

5 Om interaktion, refleksion og læring

Når lille August, to og et halvt år, ved middagsbordet hos sine bedsteforældre siger: "Jeg har ikke noget at skåle med"¹ og samtidig rækker sit tomte juiceglas frem, viser August, at han meget vel ved, hvad han gør. Han beder om mere juice og bruger en frase, som han har hørt sine bedsteforældre bruge, når de vil have mere vin. Når mormor eller morfar har brugt frasen, har de fået mere vin. For August passer frasen ind i en helt speciel, social og kommunikativ sammenhæng, nemlig at sidde ved middagsbordet med mormor og morfar.

Eksemplet kan belyse Vygotskys tese, at børn udvikles socialt, sprogligt og intellektuelt i samspil med deres omverden. Den frase, som August ytrer, fungerer som en indirekte talehandling, der er fremvokset i en bestemt sociokulturel kontekst. Han påstår, at han ikke har noget at skåle med (direkte talehandling), men beder i virkeligheden om mere juice (indirekte talehandling). Man kan med Vygotsky sige, at lille August demonstrerer en *ydre* læring. Han ved endnu ikke, at frasen som oftest gælder alkohol, og hvad det indebærer at "skåle". Den viden, en *indre*, integreret viden, kommer senere. Man kan også, ligesledes med Vygotsky, sige, at lille August har lært sig frasen på en imitativ måde. Imitation af de voksne i forskellige sociokulturelle sammenhænge er iflg. Vygotsky barnets vej til intellektuel udvikling.

Medens Vygotsky betragtes som den første repræ-

sentant for det sociokulturelle perspektiv på læring (et perspektiv, som siden videreudvikles), plejer man at betragte Piaget som kognitivist.

Iflg. Piaget er barnets sprog et tegn på, at tænkning allerede har fundet sted. To sætninger som:

- dukken bader
- bad dukken

viser iflg. Piaget, at kognitive kategorier som skelnen mellem ordklasser allerede findes etablerede hos barnet. Det fremgår af de to ytringer, hvor substantivets plads angiver, hvad der sigtes til. I den første ytring er "dukken" subjekt, i den anden objekt. Efter to-ordsætningerne udvikles barnets sprog iflg. Piaget fra enklere til stadig vanskeligere kategorier og strukturer på forskellige planer. Dette skyldes, at barnets forståelse af virkeligheden udvikles efter et lignende skema. Barnet kan således ikke sprogligt udtrykke omstændigheder i virkeligheden, som det ikke har forstået, og som ligger over dets kognitive udviklingsniveau. Tænkningen bliver på denne måde en forudsætning for sproget.

Vygotsky hævdede på sin side, at sproget er et værktøj for tænkningen, hvilket indebærer, at sproget samvirker med tænkningen, selv hos små børn. Vygotsky tager som eksempel den *egocentriske tale*, når barnet taler for sig selv, medens det leger. Vygotsky observerede, at den egocentriske tale ofte dukkede op, når barnet skulle løse et problem.

¹ Eksemplet der er fra det virkelige liv har jeg fået af Bror Andered, Efteruddannelsesafdelingen, Uppsala universitet.

Sproget anvendes da som støtte for tænkningen. Også voksne anvender undertiden egocentrisk tale i problemløsningssituationer. Imidlertid aftager tendensen til at "tænke højt" med stigende modenhed og overgår til en *indre tænkning* eller *indre tale*.

Selve kernespørgsmålet, når det gælder synet på læring, er således, hvordan viden udvikles: *inden i individet og gennem tænkning* (kognitivistisk perspektiv) eller *i samspil med omgivelserne gennem sproget* (det sociokulturelle perspektiv). Man skal imidlertid ikke drage den konklusion, at de to perspektiver udelukker hinanden. Snarere kompletterer de hinanden i synet på, hvordan individet udvikler sin egen, indre viden.

I dette perspektiv kan også Vygotskys hypotese om den nære udviklingszone forstås. (Se også kapitel 2). Den indebærer, at barnet kan klare at gøre mere med hjælp fra en voksen end på egen hånd. Barnet kan imitere handlinger, som går ud over dets egen forståelse. Viden er under disse omstændigheder først noget ydre. Hvis handlingen derefter indgår i forskellige meningsfulde sammenhænge, får den mening, også for barnet, og kan udvikles til en indre viden.

