet²² mellem afsender og modtager, der er så vigtig i *transformation*, hvor de deltagende skal kunne kommunikere med hinanden og sammen via konversationen drive læringssituationen fremad.

***Authoritarian* → *authoritative* → *exploratory*:** Med *authoritarian* menes der f.eks. tilfælde, hvor en person kommanderer med andre uden at tage notits af den givne respons, mens der med *authoritative* gives mere plads til tovejskommunikation. Yderst i modellens cirkel, i *transformation*, er *exploratory*, hvor samtlige deltagere i den pågældende aktivitet er lige, og interaktionen har en undersøgende karakter. Her foregår læringen i undervisningen som en form for vekselvirkning, hvor alle bidrager kollektivt.

***Externally controlled* → *self-determined*:** *Transmission* er karakteriseret ved en høj grad af ekstern styring af learnerne, det være sig af underviseren, et fastlagt pensum, en uddannelsesinstitution og en testdomineret uddannelseskultur. Her bliver det svært for learneren at blive ansvarlig for sin egen læring. Graden af selvstændighed og ansvarsfølelse for egen læring vokser jo længere ud mod *transformation*, man kommer i modellen – netop fordi konversation ifølge van Lier er med til at fremme dette: "In a conversation, one's motivation, attention and participation are self-determined" (Ibid.: 183).

***Non-contingent* → *contingent*:** Ved *non-contingent* er der tale om situationer, hvor ikke alle inkluderes i udformningen og forløbet. Her følger en eller flere personer en fastlagt agenda, og der

²² Den norske sprogpsykolog Ragnar Rommetveit beskriver intersubjektivitet som en forståelse/erkendelse, der defineres sammen af forskellige deltagere i en given situation. Dvs. at learnerne sammen fokuserer på en bestemt aktivitet og målet med denne og trækker hinandens opmærksomhedsfelt i samme retning (Rommetveit 1972).

er ikke plads til improvisation og pludselige indskydelser i undervisningssituationen. Agendaen holdes måske skjult, hvorfor det ofte er svært for de øvrige deltagere at gennemskue og forstå, hvorfor de skal udføre de pågældende aktiviteter. Og omvendt kan *non-contingent* være kendetegnet ved en høj grad af forudsigelighed, idet der følges en ganske stram dagsorden uden mulighed for ændringer. Langt mere bestemt af en her og nu-kontekst er begrebet *contingent*, hvor undervisningen præges af en højere grad af samtale, medbestemmelse, mangel på ellipser og hermed udelukkelse af den enkelte learner, samt en undervisningsform, der går undersøgende til værks (Ibid.: 181-183).

van Liers fokus på begrebet *contingency* som værende af stor betydning i den sociale interaktion i undervisningsaktiviteter uddybes med følgende ord: "In general, as classroom interaction become contingent, several benefits become available to students in terms of increased learning opportunities and increased depth of learning" (Ibid.: 184). Det er altså i *transformation*, at learnerne bl.a. med konversationen som virkemiddel kan få deres egen 'stemme', få nye indsigter og få udviklet deres sprogrepertoire – gennem konversationen knytter learnerne bånd til hinanden og til omverdenen og får hermed en fornemmelse af intersubjektivitet og medbestemmelse i undervisningen, hvilket ifølge van Lier fremmer motivationen og dermed indlæringen. I det næste afsnit undersøges de pædagogiske interaktionstyper, *Dansksimulatoren* lægger op til.

5.2 Analyse af udtaletræneren

I spillets udtaledel skal learneren kun lære at udtale enkeltord, hvorved der med spillets udvikleres ord ikke er ”så meget andet til at distrahere” (Bilag 1: 3). De skriver, at udtaletræneren skal ”hjælpe kursisten med at opnå en korrekt udtale af enkeltord” og nævner, at den kan hjælpe med at tilegne sig nye ord (Bilag 1: 5). Udtaletræneren fungerer som nævnt sådan, at det er muligt at høre enkeltordene og optage og høre ens egen udtale af det pågældende ord. Herefter gives der feedback i form af Harald Blåtand, der enten giver en tommelfinger nedad, hvis det udtales forkert, eller opad, hvis det gøres korrekt:



5.2.1 Udtaledelen som pædagogisk interaktionstype

Det er ganske tydeligt, at learneren med denne aktivitet ikke kommer ud af interaktionstypen **transmission**. Faktisk er denne aktivitets udformning svær at analysere i forhold til van Liers begreber, idet der ikke er tale om et egentligt forsøg på dialogisk kommunikation spillet og learner imellem. Umiddelbart kan der måske argumenteres for, at man med Harald Blåtands feedback har med interaktionstypen *IRF-questioning* at gøre, men dette fordrer, at der stilles et spørgsmål, som

learneren skal svare på, hvilket der altså end ikke gøres i denne aktivitet²³. Aktiviteten er nemlig opbygget som en form for *drill*, hvor learneren blot skal gentage og gentage de enkelte ord. Som det fremgår af van Liers model for interaktionstyper, er *transmission* præget af asymmetriske relationer, hvilket i den grad også er tilfældet i udtaletræneren, hvor learneren ikke bare sættes til at gentage ord, men tilmed bliver rettet af computeren i form af Harald Blåtand, der tydeligvis har det rigtige svar. Hermed er aktiviteten præget af begrebet *authoritarian*, idet learneren blot skal indordne sig under Harald Blåtands feedback, ligesom den er udpræget *product-oriented* i form af bestræbelsen på den ”korrekte” udtale. Således er aktiviteten karakteriseret ved en høj grad af ekstern styring af learnerne, hvorved den også fremstår *non-contingent* - dels fordi learneren er tvunget til at følge en fastlagt agenda, dels fordi den er kendetegnet af en høj grad af forudsigelighed med absolut ingen variation. Med van Liers begreber kan man også kalde tilgangen i udtaletræneren *monologic*, fordi der ikke åbnes op for dialog endsige konversation. Der er således grobund for at konstatere, at der er tale om et **behavioristisk** sprogtilegnelsestsyn i udtaletræneren, idet behaviorismen fremhæver gentagelse, imitation og vanedannelse og ser automatisering som en nødvendighed i forhold til at tilegne sig sprog. Først kommer form, dernæst brug af sproget²⁴. Behaviorismen tilstræber, at learneren ikke tilegner sig dårlige (sproglige) vaner, hvilket nødvendigvis medfører en kontrol af learneren (Bjerre og Ladegaard 2007: 24-27)²⁵.

Det behavioristiske sprogtilegnelsestsyn kan kobles sammen med det **strukturelle sprogsyn**, der i modsætning til det funktionelle sprogsyn først og fremmest fokuserer på sprogets form og struktur og således ikke ser sproget som et middel til kommunikation (Bjerre og Ladegaard 2007: 18). I relation til spillets udtaletræner gøres der således meget ud af, at learneren lærer den korrekte udtale af det enkelte ord, men der gøres intet for at sætte selve øvelsen ind i en større kommunikativ kontekst og sammensætning²⁶. Hermed er der tale om et strukturelt sprogsyn i spillet.

²³ *IRF-questioning* har som interaktionstype også flere dialogiske træk, idet der er egentlige taleture, der skifter mellem de involverede aktører.

²⁴ Den audiolingvale metode er baseret på det behavioristiske sprogtilegnelsestsyn og det strukturalistiske sprogsyn (Richards og Rogers 2001: 19).

²⁵ Her bør også bemærkes, at udtaletræneren med udviklernes egne ord opererer med begrebet ”diagnose af udtale”. Hvis learneren har svært ved at udtale en bestemt lyd i forskellige ord, får learneren som tidligere skrevet dette diagnosticeret, hvorefter der gives ekstra informationer om lyden, der volder besværligheder. Idéen om en sådan diagnoserig ligger langt fra intersprogsteoriens tanker om, at intersproget bør ses som et ”foreløbigt sprog” under stadig udvikling. Intersprogsteorien arbejder nemlig ikke, i modsætning til *Dansksimulatoren*, ud fra den indstilling, at man kan tale om sproglige fejl/ukorrektheder, men snarere målsprogsafvigelser (Bjerre og Ladegaard 2007: 29-30).

²⁶ Hertil kommer så også, at der ikke nævnes noget om, at udtalen af et ord i forhold til tryk er forskellig alt efter det leksikalske eller syntaktiske tryk, ligesom trykfordelingen af et enkeltord også må ses i forhold til hele tekstsammenhængen (Heger 1992).

En anke mod at analysere udtaledelen i forhold til van Liers interaktionsmodel kan måske være, at spillets udviklere ikke tilstræber en kommunikativ interaktion med denne øvelse, hvorfor øvelsen naturligvis vil befinde sig i *transmission*. Men her mener jeg, at man kan stille spørgsmålstegn ved, om learneren kan få særligt meget ud af aktiviteten i forhold til såvel udtale som tilegnelse af ord, når de enkelte ord netop behandles som et så isoleret sprogligt fænomen, der ikke indgår i en større sammenhæng og aldrig kommer ud af *transmission* – fordi man lærer at sige *appelsin* og *arkitekt* korrekt i udtaletræneren ved at gentage og gentage, betyder det ikke, at man kan danne en sætning med ordene og kommunikere med sine omgivelser, hvorved sproget altså ikke bliver funktionelt (Lund 2009a)²⁷. Karen Lund formulerer det således: ”Summen af delene [...] vil aldrig give helheden, sproget, fordi summen af de strukturelle dele kun udgør en lille del af den helhed, som er genstandsområdet” (Lund 1997: 316). Dette kan også ses i relation til den **økologiske** tilgang, van Lier plæderer for, hvor learneren ses som konstant indlejret i et miljø fuldt af potentielle betydninger, som bliver tilgængelige, efterhånden som der handles og interageres med miljøet: ”The context is not just there to provide input (linguistic models or object) to a passive recipient. The environment provides a ‘semiotic budget’ [...] within which the active learner engages in meaning-making activities together with others [...]” (van Lier 2000: 252).

Et kendetegn ved *transmission* er også begrebet *elliptic*, hvor der udelades en række informationer, som modtageren selv skal finde frem til og skabe betydningen af – i denne aktivitet vil jeg hævde, at hele fremgangsmåden er elliptisk, fordi learneren netop ikke får chancen for at bruge sproget funktionelt og således selv skal finde ud af, hvordan det givne ord skal udtales og bruges i en kommunikativ sammenhæng. Her skriver Karen Lund i forlængelse: ”Det er gennem kommunikative aktiviteter selve udviklingen af det nye sprog sker (Lund 2009b: 152). Som nævnt siger spillets udviklere, at incitamentet for udtaletrænerens fokus på udtalen af enkeltordet er, at der så ikke er ”så meget andet til at distrahere” (Bilag 1: 3) - sat lidt på spidsen kan man spørge, om en større interaktionsmæssig kontekst egentlig ikke er det, spillets udviklere mener, kan distrahere?

²⁷ Her henvises til Karen Lunds model for kommunikativ kompetence, der netop viser, hvordan sætnings-, tekst- og pragmatisk kompetence indgår i et vekselvirkende forhold indbyrdes samt med den sociokulturelle indsigt (Lund 2009a, 106). Modellen illustrerer, at det er en langt mere kompleks proces at lære sprog end ”kun” at tilegne sig sprogets strukturer.

Et andet elliptisk (og meget vigtigt) forhold mht. til udtaletræneren mener jeg, er det rent fysiologiske aspekt ved udtale - andetsprogsforsker Jens Normann Jørgensen pointerer, at udtale både er et fysiologisk og et kognitivt fænomen, der således også kræver fysiologiske og kognitive færdigheder. Mht. de fysiologiske færdigheder fordrer det f.eks. en bevidsthed om drøbel og læbe- og tungestilling i forhold til artikulationen (Normann Jørgensen 1999: 107-110). I udtaletræneren (under kategorien *sounds*) gives der oplysninger om udtale af enkeltlydene, men disse er meget sparsomme. F.eks. står der dette om *a*-lyden i ordet 'appelsin': "word is pronounced with a very open smiling vowel", mens der står dette om *ø*-lyden i ordet 'ørred': "word is pronounced with a half narrow long rounded vowel". Her er det således op til learneren selv at finde ud af, hvordan tungen og læberne skal placeres og fungere, hvorved aktiviteten med van Liers begreber ikke bliver *proleptic*²⁸. Når alt kommer til alt, mener jeg faktisk, at en learner, der bliver interviewet om *Dansksimulatoren* i før omtalte indslag i *Sproglaboratoriet* på P1, udtrykker mine overstående pointer meget kort og præcist, idet hun bl.a. italesætter gentagelsesaspektet samt de manglende fysiologiske forklaringer i *Dansksimulatoren* som problematisk: "Det var lidt svært. They (*Dansksimulatoren*, red.) did no say how to pronounce it. You just have to repeat and make to same mistake over and over again. You don't know what to do with your mouth. And in sprogcenter, du lærer what to do with your mouth. Jeg tror dansk udtale er svært for at bruge den mund"²⁹.

Karen Lund skriver, at automatisering er nødvendigt for at få et flydende og korrekt sprog – jo flere automatiserede øer, learneren har at hvile på, desto bedre. En vej til automatisering er gentagelser, og derfor afviser Lund heller ikke gentagelser som metode, men nævner, at de må være varierede og indgå i forskellige kontekster (Lund 2009b: 137), hvilket jeg ikke mener, er tilfældet med udtaletræneren. Den norske andetsprogsforsker Olaf Husby er inde på det samme og nævner vigtigheden af varierede gentagelsesøvelser med fri, spontan tale mht. udtalearbejde (Husby 1996).

²⁸ Og i øvrigt må det konstateres, at de anvendte begreber såsom "half narrow long rounded vowel" unægteligt fordrer et meget specifikt og indgående kendskab til fonologisk terminologi, som de færreste learnere formentligt har – derfor er aktiviteten også på dette område *elliptic*.

²⁹ Learnerens udtalelse skal naturligvis tages med et hvis forbehold, idet jeg ikke selv har foretaget interviewet og derfor ikke kender den præcise sammenhæng, hun har ytret dette i. Udsendelsen, der blev sendt den 17. januar 2013, kan som nævnt findes på dette link: <http://www.dr.dk/P1/Sproglaboratoriet/Udsendelser/2013/01/17092639.htm#.UP-2Aa4csKI.facebook>

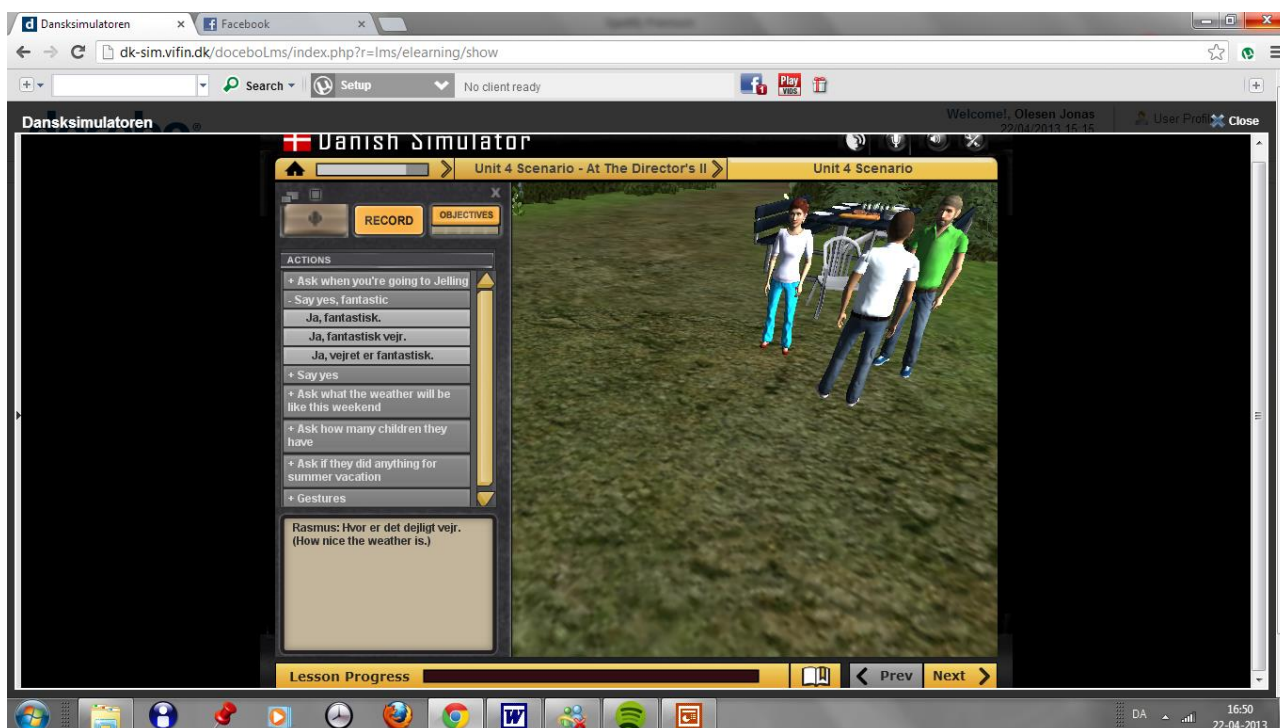
5.3. Analyse af spildelen

Som nævnt er det i spildelen, at learneren skal indgå i en dialog med beboere i Vejle for at løse de givne mål (*objectives*), der opstilles med lektionen: Hermed lægger spillet op til en pædagogisk interaktionstype, der umiddelbart kan gå fra *transmission* som i udtaletræneren ud mod *transformation* med flere konversationsmæssige træk, der åbner op for mere *contingency*. Jeg har valgt at tage fat i dialogen i unit 4 af den årsag, at den forekommer sidst i spillet og derfor stiller en del sproglige udfordringer til learneren. Samtidig indeholder den signifikante muligheder for *contingency*, idet learneren på dette tidspunkt i spillet burde have opnået en del sproglige kompetencer og kunne indgå i en dialog med mere samtalemæssige træk. I aktiviteten er Bob hos familien Ibsen, hvor han skal tale med familien om forskellige emner såsom vejret, familierelationer og ferie:



5.3.1 3-D spildelen som pædagogisk interaktionstype

Aktiviteten er bygget sådan op, at der ved hver turtagning under ikonet *ACTIONS* vises forskellige forslag til, **hvad** learneren kan/skal sige i sin taletur samt herunder de enkelte *ACTIONS*, **hvordan** det kan siges:



Disse *ACTIONS* fastlægger imidlertid indholdet og diskursen i interaktionen. Hermed bliver *contingency* svært umuligt at opnå i aktiviteten, fordi interaktionen er så styret: "Conversation itself [...] can be seen as 'contingency work' that we do in order to relate actions and events to one another and to the world" (van Lier 1996: 170). van Liers citat rummer vigtigheden af *contingency* i sprogtilegnelse, idet learneren i interaktioner, der indeholder *contingency*, kan trække på sin forhåndsviden og samtidig lære nye ting samt knytte learneren til omverdenen: "Conversational interaction naturally links the known to the new. It creates its own expectancies and its own context, and offer choices to the participants" (van Lier 1996: 171). Men dette er ikke muligt i aktiviteten, idet de pågældende forslag som nævnt determinerer gangen i interaktionen, hvorved "dialogen" bliver forudsigelig og uspontant og ikke åbner op for medbestemmelse og således bliver *non-contingent* og *monologic*. Dvs., interaktionen med van Liers begreber også er *authoritarian* og *externally controlled*, fordi learneren blot skal indordne sig under de pågældende *ACTIONS*. Således er der ej heller muligheder for betydningsforhandlinger i interaktionen, der hermed også bliver *asymmetrical*. Hvis learneren f.eks. indledningsvis i aktiviteten som respons på ytringen fra computerfiguren Rasmus "Hvor er det et dejligt vejr", har lyst til at svare "nej", bliver dette afvist. Learneren kan end ikke sige, at vejret er fantastisk på andre måder end dem, der foreslås, ligesom learneren heller ikke kan bringe et andet emne på banen, som ikke står under *ACTIONS*:



Med ovenstående betragtninger in mente kan man sige, at den pædagogiske interaktionstype i denne aktivitet aldrig kan nå ud over *transmission*, fordi learneren er så styret af de givne *ACTIONS*, hvorved interaktionen end ikke får et dialogisk præg. Og egentligt kan man vel ikke engang kalde det ”ytringer”, idet de snarere har karakter af ”sætninger”, som learneren skal frembringe i aktiviteten: ”Sentences are units of written language, and utterances are units of spoken language. [...] sentences are creative, but to some extent carefully designed, constructions, and generally not suitable for automatization. Utterances [...] are” (van Lier 1996: 63). Således er tilgangen også *product-oriented*, fordi aktiviteten er fokuseret på, at learneren skal give meget bestemte svar på nogle meget bestemte måder, hvormed sprogtilægnelsessynet er **behavioristisk**, idet learneren formodes at have lært sig nogle faste vendinger og strukturer, som skal imiteres og bruges i den givne aktivitet.

Inspireret af den svenske lingvist Per Linell og dialogismen knytter de finske andetssprogsforskere Heidi Vaarala og Juha Jalkanen disse ord til, hvorfor den situationelle kontekst er af altafgørende betydning i et ethvert sprogbrug og således også sprogtilægnelsen: ”Language is born and develops in the continuous flow of interaction in which a person lives. Languages are not seen as systems of neutral and abstract structures of words, as is traditionally the case in monological approaches; rather, language belongs to its users and is born in the situation in which it is used. Language is,

thus, temporo-spatially dependent and it cannot exist without a context” (Vaarala og Jalkanen 2010: 69). Dette ligger tæt op ad van Liers før nævnte økologiske tilgang, hvortil han siger, at mennesket ikke ejer sproget, men lever i sproget. ”We do not ’have’ or ’possess’ language, but we learn to use it and to ’live in it’ (van Lier 2000: 253). Men i spildelen ses sproget altså ikke som noget, der er kontekstbestemt, og som de involverede parter ”bor” i – hermed tydeliggøres det, at der er tale om et **strukturelt sprogsyn**, hvor sprogbruget ikke ses i relation til situationen. I stedet fremstår sproget som en autonom størrelse, der blot kan tages ned fra hylden og anvendes på en bestemt måde, og hvor betydningen af sætninger er fastlagte og iboende³⁰. Med andre ord er det strukturen frem for reel kommunikation, der prioriteres. Derfor er hele aktiviteten også *elliptic*, fordi det bliver svært for learneren at regne ud, hvad, hvorfor og hvordan den givne sætning skal frembringes i turtagningssekvensen. Dette eksemplificeres i det næste eksempel, der samtidig viser konsekvensen af ikke at se på sproget som noget funktionelt som et middel til kommunikation, og hvor learneren skal frembringe nogle indlærte og kontekstafhængige sætninger:



Som eksemplet ovenover viser, kan man vel dårligt nok kalde interaktionen for kommunikation pga. de kontekstuelle faktorer, der ikke tages højde for: Kirsten spørger: ”Har du børn Bob?”, hvortil

³⁰ Om dette kan skyldes den pædagogiske tilgang hos udviklerne eller teknologiske begrænsninger kan naturligvis være svært at svare på. Eftersom jeg som nævnt ikke har kendskab til det program, de har skabt spillet med, kan jeg kun tage udgangspunkt i det pædagogiske.

