

Forum Sprache

**Autonomes
Fremdsprachenlernen**

Forum Sprache

ein Fachbuch-Programm für alle, die Fremdsprachen unterrichten und studieren

Ausgewählte Titel:

Borgwardt, U. u.a.

Kompendium Fremdsprachenunterricht

Leitfaden zum didaktisch-methodischen Grundwissen

Buttaroni, S.

Fremdsprachenwachstum

Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen

Karbe, U. / Piepho, H.-E.

Fremdsprachenunterricht von A – Z

Ziele, Inhalte und didaktisch-methodische Grundsätze eines modernen Englischunterrichts werden in Beiträgen zu 58 Themenstichwörtern skizziert.

Ortner, B.

Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht

Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung
Jede dieser Sprachlehrmethoden wird in ihren theoretischen Konzepten und in ihrer praktischen Umsetzung beschrieben, analysiert und bewertet.

Rampillon, U.

Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht

Handbuch

Rampillon, U. / Zimmermann G. (Hrsg.)

Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen

13 AutorInnen beschäftigen sich mit dem Themenkomplex unter verschiedenen Fragestellungen

Reisener, H.

Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht

Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen

Rüschhoff, B. / Wolff, D.

Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft

Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht
Vor dem Hintergrund der neuen Kommunikationsmöglichkeiten wird versucht, das innovative Potential der neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht zu beleuchten.

Schiffler, L.

Learning by doing im Fremdsprachenunterricht

Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch
Mit Beispielen aus dem Englisch-, Französisch- und Spanischunterricht

Wode, H.

Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und biligualem Unterricht

Orientierungspunkte aus Psycholinguistik, Soziolinguistik und Fremdsprachendidaktik

Zimmermann, G.

Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung

Ergebnisse empirischer Untersuchungen

Zimmermann, G./Wißner-Kurzawa, E.

Grammatik: lehren – lernen – selbstlernen

Zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Christoph Edelhoff (Hrsg.)
Ralf Weskamp (Hrsg.)

Autonomes Fremdsprachenlernen

Max Hueber Verlag

Lektorat: Heinrich Schrand



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Autonomes Fremdsprachenlernen / Christoph Edelhoff (Hrsg.) /
Ralf Weskamp (Hrsg.). – 1. Aufl. – Ismaning: Hueber, 1999
(Forum Sprache)
ISBN 3-19-006625-6

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen
Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen
Einwilligung des Verlages.

1. Auflage
© 1999 Max Hueber Verlag, D-85737 Ismaning
Umschlaggestaltung: Werbeagentur Braun & Voigt, Heidelberg
Satz: Gabriele Stelbrink, Kinsau
Gesamtherstellung: Ludwig Auer, Donauwörth
Printed in Germany
ISBN 3-19-006625-6

R 1 2 3

Inhaltsverzeichnis

VORWORT

Christoph Edelhoff, Fuldataal / Ralf Weskamp, Bad Wildungen 6

EINLEITUNG

Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für
schülerorientierten Fremdsprachenunterricht
Ralf Weskamp, Bad Wildungen 8

AUTONOMIE ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and
their practical implications

David Little, Dublin 22

Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von
Lernerautonomie

Dieter Wolff, Wuppertal 37

~~AUTONOMIE~~ UND „LERNEN, WIE MAN LERNT“

Lernstrategien und autonomes Lernen
Marianne Häuptle-Barceló, Eichstätt 50

Lehrwerke und Autonomie
Christoph Edelhoff, Fuldataal 63

AUTONOMIE UND TECHNOLOGIE

Selbstlernsysteme – Beschreibung eines Konzepts
Michael Müller-Verweyen, Kyoto 80

AUTONOMIE UND KLASSENZIMMER

Möglichkeiten zur Neugestaltung des Fremdsprachenunterrichts –
Vier Praxisberichte (Fallvignetten)
Michael K. Legutke, Gießen 94

How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to
change their practice
Leni Dam, Kopenhagen 113

„Geschichte in Zeitlupe“ – Ein Ansatz zum autonomen Lernen im
bilingualen Sachfachunterricht
Jörg Eschenauer, Sèvres 134

AUTONOMIE UND QUALITÄT

Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom
culture on attitudes and communicative behaviour
Lienhard Legenhausen, Münster 166

Autoren 183

Vorwort

„In der Regel wird doch rezeptiv gelernt“, wendet mancher Kollege ein; das ABC, der Dreißigjährige Krieg, die englische Sprache sind doch nicht aktiv hervorzubringen oder neu zu erfinden, sondern sie bestehen an sich und müssen, mit Lehrer- und Bücherhilfe, angenommen werden. Das bildet die Argumentation, die Macht des traditionellen Lernens.“ – So schreibt Andreas Flitner in seinem Buch *Reform der Erziehung: Impulse des 20. Jahrhunderts* (3. Aufl., München: Piper, 1996) und zeigt damit gleichzeitig die Bedenken vieler Lehrkräfte gegen die heute wieder propagierten Formen des offenen Lernens auf. Dennoch, der Wandel der Familie, die „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck), in der es keine verlässlichen, vorgedachten Lebenswege mehr gibt, der Paradigmenwechsel von der industriellen zur postindustriellen Ära mit der damit verbundenen Ablehnung von formeller Autorität, dies alles lässt die Frage aufkommen, ob solches traditionelles Lernen noch ausreicht. Hinzu kommt, dass Lehrer in der Öffentlichkeit wenig Anerkennung finden, weil sie als Wissenschaftler nicht ernst genommen werden und man eigentlich gar nicht genau weiß, was ihre Professionalität ausmacht. Jedenfalls scheint das Berufsbild der Lehrer als Wissensvermittler nicht mehr hinreichend verankert zu sein. Entsprechend werden neue Zielkategorien des Lehrerberufes diskutiert wie soziale Interaktion zu ermöglichen, Kommunikation anzuregen und Lernprozesse zu gestalten.

Gerade der Fremdsprachenunterricht hat sich jedoch als besonders resistent gegenüber Veränderungen in Richtung einer demokratischen Unterrichtsführung erwiesen, weil viele Lehrbücher oft nur den einen Unterrichtsgang möglich machen und Lehrer wie Schüler zu Ausführenden vorgedachter Elemente werden. Seit den 70er Jahren hat sich hierzu – nicht zuletzt durch die Initiativen des Europarats – mit dem sog. *Autonomen Fremdsprachenlernen* eine breite Gegenbewegung etabliert, die enorme unterrichtliche Erfolge aufweisen kann.

Im Herbst 1995 hat das Hessische Institut für Lehrerfortbildung (jetzt: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik) eine Tagung zu diesem Thema in der Reinhardswaldschule durchgeführt, um gemeinsam mit praktizierenden Lehrern und führenden europäischen Vertretern des Autonomen Fremdsprachenlernens Zwischenbilanz zu ziehen. Die Ergebnisse liegen nun in Form dieses Bandes vor und sollen Lehrer und Schüler ermutigen, Schritte in Richtung eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts zu gehen. Dabei werden sowohl theoretische Überlegungen angestellt als auch eine Fülle von Beispielen gegeben, die Praktiker als Ideenfundgrube benutzen können, um ihren eigenen Weg zu einer veränderten, schülerorientierten, offenen Unterrichtsrealität zu finden.

Fuldatal und Bad Wildungen, im Februar 1999

Christoph Edelhoff

Ralf Weskamp

Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht

Ralf Weskamp

Einleitung

Auf die Notwendigkeit, Schule und Unterricht zu verändern, ist vielfach hingewiesen worden. So möchte die Bildungskommission NRW, die sich von 1992 bis 1995 mit der Weiterentwicklung von Schule auseinandersetzte, ein „Haus des Lernens“ verwirklichen, in dem sich alle als Lernende verstehen in einem Lebensraum, den es zu gestalten gilt und in dem Fremdsprachen möglichst unbefangen gelernt werden sollen. Hartmut von Hentig fordert uns in seinen programmatischen Schriften (z. B. 1993, 1996) auf, die Schule neu zu denken, indem man sie „entschult“ (1993: 242), also ihre Methoden und Inhalte wieder dem lebensweltlichen Lernen angleicht. Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Expertenkommission zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe sieht schließlich folgende Punkte nach eingehender Analyse gesellschaftlicher Forderungen als zentral an: „Abkehr von einer linearisierten, zerstückelten Präsentation von Lernzielen und Lerninhalten; Einsatz komplexer Lehr-Lern-Arrangements; eine mit dem Lernfortschritt wachsende Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens; stärkere Berücksichtigung des Lernens in Gruppen; handlungsorientierte Einübung und Anwendung des Wissens in unterschiedlichen Kontexten.“ (1995: 137)

In der Tat gibt es auch im fremdsprachlichen Unterricht eine Reihe von Modernisierungsbestrebungen, wie sie sich z. B. in den Richtlinien für den Englischunterricht am Gymnasium in Nordrhein-Westfalen (Kultusministerium NRW 1993) niedergeschlagen haben. Von unterrichtspraktischer Seite her finden sich viele Beschreibungen von Projektideen in fachdidaktischen Zeitschriften. Nur eine umfassende, über einzelne Unterrichtseinheiten hinausgehende Veränderung des Fremdsprachenunterrichts ist meines Wissens bisher nicht erfolgt.

Dies mag z. T. daran liegen, dass Fremdsprachenunterricht sich von anderen Fächern schon dadurch unterscheidet, dass die fremde Sprache nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Kommunikationsmedium ist. Es stellt sich daher die Frage, welcher Stellenwert der Sprachrichtigkeit zukommt. Gerade die im schülerorientierten Un-

terricht zentralen gruppenteiligen Arbeitsverfahren lassen für viele Lehrer die Frage aufkommen, ob in ihnen nicht Modelle für korrektes sprachliches Handeln fehlen. Tatsächlich formulierten die NRW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe noch 1981: „Phasen mit Gruppenarbeit haben im Englischunterricht nicht die Bedeutung, die ihnen in muttersprachlichen Fächern zukommt. In den Gruppen kann der Gebrauch der Fremdsprache nicht mehr korrigiert oder durch helfende Überformung der Schüleräußerung ergänzt und differenziert werden.“ (Kultusministerium NRW 1981: 89) Mithin dominiert daher in so manchem fremdsprachlichen Unterricht eher das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, und dies gilt wohl in besonderem Maße – so jedenfalls die Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994: 514) – für das Gymnasium. Dabei existiert mit dem sog. autonomen Fremdsprachenlernen eine Alternative, die bereits seit Mitte der 70er Jahre einen Diskussionsschwerpunkt der internationalen Fachdidaktik bildet (vgl. Hill 1994) und deren Effizienz nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch als abgesichert gelten darf (vgl. Legenhausen in diesem Band).