Både Vygotsky og Piaget var udviklingspsykologer, som først og fremmest interesserede sig for, hvordan udvikling af viden finder sted. Medens Piaget hævdede, at barnets kognitive udvikling skete på forskellige stadier mere eller mindre uafhængig af voksnes undervisning, fremhævede Vygotsky lærerens, den voksnes, betydning for denne kognitive udvikling hos barnet og så interaktionen mellem barn og voksen som selve drivkraften i udviklingen.

Sprogudvikling, udvikling af viden samt interaktion hører således nært sammen. Et spørgsmål, som

imidtled ikke direkte belyses i diskussionen om forholdet mellem tænkning og sprogudvikling, er, hvordan det kan være, at mennesket overhovedet har evne til at lære sig sit modersmål perfekt. Også her findes der forskellige teorier. Nogle betoner interaktionens betydning også i dette tilfælde. Det er forældrene, som "lærer" barnet sproget. Andre hævder, at sprogevn er medfødt, og at sproget udvikles uafhængigt af de mere eller mindre mangelfulde sproglige mønstre, som tilfældigvis findes i omgivelserne. I det følgende er det det sidste udgangspunkt, vi vil opholde os ved.

UNIVERSALGRAMMATIKKEN

Behavioristerne mente, som vi har set, at barnets sprogindlæring sker gennem imitation og vane-dannelse. Børn efterligner de lyde og sproglige mønstre, som de hører, og danner lidt efter lidt vaner, som er i overensstemmelse med korrekt sprogbrug. En konsekvens af dette syn på sprogets udvikling bliver, at kvaliteten, og også kvantiteten, af det sprog, barnet hører, d.v.s. forældrenes sprog, er afgørende for det sprog, barnet formår at udvikle.

Mod dette hævdede Chomsky (1959), at den behavioristiske teori ikke kan forklare det faktum, at børn i reglen lærer sig deres modersmål perfekt *trods* en mængde sproglige mangler i omgivelsernes tale. Sådanne mangler er f.eks. ufuldstændige sætninger, fortalelser og såkaldte *false starts*, hvor den talende påbegynder en ytring med en vis struktur, men i løbet af talen skifter struktur. Desuden klarer børn at danne grammatisk perfekte sætninger, som de aldrig tidligere har hørt. Dette problem, som Chomsky satte finge-

ren på, er siden blevet kaldt *The logical problem of language acquisition*. Spørgsmålet er: Hvordan kan et barn ud fra et begrænset forlæg præstere en ubegrænset mængde sproglige ytringer?

Chomsky skelner mellem den indfødte talendes *kompetence* og hendes *performans*. (Se også kapitel 4). Ved kompetence forstås bl.a. evnen til at afgøre, hvilke sætninger der på modersmålet er grammatisk korrekte, og hvilke der ikke er det, f.eks. når det gælder ordstilling – en evne, som imidlertid ikke forhindrer en talende i at gøre sig skyldig i mange brud på korrekthedsreglerne i hendes egen sprogbrug (performansen). Man bør være bevidst om denne distinktion mellem kompetence og performans, eftersom Chomsky mener kompetence. At et barn således lærer sig kompetencen trods omgivelsernes mangelfulde performans tyder på, at sprogindlæring må styres af andre faktorer end imitation.

Chomsky og mange med ham hævder i stedet, at barnets evne til at lære sig sit modersmål perfekt er medfødt, og at sproget udvikles omtrent på samme måde som andre biologiske funktioner, f.eks. at kunne gå. Under normale omstændigheder lærer alle børn at gå, ligesom alle børn lærer et sprog. For at forklare denne medfødte sprogindlæringsevne har lingvisterne omkring Chomsky udviklet hypotesen om en medfødt universalgrammatik, som består af en samling abstrakte, dybtliggende sproglige principper, som alle sprog med visse variationsmuligheder har tilfælles. Sprogindlæring indebærer iflg. denne hypotese, at barnet helt enkelt opdager, hvordan de universelle principper realiseres på modersmålet og lærer sig at tillempe dem til sin egen sprogbrug.