Bob svarer: ”Hvor tit ser du din søster?” Og senere i samme boldgade, hvor Kirsten spørger: ”Er du gift”, hvortil Bob svarer: ”Hvor gammel bliver hun? (Kirstens søster). Grundet emneskiftene er kommunikationen naturligvis sort snak – og grunden til dette er netop, at der er i aktiviteten ses på sprog som en løsrevet størrelse med sit eget liv, hvor de tillærte sætninger har fastlagte, iboende betydninger. Muligvis kan learneren formulere korrekte sætninger grammatisk og udtalemæssigt, men når disse ikke indgår i en større kommunikativ og pragmatisk sammenhæng, er learneren lige vidt, når interaktionen som her ikke giver nogen mening³¹.

van Lier er inde på den såkaldte **centripetalkraft**, dvs., at interaktionen bliver trukket ind mod interaktionstypemodellens centrum mod *transmission*. Dette forekommer ved aktiviteter, der netop ikke indeholder diversitet og kreativitet og giver mulighed for medbestemmelse som i den pågældende aktivitet (van Lier 1996: 183-184). Selvom der lægges op til, at der skal være en dialog/konversation parterne imellem, bliver interaktionen trukket ind mod cirkelns kerne, *transmission*, fordi man med det strukturelle sprogsyn ikke i spillet muliggør, at der skabes nye kontekster gennem interaktionen, ligesom det behavioristiske sprogtilgængelsessyn fordrer, at der skal gives helt bestemt svar til helt bestemt spørgsmål. Muligvis kan man se *ACTIONS* som en form for støtte til learneren³². Her kan henvises til Jerome Bruners begreb **stilladsering**, der trækker på Lev Vygotskys teorier om **ZPD**³³. Problemet er blot, at de pågældende *ACTIONS* snarere fungerer dikterende og begrænsende frem for støttende, fordi de er så fastlagte – her skriver van Lier dette om pædagogisk stilladsering: ”[...]interactional scaffolding cannot be planned or scripted beforehand, since it relies on on-the-spot decision-making in reaction to often unexpected student utterances” (van Lier 1996: 199). At spildelen heller ikke muliggør social interaktion learnere imellem, er naturligvis også en vigtig faktor – herved muliggøres der ikke kollektiv stilladsering mellem learnerne (Donato 1994), ligesom learnerne gennem kommunikationen med hinanden ville kunne skabe mere *contingency* i form af mere dialog og konversationsprægede interaktioner, hvorved den pædagogiske interaktionstype ville gå mere fra *transmission* ud mod *transformation*. Det er som nævnt gennem konversationen, at learnerne knytter bånd til hinanden og til omverdenen og hermed får en fornemmelse af intersubjektivitet og medbestemmelse i undervisningen, hvilket

³¹ Eksemplet viser også, hvorfor spildelen end ikke kan karakteriseres som *IRF-questioning*, idet der i denne pædagogiske interaktionstype er en semantisk og pragmatisk sammenhæng mellem *Initiative*, *response* og *feedback*, hvorved denne interaktionstype som nævnt har dialogiske træk.

³² Er det ikke muligt for learneren at gøre sig forståelig mundtligt, kan han/hun blot klikke på et af forslagene, hvorpå den valgte sætning udføres.

³³ Ifølge Vygotsky er zonen for nærmeste udvikling (ZPD) det, som sætter læringsprocesserne i gang, dvs. en aktivering af intellekt og affekt gennem social interaktion (van Lier 1996: 72).

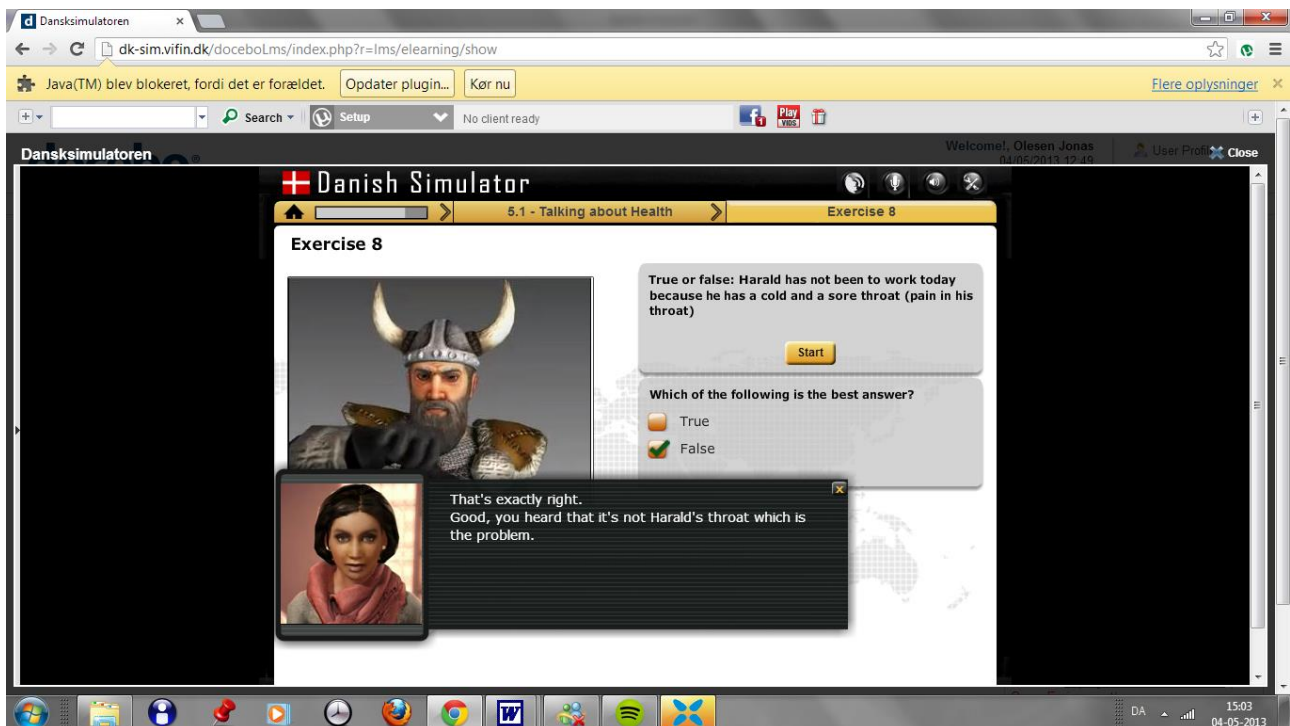
ifølge van Lier fremmer motivationen og dermed indlæringen³⁴. Men en sådan tilgang ville kræve en anden tænkning omkring sprog og sprogtilegnelse fra spillets udvikleres side.

³⁴ Dette kan også defineres som midterområdet, FLOW, i Csikszentmihalyis flow-figur (van Lier 1996: 102).

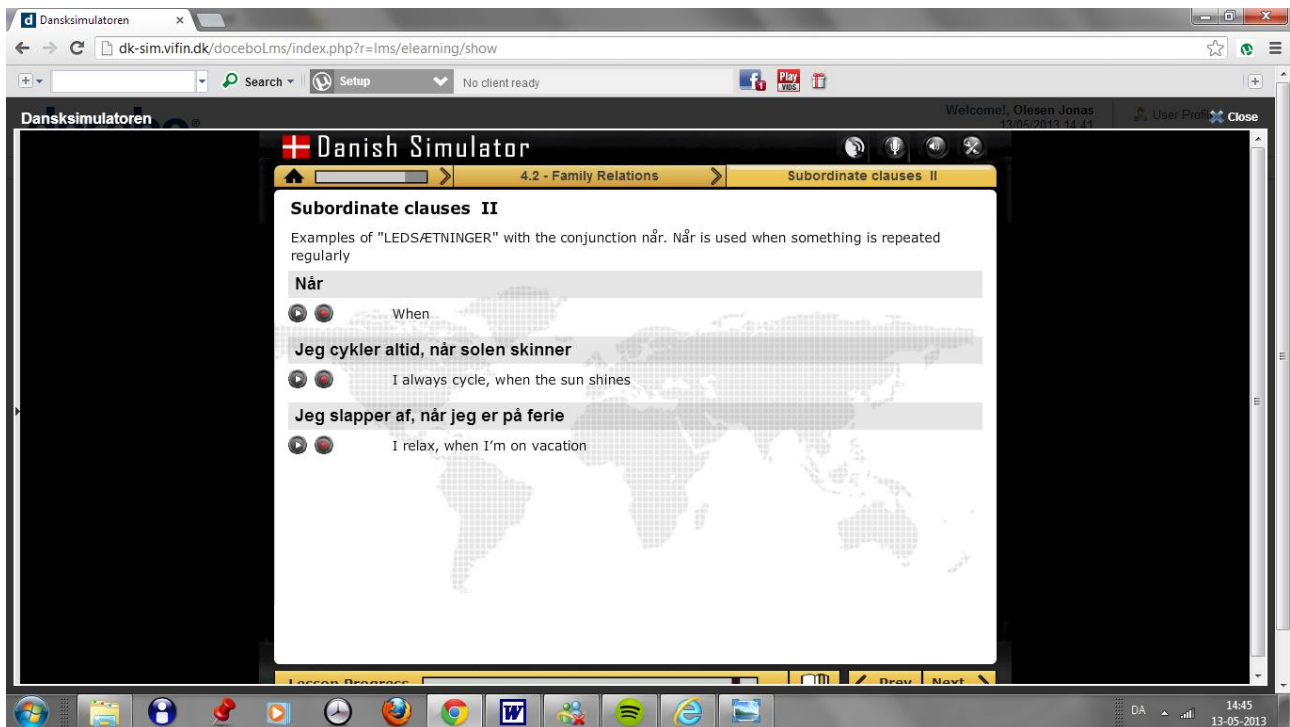
5.4. Analyse af færdighedssektionen - skill-builder

Færdighedssektionen består som nævnt af 5 overordnede units med hver 5 lektioner og udgør den største del af spillet – til trods for dette har jeg fundet frem til, at der blot findes 6 opgavetyper i den:

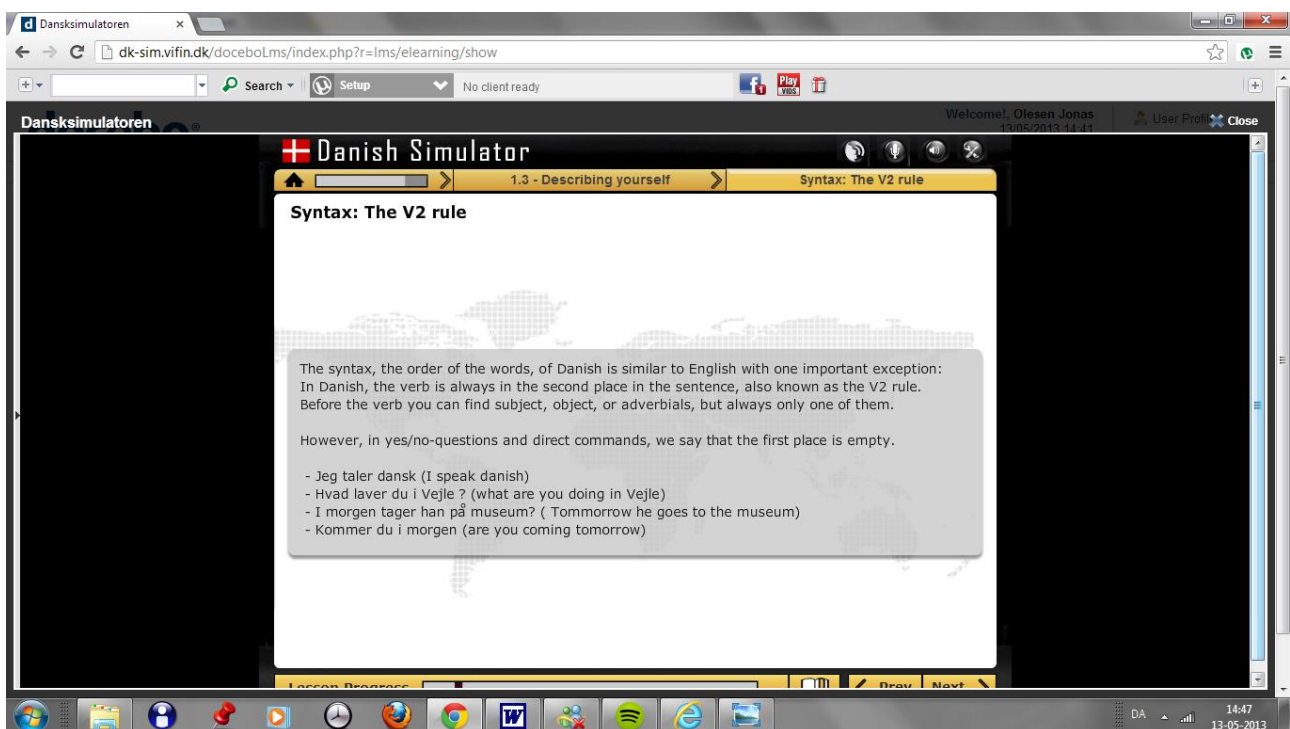
1. En kort film: Filmen viser Bob i forskellige situationer, hvor han taler med forskellige personer.
2. En multiple choice-opgave: Denne opgavetype, der nogle gange har to, tre eller fire svarmuligheder, kan omhandle alt fra fonetiske eller grammatiske aspekter eller mere indholdsbaseerede aspekter, der f.eks. omhandler filmen i den givne lektion, kulturelle informationer eller f.eks. at høre noget tekst. Som i dette eksempel, hvor learneren skal svare på, hvorfor Harald Blåtand ikke har været på arbejde:



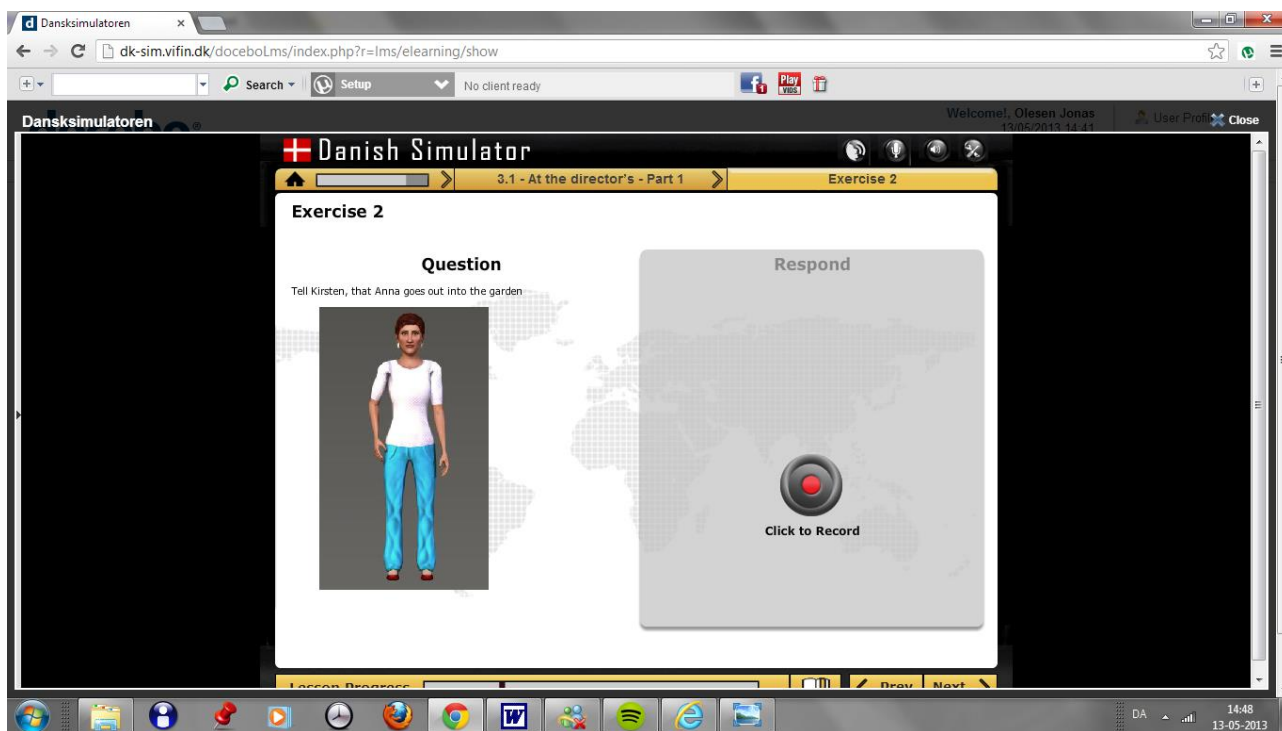
3. En udtaleøvelse: Her skal learneren lytte til enkeltord eller sætninger og kan optage og lytte til sin egen optagelse. Ofte er denne aktivitet suppleret med små forklaringer, der vedrører alt fra det sproglige forhold inden for grammatik, syntaks og fonetik samt mere kulturelle aspekter. Som i dette eksempel, der omhandler ledsætninger:



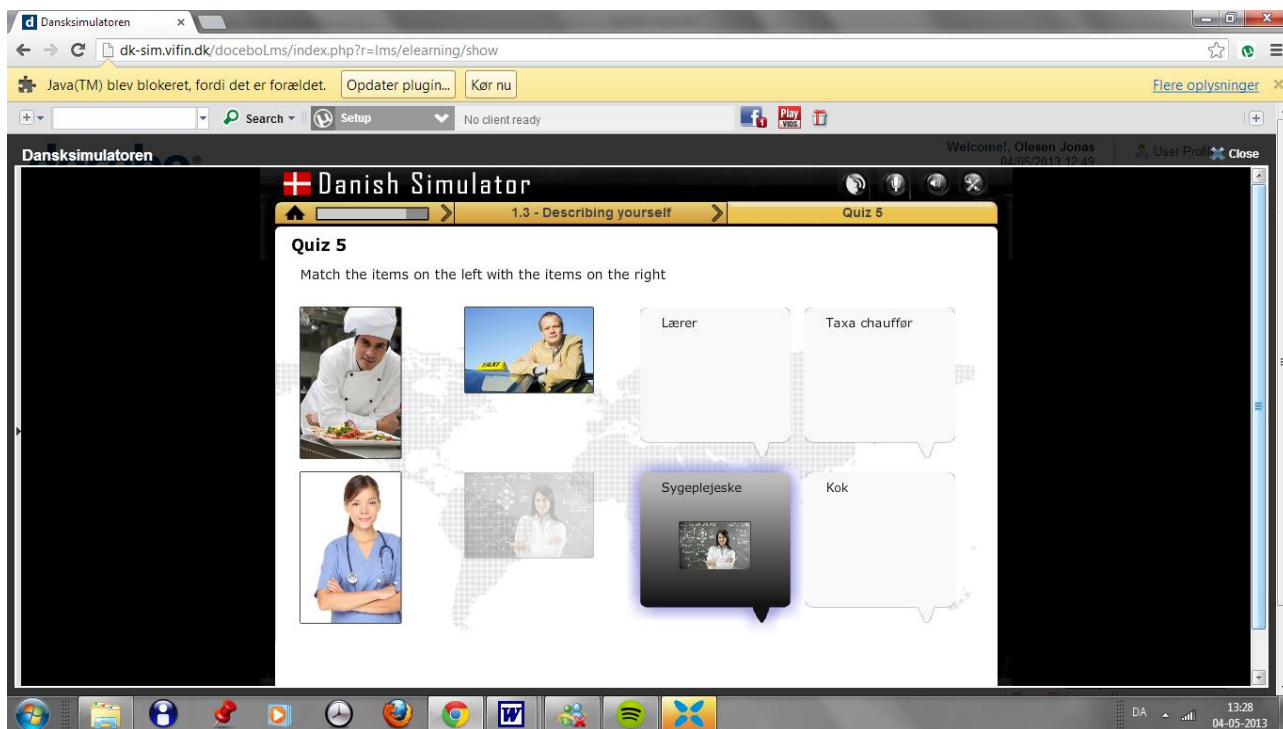
4. Tekster: Her figurerer informationer om alt fra grammatik, syntaks, fonetik og kulturelle forhold. Som i dette eksempel, hvor den syntaktiske V2-regel forklares:



5. En udtaleøvelse: Der gives ikke tekstuel information som i opgavetype 3 – den eneste tekst, der forekommer, er selve instruktionen, f.eks. om/hvad learneren skal svare eller spørge om. I øvelsen skal learneren enten gentage en sætning, stille eller svare på et spørgsmål eller fremsige en ytring. Som i dette eksempel, hvor learneren skal fortælle Kirsten, at Anna går ud i haven:



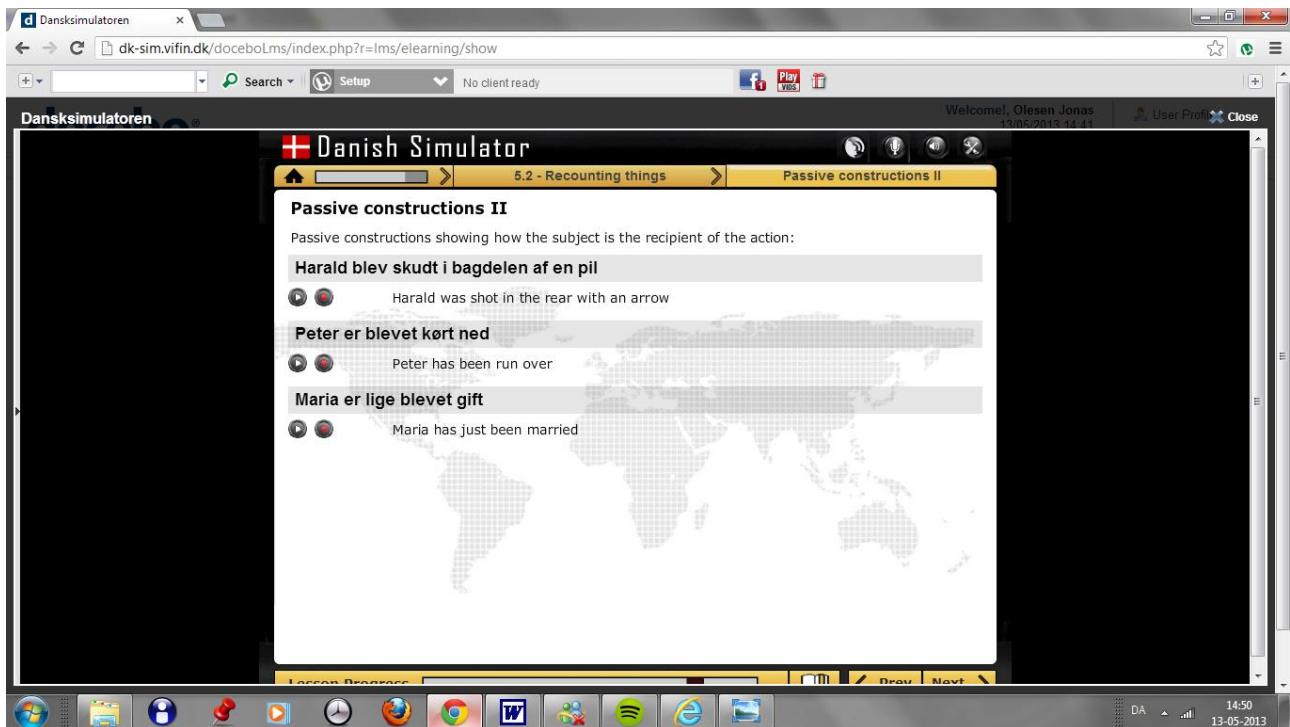
6. En matchingøvelse: Her matches f.eks. ord med billeder, ord med andre ord og nogle gange matches ord med lyd. I dette eksempel er det ord, der skal matches med billeder:



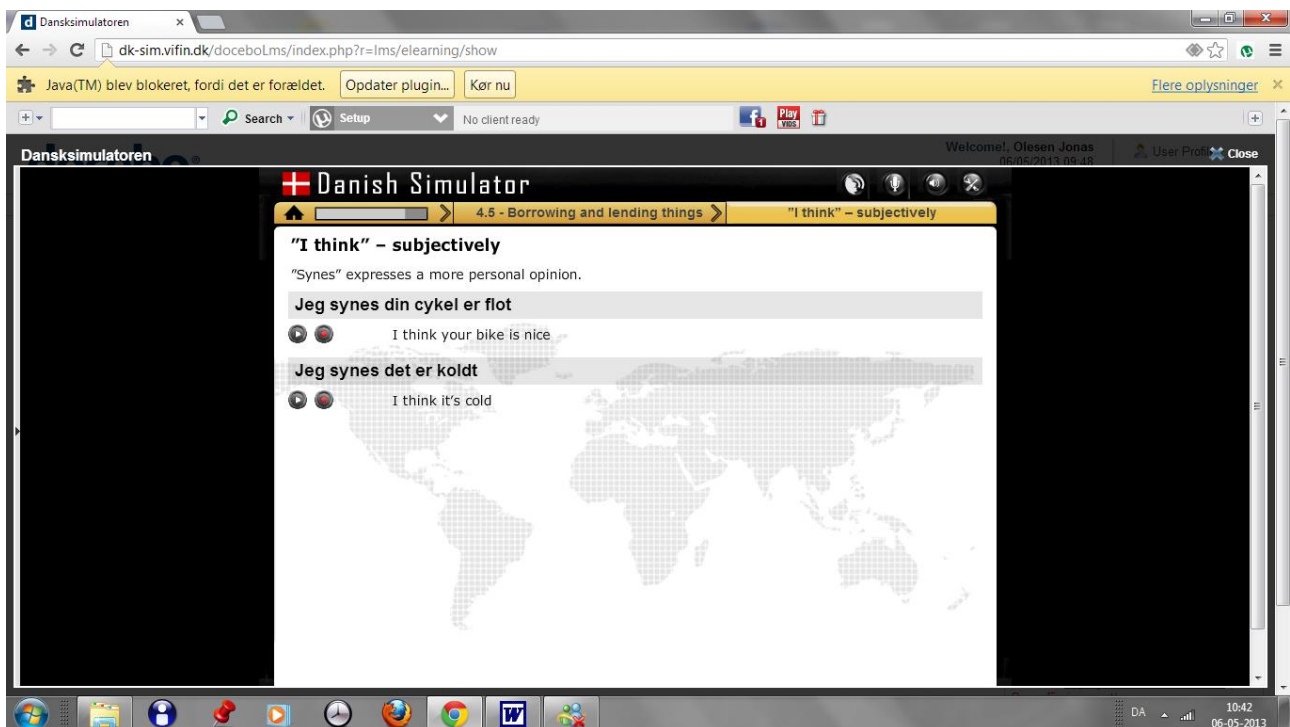
Lektionerne har stort set den samme strukturelle opbygning og starter med en video, der følger Bob i forskellige situationer – dette følges oftest op af en multiple choice-opgave (opgavetype 2), hvor der f.eks. spørges ind til noget, der skete i filmen, eller et sprogligt/kulturelt forhold. Hver lektion afsluttes med en quiz med 10 spørgsmål, hvoraf disse ti spørgsmål er opgavetyperne 2 og 6. Spillet klart mest forekommende opgavetype er nummer 3 – f.eks. består unit 4 lektion 2 af ca. 70 % af denne opgavetype, og det samme er tilfældet med unit 4 lektion 1 og unit 5 lektion 3.

5.4.1. Færdighedsdelen som pædagogisk interaktionstype

I lyset af de foregående analyser af udtale- og spildelen kan det hurtigt slås fast, at ingen af de seks opgavetyper i færdighedssektionen indeholder muligheder for social interaktion, der gør, at man kan bevæge sig ud af *transmission*. Imidlertid er der to opgavetyper, der kræver, at learneren selv producerer noget sprogligt, som der gives feedback på: Nemlig opgavetyperne 3 og 5, der begge omhandler udtale. I opgavetype 3 skal learneren som nævnt gentage enkeltord eller sætninger. Nogle gange er der et mindre tekststykke, der forklarer et sprogligt eller kulturelt forhold. Dette eksempel omhandler brugen af passiv:

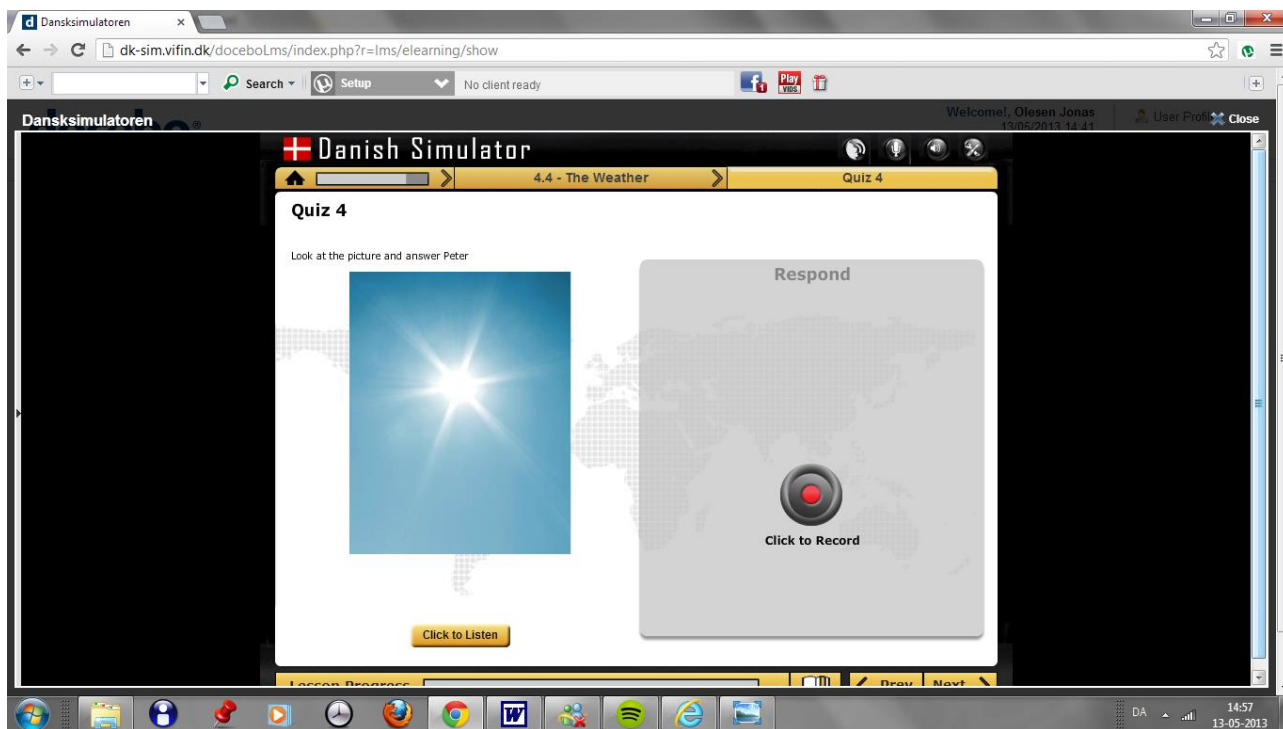


Mens dette eksempel omhandler brugen af *synes* og *tror*:



Learneren skal her memorere komplekse sproglige fænomener (passiv og synes) samtidig med, at der skal gentages sætninger, hvor disse indgår. Hermed ses det strukturalistiske sprogsyn igen, idet formen vægtes frem for indhold – den større kontekst mangler, og de pågældende sætninger fremstår som isolerede størrelser, hvorved opgavetyper er *product-oriented*. Ligeledes formodes det på behavioristisk vis, at learneren skal kunne forstå og bruge de givne strukturer blot ved at få dem forklaret og gentage dem. Selve formålet med opgaven er også uklart, idet der både trænes udtale og/eller grammatik/syntaks, hvilket ifølge van Lier er særdeles ufordelagtigt og kan være forvirrende for learneren: ”In a pragmatic sense, purpose simply relates to the intended outcome of a speech event, whether it be an instructional conversation, a role-activity, or a grammar drill. This criterion demands that a speech event is what it says it is, and does what it says it does. If it is supposed to be a conversation, then let it be a conversation, and if it is supposed to be a role play, then let’s not behave as if it were a grammar drill (and vice versa)” (van Lier 1996: 139). Opgavetyper er således *non-contingent*, fordi formålet er så uklart, hvormed den ligeledes er *elliptic*. Learneren har ingen muligheder for at præge udformningen af opgaven ej heller for dialog, hvorved interaktionen således bliver *monological*, *asymmetrical*, *authoritarian* og *externally controlled*.

Opgavetype 5 har en lidt mere kompleks struktur end opgavetype 3, idet learneren her enten skal lave eller svare på et spørgsmål eller fremsige en ytring. I dette eksempel skal der svares på, hvordan vejret bliver i morgen:



Dette spørgsmål ville i princippet kunne besvares på mange måder, men kun 1 er mulig i spillet, der således igen er *product-oriented*. På ny er der intet dialogisk præg over øvelsen, der bliver *monologic, asymmetrical, non-contingent* og *externally controlled*. Øvelsen har intet kommunikativt over sig og en lignende situation ville nok aldrig finde sted i virkelighedens verden, hvorved øvelsen også bliver meget uautentisk. Muligvis kan man hævde, at billedet af solen og den engelske tekst gør øvelsen *prolectic*, idet de kan hjælpe learneren. Men spørgsmålet er her, om de ikke hjælper learneren for meget, idet learneren både kan støtte sig til billedet og til den engelske tekst? I det hele taget må spillets brug af engelsk som kontinuerligt hjælpesprog betegnes som kritisk – det er de færreste learnere, der lærer sprog ved at oversætte det direkte fra et sprog til et andet. Det kan være, at spillets udviklere hermed mener, at de hjælper learnerne, men spørgsmålet er, om de ikke gør learnerne en bjørnetjeneste, idet de med det engelske sprog ikke udfordrer learnerne nok og ikke får dem til selv at danne og afprøve hypoteser. Når alt kommer til alt, er sproglig udvikling non-lineær, og er en langt mere kompleks affære, end en direkte oversættelse fra et sprog til et andet lægger op til (Lund 2009b).

5.5 Dansksimulatoren som task-baseret undervisning

Som nævnt betyder spillets udviklere, at *Dansksimulatoren* støtter sprogtilægnelsen i en task-baseret ramme. For at finde ud af, hvorvidt dette overhovedet er tilfældet, beskrives i det følgende sprog- og sprogtilægnelsessynet inden for tasks samt kriterierne for en task, ligesom pædagogiske tilgange i tasks berøres for at tydeliggøre, om spillet rent faktisk opstiller en task-baseret ramme.

5.5.1 Sprogsynet bag tasks

Tasks er tæt forbundet med kommunikativ undervisning, hvorved de kan ses som et konkret bud på en kommunikativ aktivitet. Målet med kommunikativ undervisning – og dermed også med task-baseret undervisning – er, at learnere får kommunikative kompetencer og således kan anvende sproget til at imødekomme deres kommunikative behov på en måde, som passer ind i en given kommunikationssituation. Sprogsynet er således **funktionelt**, idet learnerne skal have muligheder for at arbejde både med sprogets lingvistiske og pragmatiske side (Holm og Laursen 2010: 82-94). Andetsprogsforsker Jane Willis definerer tasks således: "[A] goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings not producing specific language forms" (Willis 1996: 36). Dvs., at tasks ses som kommunikative problemløsningsopgaver³⁵, der er indholds- og/eller betydningsorienterede frem for formorienterede: "Grundideen i taskpædagogikken er den, at sprogtilægnelsen finder sted undervejs i kommunikationen og ikke via gennemgang af sproglige delelementer og øvelser deri. Fokus på sprogets form forekommer, men kun når der undervejs i kommunikationen omkring gennemførelsen af en task opstår kommunikative vanskeligheder" (Holm og Laursen 2010: 89). Man laver med andre ord ikke en task for grammatikkens skyld alene, men for via en målrettet kommunikation at få muligheden for at anvende sproget med et kommunikativt formål. Det, der så skaber dette kommunikative formål, er, at tasken er en **problemløsningsopgave**, og det, der driver kommunikationen frem, er ønsket om at nå til et resultat (Pedersen 2001)³⁶.

³⁵ Eftersom tasken har netop et kommunikativt problem, der skal løses, mener Ellis, at tasks også kræver kognitive processer som f.eks. klassificering, udvælgelse, systemaringer etc. (Ellis 2003: 10).

³⁶ Michael Svendsen Pedersen nævner fem task typer, som han netop mener, dækker næsten alle de udviklede eksempler på tasks: *puslespil*, *informationskløft*, *problemløsning*, *beslutningstagen* og *meningsudveksling*. I alle fem er betydning det vigtigste og medtænker en kommunikativ proces og munder ud i et produkt (Pedersen 2001).

5.5.2 Sprogtillegnelssynet i tasks

Sprogtillegnelssynet i tasks kan som udgangspunkt betegnes som **socio-kognitivt**. Der antages, at learneren bruger sin viden om sprog og verden til at få mening i det sproglige **input**, der modtages, og til at skabe betydning i det sprog, der produceres, dvs. **output**. Dette er en **aktiv** proces, hvor learneren gennem **hypotesedannelse** og **-afprøvning** om det nye sprog skaber et **intersprog**, der er det foreløbige bud på, hvordan det nye sprog fungerer (Pedersen 2009). Imidlertid menes der også, at input og output må ses i forhold til **interaktion**, det vil sige den konkrete kommunikationssituation, idet det er i denne, at de pågældende input/output får sin betydning. At interaktionen er vigtig, skyldes f.eks., at learnerne her får mulighed for **betydningsforhandling** – og tasks lægger ifølge Michael Svendsen Pedersen op til betydningsforhandlinger, idet de som nævnt indeholder et problem, en såkaldt kløft, der skal løses. Her fremhæves andetsprogsforskere Michael Longs **interaktionshypotese**, der kort beskrevet fortæller, at den mest effektive måde for learneren at nå frem til et input, der er forståeligt, er gennem interaktiv betydningsafklaring: ”Det er hypotesen at modificeret interaktion fører til modificeret og forståeligt input, og at dette fremmer sprogtillegnelsen gennem modificering og udvikling af learners intersprog” (Pedersen 2009: 24). Den ovenover beskrevne input-interaktion-outcome-proces formuleres også således af Karen Lund: ”Ved at blive udsat for at skulle forstå og fortolke hvad andre siger eller skriver (input, red.), og ved at blive udsat for at skulle formulere et indhold mundtligt eller skriftligt så en modtager kan forstå det (output, red.), lærer man det nye sprog. Det sætter gang i sprogudviklingen, når eleverne er i en kommunikativ sammenhæng hvor de fx er nødsagede til *at forhandle om betydning* (interaktion, red.)” (Lund 2009b: 152, original fremhævning). Det antages, at man med en task-baseret undervisning kan involvere de samme slags kognitive processer som opmærksomhed på sproget, meningsforhandling, leksikalisering og fokus på sproglige regler, der opstår i situationer uden for klasseværelser og som vil fremme tilegnelsen (Ellis 2003). Andetsprogsforskerne Richards og Rodgers knytter disse ord til tasks: ”Tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are the heart of second language learning” (Richards og Rogers 2001: 228).

5.5.3 Kriterier for en task

Den new zealandske andetsprogsforsker Rod Ellis skelner mellem tasks og opgaver (*exercises*) ud fra dette: “Tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, exercises are activities that call for primarily form-focused language use” (Ellis 2003: 3). Ifølge

Ellis er opgaver således fokuseret på form, mens tasks er fokuseret på betydning – derfor er der inkorporeret en kløft ("gap") i tasks, der f.eks. kan være en informations- og/eller en meningskløft. Kløften motiverer learnerne til at bruge sproget til at finde løsningen på opgaven. En anden væsentlig forskel på tasks og opgaver er learners rolle. I en task fungerer de deltagende som sprogbrugere og må bruge de samme kommunikative kompetencer som i den virkelige verden, dvs. aktiviteter uden for skolen. Derfor foregår læringen også uforsætligt (*incidental*) i tasks, mens det modsatte er tilfældet med opgaver, der kræver, at de deltagende fungerer mere traditionelt som "learnere", hvorved læringen er tilsigtet (*intentional*) (Ellis 2003). En task kan involvere enhver af de fire sproglige færdighedsområder³⁷. Ellis lægger ydermere vægt på, at tasks skal munde ud i et givent produkt (*outcome*) for ikke blot at blive vilkårligt sprogbrug og pointerer samtidig, at produktet ikke skal vurderes i forhold til form men til indhold: "One feature of tasks [...] is that they result in some clear outcome, other than simply the use of language; that is, the outcome of a task can be judged in terms of content" (Ellis 2003: 8). Ellis konkluderer i forlængelse af ovenstående dette om tasks: "A task is an activity which requires learners to use language, with the emphasis on meaning, to attain an objective, and which is chosen so that it is most likely to provide information for learners and teachers which will help them in their own learning" (Ellis 2003: 9).

Ellis sammenfatter 6 træk ved en task:

1. En task er en arbejdsplan ('*workplan*'), hvor learneren skal engageres i betydningsfokuseret sprogbrug; arbejdsplanen skal udgøre en plan/intention for tasken.
2. Tasken involverer et primært fokus på (pragmatisk) mening. Learnerens sprogtilegnelse skal fremmes gennem kommunikation med andre learners. Derfor indeholder tasken en kløft. De deltagende learners vælger selv de lingvistiske ressourcer, der er nødvendige i forhold til at løse problemet i den givne task. Tasken har et klart defineret, ikke lingvistisk udfald ('*outcome*').
3. En task skal læne sig op ad kommunikation fra den virkelige verden, dvs. give muligheder for spørgsmål-svar, misforståelser, turtagsteknikker etc.
4. En task kan involvere alle fire sproglige færdighedsområder.

³⁷ Dette er (naturligvis) også noget, opgaver kan (Ellis 2003).

5. En task skal igangsætte kognitive processer såsom "selecting, classifying, ordering, reasoning, and evaluating information in order to carry out the task" (Ellis 2003: 10).
6. En task har et tydeligt defineret, kommunikativt, ikke lingvistisk, produktmæssigt udfald (*outcome*), hvorved learnerne kan se, om de har løst tasken.

Disse 6 kriterier kan determinere, hvorvidt en aktivitet er en task ifølge Ellis, men han nævner samtidig, at nogle aktiviteter kan være svære at klassificere som tasks eller opgaver, da de indeholder træk fra begge. Dog pointerer han, at det vigtigste træk er nummer 2 og citerer her andetsprogsforsker H.H. Stern: " [...] a task stops being communicative only if the choice of activity has been prompted by purely linguistic considerations" (Ellis 2003: 16). Ellis angiver desuden, at en task enten kan være ufokuseret eller fokuseret. I førstnævnte skal learnerne ikke anvende faste, specifikke strukturer. I modsætning hertil skal den fokuserede task få learneren til at medtænke et givent lingvistisk aspekt i udførelsen af tasken – dog med den hensigt, at det vigtigste stadig er det pragmatiske aspekt: "Focused tasks, then, have two aims: one is to stimulate communicative language use (as with unfocused tasks), the other is to target the use of a particular, predetermined target feature" (Ellis 2003: 17).

5.5.4 Task-baseret undervisning

Andetsprogsforsker Michael Svendsen Pedersen nævner, at anvendelsen af tasks i sig selv ikke er ensbetydende med task-baseret undervisning, idet man bliver nødt til at se på, *hvordan* tasks anvendes og noterer sig, at "i en task-baseret undervisning udgør tasks derimod grundlaget for selve læreplanen og har en bestemt funktion i denne sammenhæng" (Pedersen 2009: 20). Således kan tasks indgå i undervisning baseret på PPP-modellen³⁸, eksempelvis i produktionsfasen, men hermed vil undervisningen være task-støttet. En task-støttet undervisning anvender netop ikke tasks som fundament for undervisningen. Tilstræber man således en task-baseret undervisning vil det ikke give meget mening at skabe et læringsrum med udgangspunkt i bestemte sproglige strukturer eller funktioner, der skal læres én ad gangen. Learnere behøver mere et rum, hvor de har mulighed for i

³⁸ PPP er en forkortelse for *present*, *produce* og *practice* og associeres med et audiolingvalt tilegnelsessyn og et strukturalistisk sprogsyn – fremgangsmåden er her, at learneren først får præsenteret et sprogligt element for dernæst at lave praktiske øvelser, der involverer det pågældende sproglige element, og afslutningsvist udforskes og bruges det indøvede sproglige element i mere frie rammer. PPP-modellen bygger således på automatisering og gentagelse og medtænker ikke en større kontekst, idet den sidste kommunikationsfase blot lægger op til, at learneren anvender de præsenterede og indøvede strukturer, der ej heller er behandlet i en større kommunikativ kontekst (Lund 2009b: 151-152).

interaktive kommunikative processer at blive opmærksomme på, hvordan det nye sprog fungerer og opstille og afprøve hypoteser om det hele tiden med henblik på at skabe kommunikativ betydning ved at knytte form og indhold sammen (Pedersen 2001)³⁹.