Der folgende Beitrag versteht sich als Einleitung zu den hier gesammelten Aufsätzen und will einige Grundelemente des Konzeptes vorstellen, Gründe für die Notwendigkeit der Veränderung von Unterricht in Richtung des autonomen Lernens skizzieren und den Ansatz in den größeren Zusammenhang der pädagogischen Diskussion stellen.

Lehrer – Schüler – Lehrwerk

Viele Lehrer, mit denen ich im Rahmen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen gesprochen habe, sind unzufrieden mit der unterrichtlichen Realität, sehen jedoch meist keinen rechten Ausweg aus ihrer Situation. Häufig hängt zu vieles von der Art des eingeführten Lehrwerkes ab, und selbst wenn einige neuere Lehrwerke freies Arbeiten oder die Arbeit anhand von Wochenplänen ermöglichen, definiert sich die individuelle Akzeptanz sehr stark durch die Reaktion auf die *story line*, die Auswahl der Inhalte, die grammatische Progression, das Lay-out usw. Im „autonomen Fremdsprachenlernen“ wird nun der Versuch unternommen, Lehrer und Lerner unabhängiger von solchen vorgefertigten Arrangements zu machen. Little (vgl. auch Beitrag in diesem Band) meint, „essentially, autonomy is a *capacity* for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action“ (1991: 4), und Henri Holec (1994: 8), einer der Väter dieses Konzeptes, definiert den Begriff – allerdings vor allem mit Blick auf Selbstlernzentren – wie folgt:

Learning a language by self-directed learning, i. e. without being taught, is learning by taking one's own decisions with respect to the objectives to achieve, the resources and techniques to use, evaluation, and management over time of the learning programme, with or without help from an outside agent.

Das Lehrwerk kann und soll auch in einem solchen Konzept eine Rolle spielen, zumal es von vielen Lernern als Gerüst interpretiert wird, auf das man sich stützen kann (vgl. Beitrag von Edelhoff). Seine Funktion wird jedoch mehr die eines *resource book* sein, das Ideen für Aktivitäten liefert, die die Schüler je nach Bedarf auch variieren dürfen. Man kann es wie eine Sammlung von Kochrezepten sehen, die man ebenfalls verändert, wenn die Zutaten fehlen oder wenn man glaubt, das eine oder andere Ingrediens würde nicht schmecken. So formulieren auch die hessischen Rahmenpläne „Neue Sprachen“ für die Sekundarstufe I: „Lehrwerke sollten daher auch Angebote enthalten, aus dem Lehrgang auszusteigen. Gleichberechtigt an seine Stelle treten lehrwerkunabhängige Unterrichtseinheiten sowie authentische Hör-, Lese- und Filmmaterialien.“ (Hessisches Kultusministerium 1996: 19)

Im Idealfall läuft ein solcher Fremdsprachenunterricht mit oder ohne Lehrwerk ab – um einen wirtschaftswissenschaftlichen Terminus zu verwenden – wie in einer fraktalen Fabrik, d. h., der Klassenraum besteht aus verschiedenen, sich (in Grenzen) selbst steuernden Arbeitsgruppen. Damit ist aber auch ein hohes Ziel gesetzt: Schüler sollen Kenntnisse im Bereich der zu erlernenden Sprache erwerben, aber auch im Bereich des Lernens dieser Sprache, sie müssen also Erfahrungen im Bereich des Selbstmanagements des Lernprozesses sammeln und dies häufig auf Grund von Erfahrungen, die sie beim Lernen gemacht haben. Vielleicht ist es die Komplexität dieser Forderungen, die vielen Lehrern Schwierigkeiten bereitet, eine Umsetzung im eigenen Unterricht zu versuchen. Devon Woods (1996) hat in einer Untersuchung über Lehrerkognition gezeigt, dass Lehrer eher auf von ihnen bereits erfahrene Strukturen zurückgreifen, als etwas völlig Neues zu probieren. Dennoch streben viele nach Veränderung des Unterrichts, vor allem wenn der Wunsch nach mehr Schülerorientierung vorhanden ist, und Diskrepanzen festgestellt werden zwischen dem, was tatsächlich in der Stunde geschieht und dem, was man eigentlich will. Wesentlich für innovatives Verhalten ist die Bereitschaft zur Erweiterung des eigenen Hintergrundwissens, weil dieses Hintergrundwissen auch die Wahrnehmung des eigenen Unterrichts beeinflusst:

Teachers interpret a teaching situation in the light of their beliefs about learning and teaching of what they consider a second language to consist of; the result of this interpretation is what the teacher plans for and attempts to create in the classroom. (Woods 1996: 69)

Das Hintergrundwissen jedes Lehrers – Woods spricht präziser von *BAK-Netzwerken* (*beliefs, assumptions, knowledge*) – ist nicht statisch zu sehen, sondern durchläuft eine ständige Evolution, die mit den eigenen Erfahrungen als Schüler beginnt und die im Idealfall nie endet. Die Lektüre von Artikeln, wie sie in diesem Buch zusammengestellt sind, das Sichhineinversetzen in Unterrichtsformen, wie sie von Dam, Legutke und Eschenauer beschrieben werden, können als Katalysator fungieren, den eigenen Unterricht zu verändern. Darüber hinaus geschieht Veränderung

aber vor allem im Dialog mit anderen und in der Reflexion des eigenen Unterrichtsprozesses. Woods beschreibt dies sehr schön am Beispiel einer Lehrerin, die er im Rahmen seiner Untersuchung mehrfach interviewt hat:

According to her, the changes occurred through her experience with learners during a period in which she interacted a great deal with other teachers, sharing views, ideas and materials, and in which she felt particularly invested in the teaching she was doing. She noted that the change occurred as a gradual progression, implying that the central aspects of her own approach and character were at no time threatened. (Woods 1996: 293-294)

Die Lehrerfortbildung, das informelle Treffen von Personen, die am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind, die Diskussion mit Experten und die Lektüre von Fachliteratur, schließlich eigene Unterrichtserfahrungen bilden daher Kernpunkte für die Weiterentwicklung des BAK-Systems. Die im hessischen Institut für Lehrerfortbildung, Fulda, im Herbst 1996 durchgeführte und hier dokumentierte Akademie-tagung zum Thema „Autonomes Fremdsprachenlernen“ weckte beispielsweise bei den Teilnehmern den Wunsch, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und das Konzept im Rahmen ihres jeweils eigenen Unterrichtsverständnisses weiterzuentwickeln. Und tatsächlich kam es ein halbes Jahr später aufgrund der privaten Initiative zweier Teilnehmer zu einem Anslusstreffen.

Gründe für Lernerautonomie

Warum aber überhaupt Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht? Lerner sind voneinander verschieden. Sie differieren aufgrund ihrer Motivation, ihres Vermögens fremde Sprachen zu lernen, ihrer Persönlichkeit, ihrer besonderen Art zu lernen, ihrer Fähigkeit, Dinge zu behalten und zu verarbeiten (vgl. Larsen-Freeman/Long 1991, Ellis 1994). Dies führt dazu, dass nicht für alle Lerner die jeweils von einem Lehrer bevorzugte oder vom Lehrwerk vorgegebene Unterrichtsform geeignet erscheint. Hinzu kommt ein weiteres Problem, das den herkömmlichen Unterricht betrifft und das von Pienemann als „Teachability Hypothesis“ (Pienemann 1989; vgl. Ellis 1994) bezeichnet wird: Ähnlich wie beim natürlichen Spracherwerb durchlaufen Schüler beim Fremdspracherwerb bestimmte Stufen, und eine Struktur kann nur dann erlernt werden, wenn die Schüler aufgrund der Entwicklung ihrer *interlanguage* dazu in der Lage sind. Innerhalb einer Klasse können freilich aufgrund der individuellen Lernerunterschiede einige Schüler dazu bereit sein, die anstehende Struktur zu erlernen, andere nicht.

An diesen Schülern geht der Lernstoff also bestenfalls vorbei. Sie sind dann zwar fähig, die grammatische Struktur in einem Grammatiktest z. B. anhand von Einsetzübungen zu reproduzieren, eine Aufnahme in den aktiven Sprachgebrauch erfolgt

jedoch nicht. Schlimmstenfalls beobachtet man sogar, dass solche Schüler Kommunikationen, die die gelehrte Struktur enthalten, vermeiden.

Diese psycholinguistischen Aspekte sprechen dafür, Unterricht zu individualisieren: Es ist effektiver, Fremdsprachen nicht im gesamten Klassenverband zu lernen. Eine Möglichkeit, so etwas zu erreichen, ist die Einrichtung von self-access centres, in denen technologische (Satellitenfernsehen, Video, CALL, E-mail, World Wide Webb CD-I, Multimediasysteme usw.) und z. T. persönliche Unterstützung gegeben werden und in denen die Lerner auf sich gestellt arbeiten. Dies wird vor allem im Bereich der Fort- und Weiterbildung z. B. in Firmen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen von Relevanz sein (vgl. Beitrag von Müller-Verweyen). Im Bereich Schule wird sicherlich dem Lernen in der Gruppe weiterhin größere Bedeutung zukommen, auch wenn dies gelegentlich unter Verwendung der programmatischen Forderung „PC statt Pauker“ bezweifelt wird (vgl. *Focus* 4/1994, *Spiegel* 9/1994). Ein ausschließlich medial vermitteltes Sprachenlernen ist für Kinder und Jugendliche nicht nur wegen der ohnedies zu immer stärkeren Vereinzelung der Individuen neigenden Gesellschaft kritisch zu sehen (vgl. z. B. Zijderveld 1972, Beck 1986), sondern auch aus lerntheoretischer Sicht. Dabei ist die Sehweise des radikalen Konstruktivismus (vgl. Beitrag von Wolff) von besonderer Relevanz, wonach Wirklichkeit kognitiv konstruiert ist und erst dann verbindlich für Individuen wird, wenn sie von anderen geteilt wird (Gerstenmaier/Mandl 1995). Gerade in komplexen Lernsituationen, wie sie im autonomen Fremdsprachenlernen vorkommen, ist daher die Auseinandersetzung mit anderen Individuen von größter Bedeutung, weil sie dazu beiträgt, eigene Ansichten, Interpretationen und Lösungswege zu überdenken und zu kognitiv besser strukturiertem Wissen zu gelangen (vgl. Dubs 1995).