Imidlertid er det ikke nok med dette. Pinker

(1995) henviser til en række belæg for, at børn selv skaber sproget. Man har kunnet se, hvordan pidgin-sprog udvikledes til grammatisk komplekse og meget udtryksfulde sprog i løbet af en generation. Når mennesker af forskellig herkomst og med forskellige modersmål blev tvunget til at arbejde sammen og kommunikere med hinanden i nye sprogomgivelser, f.eks. slavearbejderne i USA, udviklede de for at kunne kommunikere med hinanden over sproggrænserne et blandingssprog, et pidginsprog, som bestod af ord og fraser fra slaveejernes sprog, men uden konsekvens og med meget lidt grammatik. Når slavernes børn blev udsat for dette sprog, skete der imidlertid følgende: De tilførte pidginsproget den komplekse grammatik, som manglede, og skabte på den måde et helt nyt, velfungerende modersmål, et kreolsprog.

Yderligere et belæg for dette fænomen findes fra slutningen af 1800-tallet, da ekspansionen af sukkerplantagerne på Hawaii krævede en forstærkning af arbejdskraften udefra. Gæstearbejderne fra Kina, Japan, Korea, Portugal, Filippinerne og Puerto Rico udviklede hurtigt et pidginsprog, som det lykkedes for lingvisten Derek Bickerton at dokumentere i 1970'erne. Gæstearbejdernes børn, som voksede op på Hawaii, og som blev udsat for dette pidginsprog i den alder, hvor sprogudviklingen sædvanligvis finder sted, skabte imidlertid et helt andet sprog, et hawaiiansk kreolsprog, med en konsekvent og kompleks grammatik og med lige så rige udtryksmuligheder som et hvilket som helst "naturligt" sprog.

De mest slående eksempler på, at børn selv skaber sproget, finder man måske inden for forskningen i de døves tegnsprog. Pinker (1995) redegør for tegnsprogsudviklingen i Nicaragua, som frem til 1979 ikke

havde nogen skoler for døve. Da skolesystemet blev reformeret, og skoler for døve børn blev indrettet, skulle børnene til at begynde med lære at tale på den traditionelle, men lidet effektive måde, som består i mundaflæsning af rigtig tale. Da børnene, som tidligere havde været isolerede fra hinanden på grund af deres døvhed, nu kom sammen i skolegården og skolebussen, opfandt de imidlertid snart deres eget tegnsprog, en slag tegnsprogs pidgin, som byggede på de forskellige tegn og gestus, de plejede at anvende for at kommunikere i deres familier. Dette system blev senere kaldt "Lenguaje de Signos Nicaragüense" (LSN). Det anvendes i dag af de døve, som udviklede det, da de var ti år eller ældre. LSN er imidlertid som sagt et pidginsprog, som bruges på forskellig måde af forskellige talende, og som mangler en konsekvent grammatik.

De børn, som begyndte skolen i fireårsalderen, da LSN allerede eksisterede, har siden hen udviklet et helt andet tegnsprog, et tegnkreolsprog med mere komplekse og fleksible udtryksmidler. Dette nye sprog har fået sit helt eget navn, "Idioma de Signos Nicaragüense" (ISN).

Når døve børn opfostres af døve, tegnsprogstalende forældre, lærer de sig tegnsproget på samme måde, som talende børn lærer at tale. Døve, som ikke får mulighed for at lære sig tegnsproget som børn, og som må lære sig det som en slags andetsprog i voksenalderen, fremviser i deres tegnsprog de samme fejl, som ældre talende laver i forhold til et andetsprog eller et fremmedsprog. Vi skal nu afslutningsvis se på Singletons og Newports (1993) studie af den niårige, døve "Simon" og hans døve forældre (i Pinker 1995). Simons forældre lærte først i 15-16årsalderen tegn-

sprog og beherskede det aldrig. Følgelig brugte de det med mange fejl og mange inkonsekvenser. Simon derimod lærte sig tegnsproget meget bedre end sine forældre, som om han kunne se bort fra deres mange sproglige fejl og opdagede logikken i sproget bagved fejlene. Simon skabte på den måde sit eget tegnkreolsprog ud fra sine forældres tegn pidgin.

Sprogudviklingen hos børn synes således for en stor del at ske uafhængigt af det sproglige forlæg. Pinker taler om et "sproginstinkt", som fører til, at barnet skaber sig sit sprog ud fra universelle principper. Hvis det sproglige forlæg er mangelfuldt, forbedrer barnet sproget på egen hånd.