³⁹ I forhold til selve udformningen af en task-baseret undervisning refereres der ofte til Jane Willis' tre-fase-model, der består af en før-task-fase (pre-task), en task-fase (task cycle) og en sprogfokus-fase (language focus). I før-task-fasen introduceres learnerne til det pågældende emne og til tasken. I task-fasen er den betydningsorienteret kommunikation i fokus – fasen er opdelt i tre dele: løsningen af tasken, forberedelse af produktet og selve produktet. Sprogfokus-fasen har eksplicit fokus på form – fasen opdeles i to dele: en med analyseaktiviteter og en med sprog-øvelser. I denne fase forekommer automatiseringen af givne sproglige strukturer (Willis 1996: 39-115).

5.6. Analyse af *Dansksimulatoren* som task-baseret ramme

Som det blev klargjort i analysen af de pædagogiske interaktionstyper, *Dansksimulatoren* lægger op til, bevæger man sig aldrig ud af *transmission*, der bl.a. er kendetegnet ved en monologisk, ufleksibel og styret tilgang, hvor learnerne ikke kan komme til orde og være medbestemmende samt indgå i kommunikative aktiviteter, hvori de kan forhandle betydning. Spillet åbner ikke op for interaktioner learnerne imellem, og de får herved ikke chancen for at få en bred vifte af diskursive, pragmatiske evner såsom det at starte og afslutte en samtale, turtagning, emneskifte og enighed, som er nødvendige for, at de kan have og håndtere deres egne samtaler eller kontrollere niveauet og typen af input, de modtager. Gennem varierede, kommunikative aktiviteter i undervisningen kan man komme en lang vej mht. at imødekomme de forskellige, uforudsigelige situationer, der opstår uden for undervisningen - sådanne aktiviteter kan tasks være eksempler på og sammenfattes nogle af de væsentligste, gennemgåede træk fra tasks (at de indeholder et kommunikativt problem, der skal løses, at learneren skal være involveret i valg af typen og gennemførelsen af tasken, at der er et behov for kommunikation og et fokus på betydning frem for form samt et udgangspunkt i 'real-world' sprogbrug), så bliver det klart, at tasks bevæger sig over i interaktionstyperne *transaction* og *transmission*. Dermed mener jeg, at det kan fastslås, at *Dansksimulatoren* med sin placering i *transmission* ikke indeholder tasks, men derimod kun opgaver efter Ellis' terminologi.

Dansksimulatoren anvender som nævnt ikke et funktionelt sprogsyn, hvor sproget ses som et middel til kommunikation. Snarere skal learnerne automatisere nogle faste strukturer og bruge dem i forskellige, begrænsende og fastlagte øvelser, der har fokus på form (eksempelvis i udtaledelen og spildelen). Enhver form for gentagelse af sproglige strukturer fjerner betydningen af det ytrede, som blot ytres med henblik på repetition og automatisering, hvilket er tilfældet med spillet.

Tasks er også kendetegnet ved, at learnerne anvender sig af deres rådige lingvistiske ressourcer, og selv vælger deres fokus på tasken. Men denne mulighed forelægger ikke, idet spillets aktiviteter som tidligere beskrevet går ind og bestemmer hvilke svar, der er de rigtige, og hvilke strukturer der skal indlæres og bruges. Tasken involverer derimod et primært fokus på (pragmatisk) mening og indeholder en kløft, hvilket ikke er tilfældet med *Dansksimulatoren*. Her forekommer ingen kommunikationsproblemer, der skal løses, hvilket netop også kendetegner tasks. *Dansksimulatoren* kræver, at de deltagende fungerer mere traditionelt som "learnere", hvorved læringen er tilsigtet (*intentional*). I tasks menes, at sprogtilegnelsen modsat finder sted undervejs i kommunikationen og ikke via gennemgang af sproglige delelementer – men med sit strukturalistiske sprogsyn deler

Dansksimulatoren netop sproget op i enkelte bestanddele, som det forventes, at learneren kan automatisere. Således præsummerer spillet også, at sproget kan læres på lineær vis.

Eftersom tasks i sin natur er kommunikative og kræver et afsender-modtagerforhold, hvor både afsender og modtager kan deltage aktivt, lægger de op til og inspirerer til social interaktion learnerne imellem. Sat lidt på spidsen kan man derfor sige, at det at kalde aktiviteter for tasks, uden at de indeholder muligheder for interaktioner og betydningsforhandlinger, er ligeså misvisende som, hvis man tror, at man kan fjerne varmen fra ilden eller tage vandet ud af regnen. Og endnu mere misvisende bliver det derfor også at hævde, at *Dansksimulatoren* bygger på en task-baseret ramme, idet dette fordrer, at hele spillet er bygget op omkring tasks (Pedersen 2009). En mulig forklaring på, hvorfor udviklerne kalder *Dansksimulatoren*s sprogsyn for kommunikativt og karakteriserer spillet som task-baseret, kan måske findes i andetsprogsforskerens van Pattens kritik af underviseres misforståede brug af begrebet 'kommunikativ undervisning', der bl.a. bundet i den fejlopfattelse, at begrebet alene har med mundtlig undervisning at gøre (Lund 2009b: 150-151). *Dansksimulatoren* fokuserer godt nok på mundtlighed, men skriftlighed og (læsning) er også en vigtig del af kommunikativ undervisning – og dette er spillet totalt blottet for, hvilket i sig selv er yderst kritisabelt, idet skriftlighed også en vigtig del af at tilegne sig og udvikle et (nyt) sprog (Lund 2009b)⁴⁰. Og måden, som spillet fokuserer på mundtlighed på, kan som beskrevet slet ikke betegnes som kommunikativ.

Centralt i task-forståelsen er som nævnt fokuset på hypotesedannelse – og hypoteseafprøvning. I og med, at spillet ikke indeholder muligheder for skriftlighed og interaktion, er der bestemt ikke de bedste betingelser for, at learnerne kan danne og afprøve hypoteser og hermed udvikle deres intersprog: “[...] producing output is one way of testing a hypothesis about comprehensibility or linguistic well-formedness”⁴¹ (citater i Ellis 2003: 105). At få feedback i *Dansksimulatoren* f.eks. i form af en tommelfinger op ad af Harald Blåtand eller en anden computeranimeret person, der f.eks. siger ”excellent”, ”well done” eller ”try again”, giver ydermere learneren ringe muligheder for at finde ud af, hvorfor og/eller hvordan det givne svar er korrekt eller forkert, hvilket svækker

⁴⁰ Den manglende skriftlighed er paradoksalt i forhold til, at Bob overordnede mål med sit besøg til Vejle er at skrive en rejseguide.

⁴¹ Den canadiske andetsprogsforsker Mairil Swain har udarbejdet outputhypotesen, der beskriver vigtigheden af output. Når vi skal producere sprog, bliver opmærksomheden rettet mod det sprog, der produceres på. Denne opmærksomhed er med til at belyse huller og mangler i sproget. Gennem sammenligning af input og det tilstræbte output, kommer en kløft mellem det, learneren vil og kan sige (”noticing the gap”) (Pedersen 2009).

hypotesedannelsen. Frem for at skabe et eksperimenterende frirum, hvor learnerne kan afprøve deres intersprogsteorier, gør spillet faktisk det modsatte.

5.7 Delkonklusion

Det kan konstateres, at *Dansksimulatoren* ikke gør det, spillets udviklere hævder, at den gør: Nemlig med et kommunikativt sprogsyn og sprogtilegnelsestet at skabe et dialogorienteret spil, der muliggør hypotesedannelser- og afprøvninger i en taskbaseret ramme. Spillet har et behavioristisk sprogtilegnelsestet, hvor faste strukturer skal automatiseres gennem uvarierende øvelser med gentagelser og imitationer. Behaviorismen tilstræber, at learneren ikke tilegner sig dårlige (sproglige) vaner, hvilket nødvendigvis medfører en kontrol af learneren, hvilket også ses i *Dansksimulatoren*. Spillet sidder med de korrekte svar, som learneren skal følge og rette sig efter. Learneren skal altså give bestemte svar på nogle meget bestemte måder. Sprogsynet er således også strukturalistisk og fokuserer på form frem for betydning. Sproget sættes ikke ind i en større kontekst og behandles som en autonom størrelse, hvor enkeltdele tages frem uden hensyntagen til helheden, og learneren sættes flere steder til at frembringe nogle indlærte og kontekstafhængige sætninger. *Transaction* er den eneste anvendte pædagogiske interaktionstype med den konsekvens, at tilgangen er monologisk, asymmetrisk, elliptisk, ufleksibel og styret. Learnerne kan ikke komme til orde og være medbestemmende samt indgå i kommunikative aktiviteter, hvori de kan forhandle betydning. Således hersker der ikke grobund for, at spillet kan kaldes task-baseret endsize overhovedet indeholde tasks. Den social interaktion er totalt fraværende, og learneren får herved ringe muligheder for at udvikle kommunikative kompetencer. Spillet indeholder ingen elementer med reminiscenser til 'real world' dialogisk sprogbrug og har ingen muligheder for at skabe et *contingent*, eksperimenterende læringsrum. Gennem social interaktion med hinanden ville learnerne ellers kunne skabe mere *contingency* i form af mere dialog og konversationsprægede interaktioner, hvorved den pædagogiske interaktionstype ville gå mere fra *transmission* ud mod *transformation*. Når alt kommer til alt, vil learnerne mere behøve et rum, hvor de har mulighed for i interaktive kommunikative processer at blive opmærksomme på, hvordan det nye sprog fungerer og opstille og afprøve hypoteser om det hele tiden med henblik på at skabe kommunikativ betydning ved at knytte form og indhold sammen.

6. Kultursynet i *Dansksimulatoren*

Hvad er kultur? Dette spørgsmål har været ivrigt diskuteret gennem flere århundrede af antropologer, etnologer, sociologer, arkæologer, filosofer og psykologer og bliver det til stadighed – såvel inden for som på tværs af disse videnskaber. Filosofen Hans Fink beskriver meget rammende kulturbegrebet som hyperkomplekst (Fink 1988), mens kulturteoretikeren Henrik Kaare Nielsen mener, at man bliver nødt til at anvende flere definitioner, idet begrebet eksisterer i ”en pluralitet af kontekster, som repræsenterer ganske forskelligartede betydningshorisonter for et kulturbegreb” (Nielsen 1993: 13). I indeværende opgave vil jeg begrænse mig til at præsentere to divergerende kultursyn, nemlig det **essentialistiske** og det **socialkonstruktivistiske**. Dernæst analyserer jeg kultursynet i spillet. Jeg ser efterfølgende på nationssynet og på det billede, der tegnes af Danmark i spillet – sidstnævnte behandles under afsnittet *Danmarksbilleder*. Dette fører afslutningsvist til et afsnit om nationalisme, hvor jeg forsøger at forklare den udtrykte nationalisme i spillet med teorier inden for nationalismeforskningen. Som nævnt anfører spillets udviklere, at spillet også vil styrke learnerens kulturelle hypotesedannelser og –afprøvninger, hvilket løbende vil blive vurderet.

6.1 Den essentialistiske position

”Culture or civilization, [...] is that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any capabilities and habits acquired by man as a member of society” (Tylor 1884, citat i Geertz 1973: 47). Citatet af den engelske antropolog Edward Burnett Tylor rummer essensen af essentialismen: Nemlig at forskeren kan afdække en nation og/eller kulturs ”whole way of life”, med andre ord at finde ind til en kulturel kerne. Essentialismen betragter og behandler kulturer som empiriske størrelser, der kan undersøges og klarlægges (Petersen 2011).

I den essentialistiske tænkning antager man, at der er en sandhed om identiteten, der kan erkendes, og som er fuldt tilgængelig for forskeren og for den enkelte. Identiteten er altså noget, der allerede er til stede, og som man kan finde, hvis man søger – og stedet, hvor man skal søge, er i sig selv. Dette gælder også i forhold til kollektive identiteter, hvor hverdagskategorier tages for givet og opleves som totale sandheder: Eksempelvis ville det at være dansk eller muslim ikke være op til forhandling og være fastlagt på forhånd. Kultursociolog Birgitta Frello formulerer dette således: ”En bestemt form for handling kan altså være ’udansk’, også selvom den er almindelig hos

flertallet af danskere, og hvis islam forstås som uforenelig med demokrati, så fremstår konkrete muslimers bekendelse til demokrati som utroværdig eller som et forræderi mod islam – afhængig af, om 'det muslimske' ses udefra eller indefra" (Frello 2012: 19). Ifølge Frello hviler essentialismens forestilling om nationale fællestræk nemlig på en organisk forståelse af den nationale identitet – nationen kan således sagtens repræsenteres af et mindretal, der anses for at være "tættere på den kerne, som nationalidentiteten udgør, og som tillægges en abstrakt idé om Folket" (Frello 2012: 37).

Grundet forhåndsgivne kategorier åbnes der ikke i essentialismen op for muligheden for en diskussion endsige betydningsforhandling i relation til kategorierne. I sin jagt på sandheden fokuserer essentialismen på afgrænsning med den konsekvens, at man ikke kan have identiteter af samme slags – man kan f.eks. kun have én nationalitet. Som en naturlig følge heraf anses alt, der divergerer fra de forudgivne enheder/kategorier, som problematiske og truende for den sande identitet. Hermed bliver alt forandring også et problem inden for essentialismen, hvilket ifølge Frello medfører, at "enhver problematisering af identitetens grænser fremstår som problematisk, fordi den stabile viden – sandheden – om identiteten hermed sættes under pres" (Frello 2012: 19).

Centralt i det essentialistiske kultursyn står også nationsbegrebet – en nation ses som en ganske ligetil afgrænsning mellem folk og kulturer, hvor de afgrænsede, autonome nationer beboes af den originale befolkning ("pure", original people or 'folk') med en særegen historie (Hall 1997). Essentialismen betragter således nationer som faste, uforanderlige empiriske størrelser (Østergaard 2007). Hermed ses national identitet også som en fastlagt kategori, og som noget, der er ganske unik for den pågældende nation, og som ikke er til forhandling betydningsmæssigt. Der tænkes således ud fra en forestilling om en monokulturel enhedskultur, der bliver knyttet sammen med en forståelse af kulturbegrebet som en nationalkultur karakteriseret "ved skarpt afgrænsede grænser" (Petersen 2011: 65). På denne måde argumenteres der også for en ganske bestemt nationalkarakter, der kan afdækkes empirisk.

Historiker Bernard Eric Jensen beskriver et *deskriptivt* og *normativt* begreb om kulturarv. Det deskriptive begreb omhandler al den kultur, en given person eller gruppe har overtaget fra andre personer og/eller grupper, hvor "kultur siges at vedrøre menneskers betydningsdannende praksisser" (Jensen 2008: 14-15), mens kulturarv brugt som et normativt begreb henviser til en mindre kulturdelt nedarvet fra andre – og vel at mærket den kultur, der tillægges særlig værdi.

Herfra stammer f.eks. termer som 'Danmarks Kulturarv' eller 'den danske kulturarv' hvorved der refereres til et givent erindringsfællesskab. Dette er et essentialistisk udgangspunkt, idet der tænkes ud fra en opfattelse af kultur som kernen af en helhed, hvilket implicerer et hierarkisk syn på kultur.

Kulturteoretikeren Karen Risager har pointeret, at undervisningsmaterialer med et essentialistisk kultursyn har fokus på majoritetskulturen, med andre ord standardkulturen, og forsøger ikke at skabe 'cultural awareness', hvorigennem brugerne af de pågældende materialer kan trække på deres egne baggrunde (Risager 1999b). Dette uddybes af Frello, der med inspiration fra samfundsforskeren Stuart Hall skriver, at den essentialistiske identitetsforståelse altid handler om "Os", hvormed der antages, at "identitet kan afgøres uden at forholde sig til forskel" (Frello 2012: 34). Dette må ses i lyset af, at identiteten i den essentialistiske position beskrives, uden at der henvises til alt det, der ligger uden for identiteten, hvilket naturligvis kan føres tilbage essentialismens præmis om, at "sandheden om identiteten findes forud for erkendelsen af den" (Frello 2012: 19).

Det menes blandt nogle forskere, at det essentialistiske kulturbegreb blev udviklet omkring nationalromantikken – en periode, hvor netop idéen om nationalstaten tog form, og de nationale forskelle i den forbindelse blev vigtige at fremhæve (Østergaard 2007; Fink 1988)⁴². Nationalismeforskeren Anthony D. Smith forklarer i lighed med hermed, at essentialismen ligger tæt op ad primordialismen, der ser nationen som noget naturligt og som noget, der er defineret af naturen. Ifølge primordialismen har nationer altid eksisteret - nationale fællesskaber er tidløse med en selvvirkende kraft og er noget universelt, iboende mennesket: "In other words, nations are 'primordial'; they exist in the first order of time, and lie at the root of subsequent processes and development" (Smith 2010: 55)⁴³.

6.2 Den socialkonstruktivistiske position

"Culture is the fabric of meaning in terms of which human beings interpret their experience and guide their action" (Geertz 1973: 52). Citatet er hentet fra den amerikanske antropolog Clifford Geertz' skelsættende hovedværk *The Interpretation of Cultures*, der blev et af startskuddene til en

⁴² Den tyske historiefilosof Johann Gotfried von Herder anses her for en af grundlæggerne (Østergaard 2007).

⁴³ Ligeledes ser Smith en lighed mellem essentialismen og et perennialt nationssyn, idet perennialismen betragter nationen som et førindustrielt og før-moderne fænomen, der dog ikke defineres ud fra en "naturalistisk" og organisk opfattelse som primordialismen. Ifølge perennialismen har nationer eksisteret i alle tidsperioder, og nogle nationer menes at være urgamle (Smith 2010: 53-54).

ny kulturteoretisk position, den socialkonstruktivistiske, hvor kultur ses som noget, der skabes mellem mennesker. Med andre ord ses kultur som de praksisser, hvormed mennesker skaber betydning ('**signifying practices**') – det hænger sammen med, at mennesker betragtes som 'cultural beings', hvorfor det at gøre brug af og tilegne sig kulturer anses som et grundlæggende træk hos mennesker, som formuleret her af samfundsforsker Claus Haas: "Al menneskelig mental aktivitet er således kulturelt medieret og situeret [...] Mennesket lever og virker i og med kulturer. Derfor er al læring en kulturel praksis" (Haas 2011: 10). Her henter Haas inspiration fra den amerikanske psykolog Jerome Bruner, der mener, at mennesket både er **historieskabende og historieskabte, kulturskabende og kulturskabte** - som mennesker fortæller vi om vores liv i samspil med de større kollektive fortællinger om, hvem vi er, og hvor vi kommer fra (slægt, social klasse, nation osv.) (Bruner 1996). Den svenske socialpsykolog Johan Asplund beskriver i relation hertil mennesket som værende grundlæggende **socialt responsivt**, idet han mener, at mennesket ikke kan ikke-kommunikere. Vi orienterer os som mennesker konstant mod andre, identificerer os med andre og sætter os i andres sted. Derfor er vi også socialt responsive, når vi er alene. Ifølge Asplund er mennesket nemlig selskabeligt af natur og har en medfødt tendens til at "svare", når andre stiller et spørgsmål, for som Asplund skriver herom: "Denna benägenhet är så stark att människan ofta ställer frågor bara för att få tillfälle att svara" (Asplund 1987: 29). Med dette in mente kan man med Asplund sige, at vi aldrig kan holde en pause fra kultur, fordi vi aldrig kan holde en pause fra at kommunikere og interagere med omverdenen. Den engelske psykolog Vivien Burr pointerer ligeledes den social interaktions afgørende rolle hos socialkonstruktivisternes med disse ord: "It is through the daily interactions between people in the course of social life that our versions of knowledge become fabricated. Therefore social interaction of all kinds, and particular language, is of great interest to social constructivists" (Burr 1995: 4).

At anse kultur som de praksisser, hvormed mennesker skaber betydning, medfører, at kulturbegrebet både ses og behandles som en analytisk kategori inden for den socialkonstruktivistiske position, og kulturer betragtes derfor som relationelle størrelser, der er under stadig skiftende meningsbetydning, forandring og rekonstruktion (Haas 2007). Hverdagskategorier får sin betydning alt efter situation og kontekst, hvilket naturligvis også medfører en opfattelse af kollektive identiteter som noget specifikt og dynamisk frem for noget generelt og statisk. Frello skriver i forlængelse heraf, at identiteter ud fra den socialkonstruktivistiske optik "formes og forandres socialt", og at der ikke antages, at der

findes ”en ’sand’ eller ’dyb’ identitet, som findes forud for den sociale praksis” (Frello 2012: 17). Således er identitet foranderlig ”og åben for forskellige eller endda konkurrerende fortolkninger” (Frello 2012: 27). Derfor kan identitet, individuel såvel som kollektiv, aldrig blive et færdigt produkt, men må mere ses som en proces. I lyset af dette er national identitet også et fleksibelt begreb, idet der antages, at det at føle sig dansk afhænger af person og kontekst. Hvad jeg eksempelvis anser for at være dansk, divergerer ud fra den socialkonstruktivistiske tankegang fra mine medmenneskers betragtninger.

Inden for den socialkonstruktivistiske position betragtes og behandles nationsforståelser, nationale kulturer og nationale identiteter således som historisk bestemte konstruktioner. Med hensyn til nationssyn medfører dette en forestilling, formuleret af den engelske antropolog Benedict Anderson, om nationer som værende forestillede fællesskaber: ”Den (nationen, red.) er et forestillet politisk fællesskab – og forestillet som både afvægerligt afgrænset og suveræn. Den er *forestillet* fordi medlemmerne af selv den mindste nation aldrig vil kende de fleste af deres fæller, møde dem eller endsige høre om dem” (Anderson 2001: 48). Der gås ud fra en nationsopbygningsmodel, der antager, at nationer og nationalisme er et produkt af moderniteten, hvormed nationen ses som en konstruktion og ikke som et naturgivent og tidløst fænomen, jvf. primordialisme (Østergaard 2007).

I kraft af, at menneskets forståelser af verdenen ifølge socialkonstruktivismen er historisk og kulturelt specifikke, arbejdes der ud fra en forståelse af fortiden som værende betinget af nutiden. Dette må ses i lyset af, at hukommelse betragtes som noget, man gør, i stedet for noget, man har (Burr 1995: 17). Historikeren Laurajane Smith beskriver dette på makroplanet på den måde, at fortiden aldrig kan forstås ud fra sig selv, dvs. som en form for autonom størrelse – i nutiden omskrives og redefineres betydningen af fortiden: “The past can never be understood solely within its own terms; the present continually rewrites the meaning of the past and the memories and histories we construct about it within the context of the present” (Smith 2006: 58). Overført til en kulturarvsforståelse betyder dette, at der bruges et deskriptivt begreb, der refererer til al den kultur, som en bestemt person eller gruppe har overtaget fra andre personer /grupper. Hermed menes, at der ikke eksisterer en form for kulturel kerne, der kan udgøre kulturarven: ”Man kan da meningsfuldt tale om kultur i ubestemt ental og flertal, fx dansk kultur og storbyens fodboldkulturer. Men der vil ikke være saglig dækning for at bruge den bestemte entalsform: kulturen; en sådan sprogbrug bliver da betragtet som problematisk og misvisende. Der vil følgelig heller ikke være saglig dækning for at

tale om kulturarven, men om bestemte personers/gruppers kulturarv (i ental eller flertal)” (Jensen 2008: 15).