Zudem ist bei der Arbeit in Schülergruppen mit einem sehr viel höheren Sprachumsatz zu rechnen als im Frontalunterricht. Dabei scheint die nur eingeschränkt mögliche direkte Fehlerkorrektur durch den Lehrer kaum die Effektivität des Sprachlernprozesses zu beeinflussen. Eher das Gegenteil ist der Fall (vgl. Beitrag von Legenhäuser). So kommen auch Pica *et al.* in einer neueren Untersuchung über Lerner-Lerner-Interaktion zu dem Schluss: „As teachers ask language learners to work together on communication tasks, they can be confident that the interaction can assist L2 learning whether the source of that interaction is an NS [native speaker] or another learner.“ (Pica *et al.* 1996: 80)

Schließlich ein letzter Punkt, der für autonomes Fremdsprachenlernen spricht: Autonomie und damit das Ziel der Selbstverwirklichung besitzen zumindest in unserer Gesellschaftsform einen hohen motivatorischen Stellenwert. Leo van Lier (1996: 119-120) zieht die Schlussfolgerung: „Feed-back from others can enhance a person's knowledge of success but only if the person feels that the behavior was self-determined, and the context was one which facilitated autonomy.“ Dass dies auch und vielleicht gerade für den schulischen Rahmen gilt, fiel mir zum Beispiel bei

einem Besuch der Maria-Montessori-Gesamtschule in Krefeld auf. Eine achte Klasse war mit Freiarbeit beschäftigt: Die einen lasen eine deutsche Lektüre, andere beschäftigten sich mit Mathematikaufgaben, wieder andere mit englischen Texten und Übungen. Es gab keine unnötige Unruhe, kein sinnloses Herumlaufen, keine Störungen, alle waren so sehr bei der Sache, dass kaum ein Wort über nicht unterrichtsbezogene Aspekte verloren wurde. Ähnliches gilt für die in diesem Band beschriebenen Klassenräume. Schüler wählten sich ihre Aufgaben selbst und bearbeiteten sie mit großem Engagement. Csikszentmihalyi (1975, 1991, 1995) bezeichnet ein Verhalten, das nicht so sehr auf Belohnung abzielt, sondern das intrinsisch motiviert ist und das neue Erfahrungen eröffnet, als *flow*-Erlebnis. Flow-Erlebnisse führen dazu, dass man die Komplexität einer Aktivität aus eigenem Antrieb heraus erhöht, dass man neue Fertigkeiten entwickelt und sich neuen Herausforderungen stellt. Genau dies will autonomes Fremdsprachenlernen erreichen.

Das Konzept der Lernerautonomie

Autonomes Fremdsprachenlernen ist auf der einen Seite ein relativ neues Konzept, auf der anderen Seite sind seine Grundlagen aber seit Jahren Thema der allgemeinpädagogischen Diskussion.

Die pädagogische Fundierung geht im Prinzip auf die reformpädagogische Zeit zurück (vgl. Weskamp 1996, für eine Gesamtdarstellung aus allgemeinpädagogischer Sicht Flitner 1996). Von John Dewey (1859-1952) stammt bekanntermaßen das Lernen im Projekt, in dem sich Schüler umfassenden, auf das reale Leben bezogenen Arbeitsvorhaben widmen. Dabei setzte er Eckpunkte, die für das autonome Fremdsprachenlernen von zentraler Relevanz sind. So definierte er für jeden Schüler eine „persönliche Methode“ und stellte fest:

Trotz allem aber bleiben die Methoden des Lernens eine persönliche Angelegenheit, nämlich die ihm eigene Art, wie sich jemand den Dingen nähert und die Aufgaben in Angriff nimmt, und keine Aufzählung kann jemals die Mannigfaltigkeit ihrer Formen und Färbungen erschöpfen. (Dewey 1964: 231)

Und für den muttersprachlichen Unterricht konstatierte er 1899 in *The School and Society*, was ohne weiteres auch heute noch für den traditionellen Fremdsprachenunterricht gelten könnte:

On the traditional method, the child must say something that he has merely learned. There is all the difference in the world between having something to say and having to say something. The child who has a variety of materials and facts wants to talk about them, and his language becomes more refined and full, because it is controlled and informed by realities. (Dewey 1976: 35)

Maria Montessori (1870-1952) glaubte, dass in jedem Kind schöpferische Energien vorhanden sind, die es bei geeigneter Umwelt dazu befähigen, sich selbst zu bilden. Entsprechend ist hier das Bild des Lehrers vorgedacht, so wie es auch im Konzept des autonomen Fremdsprachenlernens angelegt ist: der passive Lehrer, „der sich bemüht, das Hindernis beiseite zu räumen, das seine eigene Tätigkeit und Autorität darstellen könnte, und der somit bewirkt, dass das Kind von sich aus tätig werden kann.“ (Montessori 1992: 116-117).

Und noch mehr: Montessori sieht bereits die Dialektik des Unterrichtsprozesses, in dem nicht nur die Schüler vom Lehrer lernen, sondern auch der Lehrer Rückschlüsse für die eigene Arbeit zieht, sein Konzept also letztlich aus der Arbeit mit den Schülern heraus weiterentwickelt: „Denn er wird vom Kind selbst die Mittel und den Weg für seine eigene Erziehung lernen, das heißt, er wird vom Kind lernen, sich als Erzieher zu vervollkommen.“ (Montessori in Heiland 1992: 55). Ähnlich definiert auch Hugo Gaudig (1860-1923) die Rolle des Lehrers und betont die Notwendigkeit, Schüler zur Selbstständigkeit zu erziehen:

Soll aber diese Selbsttätigkeit sich entwickeln und erhalten, so bedarf der Wille des Schülers einer planmäßigen Schulung für die Arbeit. Soll der Schüler nicht des Anstoßes von außen (des Fremdimpulses) fortgesetzt bedürfen, soll er den Anstoß durch die Frage, den Befehl, die Aufforderung entbehren lernen, so muss er sich selbst zu all den Tätigkeiten bestimmen lernen, die der Arbeitsvorgang fordert; er muss lernen, arbeiten zu wollen. So muss er sich dazu bestimmen, Aufgaben zu stellen, das Für und Wider von Arbeitswegen zu prüfen, den Gang der Arbeit zu kontrollieren, die unfertige Arbeit zu korrigieren usw. (Gaudig 1969: 12)

Célestin Freinet (1896-1966) fordert wie später von Hentig, dass die Schule vom Leben nicht getrennt sein dürfe, d. h., er wendet sich gegen einen Unterricht, der „uns seine eigenen Techniken, seine Lektionen und Aufgaben mit ihrem wichtigsten Hauptwerkzeug, den Schulbüchern, aufzwingt.“ (Freinet 1981: 45) Und seine Nachfolger betonen auch heute noch, „dass zur Realisierung dieser Konzeption viele materielle und soziale Voraussetzungen gehören, die die Lehrperson in langwieriger Zusammenarbeit mit den SchülerInnen selbst schaffen muss.“ (Dietrich/Hövel 1995: 220) Es versteht sich von selbst, dass in den hier genannten Ansätzen neben das Schulbuch auch andere Materialien treten müssen, die die Schüler nutzen können. Schon Ellen Key (1849-1926) träumte: „Die Bibliothek der Schule wird das größte, schönste und wichtigste Lehrzimmer sein, und das Bücherverleihen der Schule ein wesentlicher Teil ihrer ganzen Lehrtätigkeit.“ (Key 1978: 120)

Viele Aspekte der Reformpädagogik finden sich heute in Konzepten wie „Freie Arbeit“, „Offener Unterricht“, „Projektunterricht“, „Handelnder Unterricht“ oder „Praktisches Lernen“ wieder (vgl. van Dick 1991). Autonomes Fremdsprachenlernen ist daher eigentlich nichts anderes als die konsequente Fortführung der hier ent-

wickelten Gedanken für den Fremdsprachenunterricht. Eine starke konzeptionelle Analogie ist auch im Hinblick auf den in den Vereinigten Staaten verbreiteten „*Whole-language-Ansatz*“ festzustellen:

We believe, rather, that learning in school and learning out of school are not different. The same factors that make concepts easy to learn out of school make them easy in school: Learners build on experience, expand on schemas and rely heavily on language for development. We cannot accept the notion that the two kinds of concepts develop differently. Whole language assumes a single learning process influenced and constrained by personal understandings and social impacts. (Goodman/Goodman 1990: 229)

Trotz dieses Credo ist der *Whole-language-Ansatz* schwierig zu definieren, weil er sich für jeden etwas anders konkretisiert und sich mit den Menschen, die ihn verfolgen, verändert (vgl. Strickland/Strickland 1996). Ähnliches gilt für das autonome Fremdsprachenlernen, weil es sich in einem spezifischen Klassenraum aus der Interaktion von Schülern und von Lehrern und Schülern entwickelt. Vielleicht ist dies der wichtigste Unterschied zu den Ansätzen der Vergangenheit, die sich gern als „Methoden“ bezeichneten, denn diese implizierten letztlich eine einheitliche Umsetzung im Klassenzimmer und ignorierten die möglichen Variationen von Lehrer zu Lehrer. Autonomes Fremdsprachenlernen begreift hingegen auch Schüler als Ressourcen in einem Prozess der Veränderung des Unterrichts. Nicht nur Lehrer haben ja Ideen und Lernerfahrungen, sondern auch Schüler. Diese Erfahrungen und ihre kontinuierliche Evaluation und Reflexion lassen eine Weiterentwicklung zu. Das Ziel ist dabei, dass möglichst alle Entscheidungen (also Festlegung der Ziele, Wahl der Materialien, Methoden und Techniken, Evaluation und Management des Lernprozesses) von den Schülern ausgehen.

Die Schüler werden zunächst sehr stark auf die Hilfe des Lehrers angewiesen sein, wobei es natürlich eine Vielzahl von Wegen gibt: So lassen sich Arbeitstechniken (vgl. hierzu den Beitrag von Häuptle-Barceló) in Form eines Methodentrainings gelegentlich in den Unterricht einstreuen (z. B. Tipps zum Vokabel- oder Grammatiklernen, zum Lesen, zum Schreiben unterschiedlicher Texte, zum Interviewen, zum Nachschlagen), oder es lässt sich ein Kompakttraining etwa in Form von Lerntagen einrichten (vgl. Klippert 1995, Malycha 1995). Denkbar ist aber auch, in einem Unterrichtsprojekt durch End- und Prozessevaluation Rückschlüsse auf Möglichkeiten der Verbesserung der gemeinsamen Arbeit zu ziehen und so das Methodentraining sich natürlich entwickeln zu lassen. Teil eines solchen Projektes kann selbstverständlich wiederum ein jeweils situationsbezogenes Methodentraining sein.