Universalgrammatikken synes desuden at fungere på den måde, at den allerede fra begyndelsen begrænser barnets muligheder for at opstille fejlagtige hypoteser om dets modersmål.

Hvis sprogudviklingen *ikke* var styret af universalgrammatikkens principper og begrænsninger, ville barnet være afhængigt af omgivelsernes positive og negative feedback på sine hypoteser. En sådan feedback er imidlertid sporadisk og mangelfuld eller ukorrekt og kan føre til, at barnets sprogudvikling bliver sporet ud i en mængde logisk tænkelige hypoteser om, hvordan modersmålet er struktureret. Uden en universalgrammatik ville barnet ikke kunne lære sig et modersmål på en succesfuld måde på så kort tid og i en periode, hvor barnets intellekt stadig er uudviklet – specielt i relation til de meget abstrakte, uigennemskuelige principper, som er vanskelige at opdage, og som universalgrammatikken bygger på.

Hvis nu antagelsen om universalgrammatikken løser sprogindlæringens logiske problem, står imidlertid problemet med barnets sproglige udvikling f.eks.

fra to-ordssætninger til et fuldstændigt sprog tilbage (jfr. Piaget og Vygotsky). Dette problem er blevet diskuteret fra forskellige udgangspunkter. Iflg. bl.a. White (1981) findes universalgrammatikken sikkert tilgængelig for barnet fra begyndelsen. I hvilken udstrækning barnet kan udnytte den, beror imidlertid på barnets perceptuelle og kognitive modenhed. Barnet opfatter kun de sproglige distinktioner, det er modent til. Sprogudviklingen hænger således sammen med den kognitive udvikling.

UNIVERSALGRAMMATIK OG INDLÆRING AF FREMMEDSPROG

Hvilken rolle spiller universalgrammatikken ved indlæringen af et fremmedsprog? Aftager den medfødte sprogindlæringsevne med årene, eller kan selv ældre børn og voksne drage nytte af den, når de skal lære sig yderligere et eller flere sprog? Kan universalgrammatikken med andre ord være vejledende også for de hypoteser, som en elev opstiller for et fremmedsprog?

På disse spørgsmål findes der desværre ingen entydige svar. Pinker (1995) synes at mene, at evnen til at lære sig ens modersmål perfekt begrænses til barnets allertidligste år. Bley-Vroman (1989) fremholder de store forskelle, der findes mellem barnets evne til at lære sig sit modersmål og voksne elevers anstrengelser for at lære sig fremmedsprog. At kun få voksne kan lære sig et fremmedsprog perfekt, tager Bley-Vroman som et tegn på, at universalgrammatikken ikke længere fungerer eller kun fungerer delvist.

Han henviser også til undersøgelser, som tyder på, at det snarere er elevens modersmål end universalgrammatikken, der styrer den sproglige intuition, angående hvilke sætninger og ytringer der er mulige på fremmedsproget. Den voksne må i stedet forlade sig på og kompensere med sin evne til abstrakt tænkning og med almene indlæringsstrategier som f.eks. informationsbearbejdelse og problemløsning.

Mod dette hævder bl.a. Ellis (1985, 1994), at man først på overbevisende måde må påvise, at universalgrammatikken så at sige er opbrugt i en vis alder, før man kan affærdige muligheden for, at den er aktiv også ved indlæring af fremmedsprog. Men den spiller formodentlig en mere kompliceret rolle ved indlæring af fremmedsprog. Eleven har allerede et sprog og dermed viden dels om almenlydige sproglige principper, dels om hvordan modersmålet er opbygget.

INTERLANGUAGE

Termen *interlanguage*, som blev udmøntet af Selinker (1972), står for det specielle elevsprog, som man i dag antager, at en elev udvikler på vejen mod et fremmedsprog. Hypotesen om *interlanguage* bygger på omfattende, mangeårige studier af elevers sproglige udvikling, når det gælder fremmedsprog. Adskillige af disse studier har drejet sig om at analysere og kategorisere de sprogfejl, som forekommer i elevers tale og i fri skrift, d.v.s. i uformelle situationer.