6.3 Analyse af *Dansksimulatoren*s kultursyn

I såvel introduktionen som i hver af de fem lektioner i de fem forskellige units gives der kulturelle informationer med tilhørende multiple choice opgaver⁴⁴. Spillet bestræber sig på at give en udførlig beskrivelse af danskernes måde at leve på og berører eksempelvis forhold som styreform (Bilag 3: nr. 2)⁴⁵, religion (Bilag 3: nr. 48), demografi (Bilag 3: nr. 2), sundhedssystem (Bilag 3: nr. 46), boligforhold (Bilag 3: nr. 25), arbejdsmarkedet (Bilag 3: nr. 52), foreningsliv (Bilag 3: nr. 34 og 35), ferievaner (Bilag 3: nr. 39), transportsystem (Bilag 3: nr. 21), klima (Bilag 3: nr. 43), kongehuset (Bilag 3: nr. 49), familiestruktur (Bilag 3: nr. 41) og madvaner (Bilag 3: nr. 37). Om de tre sidstnævnte står der bl.a. dette om familiestrukturen, ”the majority of Danish families are two-income families [...] it is normal that both parents share in the upbringing of children” (Bilag 3: nr. 41), mens der fortælles dette om madvaner: “Traditional Danish country cooking is meat, potatoes and gravy. There is a lot of pork (especially around Christmas) and the portions are large” (Bilag 3: 37). Og om klimaforholdene knyttes disse ord: “Danish weather can be very unpredictable” (Bilag 3: nr. 43). Også adfærdsmønstre bliver beskrevet, bl.a. under overskrifterne: *Greetings and social status* (Bilag 3: nr. 4), *Goodbye gestures* (Bilag 3: nr. 6), *Table service and tipping* (Bilag 3: nr. 9), *Punctuality* (Bilag 3: nr. 12), *Things you can and cannot ask about* (Bilag 3: nr. 16), *Invitations* (Bilag 3: nr. 18 og 19), *Politeness in Denmark* (Bilag 3: nr. 27), *Table manners* (Bilag 3: nr. 38) og *Danes and smalltalk* (Bilag 3: nr. 40).

Det fremgår således, at der er en essentialistisk kulturtilgang i spillet, idet det præsumeres, at det lader sig gøre at beskrive danskernes ”whole way of life” for learnerne. Spillet har en forståelse af kulturer som empiriske størrelser, der kan forklares udtømmende, f.eks. som dette citat omhandlende emnet *Danes and smalltalk* viser: ”It is probably true compared to many cultures that Danes don’t talk a lot to strangers, and that they don’t quite know how to react if a stranger talks starts talking to them” (Bilag 3: nr. 40). Ligeledes konkluderes dette: ”Things Danes talk about all the time is their job and career and their homes, where they are, and how they have decorated them” (Bilag 3: nr. 16). Frello skriver som nævnt, at der arbejdes ud fra forhåndsgivne sandheder inden for essentialismen i forhold til kollektiv identitet, hvilket de to citater bevidner: Danskerne er ikke glade for small talk, hvilket ikke umiddelbart lader sig ændre, samt danskerne taler hele tiden om deres job, karriere og hjem. Identiteten, individuel såvel som kollektiv, ses hermed som et

⁴⁴ Multiple choice opgaverne er opgavetype 2 i færdighedssektionen.

⁴⁵ Bilag 3 er arrangeret i vilkårlig nummerorden. Der er to numre og hermed to screen shots på hver side.

færdigt produkt og ikke som en proces som efter den socialkonstruktivistiske antagelse, hvilket understreges yderligere i dette citat fra afsnittet *Things you can and cannot ask about*: "A big difference between cultures is what you can and cannot discuss. Danes typically believe to be very open and forthcoming, rude you may say, but there are some issues where you may want to be careful" (Bilag 3: nr. 16). En sådan udmelding ligger ikke ligefrem op til en dialog endsige fortolkning af, hvorvidt danskerne er rent faktisk er åbne og uforskammede - med andre ord får learneren altså ringe vilkår for at danne sine egne hypoteser omkring kulturelle forhold, når spillet fremlægger det som endegyldige facit. Ydermere illustrerer citatet, at den kollektive identitet betragtes ud fra et statisk, generelt perspektiv. Der konstateres med andre ord, hvordan danskerne er generelt set. Spillet forsøger altså på nøgtern og objektiv vis at beskrive danskernes vaner og adfærd - flere steder med det formål at give learneren et råd med på vejen som i nedenstående eksempel, hvor der fortælles, at danskerne er intolerante over for dansk talt med fremmede accent: "The fact that modern Danish has so relatively little variation may be a contributing factor to why Danes, generally speaking, are so intolerant when it comes to hearing Danish pronounced with an accent" (Bilag 3: nr. 14). Denne intolerance skyldes dog ifølge spillet, at danskerne blot ikke er vant til at høre variationer i det danske sprog – rådet for spillets lyder derfor: "Our best advice is to insist on speaking Danish to really learn the language" (Ibid.).

Andre råd lyder bl.a. på at vente tålmodigt og diskret på tjenerens hjælp ved restaurantbesøg (Bilag 3: nr. 9), ikke at starte med at spise før andre ved bordet (Bilag 3: nr. 38), ikke at være henholdende med at spørge folk om hjælp (Bilag 3: nr. 27) samt adfærd vedrørende invitationer, hvor det menes at være uhøfligt ikke at bringe en værtindegave samt at komme mere end en time for sent til selskaber (Bilag 3: 18). Disse råd er med til at skabe en form for distance til learneren, idet sidstnævnte opfattes som en outsider, der skal guides på vej til sin endelige assimilation. Der formidles viden altså om og tilpasning til 'den fremmed kultur' (den danske, red.). Dog lover spillet, at det med tiden nok skal lade sig gøre at blive del af det kulturelle fællesskab - som f.eks. i følgende om foreningslivet i Danmark, hvor der pointeres, at learneren med tiden også vil blive medlem af en forening (og hermed det danske samfund). Sågar loves der, at der kun vil gå et par år før bestyrelsesposten er i hus (Bilag 3: nr. 34).

Spillets 3-D-spildel, hvor learneren skal indgå i en "dialog" med danskere, kunne have åbnet op mere betydningsforhandling, men som tidligere beskrevet gør spillets udformning det kun muligt at

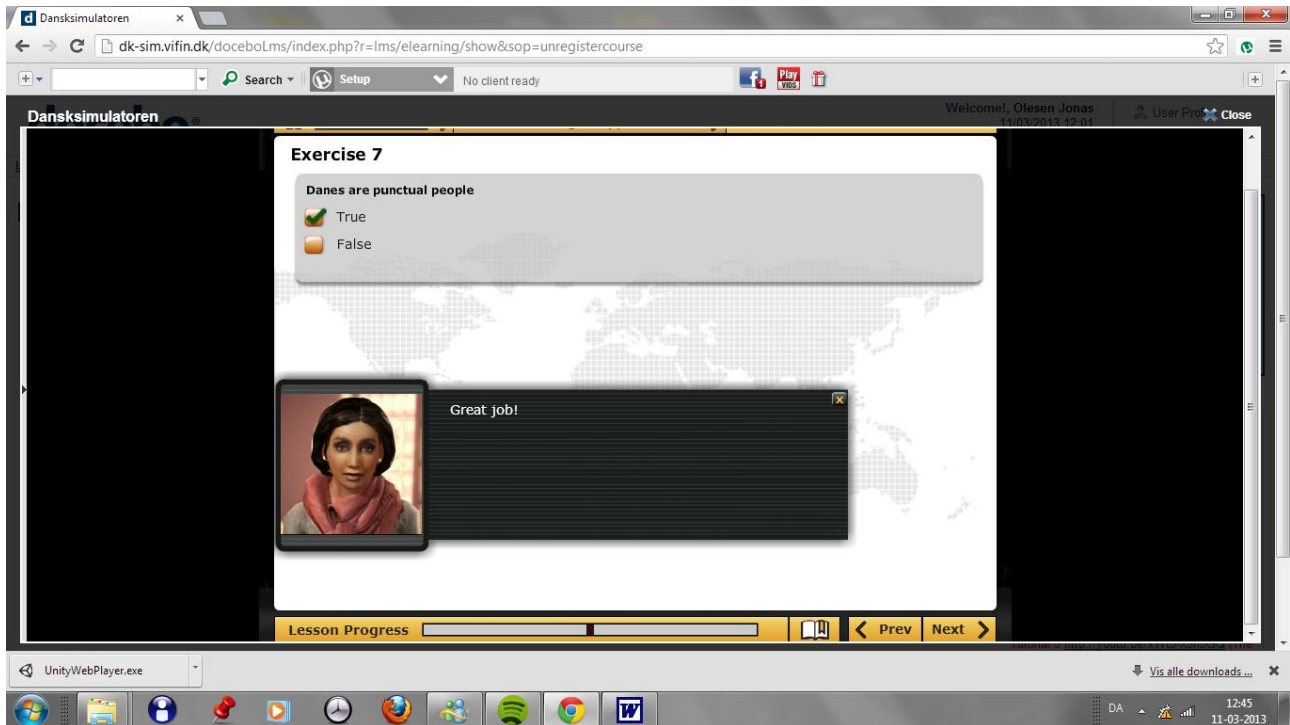
svare på 3-4 forskellige måder i hver turtagning⁴⁶, hvilket som tidligere beskrevet ikke skaber mulighed for en konversation, endsig dialog, idet der f.eks. ikke er plads til *contingency*. Jerome Bruners ord om, at mennesket både er **historieskabende** og **historieskabte**, **kulturskabende** og **kulturskabte**, gælder således ikke i *Dansksimulatoren* – spillets udformning gør det ikke muligt for learneren at modificere svarene i ”dialogen” endsig fortælle om deres liv i samspil med de større kollektive fortællinger om, hvem de er, og hvor de kommer fra. Socialkonstruktivismens fokus på den sociale interaktion som altafgørende for kulturudveksling- og fortolkning har således ringe muligheder, når ikke engang den ”dialogbaserede” spindel kan give learnerne muligheder for at inddrage deres egne kulturelle baggrunde. Hertil skriver Karen Lund: “People in interaction – in acts of communication – are people engaged in coordinated behaviours which not only imply but also produce worldviews, including local notions of person or self” (Lund 2006: 60).

Den meget generelle beskrivelse af danskerne cementeres ydermere i spillets ivrige brug af multiple choice opgaver, hvor learneren skal svare sandt eller falsk ud fra udsagn omhandlende det kulturelle aspekt, der tematiseres i den pågældende lektion – som i dette eksempel omhandlende *Politeness in Denmark*, hvor spørgsmålet går på, hvorvidt danskerne synes, det er høfligt at lade folk være alene og ikke blande sig i sine medmenneskers anliggender:



⁴⁶ Disse svarmuligheder kaldes som nævnt *ACTIONS*.

Og her under emnet *Punctuality*, hvor der skal svares på, om danskerne er et punktligt folk:



Med disse multiple choice opgaver omhandlende kulturelle aspekter giver spillet ikke learneren de bedste vilkår for hypoteseafprøvninger i forhold til kulturel viden, hvilket spillet ellers som nævnt hævder. Med anvendelsen af disse multiple choice opgaver antager spillet, at der findes kulturelle facit, der ikke er til forhandling. Dette kommer ydermere til udtryk i den quiz, der afslutter de enkelte lektioner, hvortil der som nævnt stilles opsamlende spørgsmål omhandlende de sproglige og kulturelle informationer fra den givne lektion. Som i dette eksempel:

3.3 - Lunch at the directors

Quiz End

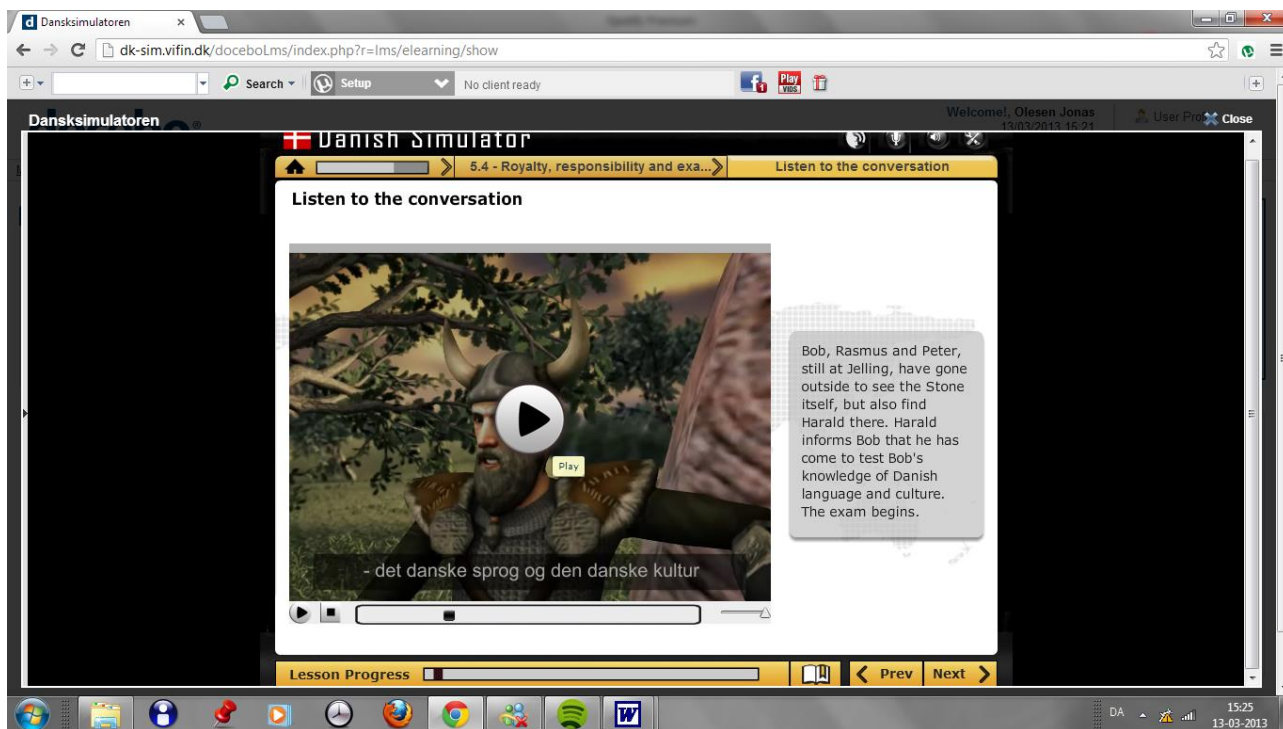
Your score was 40%. You're on the right track! I can see that you are working hard to remember all of the cultural information you have learned. However, your quiz score does not permit you to move on to the next lesson. Please take a few minutes to review this lesson. When you feel that you're ready, try the quiz again.

Correct	Question	Correct Answer
X	Ask Kirsten if she would please open the door	Vil du være sød at åbne døren
✓	Tell Kirsten, that you need coffee and tea	Jeg mangler kaffe og te
✓	Tell Kirsten, that you miss your wife	Jeg savner min kone
X	If you need help in Denmark just look lost	False
✓	Danes seem to consider it most polite to leave people alone	True
X	The norm that you should help someone if they ask for help is as strong in Denmark as anywhere else	True
X	Ask Kirsten if she can help you	Kan du hjælpe mig?
✓	Tell Kirsten you'll get 2 cups of coffee	Jeg henter to kopper kaffe
X	Kirsten wants to know where you're going. Tell her: "I have to get my son."	Jeg skal hente min søn

Lesson Progress

Prev Next

Som man kan læse i eksemplet, gives der feedback: I ovenstående eksempel meddeles der således: "Your score was 40 %. You're on the right track! I can see that you are working hard to all remember all of the cultural information you have learned. However, your quiz score does not permit you to move on to the next lesson". At antage, at der findes kulturelle facit som her, vidner naturligvis om, at der må findes en kulturel sandhed og hermed en kulturel kerne: Dette kommer endegyldigt og meget eksplicit til udtryk til allersidst i spillet, hvor learneren møder Harald Blåtand, der vil quizze Bobs viden om med Haralds Blåtands egne ord: "det danske sprog og den danske kultur":

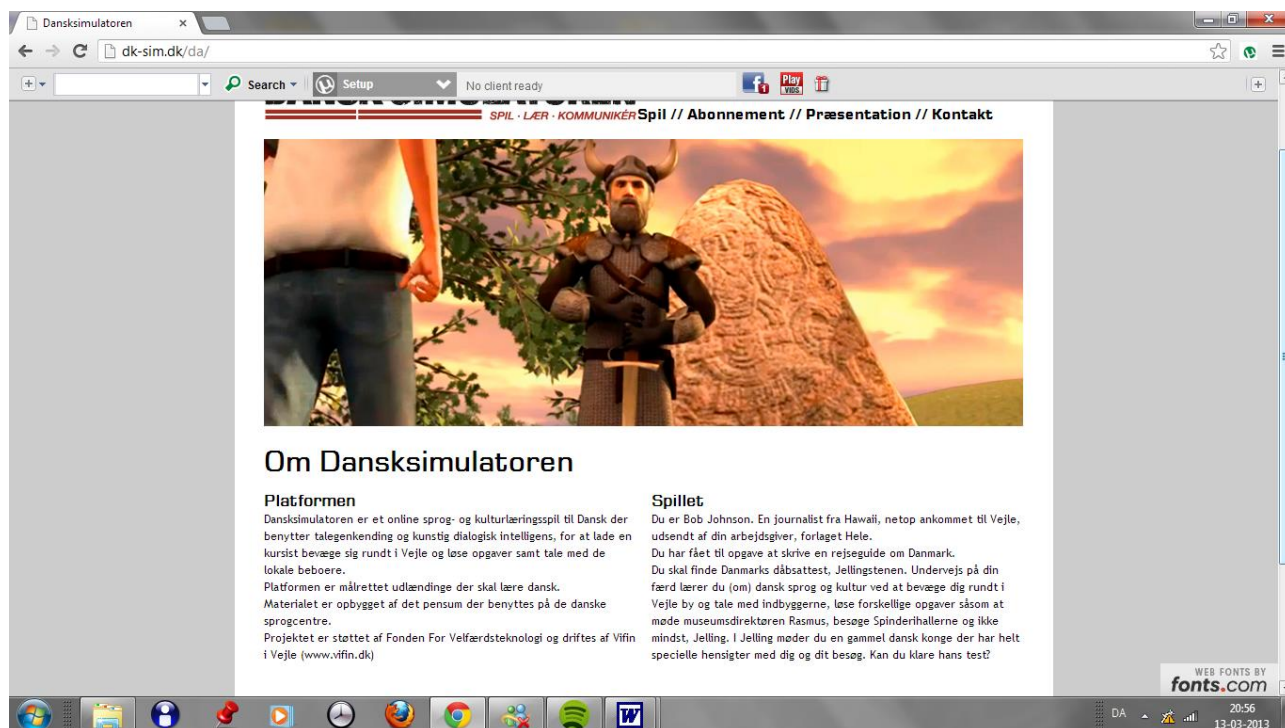


Den bestemte form i Haralds Blåtands udsagn om ”den danske kultur” vidner om, at der menes at eksistere et særligt dansk erindringsfællesskab, hvilket implicerer et hierarkisk syn på kultur. Som tidligere skrevet har Karen Risager pointeret, at undervisningsmaterialer med et essentialistisk kultursyn har fokus på majoritetskulturen (standardkulturen) (Risager 1999b). Frello påpeger, at den essentialistiske identitetsforståelse altid handler om Os, hvormed der antages, at ”identitet kan afgøres uden at forholde sig til forskel” (Frello 2012: 34). I spillet er der også hovedsageligt fokus på majoritetskulturen, der ses som en form for objektiv nationalkultur. Der skabes ikke ”cultural awareness” i spillet, der således ikke kommer learnerne i møde og lader dem trække på deres baggrunde. Eksempelvis nævnes der ingen etniske minoriteter og eller heller ingen andre religioner, f.eks. islam, end kristendommen og den nordiske mytologi i spillet⁴⁷. Essentialismen har ifølge Frello fokus på afgrænsning i sin jagt på sandheden, hvorfor det, der afviger fra normen, simpelthen ignoreres. Således fortælles heller intet om det flerkulturelle og flersproglige i Danmark. End ikke medlemskabet af EU nævnes – dette fører til nationssynet i spillet.

⁴⁷ I spildelen optræder også kun personer med danske navne, og familien, Bob besøger, er en traditionel kernefamilie. Endsige nævnes ej heller, at der eksisterer mange aleneforældre, singler og homoseksuelle i landet – fokus er på kernefamilien.