Autonomes Fremdsprachenlernen besitzt also ganz unterschiedliche Gesichter. Es kann langsam beginnen, indem man Schülern immer mehr Entscheidungsfreiräume gibt, es kann aber auch sehr schnell gehen, z. B. durch den Sprung ins kalte Wasser, wenn Lehrer mit den Schülern ein erstes Projekt wagen und ein mögliches Scheitern

riskieren. Ein entscheidender Punkt ist sicherlich die Fähigkeit von Lehrern, Visionen für den Unterricht zu entwickeln und die Schüler dazu zu bringen, diese Visionen mitzutragen. Auch Schüler sind – wie angedeutet – bereits durch bestimmte Lernmuster sozialisiert, und sie müssen innerhalb des Konzeptes „autonomes Fremdsprachenlernen“ begreifen, dass sie eine Reihe der ihnen vertrauten Arbeitsweisen aufgeben müssen (wie z. B. das Ausfüllen von Lückentexten, das Sprechen von Satzmustern, das Lernen von Grammatikregeln, das unreflektierte Durcharbeiten einer Lehrbuchlektion nach der anderen), um sich auf etwas Neues einzulassen.

Lernerautonomie und das Erlernen einer fremden Sprache

Autonomes Fremdsprachenlernen hat natürlich nicht nur einen lernpädagogischen Hintergrund, sondern auch einen sprachpädagogischen; es geht ja schließlich um das Erlernen einer Fremdsprache. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht haben häufig Grammatikübungen des Typs „Complete the sentences with ...“ einen festen Platz. Dabei handelt es sich jedoch um eine zu statische Betrachtungsweise von Sprache, die hier selbstreferentiell bleibt, weil die Sätze eigentlich nur dazu dienen, die Struktur einzuüben, jedoch nicht auf einen kommunikativen Kontext verweisen (vgl. McCarthy/Carter 1994). Der Grund für die Beliebtheit vor allem von Arbeitsbüchern, die solche Aufgabentypen enthalten, und die ständige Aufnahme dieses Aufgabentyps in Klassenarbeiten liegt auf der Hand: Isolierte Phänomene sind leicht überschaubar, und man erkennt sofort, ob ein Schüler die gewünschte Struktur erlernt hat. Leider sind die Reproduktion einer Struktur und ihre aktive Beherrschung in kommunikativen Situationen, wie bereits eingangs bemerkt, zwei verschiedene Dinge. Sprachliche Äußerungen in einer bestimmten Situation werden nämlich Halliday (in Halliday/Hasan 1989) zufolge durch drei Bereiche determiniert: *Field of Discourse*, *Tenor of Discourse* und *Mode of Discourse*. Also: Worüber und in welcher Situation (*field*) äußern sich welche Kommunikationsteilnehmer (*tenor*) in welcher Art und Weise (*mode*). Beispielsweise erfordert ein Gesetzestext eine ganz andere Grammatik als der Brief an einen Freund. Ein Gespräch wird durch andere Regeln des *discourse management* bestimmt als ein geschriebener Text. Selbst ein Text zum selben Thema wird völlig anders aussehen, je nachdem ob er z. B. im *Spiegel* oder in der *Zeitschrift für Pädagogik* erscheint (für eine unterrichtspraktische Anwendung vgl. Weskamp 1995).

Die Produktion von Sprache ist also eine sehr komplexe Angelegenheit und kann auch im Sinne einer didaktischen Reduktion kaum durch einfache Regeln erlernt werden. Autonomes Fremdsprachenlernen macht sich (ähnlich wie übrigens der *Whole-language-Ansatz*) daher eine ganzheitliche Betrachtung von Sprache zu eigen. Dies bedeutet auch, dass man den Lernern gestattet, ihre jeweils eigene *inter-*

language zu entwickeln und kompensatorische Strategien zu nutzen. Grammatikarbeit, wie sie der traditionelle Fremdsprachenunterricht kennt, tritt ganz in den Hintergrund.

Einige Vertreter des autonomen Fremdsprachenlernkonzeptes setzen dabei auf einen naturalistischen Spracherwerb und lassen die Sprache sich aus der Kommunikation mit anderen Lernern, mit der Lehrerin oder dem Lehrer und aus der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichem Material entwickeln (vgl. Dam, Legenhausen in diesem Band). Denkbar ist auch, die Schüler in die Rolle von Sprachforschern zu versetzen. Dabei analysieren sie Sprachmaterial auf ein grammatisches Phänomen hin, stellen Hypothesen über dessen Funktion auf und überprüfen ihre Erkenntnisse z. B. anhand einer Grammatik. Sie vergleichen fremdsprachliche Strukturen mit muttersprachlichen Strukturen, sie richten vielleicht einen „Grammar Club“ zur Diskussion sprachlicher Probleme ein, und sie finden Unterschiede zwischen eigenen sprachlichen Äußerungen und denen des Lehrers und der anderen Lerner (für eine systematische Umsetzung vgl. Ellis/Sinclair 1989). Spracharbeit wird dann nicht mehr als isolierter Bereich eines sonst kommunikativen Unterrichts verstanden, vielmehr ist sie natürlicher Bestandteil innerhalb des hier skizzierten pädagogischen Konzeptes, das eine selbstständige Auseinandersetzung eben auch mit grammatischen Themen fordert.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied: Luchterhand.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1995): *Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben: Eine Psychologie für das 3. Jahrtausend*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, und Isabella S. Csikszentmihalyi (eds.) (1991): *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag: Die Psychologie des flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dewey, John (1964): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann.

- Dewey, John (1976): *Essays on School and Society 1899-1901: The Middle Works of John Dewey 1899-1924*. Band 1. Ed. Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- van Dick, Lutz (1991): „Freie Arbeit – Offener Unterricht – Projektunterricht – Handelnder Unterricht – Praktisches Lernen: Versuch einer Synopse“. *Pädagogik* 43.6: 31-34.
- Dietrich, Ingrid, und Walter Hövel (1995): „Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht“. Ingrid Dietrich (ed.): *Handbuch Freinet-Pädagogik: Eine praxisbezogene Einführung*. Weinheim: Beltz. 218-240.
- Dubs, Rolf (1995): „Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung“. *Zeitschrift für Pädagogik* 41: 889-903.
- Ellis, Gail, und Barbara Sinclair (1989): *Learning to Learn English: A course in learner training*. Learner's book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Expertenkommission (1995): *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Flitner, Andreas (1992): *Reform der Erziehung: Impulse des 20. Jahrhunderts*. München: Piper.
- Freinet, Célestin (1981): *Praxis der Freinet-Pädagogik*. Ed. Hans Jörg. Paderborn: Schöningh.
- Gaudig, Hugo (1969): *Die Schule der Selbsttätigkeit*. Ed. Lotte Müller. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gerstenmaier, Jochen, und Heinz Mandl (1995): „Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive“. *Zeitschrift für Pädagogik* 41: 867-888.
- Goodman, Yetta M., und Kenneth S. Goodman (1990): "Vygotsky in a whole-language perspective". Luis C. Moll (ed.): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 223-250.
- Halliday, M. A. K., und Ruqaiya Hasan (1989): *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Heiland, Helmut (1992): *Maria Montessori*. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- von Hentig, Hartmut (1993): *Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft*. München: Hanser.
- von Hentig, Hartmut (1996): *Bildung: Ein Essay*. München: Hanser.
- Hessisches Kultusministerium (1996): *Rahmenplan Neue Sprachen: Sekundarstufe I*. Frankfurt: Diesterweg.
- Hill, Brian (1994): "Self-managed learning". *Language Teaching* 27: 213-223.

- Holec, Henri (1994): *Self-directed Learning: An Alternative Form of Training*. Strasbourg: Council of Europe.
- Key, Ellen (1978): *Das Jahrhundert des Kindes*. Königstein: Athenäum.
- Klippert, Heinz (1995): „Gewusst wie: Methodenlernen als Aufgabe der Schule“. *Pädagogik* 47.1: 6-10.
- Kultusministerium NRW (1981): *Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. Köln: Greven.
- Kultusministerium NRW (1993): *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium, Sekundarstufe I, in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Larsen-Freeman, Diane, und Michael H. Long (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow: Longman.
- Little, David (1991): *Definitions, Issues and Problems. Learner Autonomy*, 1. Dublin: Authentik.
- Malycha, Antje (1995): „Projekt ‚Lernen Lernen‘: Lerntage zu Beginn der fünften Klasse“. *Pädagogik* 47.1: 11-18
- McCarthy, Michael, und Ronald Carter (1994): *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Montessori, Maria (1992): *Kinder sind anders*. 7. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pica, Teresa *et al.* (1996): “Language Learner’s Interaction: How Does It Address the Input, Output, and Feedback Needs of Language Learners?” *TESOL Quarterly* 30: 59-84.
- Pienemann, Manfred (1989): “Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses”. *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Strickland, Kathleen, und James Strickland (1996): “I Do Whole Language on Fridays.” *English Journal* 85.2: 17-25.
- Weskamp, Ralf (1995): „Schriftlichkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht: Ein kontextorientiertes Modell der Textproduktion“. *Die Neueren Sprachen* 94: 387-401.
- Weskamp, Ralf (1996): „Pädagogisierung des Fremdsprachenunterrichts: Schritte in Richtung zeitgemäßen Lernens.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43: 347-356.
- Woods, Devon (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zijderveld, Anton C. (1972): *Die abstrakte Gesellschaft: Zur Soziologie von Anpassung und Protest*. Frankfurt: Fischer.

How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice

Leni Dam

Introduction

One thing is theory, another is practice, and yet another thing is to make people change their practice. This is, of course, also true when it comes to the development of learner autonomy. The contents of this paper is intended to give the reader an insight into how learner autonomy can be developed in a school context, by describing how theory and experienced practice in that connection is passed on to teachers who want to develop learner autonomy in their own institutions. By doing so it is our hope that it will be possible for the reader to select and make use of issues relevant to him or her. The paper describes a typical one-day workshop for language teachers similar to the one held at the Hesse State Institut for Pedagogy in Fuldataal in November 1995. The aims of such a workshop are:

- to introduce to teachers a theoretical concept of learner autonomy,
- to give teachers an insight into possible ways of putting theory into practice,
- to make teachers aware of what they do already – and why they do it,
- to make teachers consider possible ways of developing – or continuing to develop – learner autonomy in their own environments.

The organisation and the contents of the workshop is intended to mirror what is expected to take place in the teachers' own classrooms when developing learner autonomy.