I den kontrastive analyses glansperiode i 60'erne (se kapitel 3) havde man den opfattelse, at elevens

modersmål udgjorde en forhindring for hende ved indlæringen af et fremmedsprog. Eftersom sprogindlæring blev betragtet som en indlæring af vaner, antog man, at vanerne fra modersmålet ville stå i vejen for dannelsen af nye vaner på fremmedsproget. Man antog, at eleven ville overføre sine modersmålsvaner til fremmedsproget - specielt i de tilfælde, hvor sprogene skilte sig mest ud fra hinanden. Denne overførselsproces, som indebærer, at vi anvender viden fra vort modersmål og andre sprog, vi allerede kan, når vi lærer yderligere et sprog, kaldes "transfer" eller "interferens". Den kontrastive analyse byggede på den antagelse, at man ved at analysere både elevens modersmål og hendes målsprog kunne forudsige hendes transferfejl. Analysen skulle senere ligge til grund for udarbejdelsen af effektive undervisningsmidler, som med styrede øvelser satte ind på følsomme områder.

Da den behavioristiske indlæringsteori blev opgivet, blev også betydningen af negativ transfer nedtonet. Fejlanalyserne, som man begyndte at gennemføre i denne periode, viste nemlig, at elevens interlanguage foruden transferfejl også indeholdt udviklingsfejl, der ligner dem, børn begår ved modersmålsindlæringen, f.eks. overgeneraliseringer og forenklinger. Barnesprogsudvikling og interlanguageudvikling viste sig således at have mange fællestræk. Corder (1981), som selv i høj grad bidrog til at udvikle fejlanalysen videnskabeligt, havde lignende forhåbninger for sine studier, som Lado (1957) havde haft angående den kontrastive analyse. Øget viden om interlanguage og om, hvordan det udvikles, ville kunne give værdifuld information til sprogundervisningens praksis.

I de senere år har bl.a. Selinker (1994) atter betonet betydningen af transfer, når det gælder indlæring

af fremmedsprog, men denne gang ikke først og fremmest som noget negativt, men som en sproglig forkundskab, som eleven bruger som en hjælp på samme måde, som vi bruger vore forkundskaber ved al videnstilignelse. Transfer synes desuden, stik imod hvad man tidligere troede, at være specielt almindelig, når modersmålet eller andre sprog, som eleven allerede kan, fremviser ligheder med målsproget.

Elevsproget eller interlanguage fremviser således både transferfejl som et synligt bevis på tidligere indlærte sprog og udviklingsfejl, som har slående ligheder med de fejl, børn gør, når de lærer deres modersmål. Ligesom barnesproget udvikles i stadier fra to-ordssætninger til lidt efter lidt at blive et komplekst sprog, synes også interlanguage at udvikles i mere eller mindre forudsigelige sekvenser, som ofte begynder med et-ords- eller to-ordssætninger og såkaldte *chunks* (fraser, som læres i deres helhed uden at analyseres) for med tiden at blive stadig mere lig målsproget.

Både for barnesproget og for interlanguage gælder også, at de på hvert stadium af udviklingen fungerer som et særskilt sprog, d.v.s. de er med en vis variabilitet systematisk opbygget ud fra de regler, som barnet/eleven har nået at tilegne sig, selvom overblikket over det sproglige system endnu er ufuldstændigt.

Både barnesproget og interlanguage synes sluttelig også at udvikles ved, at barnet/eleven kontinuerligt reviderer og omstrukturerer sine hypoteser om, hvordan sproget fungerer. Chomsky går jo ud fra, at de hypoteser, barnet ubevidst kan opstille om sit modersmål, begrænses af universalgrammatikken. Det interessante spørgsmål bliver da atter, hvorvidt også den, der lærer et fremmedsprog, begrænses af universelle principper, når hun opstiller hypoteser om målsproget.

Iflg. Cook (1985) burde omtrent de samme vilkår gælde for indlæringen af et fremmedsprog som for modersmålet, når det gælder positiv og negativ feedback fra omgivelserne. Når barnet lærer sig sit modersmål, synes dette at ske uafhængigt af sproglig feedback. Vi har set, at børn skaber deres sprog selv på baggrund af mangelfulde forbilleder. Hvordan forholder det sig så med lærerens rettelser i klasseværelset? Har de nogen virkning på elevernes interlanguageudvikling? Længdestudier, som har koncentreret sig om at undersøge netop dette (Felix 1981 m.fl.), viser desværre, at virkningen er begrænset. Cook mener derfor, at hvis hypotesedannelse skal gælde som forklaring også ved udviklingen af interlanguage, må også disse hypoteser i det mindste delvist styres og begrænses af universalgrammatikken.