6.3.1 Nationssynet i *Dansksimulatoren*

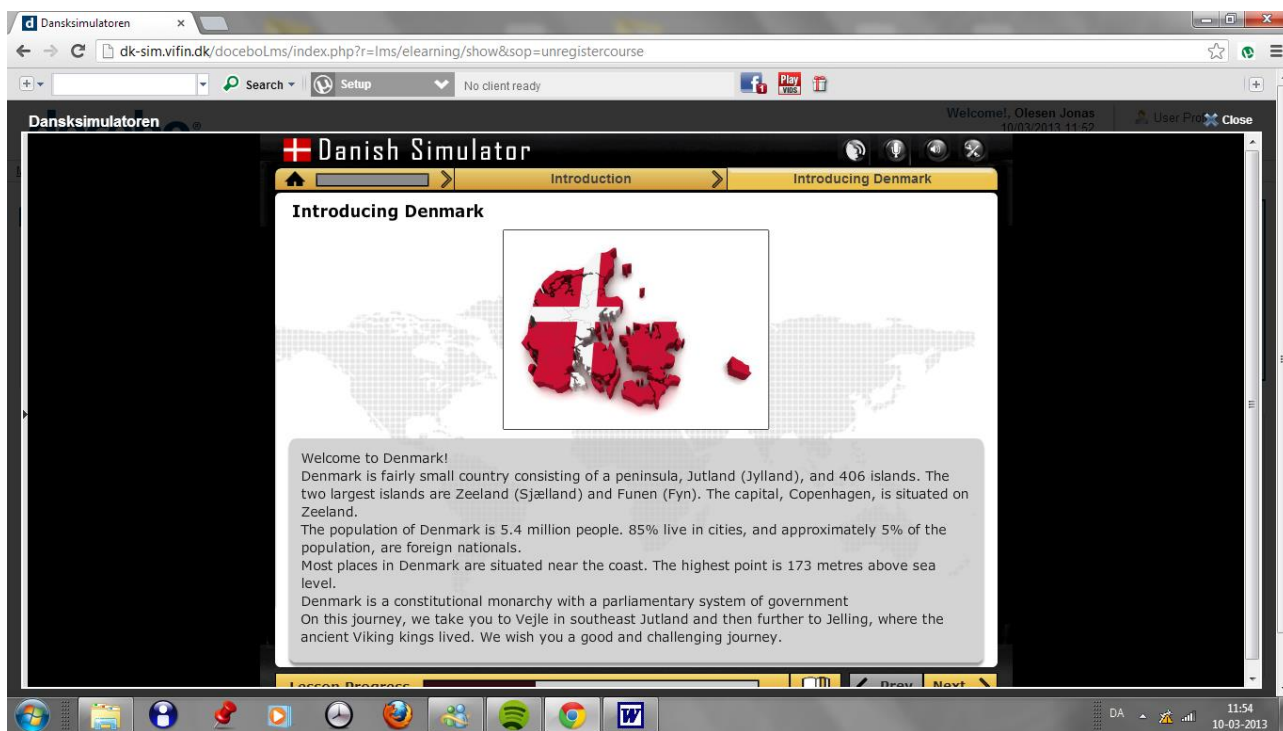
Det essentialistiske kulturbegreb er som tidligere nævnt kædet tæt sammen med et tilsvarende nationssyn, hvor nationer anses som faste uforanderlige, empiriske størrelser, hvor den enkelte nation bebos med et folk med en særlig national identitet (Hall 1997). *Dansksimulatoren* sætter kultur lig med nation, hvilket f.eks. ses i dette citat: "A big difference between cultures is what you can and cannot discuss. Danes typically believe to be very open and forthcoming, rude you may say, but there are some issues where you may want to be careful" (Bilag 3: 16). I dette citat pointeres, at nationen bebos af danskerne, den originale befolkning ('pure', original people or 'folk') med en særegen historie (Hall 1997), hvormed der også antydes, at der er en dansk national identitet. Det essentialistiske nationssyn kommer allerede til udtryk i indgangen til spillet på spillets hjemmeside, <http://dk-sim.vifin.dk/>:



Der bl.a.: "Du har fået til opgave at skrive en rejseguide om Danmark. Du skal finde Danmarks dåbsattest, Jellingstenen". Ved at kalde Jellingstenen Danmarks dåbsattest i teksten afsløres et nationssyn, hvor nationen ses som en autonom, fastlagt størrelse med en særegen historie og et bestemt nationalt erindringsfællesskab. Der gås altså ikke ud fra en modernistisk nationsopbygningsmodel, der antager, at nationer er et produkt af moderniteten - derimod ses nationen som noget ældgammelt, der kan føres helt tilbage til Jellingstenen, Danmarks dåbsattest.

Hermed gives der således udtryk for et perenniale nationssyn. Smith skriver dette om det perenniale nationssyn: "It is probably fair to say that many members of the public hold a perennialist view to this day, especially where their own nations are concerned" (Smith 2010: 53). Dette gælder altså også umiddelbart for skaberne af *Dansksimulatoren*, der ser nationen Danmark som en urgammel nation. Det samme indikerer *Dansksimulatoren*s undertitel, *Jagten på Arnestedet*, – i øvrigt oversættes *Jagten på Arnestedet* til *The Hunt for Harald*, hvilket indikerer, at Harald ses som den danske nations fader.

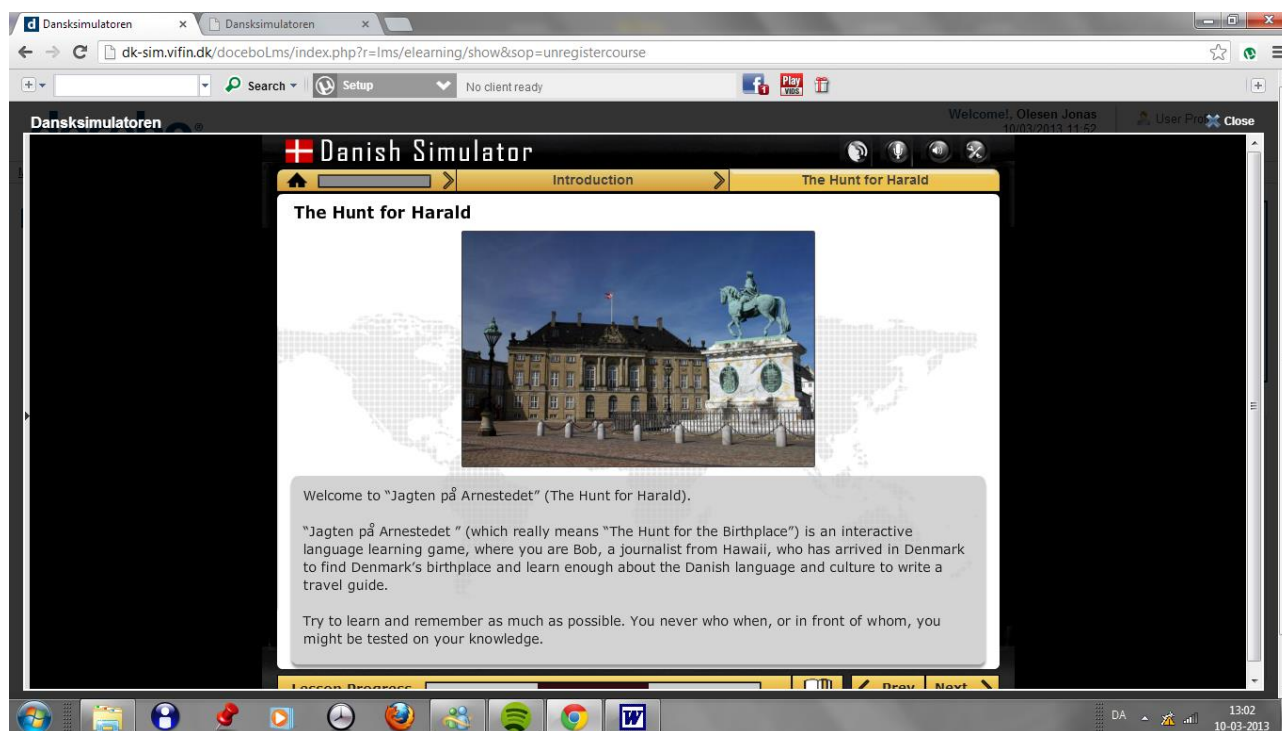
I spillets introduktion er der denne præsentation af Danmark:

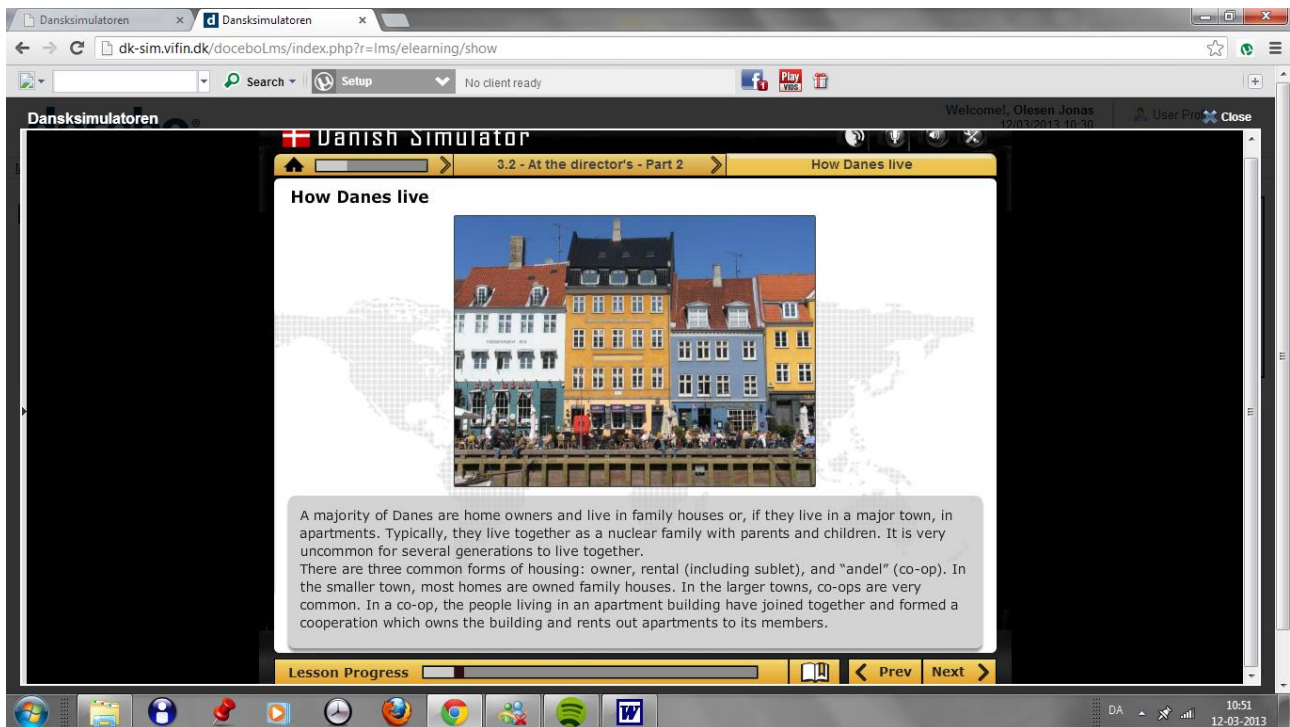


Her ses Danmark isoleret fra resten af verdenen – at landet er overmalet med et Dannebrog signalerer, at dette er et særligt land med et særligt flag. Men hvilke billeder tegnes der så af Danmark og danskerne? Dette berøres i næste afsnit.

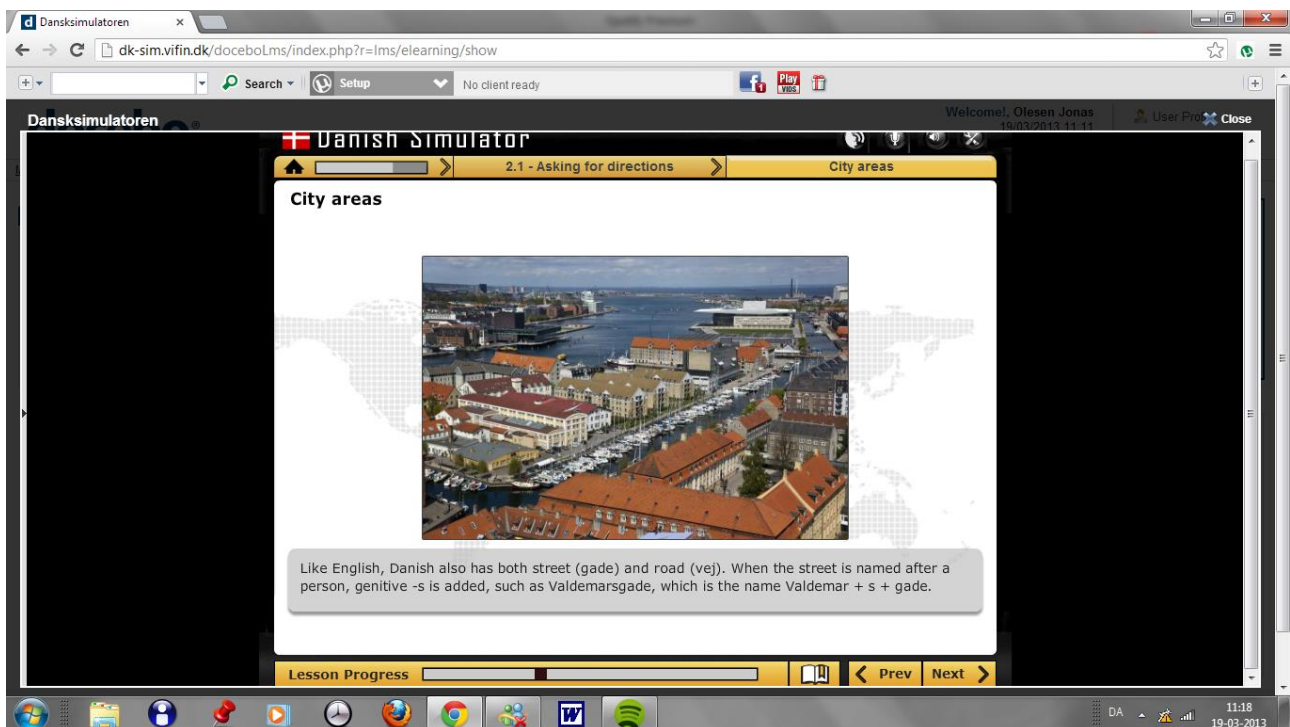
6.3.2 Danmarksbilleder i *Dansksimulatoren*

Som nævnt tidligere har essentialismen ifølge Frello fokus på afgrænsning i sin jagt på sandheden, hvorfor det, der afviger fra normen, simpelthen ignoreres. Det samme gælder altså for *Dansksimulationen*, der forsøger at beskrive danskernes generelle adfærd. Men ved ikke at inddrage eventuelle skyggesider i form af konflikter og kriser fremstilles Danmark som ren idyl – og det gælder ikke blot, hvad angår den tekstuelle information, der gives i spillet, hvor Danmark i øvrigt indledningsvist præsenteres som en lilleputnation med ordene: "Denmark is fairly a small country" (Bilag 3: nr. 2). Også billedsiden viser et glansbillede af nationen – således finder man billeder med stærke ligheder til postkort af kendte danske turistattraktioner i solskin, f.eks. Amalienborg og Nyhavn:





Og et panoramafoto af København i solskin med Operaen og Den Sorte Diamant:



Ligeledes prises Dannebrog:



Turistdestinationerne og det vajende Dannebrog bruges som symboler på en bestemt nation og kultur. Det, der er særegent ved Danmark, danskheden. Også menneskerne, der figurerer på fotografierne, er smilende og glade, og kan ses som repræsentanter for landet:

Danskisimulatoren x Danskisimulatoren

dk-sim.vifin.dk/doceboLms/index.php?r=lms/elearning/show

Search Setup No client ready

Welcomel, Olesen Jonas 12-03-2013 11:30 User Profile Close

Danskisimulatoren

Danish Simulator

3.4 - Children and age Private vs. public school

Private vs. public school



Danish children start school at the age of 6 and take 9 years compulsory primary school. Most children go to publicly funded schools where there is no tuition fee and all materials are paid for by the municipality. Only school trips are paid for by the parents. There are private alternatives to the public schools. Parents may choose to send their children to private schools for a number of reasons even simply because they think that the private schools are better than the alternative public schools. In private schools, the parents pay a tuition fee, but the schools are still maintained largely on public support.

Lesson Progress

Danskisimulatoren x Danskisimulatoren

dk-sim.vifin.dk/doceboLms/index.php?r=lms/elearning/show

Search Setup No client ready

Welcomel, Olesen Jonas 11-03-2013 11:46 User Profile Close

Danskisimulatoren

Danish Simulator

1.4 - Making an Appointment Punctuality

Punctuality



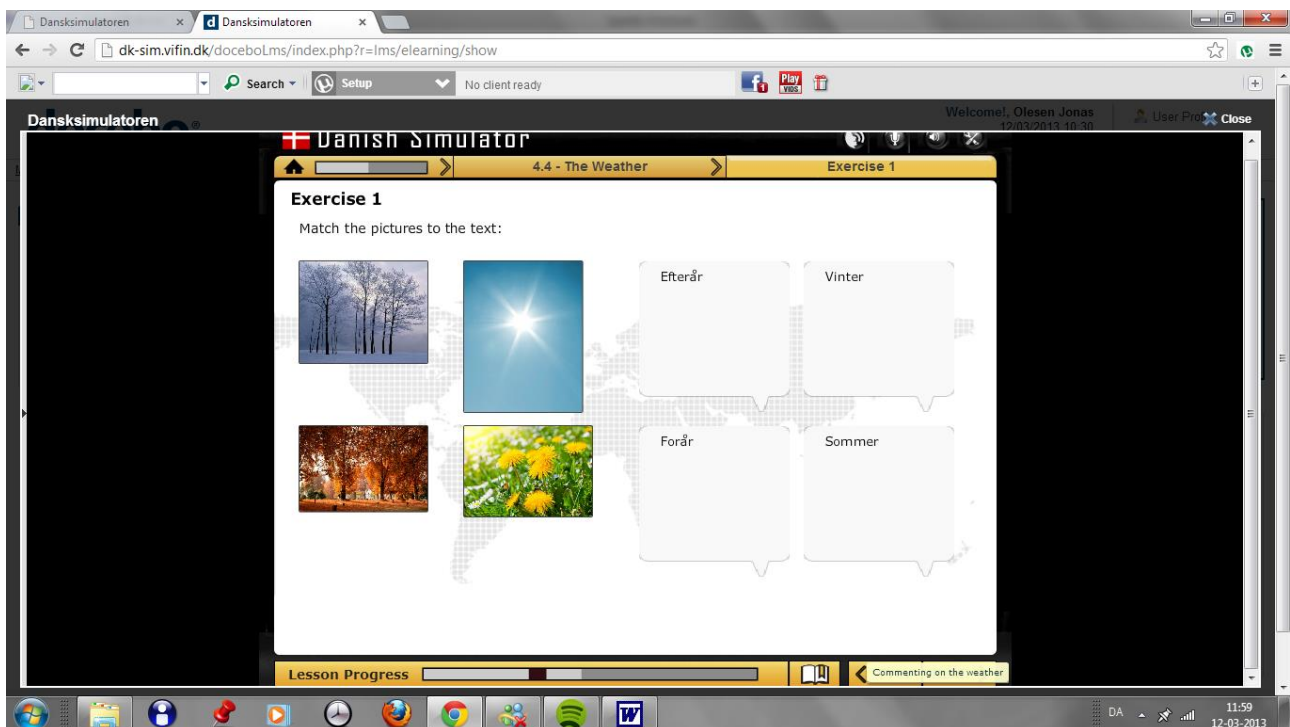
Danes strive to be punctual and rarely go places without an appointment. If unable to arrive somewhere on time, they will call or text to let someone know they will be late.

Lesson Progress

Familielivet, dvs. kernefamilien, portrætteres også meget idyllisk:



Og vejret viser sig også fra sin gode side:



På det sidste billede fremhæves landskabet også på tre af billederne. Imidlertid er det ikke kun fotografierne, der fremstiller Danmark idyllisk. Også de computeranimerede film⁴⁸ viser et sommersolskinsramt dansk land med fuglekvidder (sågar Vejle fremstilles som en by, hvor der ikke er cykler).

Kulturarv har også en markant rolle i spillets formidlede danmarksbilleder - her står disse aspekter særligt centralt: Kongehuset og Harald Blåtand/Jellingestenene. Med Bernard Eric Jensen kan man sige, at kulturarv bliver brugt som et normativt begreb i spillet, idet der henvises til en mindre kulturdeltagelse nedarvet fra andre – og vel at mærket den kultur, der tillægges særlig værdi. Hermed fremstår disse tre aspekter også som et symbol på Danmark. Kongehuset fremhæves flere gange, bl.a. i kraft af fotos af Amalienborg (Bilag 3: nr. 3 og 49). Ligeledes kan ses en kongekrone og et smilende kronprinsepar:



⁴⁸ Opgavetype 1 i færdighedssektionen samt hele spildelen.



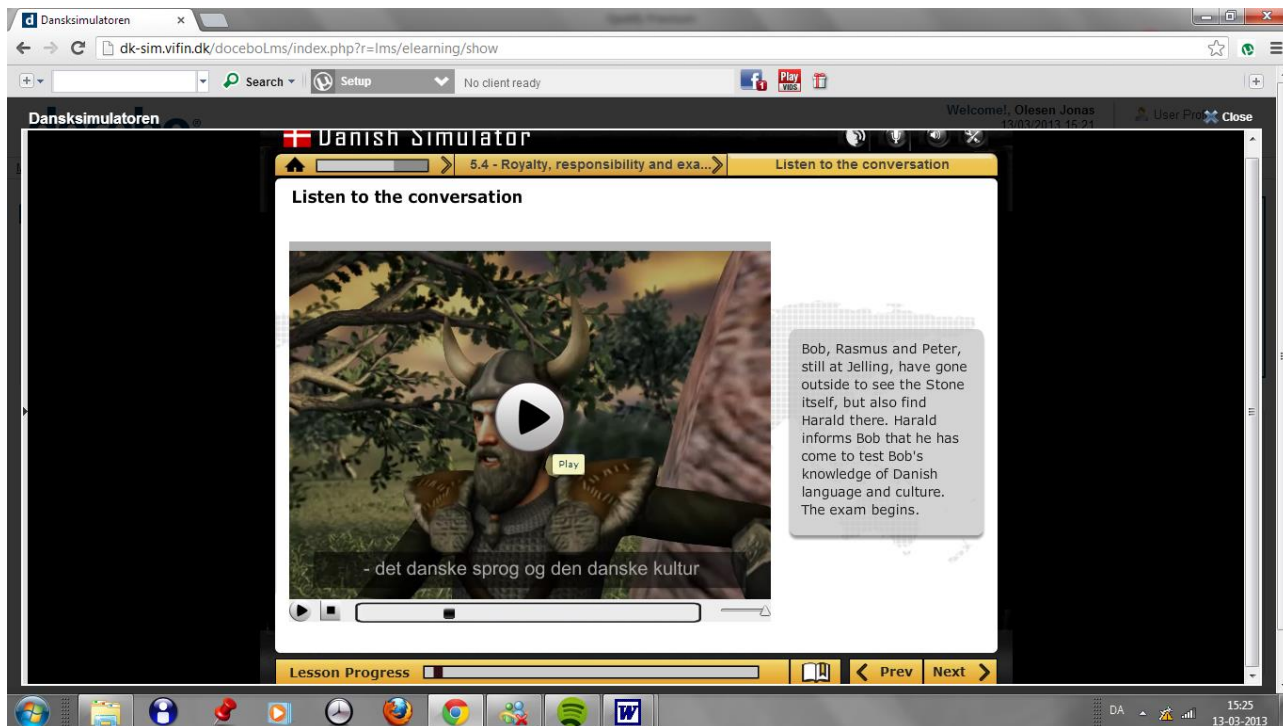
Tiden omkring Harald Blåtands tid er et gennemgående træk i spillet. Harald Blåtand spiller en central, fremtrædende rolle i hele spillet. For eksempel er det som tidligere nævnt ham, der giver "thumbs up" eller "thumbs down" i udtalelsen:



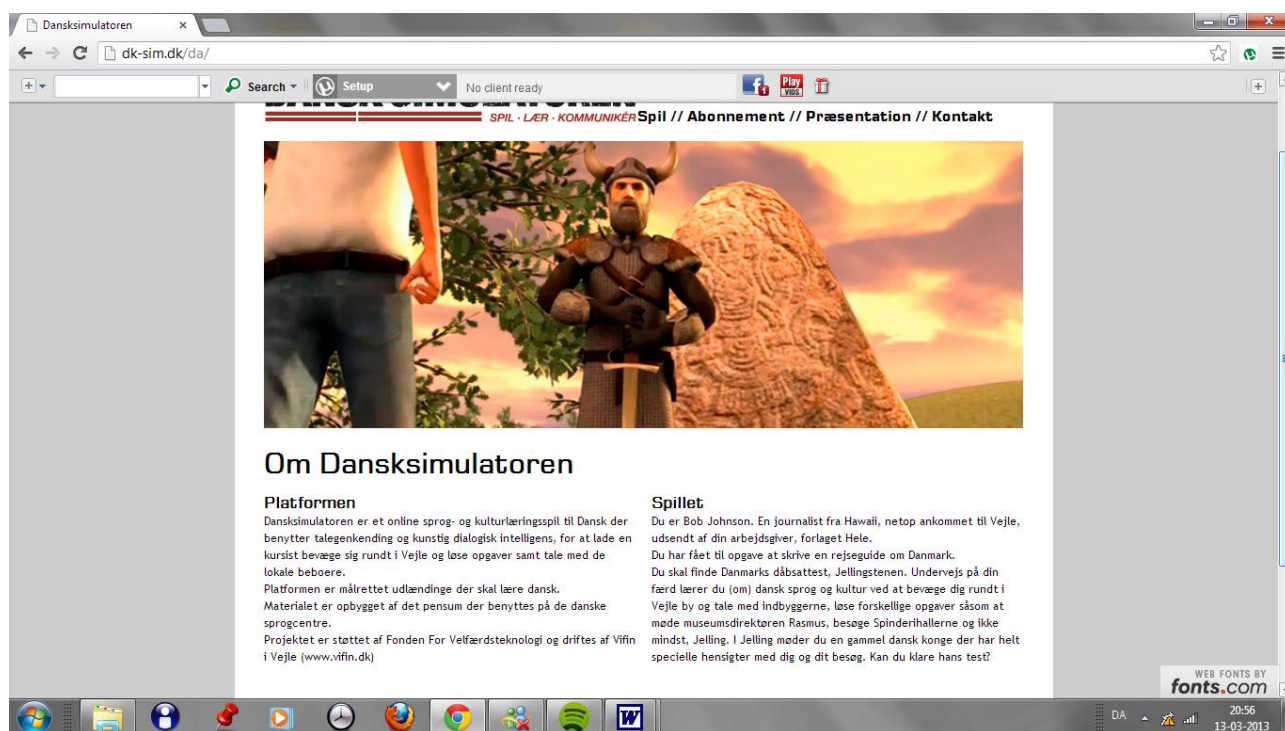
Han optræder også i øvelserne i spillets sidste unit, hvor han i øvrigt taler med en unaturlig, dyb og dramatisk røst – måske for at give spillet en dramatisk eller humoristisk effekt:



Ligeledes er det ham, der tester Bob til sidst i spillet:



Jellingstenene fremstår som det ultimative nationale symbol og således bliver også kristendommen bragt på banen som noget meget vigtigt for Danmarkshistorien (Bilag 3: 15). Nationalismeforskeren Anthony D. Smith nævner, at egennavne, ligesom nationalflag- og sange, vælges for at udtrykke nationens særegenhed, heroisme og skæbnefortælling og for at genkalde disse kvaliteter hos nationens medlemmer (Smith 2010: 7). Dette gælder så også for Jellingstenen og Harald Blåtand, der fortæller om den danske nation. Ligeledes nævnes den nordiske mytologi flere gange (Bilag 3: nr. 53). Klædt ud som viking bliver Harald Blåtand således både et symbol på vikingetiden og kristendommen og ofte med et storslået udtryk over sig, som på indgangen til spillet på spillet hjemmeside:



Det ovenstående billede med vikingekongen Harald Blåtand, nationens fader, i solnedgangens skær en dansk sommeraften osrer unægteligt af nationalromantik. Jellingstenen og den bølgende mark i baggrunden bidrager også til den nationalromantiske stemning. Den amerikanske historiker Margaret Somers kalder denne form for selektiv historiefortælling for 'emplotment' og skriver, at enhver "fortælling indebærer en udvælgelse af, hvad der har betydning for plottet, og hvad der skal udelades" (Frelo 2012: 92). Udvælgelsen medfører en bestemt betydningstilskrivelse og udelukker samtidig andre historiske begivenheder. Kongehuset, Harald Blåtand og Jellingestene fortæller

historien om et Danmark med en særlig tilknytning til kristendommen og vikingetiden – det bliver således fortællingen om et stærkt, heroisk, lille, stolt og kongeligt folkefærd med dybe rødder.

Anthony D. Smith nævner disse kernebegreber inden for nationalisme: **autenticitet**, **kontinuitet**, **værdighed**, **skæbne**, **tilknytning** og **hjemlandet**. De kan alle applikeres på spillets anvendelse af kulturarv som en vigtig af den danske nationale identitet. **Autenticitet** er ifølge Smith synonymt med sandhed og vidner om originalitet. Her optræder nationens myter om afstamning og oprindelse: ”hvem vi er” bliver til ”hvorfra vi kommer” – hermed bliver nationen til sin helt egen og ingen andres (Smith 2010: 32). Med andre ord ses nationen som en form for uberørt oprindelig instans. Overført til spillet tydeliggøres dette i fokuset på Harald Blåtand, kongehuset, kristendommen og Jellingstenene, der alle placerer, hvorfra danskerne kommer fra, i tid og rum. Dannebrog, Amalienborg, Harald Blåtand og Jellingestenene bruges som de mest rene og autentiske danske symboler og er med til at fremstille Danmark isoleret, rent og ublandet. Med **kontinuitet**, der bl.a. kan betyde ensartethed over tid, skabes forestillingen om den uforanderlige nation (Smith 2010: 32), hvilket også illustreres gennem f.eks. Kongehuset, Harald Blåtand og Jellingestenene. **Værdighed** refererer ifølge Smith til noget med ”en sand værdi” (Smith 2010: 33) – målet er at finde denne indre værdi og at realisere dette. Værdien kan findes i tidligere guldalder. I spillet er det tiden omkring Harald Blåtand, der ses som en form for guldalder historisk set: ”The quest for collective dignity elevates the ’true’ national self through comparisons with the degradations of its present state and with unworthy outsiders. This is particularly the case where a well-documented heroic or ’golden age’ provides a standard for evaluating the communal present” (Smith 2010: 33). Gennem brugen af **skæbne** loves der i nationalismen transcendens til nationens beboere: De kan leve videre i nationen. Ydermere peges der på den strålende fortid, der kan fornyes⁴⁹. Her vidner Harald Blåtand, Jellingestenene, det bølgende, grønne bondelandskab samt turistattraktioner som Amalienborg og Nyhavn om en særlig national skæbne. Dannebrog er også med til at give danskerne en levende følelse af at have en enestående skæbne – og netop følelsen af skæbne er uhyre vigtig i nationalisme: ”This idea of destiny carries far more emotional freight than notions of the future. Destinies are pretermind by histories; destinies chart a unique course and fate” (Smith 2010: 33). Begreberne **hjemland** og **tilknytning** omhandler forståelsen af nationen som ”Den store familie, der er knyttet til et hjem”. I *Dansksimulatoren* gøres dette ved bl.a. ved den hyppige brug af ordet danskerne, der henviser til en samlet stor familie. Det er således vigtigt, at familien føler en

⁴⁹ Smith skriver, at enhver nations skæbne dog ikke er at vende tilbage til den strålende fortid, men at rekonstruere dens ånd i moderne termer og under ændrede forhold (Smith 2010: 33).

tilknytning til sit hjem, hjemlandet, hvilket kan opnås gennem brugen af egennavne samt qua en lovprisning af nationens landskab, som Smith benævner det poetiske landskab: "What nationalism does not extol the peculiar beauty of 'our' hills and mountains, our rivers, lakes and fields, whom the deity (or deities) have blessed?" (Smith 2010: 35). Som her i spillet, hvor Harald Blåtand vises foran Jellingstenene med et grønt bølgende bakkelandskab i baggrunden:



Smiths kernebegreber omhandlende nationalisme indkredser også aspekter af det, Margaret Somers kalder offentlige narrativer om en nation: "Fortællinger om nationen henter en del stor del af deres legitimitet i en fremstilling og ordning af historiske begivenheder" (Frello 2012: 99-100). Offentlige narrativer kan således være centreret omkring historiske begivenheder, men de skifter imidlertid alt efter kontekst og kan således have forskellige udtryk ud fra det samfundsmæssige niveau, de fortælles på. Frello nævner, at de offentlige narrativer også findes i "hverdagslivets fortællinger" - i spillet ser vi bl.a. disse hverdags-narrativer i form af fremstillingen af Danmark som et lilleputland med en homogen, smilende befolkning med en velfungerende kernefamiliestruktur, et demokratisk styresystem, et godt syge- og transportsystem, et godt arbejdsmarked og en sund fagforeningskultur – dvs. et offentligt narrativ, der spiller på velfærdsnationalisme med fokus på solidaritet, harmoni og lighed danskerne imellem (Frello 2012: 100). Men også det solrige vejr, fuglekvidder, vejleby uden cykler og de grønne marker fortæller en lokal historie om Vejle som et idyllisk bysamfund.

Men hvorfor ser man danske nationalismebilleder i undervisningsmaterialer til udlændinge? Er der tale om et bevidst forsøg fra forfatterens side på, at kursisterne med kulturforsker Bergthora Kristiansdottir skal 'daniseres'? Et muligt svar herpå kan findes inden for nationalismeforskningen, hvilket fører til det næste afsnit.

6.3.3 Nationalismen i *Dansksimulatoren*

Debatten inden for den konstruktivistiske nationalismeforskning koncentrerer sig om, **hvordan**, **hvornår** og af **hvem**, nationen og nationalismen som konstruktioner er opstået, og hvorfor de stadig giver så god mening for nutidens mennesker. Problemerne inden for studiet af nationer og nationalisme er så også brugen af ordet konstruktion, og hvem der konstruerer og med hvilke midler. Foregår konstruktionen f.eks. bevidst eller ubevidst, og hvorfra og fra hvem kommer nationalismen? Jeg mener, at man med en lettere forenklet model kan skelne mellem to hovedretninger af konstruktivisterne. Den første opfattelse har et sociologisk og politisk-historisk udgangspunkt. Her finder man bl.a. socialantropologen Ernest Gellner og historikeren Eric Hobsbawm. Mit hovedfokus er her på Gellner i den kommende gennemgang af de to retninger. Den anden hovedopfattelse, som jeg bl.a. tillægger sociologen Anthony Smith og antropologen Benedict Anderson, interesserer sig mere for, hvordan de nationale forestillinger kan slå rod i befolkningerne, hvordan de kan fremstå som legitime, og hvordan folk kan identificere sig med dem (Østergaard 2007)⁵⁰.

Kort skitseret ser Gellner nationalisme og nationer som resultat og betingelse for det industrielle samfund. Dvs., han mener, at nationalisme ikke findes i før-moderne samfund. Med industrialiseringen bliver man imidlertid afhængig af konstant økonomisk vækst, hvilket kræver en stærk, læsekyndig uddannet befolkning – noget den moderne stat kan give via sit altomfattende uddannelsessystem. Netop uddannelsessystemet ses derfor af Gellner som alfa omega for den vellykkede nationalstat, idet det sikrer den økonomiske udvikling. Den nationale elite konstruerer nationale identiteter for at skabe sammenhængskraft og socialisere befolkningen ind i en højkultur⁵¹. Kulturel homogenitet ses af Gellner som skabt af nationalisme, og den kulturelle homogenitet, der ifølge Gellner er en nødvendig forudsætning for kapitalismen og det moderne samfunds succes, skabes af de nationalistiske ideologier (Campbell og Hall 2010). Således betragter Gellner nationalisme som en bevidst konstruktion, en opfindelse, og han mener, at national identitet er menneskers forestilling, der omfatter særlige træk, de har til fælles. Denne forestilling er

⁵⁰ Altså en anden indgangsvinkel end den første med Gellner og Hobsbawm, der fokuserer mere på magthavernes intentioner og interesserer.

⁵¹ Man kan altså sige, at nationalismen bliver indpodet i borgerne sammen med ABC'en og 7-tabellen.

resultatet af bevidste politiske handlinger og valg. Det er med andre ord nationalismen, der skaber nationen. Derfor betragter Gellner i sidste ende nationalisme som eliteskabt og sammenhængsskabende med det forbehold, at har eliten brug for de lavere klasser til at praktisere nationalismen (Smith 2010).

I relation til *Dansksimulatoren* kan man ud fra Gellner sige, at den udtrykte nationalisme er et bevidst konstrueret instrument fra Vifins side til at tjene en politisk mobilisering og give et forherligende billede af dansk kultur gennem skolesystemet med det formål at fremhæve den danske kultur som den ”gældende” kultur. Før nævnte Hobsbawn ville nok anlægge et mere politisk syn på sagen, idet han ser nationalisme som den statsbærende elites ideologiske konstruktion og legitimering af magt. Hobsbawn mener nemlig, at den herskende ideologi er den herskende classes ideologi. Sammen har Gellner og Hobsbawn en top-down-tilgang til nationalisme, hvorved eliten manipulerer med massen. Gellner og Hobsbawn har fokus på institutioner og juridiske og samfundsmæssige rammer, som introduceres for at overføre den nationale ideologi på befolkningen – befolkningen indoktrineres til at identificere sig med nationen og dens symboler. Symboler og traditioner behøver nødvendigvis ikke at have været der før – de kaldes ”invented traditions”, idet folk bides ind, at de er ældgamle, selv om de påviseligt er opfundne og nye⁵².

I forhold til Gellners synspunkter finder jeg hans fokus på uddannelsessystemets altafgørende rolle i spredningen af nationalisme yderst interessant og kan langt hen ad vejen følge dette. Ligeledes er hans link til nationalismens fremkomst med industrialiseringen værd at have in mente, når man vil forsøge at forklare, hvorfor, hvordan og hvorfor nationer og nationalisme er opstået. Men jeg synes ikke, at Gellner i sin teori giver plads til individerne og deres idealer. Jeg mener for eksempel ikke, at han kan forklare den lidenskab, der er generet af nationalismen – hvorfor nogle mennesker vil kæmpe og dø for deres nation. Og han kan heller ikke forklare, hvorfor visse nationale identiteter har haft succes med at skabe deres egne stater og andre ikke. Han har nemlig meget fokus på rationalitet og benægter det kollektive i identifikation. Her kan den anden retning med Anthony D. Smith og Benedict Anderson bidrage, fordi de som skrevet har fokus på det kollektive i identifikation. De retter interessen mod, hvad der foregår i de befolkningsgrupper, der identificerer sig med det nationale.

⁵² Gellner nævner f.eks. folkedragter som eksempel herpå (Smith 2010).

Andersons fokus er på kommunikationsaspektet, idet han mener, at nationalismen som forestillet fællesskab blev gjort muligt ved trykkapitalismen. Anderson taler som nævnt om 'forestillede fællesskaber', dvs. fællesskaber holdt sammen af, at folk identificerer sig med dem og tror på dem (Anderson 2001). Hos Smith udvides denne interesse for identifikationsfaktoren til også at fokusere på sammenhængen mellem dette 'noget', der er før nationen, og nationen. Dette gøres ud fra en forestilling om, at det er **genbruget** og **genfortolkningen** af eksisterende identifikationsholdepunkter, der giver de nye nationale konstruktioner overbevisningskraft og legitimitet. Smith er fortaler for det etno-symboliske paradigme, der fokuserer meget på myter, tegn og symboler i forhold til nationalisme⁵³. Det er den moderne intelligencia, der ifølge Smith genopdager myter, tegn og symboler for at skabe nationalismebillederne – dog er det ikke en envejskommunikation, men et samspil med befolkningen, der således leverer kulturelt materiale og traditioner til nationalstaten. Derfor er der ifølge Smith også grænser for opfindsomheden. Dvs., at nationalismen genopdager dele af en etnisk fortid og dens fortællinger, og nationalismebillederne er ikke skabt ud af tabula-rasa. Smith har altså en slags bottom-up – tilgang, idet han mener, at folk ikke vil hoppe på den og identificere sig med nationalismebillederne, hvis det hele er frit opfundet. Derfor retter han opmærksomheden på det, der var før og det, der skabes. Men hvad var der så før? Her kommer et andet centralt element i Smiths teori, nemlig begrebet **ethnien**, der er en gruppe med fælles navn, oprindelsesmyter, historie og kultur, som associerer sig med et bestemt landområde, og som føler en vis samhörighed. Ethnien har dog ikke en standardiseret offentlig kultur. Ethnien skal have en stærk kulturel kerne med myter og traditioner for, at de kan udvikle sig til en vellykket nationalstat (Smith 2010). Her mener jeg imidlertid, at Smiths teori ikke altid holder, da jeg ikke er enig i, at en "etnisk" kerne nødvendigvis er tilstrækkeligt for en vellykket nationalstat. Men hvis man kombinerer dele af begge de to beskrevne opfattelser, kan man sige, at man gennem Anderson og Smith kan tydeliggøre det vigtige identifikationselement i nationalisme. Og Smiths fokus på genfortolkningen af myter, tegn og symboler kan vise os, hvorfor disse er så vigtige aspekter i nationalismen – myten er med til at skabe et ønske om og en vilje til at selvopofrelse for nationen (Smith 2010). Gellners funktionalistiske tilgang kan muligvis applikeres på det overordnede plan, det statslige, hvor der muligvis kan tilstræbes en homogenisering af befolkningen for at få de kapitalistiske hjul til at køre. Men nu er det ikke sådan, at jeg tror, at Vifin efter Gellner (bevidst) forsøger at danisere learner via *Dansksimulatoren*, ligesom jeg heller ikke tror, at den

⁵³ Smith kalder sin egen metode "le longue durée", der betegner det at kigge langt tilbage i tiden (Smith 2010).

nationalistiske æstetik med eksempelvis de poetiske landskaber, Harald Blåtand og Dannebrog samt de evigt glade danske mennesker er foretaget på et bevidst plan for at skabe en national identitet! Snarere ser jeg det som et udtryk for banal nationalisme – som fremført af psykologen Michael Billig, der mener, at nationalisme langt hen ad vejen blot noget er, man gør (Billig 1995): "The thesis of banal nationalism suggests that nationhood is near the surface of contemporary life. If this is correct, then routinely familiar habits of language will continually acting as reminders of nationhood. In this way, the world of nations will continually be reproduced as the world; the natural environment of today [...] Banal nationalism operates with prosaic routine words which take nations for granted, and which, in so doing inhabit them (Billig 1995: 93).

En anden psykolog, amerikaneren William James, har udtrykt, at mennesket er et bundt af vaner. At vi 99 procent af tiden gør, som vi plejer (James 1890). Dette mener jeg, muligvis kan forklare, hvorfor fremstillingen af Danmark kommer sådan til udtryk i spillet – udviklerne af spillet kan være blevet "kodet" til at fremstille Danmark på denne måde, måske også gennem deres egen gang i uddannelsessystemet (Gundelach 2001; Risager 1999b). Spørger man dem selv, ville de nok sige, at det ikke er nationalismebilleder, de har fremsat – sådan er det med den banale nationalisme ifølge Billig: Det er noget, andre gør (Billig 1995). Jeg tror nemlig, at det for spillets udviklere er blevet en vane at tænke fremstillingen af Danmark på denne måde. Måske gør det samme sig gældende for målgruppen, nemlig learnerne: Hermed kan man argumentere for, at spillet bliver inkluderende, da det fremstiller et Danmark på den samme måde, som learnernes eget land er blevet det, dvs., de genkender fremstillingens nationalistiske æstetik! Og måske forventer de en fremstilling i et undervisningsmateriale på denne måde? Muligvis fremstiller skaberne Danmark faktisk så idyllisk, som de gør, for at skabe et godt velkomstbillede og byde learnerne velkomne.

Omvendt kan spillet også virke ekskluderende og signalere: Vi er en familie i Danmark – I skal indordne jer eller rejse hjem. Her er ikke plads til jeres kulturelle bagage! Brugen af myter og symbolikken omkring f.eks. Harald Blåtand-figuren kan forstærke dette, da de trækker på en høj grad af intertekstualitet og hermed fordrer en vis grad af forforståelse! Benedict Anderson udtaler dette om nationalisme i en artikel fra *Information*: "Folk har brug for noget at varme sig ved. I det moderne samfund er det utrolig svært at få følelsen af varme. Man kender ikke sine naboer. Det moderne menneske savner en tryghed, en følelse af varme og sikkerhed, og det kan nationalismen give" (Anderson 2007). Men spørgsmålet er så bare, om learnerne føler spillets danmarksbilleder

som varme eller som kulde? Spillet kan muligvis give en solidaritetsfølelse hos danskere, men vil det gøre det for learnerne? Kan de betragte sig som fulde medlemmer af det nationale kulturfællesskab ud fra spillet, når dette har så meget fokus på standardkulturen og fremstiller Danmark på en så bestemt måde? Selvom det muligvis blot kan ses som en vane at lave undervisningsmaterialer på en sådan måde, er det i sidste ende underviserens ansvar at stille sig kritisk an og ikke blot gøre, som han/hun plejer. Og det må tilstræbes at undlade at arbejde med essentialistisk kulturbegreb og i stedet skabe "cultural awareness" i sin undervisning (Risager 1999a).

Men at komme uden om en national orientering i undervisningssituationer og undervisningsmaterialer er ikke så lige til og kan virke meget nemmere i teorien end i praksis. Dels er vi gennem vores egen uddannelse vokset op med undervisningsmaterialer, der sætter kultur lig med nation og som tilmed giver et glansbillede af den nation, hvis sprog man studerer. Dels lever vi i en verden af nationer, og som Benedict Anderson udtaler: "Der er ingen tegn på, at nationalismen og nationalstaten som samfundsform er på tilbagetog. Der er flere andre forestillede fællesskaber, der har stor betydning, men ingen, der for øjeblikket ser ud til at true nationalismen" (Anderson 2007). Margaret Somers opererer med begrebet masternarrativer for narrativer, der udgør en ramme, som andre narrativer indgår i, "men hvis egen narrativitet er usynliggjort" (Frello 2012: 101). I tilfældet med *Dansksimulatoren* er masternarrativet det, at det tages for givet, at nationer og nationale identiteter er det mest naturlige i verden og ganske enkelt er blevet en selvfølge og end ikke behøver at blive forklaret – de er med Somers ord blevet denarrativerede⁵⁴ (Frello 2012: 102). Dette mener jeg, er paradoksalt, da det står i et klart modsætningsforhold til det forhold, at nationalstatens suverænitet konstant svækkes: Derfor kan man spørge, om det nationale skal ses som stærkere end den hukommelsesløse globale og kosmopolitiske kultur – og hertil om nationen og nationalismen i fremtiden vil være den eneste realistiske sociokulturelle ramme for en moderne verdensorden? Noget kunne tyde på det, hvis ikke masternarrativet om nationer bliver dekonstrueret og erstattet med noget andet. Gennem en dekonstruktion af masternarrativet om nationen kan man måske få learnerne til at indse, at nationer er forestillede fællesskaber, der ikke indeholder en

⁵⁴ Frello sammenligner masternarrativer med Bourdieus begreb "doxa", der betegner de specifikke regler for, hvad der er rigtigt og forkert, inden for et bestemt felt. "Doxa" er common sense-forestillinger og regler, som konstant reproduceres, men som anerkendes af feltets individer og er dets 'fælles overbevisning' (Jarvinen 2007: 358-362). Frello skriver i forlængelse heraf, at masternarrativerne fremstår som objektive, fordi de benægter og skjuler deres narrativitet for således at fremstå "som det, der kan forklare andre fænomener, men som ikke selv behøver forklaring" (Frello 2012: 103).

specifik national identitet - at det netop er os alle, der er med at skabe kultur og historie, ligesom det er kultur og historie, som er med til at skabe os.