Opening of workshop

It is 9 o'clock on Wednesday morning. We are in a normal classroom/lecture room. The tables are placed in groups seating six people which means that each teacher is facing 5 colleagues and all of them are facing me, their teacher (similar to the classroom organisation illustrated in fig. 2). This setting has got a number of advantages:

- it makes quick discussions and exchange of views within a group possible,
- it calls upon learner activity and peertutoring,

- it supports individual learner involvement as it is less threatening to talk in a small group than in an open forum,
- it makes a transfer of focus from the teacher (traditionally the entertainer) to the participants possible and facilitates thus learner responsibility.

Facing me are 24 teachers of foreign languages. In front of them they have a notebook/exercise-book which they were asked to bring along to be used as a logbook or diary during the course as well as after the course. It is time to begin and after having introduced myself I place the first transparency on the OHP:

- What are we doing?
- Why are we doing it?
- How are we doing it?
- With what results? What can it be used for?

I argue that these are the 4 main questions when talking about developing learner autonomy. These are the questions that we, as teachers, should become better at asking ourselves. They are essential when moving from a teacher-centred teaching environment to a learner-centred learning environment; and they are the questions that we want our learners to ask themselves in the autonomous classroom. The very same questions form the structure as well as the contents of the workshop.

The programme for the day:

- What is learner autonomy? An attempt to define the term “learner autonomy”. (What are we doing?)
- Reasons for developing learner autonomy? Why do we see the development of learner autonomy not only as desirable but necessary? (Why are we doing it?)
- How might learner autonomy be developed? Examples from the classroom. (How are we doing it?)
- Planning steps towards learner autonomy in participants’ own classes. (What can it be used for?)

What is learner autonomy?

Given more than one day I would ask the participants to answer this question. With only one day I give the participants a handout with what I will call an attempt to define the term “learner autonomy”:

“Being autonomous is the ability to make one’s own decisions rather than being influenced by someone else or told what to do.”

(Collins COBUILD 1987: 85)

“Learner autonomy is when the learner is willing to and capable of taking charge of his/her own learning, i.e. independently

- choosing aims and purposes
- choosing materials, methods and tasks
- exercising choice and purpose in organising and carrying out the tasks
- choosing criteria for evaluation and using them in evaluation.”

(Holec 1981: 3)

“Learner autonomy is characterised by a readiness to take charge of one’s own learning in the service of one’s needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in co-operation with others, as a socially responsible person.

An autonomous learner is an active participant in the social processes of learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows. It is essential that an autonomous learner is stimulated to evolve an awareness of the aims and processes of learning and is capable of the critical reflection which syllabuses and curricula frequently require but traditional pedagogical measures rarely achieve.”

(Bergen 1990: 102)

“1. Autonomy is NOT a synonym for self-instruction; in other words, autonomy is NOT limited to learning without a teacher.

2. In the classroom context, autonomy does NOT entail an abdication of responsibility on the part of the teacher; it is NOT a matter of letting the learners get on with the things as they best can.

3. On the other hand, autonomy is NOT something that teachers do to learners; that is, it is NOT a teaching method.

4. Autonomy is NOT a single, easily described behaviour.

5. Autonomy is NOT a steady state achieved by learners.”

(Little 1991: 3-4)

I find that Holec’s definition from the early eighties still is a very useful tool for teachers. When presenting it I emphasise the importance of the learner’s willingness and capability to take over responsibility for one’s own learning. I stress that especially those two aspects – willingness and capability – in my experience seem to be the hurdles when developing learner autonomy. How can we make the learners willing to take over responsibility? How can we make the learners capable of taking over responsibility? Many teachers, however, fear that the aims for learner autonomy set up by Holec will result in narrow-minded individualists only aiming at satisfying their own needs on behalf of others. The Bergen definition takes into consideration the importance of stressing the social aspects when developing learner autonomy. I

have added David Little's "Five Negatives" because trying to characterise things is often facilitated by explaining what it is NOT.

In addition to the attempts to define "learner autonomy", I find it important to draw the participants' attention to the fact that our possibilities in a school context – in a formal educational context – can never be a question of "total learner autonomy", but a development towards learner autonomy. The following model of a teaching/learning sequence can illustrate this development:

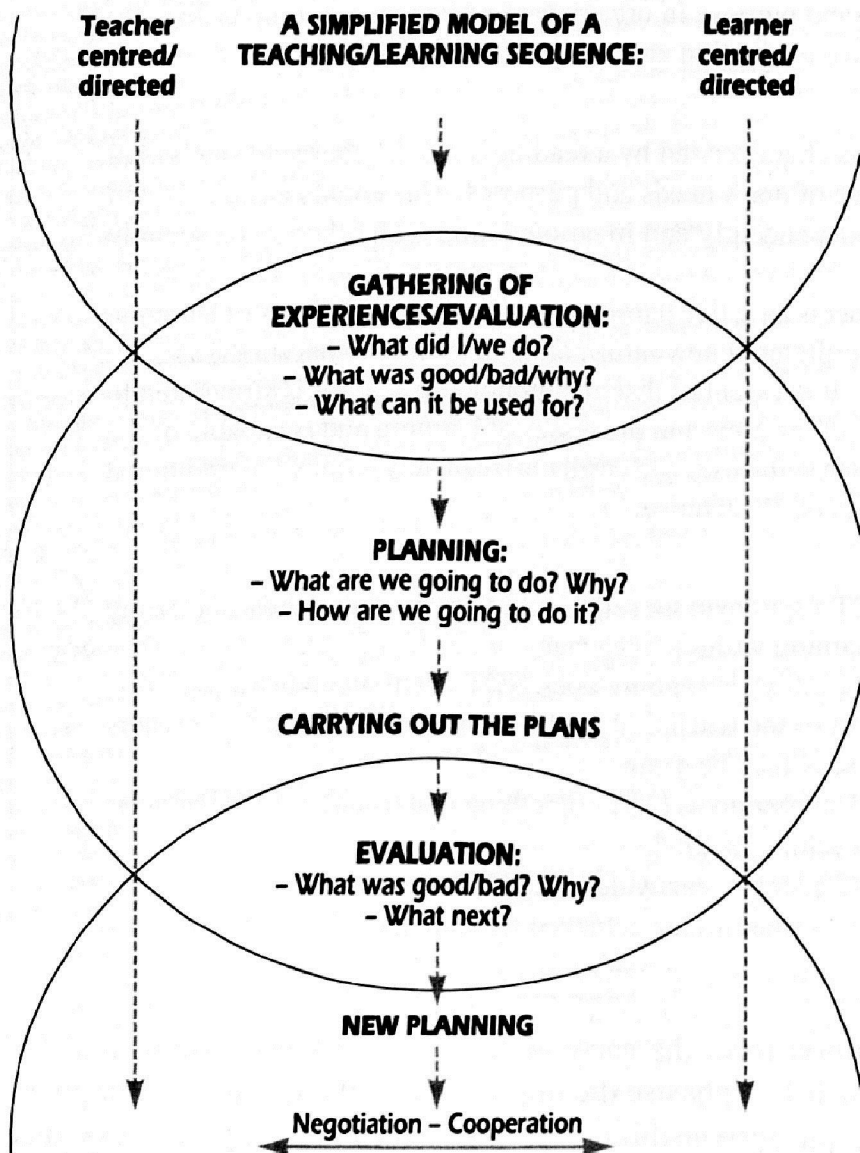


Fig. 1: The three circles

Developing learner autonomy is a matter of moving from a teacher-centred teaching environment towards a possible learner-centred learning environment. It is a matter of teachers learning to let go and learners learning to take hold.¹ However, it is not a matter of either/or – it is a matter of establishing a learning environment where the

focus is on learning rather than teaching, and where the aim is to raise the individual learner's awareness of the elements and the processes involved when learning. The development of learner autonomy is an experience-based process for teachers and learners alike.

Reasons for developing learner autonomy

In the workshop we have now reached the next key question: Why is the development of learner autonomy not only important but necessary? In order to get the participants personally involved in this question I want them to reflect on how they learn themselves. For this purpose they are given the following task:

- Think of a situation where you yourself learned something – or you were supposed to learn something.
- Write down – individually in your notebooks (diaries) – elements within yourself or in your environment which supported – or perhaps hindered – the process of learning.
- Share your experiences with the rest of your group.
- Report back to the whole group either on posters or on OHPs.

The answers from this group are similar to answers collected over the years from many workshops with teachers. They show that successful learning to a large extent is dependent on the following elements being present in the learning process:

- motivation,
- satisfaction of personal needs,
- activation of existing knowledge,
- active personal involvement in what to learn and how to learn,
- a sense of progression – of “growth”,
- a feeling of confidence, security, acceptance, respect,
- the possibility for sharing of experiences – socially undertaken,
- peer-tutoring,
- access to help and guidance when needed,
- support and trust from others.

¹ The terms “let go” and “take hold” are from the title “Letting go – taking hold”, Brian Page (ed.) (1992) – a publication where a number of teachers have described how they themselves started the development of learner autonomy in their own classes.

The participants' personal experiences from their own learning can now be related to the arguments for learner autonomy collected by me and presented on a handout:

"Greater influence/responsibility on the part of the learners in planning and in conducting teaching-learning activities will lead to a greater degree of active involvement/better learning in the actual teaching-learning situation, which again will influence the learner's potential for evaluating the process." (Dam 1976)²

"To learn is to develop relationships between what the learner knows already and the new system presented to him, and this can only be done by the learner himself." (Barnes 1976: 81)

"School knowledge is the knowledge which someone else presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher's questions, to do exercises, or to answer examination questions, but it remains someone else's knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes, however, we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated in that view of the world on which our actions are based, I would say that it has become 'action knowledge'." (Barnes 1976: 81)

"No school, or even university, can provide its pupils with all the knowledge and the skills they will need in their adult lives. Adult life, in its personal as well as its vocational aspects, is far too diverse and too subject to change for any educational curriculum to attempt to provide a detailed preparation. It is more important for a young person to have an understanding of himself/herself, an awareness of the environment and its workings, and to have learned how to think and how to learn." (Trim 1987: 3)

How might learner autonomy be developed in a school context?

By now I have a feeling that the participants are personally engaged in what is going on. They see themselves as learners as well as teachers and they have realised that their own experiences as learners might come in useful when developing learner autonomy in their own environments. To many teachers, however, it is still a question of how to do it – how to get started. In order to provide them with useful tools for this purpose it is again important to make them reflect on their own, actual

² This quotation is from an oral report made in 1976 at the end of my first project trying to get learners involved in their own learning

teaching/learning situation. I therefore pose two more questions to be dealt with in the groups:

- Which problems/successes might you foresee when developing learner autonomy?
- Which problems/successes have you perhaps already experienced?