Der findes således mange ligheder i indlæringsprocessen mellem førstesprogsindlæringen og indlæringen af fremmedsprog, men der findes også vigtige forskelle. Bley-Vroman (1989) nævner bl.a. følgende tankevækkende forskelle:

- Det mislykkes ikke for børn at lære modersmålet. Det gør det derimod for mange, som lærer sig et fremmedsprog i en senere alder.
- Børn behøver ingen undervisning. Fremmedsprogsselever har sikkert nytte af undervisning.
- Børns sprog fossilerer ikke (deres sprogfejl består ikke for altid). Fremmedsprogsselever sætter sig ofte fast på et vist sprogligt niveau uden at komme videre. Deres udvikling kan iflg. Bley-Vroman til og med gå tilbage.
- Børn er ikke afhængige af motivation for at lære deres modersmål. For en fremmedsprogsselev er

motivationen afgørende for, om indlæringen lykkes.

Som Bley-Vroman fremhæver, må en fremmedsprogsselev kompensere for barnets medfødte sprogindlæringssevne med den viden, hun allerede har om sit modersmål, med en generel, kognitiv evne til problemløsning samt med almindelige hukommelses- og informationsbearbejdsstrategier.

Også i Danmark foregik der megen forskning i interlanguage, særligt i slutningen af 70'erne og begyndelsen af 80'erne i PIF-projektet. Resultaterne af denne forskning er indgående beskrevet af Færch, Haastrup og Phillipson (1984).

DEKLARATIV VIDEN OG PROCEDUREVIDEN

En vigtig distinktion i denne sammenhæng er forskellen mellem *deklarativ viden* og *procedureviden*, d.v.s. mellem elevens bevidste viden om sprogets regler og evnen til at anvende disse regler i kommunikation. (Se også kapitel 8). Man kan sige, at elevens deklarative viden udgør det, hun ved *om* sproget, medens procedureviden afspejles i elevens interlanguage og viser, hvad hun kan gøre *med* sproget. En elevs interlanguage består således både af de regler om sproget, som er automatiseret, og af det sprog, som endnu er under udvikling.

De fleste sproglærere underviser formodentlig om grammatik i det fromme håb, at deres forklaringer og øvelser også fører til, at elevernes evne til at anvende sproget derigennem påvirkes på en positiv måde.

Dette er imidlertid ikke nogen selvindlysende kobling. For at belyse problemet yderligere må vi indføre endnu et begrebspar: "learning", en eksplicit, bevidst viden om sprogets formelle struktur, og "acquisition", en implicit, ubevidst, intuitiv viden om, hvordan sproget anvendes.

Den mest kendte fortæller for den anskuelse, at "learning" og "acquisition" repræsenterer to fra hinanden helt adskilte indlæringsspor, er Stephen Krashen (1981). Krashen hævder, at den viden om sprogets regler, eleven bevidst har lært sig, ikke påvirker det sprog, hun ubevidst har tilegnet sig gennem kommunikative aktiviteter. Dette standpunkt kaldes sædvanligvis "The non-interface hypothesis". Kort og godt indebærer den, at undervisning om sproget ikke kan påvirke elevernes sproglige udvikling. Iflg. Krashen bør grammatikundervisning derfor undgås i klasseværelset, eftersom den ikke bidrager til den "naturlige" sprogudvikling, som sker i kommunikation. "Learning", d.v.s. den bevidste viden om sprogets regelsystem kan højst komme til anvendelse som en slags monitor i situationer, hvor eleven har mulighed for at rette sit sprog, f.eks. ved skrivning. Krashen betoner imidlertid, at det, eleven da retter, er det sprog, hun ubevidst allerede har tilegnet sig, d.v.s. elevens "acquisition". (Se også kapitel 8).