6.4 Delkonklusion

Det kan konkluderes, at der er en essentialistisk kulturtilgang i spillet, idet det præsumeres, at det lader sig gøre at beskrive danskernes "whole way of life". Spillet har med andre ord en forståelse af kultur som en empirisk størrelse, der kan forklares udtømmende. Identiteten, individuel såvel som kollektiv, ses som et færdigt produkt og ikke som en proces som efter en socialkonstruktivistisk antagelse. Spillets forestilling om nationale fællestræk hviler på en organisk forståelse af den nationale identitet, hvormed national identitet ses som en fastlagt kategori, og som noget, der er ganske unik for Danmark, og som ikke er til forhandling betydningsmæssigt. Det antages, at der findes kulturelle facit og hermed en kulturel kerne, som learneren skal tilegne sig, hvilket giver learneren svære betingelser for selv at afprøve og danne hypoteser vedrørende kulturelle forhold. Dette forstærkes yderligere af spillets manglende muligheder for social interaktion, hvormed learnerne får svært ved at trække på sine egne baggrunde og indgå i betydningsfortolkende situationer, hvormed den socialkonstruktivistiske parole om mennesket som kulturskabt og kulturskabende, historieskabt og historieskabende har ringe muligheder.

Kultur sættes i spillet lig med nation, og nationen ses som en ganske ligetil afgrænsning mellem folk og kulturer, hvor de afgrænsede, isolerede autonome nationer bebos af den originale befolkning, i dette tilfælde danskerne. Med et essentialistisk kultursyn hører et fokus på majoritetskulturen og en forherligelse af denne. Således tegnes der et glansbillede af Danmark som et solskinspræget, idyllisk lilleputland med en særegen historie, og bl.a. turistdestinationerne og det vajende Dannebrog bruges som symboler på det, der er særegent ved Danmark og danskheden. Kulturarv anvendes som et normativt begreb i spillet til at styrke dette glansbillede, idet der henvises til en mindre kulturdæl nedarvet fra andre – og vel at mærket den kultur, der tillægges særlig værdi. Denne udvælgelse medfører en bestemt betydningstilskrivelse og udelukker samtidig andre historiske begivenheder. Harald Blåtand, Kongehuset, og Jellingestenene vidner om en guldalder og fortæller på perenialistisk vis historien om et Danmark med en særlig tilknytning til kristendommen og vikingetiden med et stærkt, heroisk, lille, stolt og kongeligt folkefærd med dybe rødder. Der er således udprægede nationalismebilleder i spillet, der både dannes af poetiske landskaber, hverdagsnarrativer og historiske narrativer. Med danmarksbillederne udtrykkes Danmarks skæbnefortælling og placerer Danmark og danskerne i både tid og rum og lover en form for transcendens. Men er det alle, der kan indgå i dette forestillede fællesskab, i den store familie? Svaret må være et måske, hvis de altså kan indordne sig. Men er det hensigtsmæssigt med

essentialistiske nationalismebilleder i et undervisningsmateriale for udlændinge? Svaret må være et nej, hvis man tilstræber at skabe et socialkonstruktivistisk, inkluderende læringsrum, hvor man undgår fastlagte identiteter, stereotyper og vil skabe "cultural awareness". Men med et grundlæggende, universelt masternarrativ om en verden af nationer kan dette synes svært i praksis. Med nationalismeforskningen peges der på, at det ikke er så ligetil at fastlægge, om nationalismebillederne f.eks. er bevidste konstruktioner opfundet ud af et tabula rasa eller ud fra myter og sagn. Eller om nationalismen skal tjene et politisk, mobiliserende formål, eller som jeg mener, det er tilfældet med *Dansksimulatoren*, skal ses som et udtryk for banal nationalisme, hvor nationalisme langt hen ad vejen blot noget er, man gør. Men i og med at det måske nok er blevet en vane at fremstille undervisningsmaterialer som i *Dansksimulatoren*, må et kritisk blik være så meget mere vigtigt, idet vaner og masternarrativer om givne fænomener er så rodfæstede i vores bevidsthed, at de ofte tages for givet og anses som naturgivne og derfor bliver svære at ændre. Og så meget desto sværere kan det blive at se kultur som udtryk for noget, vi alle er med til at skabe, og hermed afstå fra et arbejde med afgrænsninger ud fra et snævert nationsbegreb med en specifik national identitet, som menes at findes forud for den sociale praksis.

7. Konklusion

Med sit store omfang beregnet til hele to moduler og sin relativt avancerede teknologiske udformning har *Dansksimulatoren* efter al sandsynlighed været en stor økonomisk og tidsmæssig satsning. Men som de indeværende analyser har vist, har spillet en antagelse om sprog, sprogtilegnelse og kultur, der bestemt ikke stemmer overens med det, spillets udviklere selv hævder: Nemlig, at spillet er kommunikativt, og at det opstiller rammer for et task- og dialogbaseret læringsrum, hvor learnerne kan danne og afprøve deres sproglige og kulturelle hypoteser. I stedet ses et behavioristisk sprogtilegnelsestsyn, hvor faste strukturer skal automatiseres gennem uvarierende øvelser med gentagelser og imitationer. Behaviorismen tilstræber, at learneren ikke tilegner sig dårlige (sproglige) vaner, hvilket nødvendigvis medfører en kontrol af learneren, hvilket også ses i *Dansksimulatoren*. Spillet har de rigtige svar, som learneren skal følge og rette sig efter. Learneren skal altså give bestemte svar på nogle bestemte måder, hvilket giver svære betingelser for selv at afprøve og danne hypoteser, både mht. sproglige og kulturelle forhold. Med et strukturalistisk sprogsyn i spillet fokuseres der på form frem for betydning, og sproget sættes ikke ind i en større kontekst, men behandles som en autonom størrelse, hvor enkeltdele tages frem uden hensyntagen til helheden. *Transaction* er den eneste anvendte pædagogiske interaktionstype med den konsekvens, at tilgangen er monologisk, asymmetrisk, elliptisk, ufleksibel og styret, og *contingency* bliver en umulighed og hermed også interaktionsstypen *transformation*. Learnerne kan ikke komme til orde og være medbestemmende samt indgå i kommunikative aktiviteter, hvori de kan forhandle betydning. Learneren sættes flere steder til at frembringe nogle indlærte og kontekstuafhængige sætninger. Der hersker altså ikke grobund for, at spillet overhovedet kan kaldes task-baseret endsige indeholde tasks. Den social interaktion er totalt fraværende, og learneren får herved ringe muligheder for at udvikle kommunikative kompetencer. Dette har naturligvis også konsekvenser i forhold til kultursynet i spillet, hvor netop den manglende sociale interaktion ikke åbner op for ”cultural awareness” og muliggør, at learnerne kan trække på sine egne baggrunde og indgå i betydningsfortolkende situationer. Og dette bliver så meget desto mere kritisk med tanke på, at spillet hviler på en essentialistisk forestilling om at kunne klarlægge danskernes ”whole way of life” og fremlægge kulturelle facit, og at fremstillingen af Danmark ikke just er realistisk og nuanceret: De anvendte nationalismebilleder, der er dannet af poetiske landskaber, hverdagsnarrativer og historiske narrativer, formidler en forestilling om en særlig dansk national identitet som en fastlagt kategori samt et glansbillede af et stærkt, heroisk, lille, stolt og kongeligt

folkefærd, en familie, med dybe rødder – og i landet, hvor de lever, skinner solen altid, alle er glade og ens, hvilket med sandsynligvis ikke er noget, learnere vil kunne identificere sig med, idet det f.eks. er de færreste, som ikke har prøvet at cykle hjem fra sprogskolen i regnvejr og støde ind i sure mennesker i supermarkedet. Det er som om, at spillet ikke kan undslippe sig den banale nationalisme, hvor nationalisme langt hen ad vejen blot noget er, man gør, hvorved dets udviklere nok ikke selv ville kalde *Dansksimulatoren* nationalistisk.

Når alt kommer til alt, skaber spillet ikke et læringsrum, hvor learnere har muligheder for i interaktive kommunikative processer at blive opmærksomme på forskellige kulturelle forhold og danne og afprøve egne hypoteser herom, ligesom det ej heller gør det muligt for dem at undersøge, hvordan det nye sprog fungerer og opstille og afprøve hypoteser om det med henblik på at skabe kommunikativ betydning ved at knytte form og indhold sammen. Med dette in mente må svaret på, om det kan erstatte undervisningstimer på sprogcentre være et rungende nej. End ikke ville den kunne bruges som supplerende undervisningsmateriale. Her behøver man blot at tænke på, hvordan den rejseguide, learnerens overordnede mission omhandler, ville tage sig ud, hvis learneren skulle forfatte den. Først og fremmest ville det blive utroligt svært rent sprogligt, fordi spillet end ikke indeholder muligheder for, at learneren kan producere noget skriftligt, ligesom det anvendte strukturalistiske sprogsyn med fokus form og strukturer ville gøre det svært for learneren at anvende et semantisk og pragmatisk sprogbrug. Skulle det alligevel mod al forventning lykkes, ville rejseguiden være præget af forherligelse af Danmark og dansk kultur og indeholde så mange stereotyper og generaliseringer, at det ville være totalt utroværdigt. *Dansksimulatoren* har godt nok vundet EUs sprogtilpris i 2012, der normalt gives til nyskabende projekter, men som jeg ser det, falder spillet i nogle gamle, fagtraditionelle fælder som behaviorisme, strukturalisme og essentialisme, der på reduktionistisk vis vil forenkle komplekse forhold som sprog, sprogtilegnelse og kultur. På denne måde synes jeg faktisk, at spillet fremstår som gammel vin på nye flasker.

8. Perspektivering

Som tidligere anført er der en udbredt mening om, at computerspil kan indeholde et stort didaktisk potentiale og om end ikke erstatte, så supplere andetsprogsundervisningen. Som it-forskerne Whitton og Moseley skriver: "Good computer games are rich and interactive, providing context, purpose, authentic activities, meaningful problems to be solved, new experiences, and environments to explore and a forum for social activity" (Moseley og Whitton 2012: 14). Ud fra dette citat mener jeg imidlertid, at det bliver klart, at *Dansksimulatoren* slet ikke formår at udnytte computerspillets mange muligheder for at skabe et motiverende og engagerende læringsrum. Spillet giver ikke adgang til en ny verden, hvor der kan eksperimenteres, udforskes og afprøves ting. Der er ingen muligheder for at skabe identiteter og interagere med selve spil-miljøet og andre mennesker – fællesskaber inkorporeret i computerspil, f.eks. ved online spil, kan ellers styrke ikke blot spilleres evner men også deres motivation for at spille. Gennem fællesskaber skabes der også en særlig intersubjektivitet, der kan styrke den enkeltes kompetencer. Teknologien muliggør og forøger netop muligheden for denne intersubjektivitet, idet der ikke er geografiske endsige rumlige begrænsninger i cyberspace (Moseley og Whitton 2012). *Dansksimulatoren* er med sin ufleksible udformning, sin stringente, ensformige opbygning og sine uvarierede opgavetyper ej heller med til at skabe usikkerhed i forhold til spillets forløb og giver aldrig en følelse af fordybelse i spillets univers - i spil med de rigtige udfordringer oplever spilleren nemlig et såkaldt *flow*, hvor udfordringen harmonerer med spillerens evner, hvormed spilleren opsluges af spillet og får den mest optimale oplevelse. Ifølge Whitton og Moseley er computerspil særligt gode til at skabe *flow*, fordi forholdet mellem udfordringer og evner hele tiden justeres og følger hinanden. Udfordringer skal variere og være fleksible, så der er flere muligheder og kontrol i forhold til spillets forløb (Ibid.: 22).

Sammenfattende kan man sige, at *Dansksimulatoren* ikke udnytter sit medies fulde potentiale, eftersom spillet – med sin reduktioniske tilgang til sprog, kultur og sprogtilegnelse – ikke kan give learneren følelsen af *flow*, fordi spillet netop vil kontrollere og determinere learneren frem for at lade denne udforske og være medbestemmende og medskabende.

Litteraturliste

Anderson, Benedict (2001): *Forestillede fællesskaber*. Roskilde Universitetsforlag. Gylding 2001.

Anderson, Benedict (2008): Nationalstaten er ikke under afvikling - ikke lige foreløbig. Interview med Benedict Anderson fra april 2008, *Information*. Kan hentes på <http://www.information.dk/158069>

Asplund, Johan (1987): *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1992.

Billig, Michael (1995): *Banal Nationalisme*. Sage. London, 1995.

Bjerre, Malene og Uffe Ladegaard (2007): *Veje til et nyt sprog: Teorier om sprogtilenelse*. Dansklærerforeningens forlag.

Bruner, Jerome (1996): *The culture of education*. Kapitel 1. Harvard UP. USA, 1996.

Burr, Vivienne (1995): *Social constructionism*. Kapitel 1. Routhledge, second edition. New York, 1995.

Campell, John L. og John A. Hall (2010): Defending the Gellnerian premise: Denmark in historical and comparative context. *Nations and nationalism* 16, 2010.

Dalsgaard, Christian (2010): Internettet som personaliseret og socialt medie. Fra *Læring & Medier* (LOM) – nr. 5K.

Danmarks Statistik (2011): Befolkningens brug af internet 2010. København: www.dst.dk.

Danmarks Statistik. (2012): Danmark i tal 2012. København: www.dst.dk.

Donato, Richard (1994): Collective scaffolding in second language learning. I: Lantolf, J.P. & G. Appel (eds.): *Vygotskian Approaches in second language research*. Ablex Pub. S.33-56.

Egenfeldt-Nielsen, Simon (2009): Hvordan underviser man med computerspil, hentet fra <http://design.emu.dk/artikler/0949-computerspil.html>.

Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Bristol 1997.

Ellis, Rod (2003): *Task based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, China 2003.

Fink, Hans (1988): Et hyperkomplekst begreb – kultur, kulturbegreb og kulturrelativisme. I: *Kulturbegrebets kulturhistorie*, Hauge, H. Og H. Hortsbøl. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 1988.

Freire, Paolo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum International Publishing Group, New York, 2000.

Frello, Birgitta (2012): *Kollektiv identitet – kritiske perspektiver*. Kapitel 1 og 4. Samfundslitteratur. Gylling, 2012.

Geertz, Clifford (1973): *The interpretations of cultures*. Kap. 1, kap. 2, kap. 3. Basic book classics. USA, New York, 1973.

Gundelach, Peter (2001): National identitet i en globaliseringstid, *DANSK SOCIOLOGI 1/01*. Hentet fra: rauli.cbs.dk/index.php/dansksociologi/article/download/594/629

Hall, Stuart (1997): The centrality of culture. Notes on the cultural revolution of our times. Kapitel 5. I: Thompson, K. (Ed.). *Media and cultural regulation*. London, SAGE / The Open University, 1997.

Haas, Claus (2007): Medborgerskab som interkulturel identitetspolitik. I: Andersen, G. B. & Pøhler, L. (red.). *Læreruddannelsen i fokus. Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab i læreruddannelsen*. Kroghs Forlag. 2007.

Haas, Claus (2011): At arve kulturer og sprog i det flerkulturelle Danmark. I: Haas, C., Holmen, A., Horst, C. og Kristjánsdóttir, B. *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus, 2011.

Hansen, Thomas K. og Mads Bo-Kristensen (2012): "Jagten på Arnestedet" – 3D sprog- og kulturlæring gennem computerspil og talegenkendelse. *Sprogforum 54*. Aarhus Universitetsforlag, Århus 2012.

Hanghøj, Thorkild og Thomas Duus Henriksen (2011): På vej mod en spildidaktik. Om at undervise med og i brugen af spil. I: *Cursiv nummer 8*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet.

Harste, Gorm (2007): Tidsdiagnoser: Postindustrialisering, kulturkritik og netværkssamfund. I: *Klassisk og moderne samfundsteori*, 4. udgave, (red.: H. Andersen og Lars Bo Kaspersen), Hans Reitzels Forlag, København 2007.

Heger, Steffen (1992): *Sprog og Lyd*. Alfabeta Forlag. Denmark, 1992.

Hermann, Mette (2012): Web 2.0 i sprogundervisningen. *Sprogforum 54*. Aarhus Universitetsforlag. Aarhus, 2012.

Holm, Lars og Helle Pia Laursen (2010): *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansklærerforeningens forlag.

Hughes, Robert (1991): *The Shock of the New: Art and the Century of Change*. Thames & Hudson, Limited, London, 2009

Husby, Olaf (1996): Uttale og uttaleundervisning I: *Norskopplæring for innvandrere* (red. P. F. Norborg). SRV. Ss. 76-103:

Jarvinen, Margaretha (2007): Pierre Bourdieu, Kapitel 19. I: *Klassisk og moderne samfundsteori*, 4. udgave, (red.: H. Andersen og Lars Bo Kaspersen), Hans Reitzels Forlag. København, 2007.

James, Willam (1890): *Principles of Psychology*. Kapitel 4. Dover Publications, Inc., USA, 1950.

Jensen, Bernard Erik (2008): *Kulturarv – et identitetspolitisk konfliktfelt*. Kap. 1 & 3. Gads, København, 2008.

Lund, Karen (1997): Kap. 17: Et funktionelt sprogsyn. Kap. 18: En funktion sprogtilegnelseshypotese. I: *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. Special pædagogisk forlag, Tarm 1997.

Lund, Karen (1999): Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. I: *Studier i dansk som andetsprog*. Alfabeta. Viborg 1999.

Lund, Karen (2006): “The awareness of Context in Second Language Acquisition Theories”. I: Andersen, Hanne Leth, Karen Lund og Karen Risager (red.): *Culture in Language Learning*. Aarhus University Press.

Lund, Karen (2009a): “Fokus på sprog”. I: Byram et al. (red.). *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*. Samfundslitteratur, Gylding 2009.

Lund, Karen (2009b): “Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen”. I. Byram et al. (red.). *Sprogfag i forandring: Pædagogik i praksis*. Samfundslitteratur, Gylding 2009.

Meyer, Bente (2012): Læring på spil i engelskundervisningen – erfaringer fra et forskningsprojekt. *Sprogforum 54*. Aarhus Universitetsforlag. Aarhus, 2012.

Nielsen, Henrik Kaare (1993): *Kultur og modernitet*. Aarhus Universitetsforlag. Aarhus, 1993.

Nielsen, Gitte Østergaard og Karen Margrete Frederiksen (red.) (2006): *Undervisningsvejledning. Danskuddannelse til voksne m.fl.* Tilgængelig på Undervisningsministeriets hjemmeside: www.uvm.dk

Normann Jørgensen, Jens (1999): Om tilegnelse af dansk udtale hos voksne indvandrere. I: *Studier i dansk som andetsprog*. Alfabeta. Viborg 1999.

Pedersen, Karen Bjerg (2011): Diskurser og kultursyn i lærerplansdokumenter i dansk som andetsprog for voksne. I *Sprogforum*, nr. 51. Første-, andet-, tredjesprog. S. 63-70. Århus Universitetsforlag. Århus, 2011.

Pedersen, Michael Svendsen (2001): Task Force. Et bud på kommunikativ sprogundervisning. Sprogforum Nr. 20, vol. 7. Tilgængelig på:
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr20/msp.html>

Pedersen, Michael Svendsen (2009): Kommunikative problemløsningsopgaver. Hvad kan en ”task” (ikke)? I: Henriksen, C., de Molade, J. Nielsen, M.H. (red.): *Sproglærer, lær fra dig! En introduktion til det sprogpædagogiske felt*. Roskilde: Institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet, 2009, side 19-38.

Rankin, Gold og Gooch (2006): Evaluating Interactive Gaming as a Language Learning Tool. Kan hentes herfra: <http://webhome.cs.uvic.ca/~bgooch/Publications/PDFs/a44-rankin.pdf>

Richards og Rogers (2001): *Approaches and Methods in language Teaching*. Cambridge University Press, USA 2001.

Risager, Karen (1999a): Kulturtilegnelse og kulturundervisning, kapitel 7. I: *Studier i Dansk som Andetsprog*, (red.: A. Holmen og K. Lund), Akademisk forlag. Viborg, 2009.

Risager, Karen (1999b): Sprog og kultur, kapitel 3. I: *Studier i Dansk som Andetsprog*, (red.: A. Holmen og K. Lund). Akademisk forlag. Viborg, 2009.

Rommetveit (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon: en innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget, Oslo, 1972.

Smith, Anthony D. (1994): *Nationalism and the Reconstruction of Nations*, tilgængelig på: www.nationalismproject.org/what/smith1.htm.

Smith, Anthony D. (2010): *Nationalism*. 2nd edition. Polity Press. Cambridge, 2010.

Smith, Laura Jane (2006): *Uses of heritage*. Kapitel 2. Routledge, New York, 2006.

van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum*. Longman. Essex, 1996.

van Lier, Leo (2000): From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I: J.P. Lantolf (red.): *Sociocultural theory and second language learning*. Ss. 245-260.

van Lier, Leo (2001): Constraints and Resources in Classroom Talk. I: *English Language Teaching in its Social Context*. Routledge.

Vaarala, Heidi og Juha Jalkanen (2010): Changing spaces, expanding mindsets: towards L2 literacies on a multimodal reading comprehension course. I: *Language Value, Volume 2, Number 1*. Ss. 68-99.

Whitton, Nicola og Alex Moseley (2012): *Using Games to Enhance Learning and Teaching. A Beginner's Guide*. Routledge. London, 2012.

Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Longman, Malaysia 2000.

Østergaard, Uffe (2007): Stat, nation og national identitet. Kapitel 30. I: *Klassisk og moderne samfundsteori*, 4. udgave, (red.: H. Andersen og Lars Bo Kaspersen), Hans Reitzels Forlag. København, 2007.

Bilag

Bilagsliste:

1. *Dansksimulatoren*: Tutorial v. 1.4. Februar 2013. Hvordan gør jeg, og hvad nu hvis? Af: Troels Myram og Thomas K. Hansen.
2. *Dansksimulatoren*: *Evaluering*. Af: Bettina Nielsen. 28.2.2013.
3. Print screen-billeder fra *Dansksimulatoren*.