As regards problems, answers are typically – and this group makes no exception:

- Parents' as well as learners' attitudes and expectations to the teacher: "It is the teacher's job to teach".
- Insecurity on part of the learners.
- Insecurity on part of the teacher: "Will they learn enough?", "What about the weak learners?", "What about the difficult learners?".
- Waste of time.
- Difficult to handle with many students.
- The weak learners will be losers.
- Difficult for the teachers to let go.
- Difficult for the learners to take hold.
- The learners' ability to take on responsibility.
- Lack of materials.
- Difficult to administer.
- Chaos.
- Lack of time.
- Curricular demands and tests.
- Parents' expectations with regard to "learning" and "teaching" – the way they were taught.
- Insecurity on part of the parents.

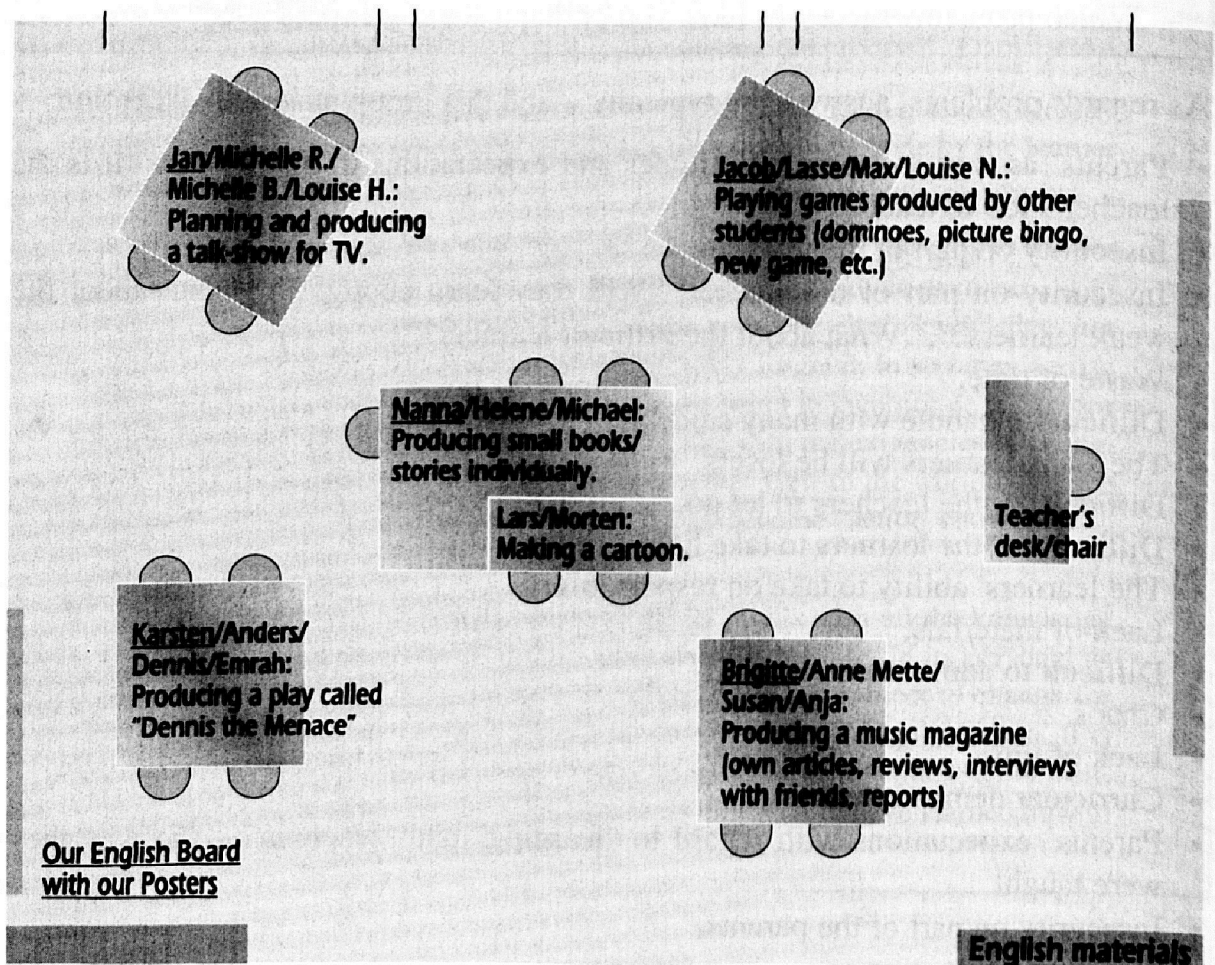
The answers show of course an insecurity about the unknown and concern about how to cope with change – for teachers, learners and parents alike. Given a whole year it would be relevant to take up all the problems foreseen by each participant; given one day only I have to be selective. What I present to the group is what I regard as the most useful tools for coping with the problems mentioned; tools which have also proved useful for other teachers:

- the organisation of the classroom,
- the structure and the contents of a teaching/learning period,
- the use of diaries and posters.

When I present the data from my classrooms I emphasise that it is not a recipe for developing learner autonomy; it was my way of doing it when collecting the data. Next time they see me, things might have changed; I might have changed. New

ideas, new ways of working might have developed in co-operation with learners or with other teachers.

The organisation of the classroom



**6th form/ 2nd year of English.
21 pupils/ mixed ability group.
4 lessons a week/ 2 double periods.**

On Monday new groups were formed by the students themselves, according to "who do you want to work with". Most groups also decided "what" to do.

A new game made by 7th form was introduced.

PLAN so far for Wednesday, 3rd November

0. Teacher in-put:
Who does what with whom?
1. Share homework
2. 2 minutes' talk
3. Free activities ("poster")
4. Homework for Monday
5. "Together":
Share comments on today's work.
Rhymes by heart!? A story/a song?

Fig. 2: An autonomous classroom

If we look into the classroom we can see that the learners are placed in groups for the same reasons as the workshop participants are placed in groups. Each learner will have his/her diary (logbook) in front of him/her and there will be at least one set of

dictionaries (English/Danish and Danish/English) in each group. Apart from that, in most cases there will be a number of English books, magazines or newspapers scattered around the learners. We can see that a number of different activities are taking place in the groups, group work and pair work, but also individual work e.g. individual learners making small books. We can see a space on the wall called "Our English Board" with clusters of posters (A3-size paper) placed under the following headings: "Records of lessons", "Plans for group work/individual work", "Contracts", "Words/expressions/grammar needed", "Ideas for what to do", "Musts", "Evaluation", "Our own experience". We notice that two shelves are labelled "Our English Materials". And where is the teacher? In most cases she will be sitting by one of the groups involved in discussions with the learners (Dam 1994).

The structure and contents of a teaching/learning period

A PLAN FOR A TEACHING/LEARNING PERIOD.

1. TEACHER'S INPUT

2. LEARNER-DIRECTED ACTIVITIES:

- a. Sharing homework.
- b. "2 minutes' talk".
- c. Free/self-chosen activities in groups, pairs or individually within the given framework.
- d. Planning homework.

3. "TOGETHER" – A PLENARY SESSION FOR THE WHOLE CLASS INC. THE TEACHER:

- a. Presentation of results or products from group work, pair work or individual work.
- b. Evaluation.
- c. Joint events such as songs, lyrics, story telling, quizzes, etc.

© LD/97

Fig. 3: A general plan for a teaching/learning period

Teacher input – focusing on the introduction of activity types

The space "teacher input" has got an important role when developing learner autonomy because, even though we know that "the learners learn", we also know that we as teachers are the ones responsible for setting up an environment which supports and facilitates learning. It is therefore of utmost importance to consider carefully what to put into this space in order to fulfil this responsibility.

To me the main role of “teacher input” is awareness raising. It is first of all the space where I introduce possible activities or activity types to the learners, activity types which they later on can choose by themselves for their own specific needs or interests.

Whenever an activity is introduced the procedure is as follows:

- The activity or activity type is introduced by the teacher to the whole class.
- The students try out the activity in groups, in pairs or individually.
- The activity is evaluated: Was it a good/bad activity? Why/why not? Where and for what can it be used?

The title of the activity or activity type in question is then placed on a poster under the heading “Ideas for what to do” and is from then on available for the learners to choose when working on their own with “Free activities”.

From time to time learners come up with ideas for new activities or activity types. In that case the learner or the learners will be “the teacher” and will introduce their idea to the rest of the class following the procedure just described.

Criteria for activities chosen and introduced by the teacher are:

- that they give scope for satisfying the individual learner’s needs, interests, and potential,
- that they activate the learners’ existing knowledge and at the same time extend this knowledge,
- that they support the development of the learner’s communicative abilities, interpretation and expression,
- that they are open to different learner input and different learner outcome,
- that they give scope for a possible feeling of progression,
- that possible products can be and will be used by other learners,
- that they give scope for learner-learner interaction, co-operation and peer tutoring,
- that the activity type can be used at beginners’ level as well as at intermediate level i.e. the activity type is the same but the contents and/or the level of language used might differ.

An example of an activity that satisfies these demands is text production, an activity which is called “picture plus text” when introduced to young learners. The introduction in the classroom goes like this:

The teacher has brought along a big photo or drawing of some person or persons. The picture is placed on the blackboard for everybody to see. Together the class builds up a story or a dialogue to fit the picture. No words or expressions are given beforehand, but will be provided by the teacher or by other learners when needed or asked for in the process of building up the story or dialogue on posters on the blackboard. When

the story/dialogue is finished, the learners are asked to find photos in the old magazines available on our shelf with materials and make their own individual stories/dialogues in their diaries. They can get “help” from the language in our joint story or from language used in previous activities. They can make use of dictionaries. They can help each other – or they can as a last possibility ask the teacher. The title “Picture plus text” is then placed on the poster with our list of ideas. From now on the activity can be chosen by the learners themselves and will then often inspire them to more specific activities. At beginners’ level the labels might be “Make a game of dominoes” or “Make a game of picture lotto” or “Produce small books or cartoons”. At intermediate level the labels might be: “Make a newspaper” or “Our own poems in words and pictures” or “A report on life in Northern Ireland”. The illustrations show some of the materials produced by students in their first year of English. These were also presented to the workshop participants.

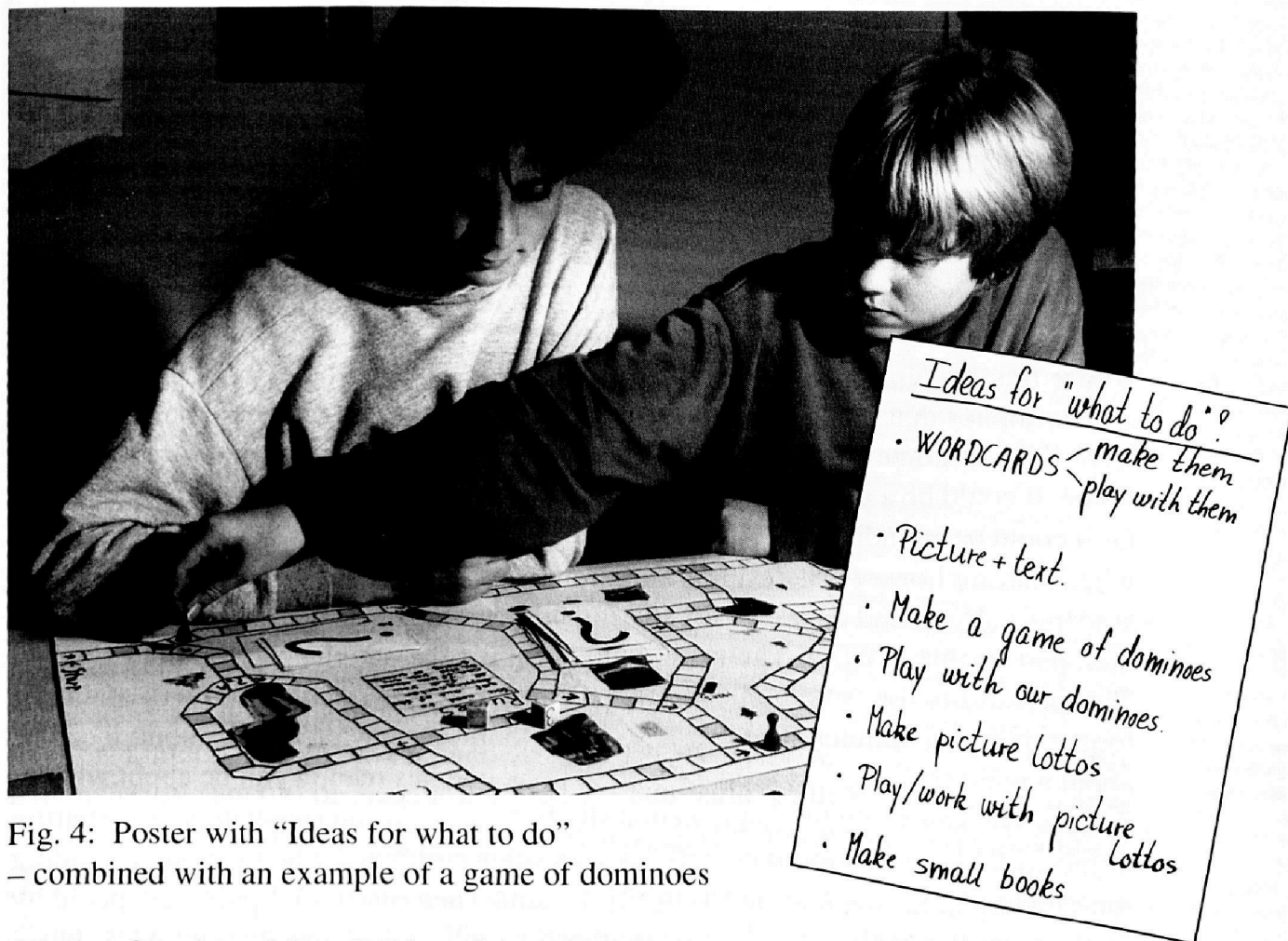


Fig. 4: Poster with “Ideas for what to do”
– combined with an example of a game of dominoes

Another function of “teacher input” is to introduce possible ways of organising the work undertaken by the learners themselves, such as “sharing homework”, “two minutes’ talk”, “work in groups”, and “planning homework”. The procedure will be the same as when introducing a new activity. Various possibilities will be tried out

and discussed with the class before they are entered on the posters in order to inspire and support the learners when carrying out the activities on their own.

A third function is for the teacher to take up awareness-raising activities such as “Why do I learn English?”, “How do I learn English?”, “What is a good talk?”, “What is a good teacher?”, “What is a good learner?”, “When and how do I learn best?”, “What do I do when reading?”, activities similar to the ones that the workshop participants themselves have been involved in. As with the “outcome” of the tasks with the participants, the answers from the activities with the learners will be written on posters and placed under the heading “Our own experience”.

Last but not least, “teacher input” gives space for the teacher to make the students aware of possible external demands and expectations at different levels and at different stages in their process of learning. It might be official demands and curricular guidelines, but it might also be demands and expectations set up by the teacher. As mentioned earlier, we are not talking about “total autonomy”, but the development of learner autonomy within the conditions given.

When developing learner autonomy, I try to minimise the teacher input and as quickly as possible let the learners take over the process themselves leaving time for the teacher to be involved in the activities going on – as a participant, a facilitator, a mapper-out of progress, but seldom as an expert.

Learner-directed activities

Under this heading on the agenda we will find “Sharing homework”, an activity which implies that the learners in pairs or in groups present to each other what they have done at home. It could be to read aloud a story or a small book produced at home. It could be a presentation of new words one has found while reading at home. Or it could be an individual contribution to a joint group project. Ideas for what to do when sharing homework develop all the time and can be seen on a poster. Unless a student is absent and a partner for sharing homework is needed, the teacher does not take part in this activity. The same holds true for the activity “two minutes’ talk”. This possibility for “small talk” between learners is very popular, and will often last longer than two minutes. The learners decide themselves what to talk about; it can be about a good film one has seen, or a good book one has read; it can be about what to do next weekend or what happened at the last party. At intermediate level “sharing homework” and “two minutes’ talk” is very often combined when a group is reading the same book in preparation for the oral exam. Then discussion points prepared by the learners themselves for the text in question will replace the “two minutes’ talk”. “Free activities in groups, pairs or individually” are not completely free, but are activities chosen from the list of “Ideas for what to do”. In many cases the decision to do a certain activity and how to carry out the activity will have been discussed with

the teacher. At intermediate level the learners themselves will be responsible for taking into account the official demands when deciding on an activity. Whether the activity undertaken is done individually, in pairs or in groups, a poster is made containing the items “Who”, “What”, “Why”, “How”. The posters will be displayed on the wall for the rest of the class to see together with a poster giving an overview of “who does what”.

What?	Who?
Media cover of a big event.	Jan, Michael, Ida, Jacob, Louise ③
Australia?	Peter, Torben ⑥
Text production.	Søren, Lars ① Tine, Kenneth.
"Romance"	Anders, Casper, Kirstine, Nina.
Working with poems: from poem to drama	Anne Mette, Susan, Allan, Susanne. ②
Read & Discuss	Helle, Stine

18/8/97

Fig. 5: Poster with “who/what”

Plan:
<u>Who:</u> Søren, Lars, Kenneth and Tine.
<u>What:</u> A magazine with articles and film-reviews.
<u>Why:</u> We want to be better at arguing and spelling and improve the language.
<u>How:</u> Discuss some topics and write the results.
<u>Timing:</u> 3 weeks

Fig. 6: Poster with “contract”

At the end of the learner-directed activities the learners plan what to do for homework. A “must” is reading, but they decide themselves what to read and how much to read. Experience shows that in many cases students will read far more than any teacher would think of demanding, no doubt because they have chosen books of their own interest and at a level suitable for them. Apart from reading, many groups will distribute tasks to be done at home in connection with the activity chosen, such as to find materials or to write an article for the newspaper or to think of new episodes for a play.

“Together” – plenary session for the whole class including the teacher

This session is vital. First of all because this is where things are shared. This is where the results of individual work, pair work or group work will be presented, discussed

and evaluated. Not as much the products – apart from plays – because they might only be of interest to a few, but more importantly the processes during the activity:

- How the group had organised themselves.
- What kind of problems they had run into and how they had tried to tackle them.
- What kind of successes they had had.

“Together” is also the place where it is possible to adjust the general course of learning or the learning environment by looking back and considering possible changes. This kind of evaluation does not of course replace the internal, ongoing evaluation with individual learners or groups of learners during activities undertaken – the pivot when developing learner autonomy (Dam 1995).

“Together” also provides space for singing a song, playing a game, listening to a story, setting up a quiz; activities aiming at “feeling good” and not being too serious. A time for relaxation after a hard day’s or week’s work; a time where a lot of language is actually learned!

It is of course impossible to get all the items mentioned in the plan for a teaching/learning period squeezed into 45 or 50 minutes’ lessons. It is, however, possible with double periods. On the other hand some teachers might want to stretch the plan over a week, or it might be a plan used for a longer period of time perhaps in connection with a bigger, joint project for the whole class.

Even though the plan is flexible in so far as some items might be left out at certain times to suit the situation, the students, and/or the teacher, a fixed structure has proved useful especially for weak learners and newcomers to a class. But it has also proved extremely useful when taking over classes who have been used to teacher-directed lessons, i.e. lessons where the teacher has decided what to do and when to do it or lessons where the course book has provided the structure. The “plan” that I have ended up with so far has furthermore got the advantage that it can be used at all levels – from beginners of English up to intermediate or advanced level. What will change over the years or from time to time will be the contents of and the time allocated to the various items in the plan. At beginners’ level for example, “teacher input” will take up quite some time of a lesson/period when introducing new activities, whereas after a few years in which student activities take up most of the time, “teacher input” will be limited to the two first lessons of a month. Another example is “two minutes’ talk”. This activity will of course not take place till the learners have enough language to carry on some kind of small talk in pairs, i.e. approximately after 2-3 months of English, whereas later on the “two minutes’ talk” might be extended to “30 minutes’ talk” in pairs or in groups, especially when the learners are preparing for the oral state exams in their 5th and 6th year of English. The item “Together” will also take up much time at beginners’ level, normally at the end of each lesson, whereas later on it will be a matter of 10-15 minutes at the end of

a week, depending on whether or not there are students wanting to present a play or other results of their work.

The use of diaries and posters

One of the expected – or experienced – problems in connection with the development of learner autonomy mentioned by the workshop participants was “chaos”. To me useful tools when trying to avoid chaos – among other things – are the diaries and the posters.

The posters I have mentioned already. I have mentioned when to use them and how to use them. I hope that by doing so I have also revealed to the reader the main purpose of the posters. However, apart from keeping track of what is going on – a kind of process curriculum and thus helping to avoid chaos for the teacher as well as for the learners, the posters fill the classroom and thus provide the learners with a lot of visible, authentic language.

I first started using “diaries” in my classes in the early eighties when a Dutch colleague introduced some student logbooks at a conference. What fascinated me was the possibility of keeping a personal record of what one was doing in one book. Around the same time my students complained about the loads of loose papers, photocopies and questionnaires given to them, and I took over the idea with the logbook and made it suit my and my students’ needs and demands at that time. I named the ordinary exercise books given to the learners “diaries”, and saw them as a way for the students to keep a record of their own personal learning process and thus be a tool for awareness-raising. I think that this is also the reason for many teachers to take up the idea when trying to implement learner autonomy in their own classes.

Unfortunately, the introduction of diaries or logbooks very often turns out to be a catastrophe for many teachers. In many cases the learners in general do not think that it is an excellent idea – at least not from the very beginning. It takes time; it often includes a lot of writing which they don’t like; and not seldom they can’t really see the purpose. The main reason for this is first of all that the teachers, themselves, have not considered carefully why and how they want to make use of the tool in their classes. Secondly, they might not have shared these ideas with the learners and perhaps asked them for ideas as regards contents and form.

To me the learners’ diary is a tool for keeping track of the individual learner’s work – for the learner, for me, and for the parents, if the latter are interested. It makes direct contact between the three possible. In everyday life it will more or less only be used for contact between learners and teacher, but the diary comes in very useful at parents’ meetings. For the learners themselves, the diary is useful in connection with group work or pair work when setting up contracts and distributing tasks in

connection with a project, and it is useful for remembering homework decided upon. Finally, it makes an overview of daily or weekly reflections and evaluations possible.

Tuesday, 30th November.

① Share homework with Flemming.
Flemming had read in Detective Stories, and found 5 new words. He had practise very well.

② I'm getting interviewed by Camilla H.

③ Read a poem.

New words: blight = plantesygdom drifts = dyng petals = kronblade flight = flugt patience = tålmodighed ripe = moden
--



④ Blossom Poem!
Blossoms are beautiful
Blossoms are sweet
Blossoms are there when people meet.

⑤ Reflections!
I think it was a good lesson, and we learned a lot of new words.

⑥ Homework: read in push me, pull me.

Fig. 7: A page from a diary

In my case I have certain minimum demands for the contents and the form of the diary, demands which will be presented to the learners. These "musts" might vary over the years and with different groups of learners. In order to help the learners keep their diaries, the demands are made public on a poster on our English board and are from time to time discussed by the learners in pairs. The results of this pair work might very well result in personal contracts including things to be improved in the diary, such as: "Try to make it more personal", "A few colours and pictures might improve the look of my diary", "Remember to frame new words and expressions", and "Remember to number pages".

How to keep your diary – some “musts”.

- A cover with name and class
- Numbered pages.
- Margins
- “Month page” when beginning a new month.
- Jump a line when entering a new activity.
- Easy to follow with what has happened during a period – contents as well as process and thoughts
- New words/expressions framed
- “At the moment I am reading ...” – at the back of the book.
- A tidy impression
- Decent/nice handwriting

Fig. 8: How to keep a diary

As teacher I have my own diary where I keep track of the lessons. My diary is not open for the learners to read in; it could be, but in my case I write down too many things about the individual learners. On the other hand, my diary is always next to me when working with the learners alone or in groups. Then I will make notes of problems, successes or needs. In this way the learners can see that using a diary is a natural part of the process – for me as well.

Planning steps towards learner autonomy in the participants’ own classes

It is time again to move from my classrooms to the classrooms of the workshop participants; it is time for the participants to plan “What to do on Monday”.

In order to do so, they are first asked to consider the following questions:

- What am I aware of now that I was not aware of at the beginning of the workshop?
“What have I learned”?
- Have I been inspired to change anything or to try out new things in my classroom?
If yes – what and how?

These considerations will be put into some kind of contract for “Steps to be taken towards learner autonomy on Monday”:

- What do I want to change/try out/develop in my classes?
- Why?
- How?
- Expected successes/problems?

The contracts will be made public and shared if desired. Favourite starting points for workshop participants in connection with “change” are:

- A change in organisation – from frontal teaching to learner-centred learning in pairs/groups.
- A change of teacher role (e.g. speak less and if speaking then in the target language)
- A change in activity types.

In connection with “try out”, hits are:

- The structure of a lesson.
- The use of diaries and – to a certain extent – the use of posters.
- The activities carried out by the learners themselves, such as “share homework” and “two minutes’ talk”.
- A variety of activities taking place at the same time in different groups supported by the use of diaries.
- Various “awareness/raising” activities.

“What to do on Monday” – contract!

A: What do I/we want to change/try out/develop in my classes?

Change the roles of teacher and learners in the classroom.

B: Why?

- To be a human in the class.
- To let the students share with the teacher what is going on in the classroom (the burden).
- Try to get a different atmosphere in the classroom.
- To do something where the learners are involved.

C: How?

- Ask the students: “Why do you come to my classes?”
- Choice between a number of activities.
- Introducing diaries.
- Evaluation – first individually and then whole group.

D: Expected problems/successes?

- Students willingness to take part.
- Time of Teacher to work with individual students.
- Other teachers to share my experience with.
- Closer contract to students via diaries.
- Positive reactions from students as regards “free choice”.
- Problems will by part of the process and will be solved/shared with the students.

Fig. 9: A contract

What participants want “to develop” is often:

- An extended use of evaluation – from being an activity at the end of a topic/ project to an integrated part of the learning process.
- Focus on learning rather than teaching.

End of workshop

By now the room looks very much like my own classrooms at the end of a period. The walls are full of posters – some of the last contracts to be put up are hardly dry. The teacher’s desk is untidy and so are the tables in front of the participants. It is obvious that people have been active. Participants are still looking at papers and materials lying around, and discussions are going on in small groups. But it is afternoon and it is time to end the workshop.

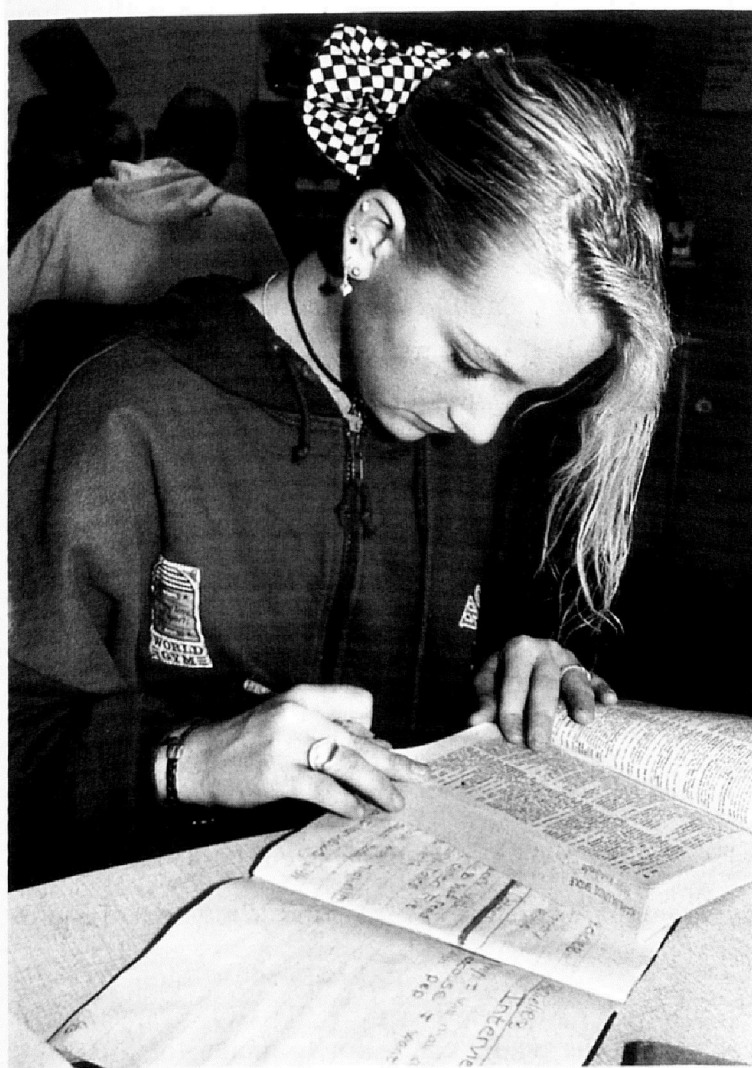


Fig. 10: Pupils sharing their work

Normally a workshop like this will be followed by a meeting after 2 or 3 months when the teachers have had time to carry out their plans in their classes. The purpose of a follow-up meeting is to share experiences – problems and successes – and to plan the next step in the classrooms. At this meeting the participants will also be confronted with the list of experienced/expected problems/successes put up at the very beginning of the first workshop. What will happen is of course that some problems/successes never occurred and will therefore be deleted from the list. At the same time, however, others will be added in their place. The teachers will find themselves in the process of learning, a process similar to the one they are expected to support in their own classrooms.³ And as with to the learning taking place in their classrooms, it is of great help when the process is undertaken socially – when peer tutoring is possible – when you have got someone to share your experiences with, someone who is interested in hearing what you have done.

To me it is sad. I shall probably never meet this group again and I shall not be able to share with them the process that has just been started. All I can hope for is that they themselves will be autonomous learners and find other co-learners in their environments with whom they can continue their development.

References

- Barnes, Douglas (1976): *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Bergen (1990): *Developing Autonomous Learning in the Foreign Language Classroom*. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for praktisk pedagogikk.
- Breen, Michael, Christopher Candlin, Leni Dam, and Gerd Gabrielsen (1989): "The evolution of a teacher training programme". Robert Keith Johnson (ed.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. 111-135.
- Collins COBUILD (1987): *Collins COBUILD English Language Dictionary*. Glasgow: Collins.
- Dam, Leni (1994): "How to recognise the autonomous classroom". *Die Neueren Sprachen*, 93/5: 503-527.
- Dam, Leni (1995): *Learner Autonomy – From Theory to Classroom Practice*. Learner autonomy, 3. Dublin: Authentik.
- Holec, Henry (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy, Definitions, Issues and Problems*. Learner autonomy, 1. Dublin: Authentik.

³ In Breen/Candlin/Dam/Gabrielsen (1989) the reader can follow a model for in-service teacher training which started in 1979 and which by now has reached the stage described here.

Page, Brian (ed.) (1992): *Letting Go – Taking Hold: A guide to independent language learning by teachers for teachers*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Trim, John (1988): *Preface to Henry Holec (ed.) Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.