Selvom Krashens hypoteser om forholdet mellem "acquisition" og "learning", mellem på den ene side en bevidst viden og på den anden side en ubevidst sprogbeherskelse, i dag almindeligvis anses for at være uholdbare, først og fremmest fordi de ikke kan testes gennem forskning, blev de til at begynde med støttet ganske ukritisk af mange særligt i den periode, hvor den kommunikativt orienterede sprogundervisning

endnu var under udvikling. Dette var sikkert en af forklaringerne på, at den grammatikløse, "kommunikative" undervisning blev modtaget med skepsis af mange sprog lærere. Prabhu (1987), som ledede et stort kommunikativt sprogprojekt i Sydindien (se også kapitel 4), mente f.eks., at sprogindlæringen ville blive mere effektiv også i klasseværelset, hvis det blev eleverne tilladt at konstruere deres interlanguage på en naturlig måde.

Udviklingen af den kommunikative kompetence på et fremmedsprog behøvede iflg. Prabhu ikke nogen systematiseret undervisning eller styrende øvelser. Det, der krævedes, var at skabe forudsætninger for, at eleverne skulle tvinges til at kommunikere.

Prabhu havde faktisk en vis grund til sine påstande. Han kunne gennem sit projekt vise, at *meget unge* elever syntes at kunne lære engelsk på en naturlig måde, d.v.s. uden systematisk grammatikundervisning. Forskellige resultater fra en omfattende empirisk forskning tyder også på, at grammatikundervisning ikke har nogen *direkte* effekt på elevens interlanguage. Interlanguage synes snarere at udvikles i sekvenser, der er meget regelbundne, men uafhængige af grammatikundervisningen.

Et eksempel på den forskning, som har studeret fænomenet med regelbundne indlæringssekvenser i elevens interlanguage, er "den mangedimensionelle model", som blev udviklet af Clahsen, Meisel og Pienemann (1983) bl.a. for at forklare de regelbundetheder, man fandt i indlæringen af tysk ordstilling hos spanske og italienske gæstearbejdere i det daværende Vesttyskland. Senere forskning har vist, at en lignende regelbunden udviklingsgang for ordstilling også synes at gælde for engelsk som fremmedsprog helt uaf-

hængig af elevens modersmål og alder (Johnston, Pienemann 1986).

"Den mangedimensionelle model" beskriver således med udgangspunkt i empirisk forskning, hvordan udviklingsgangen f.eks. for indlæring af ordstilling ser ud, og analyserer de forskellige kognitive bearbejdesstrategier, en elev må bruge for at gå fra et udviklingsstadium til et andet. Modellen er i årenes løb også blevet testet i forbindelse med andre grammatiske foreteelser, f.eks. negationer og relativsætninger både på tysk og engelsk, men også i tilknytning til klasseværelsesundervisning i almindelighed, for at studere effekten af grammatikundervisning. (Pienemann 1984, 1989).

Pienemanns svar på spørgsmålet, i hvilken grad grammatikundervisning påvirker elevens sprogudvikling, er, at grammatikundervisning kun har en effekt, hvis den ligger på det udviklingsniveau, hvor eleven befinder sig i sit interlanguage. Hvis undervisningen derimod behandler regler og strukturer, som eleven endnu ikke er moden til, har undervisningen ringe effekt.

Som vi kan se, har vi udeladt "non-interface"-hypotesen. Pienemann er i stedet blevet forbundet med en anden hypotese, "the teachability hypothesis", som antager, at grammatiske strukturer, som eleven sprogudviklingsmæssigt ikke er moden til, ikke er til at undervise i. Problemet kan her være, at vi endnu har meget ufuldstændig viden om, hvordan de naturlige indlæringssekvenser ser ud. Pienemann mener imidlertid, at elevernes interlanguage, d.v.s. deres sprog i fri produktion, kan give læreren vejledning om, hvor i sprogudviklingen eleverne befinder sig, og hvilke grammatiske strukturer de følgelig er parat til

at modtage undervisning om.

Pienemanns "teachability"-hypotese udfordrer den måske mest udbredte hypotese om forholdet mellem grammatikundervisning og sprogindlæring, nemlig "the interface hypothesis", som bygger på den antagelse, at elevernes sprogudvikling har mest nytte af, at grammatikken præsenteres i små trin, at undervisningen systematisk koncentrerer sig om formen, og at eleverne dermed også i deres eget sprog lærer at anvende, hvad de har øvet. Denne hypotese synes imidlertid at mangle støtte i forskningen. Pienemann hævder som sagt i stedet, at udviklingen af en elevs interlanguage følger en slags naturlig orden, som ikke synes at påvirkes af grammatikundervisning. Hvis undervisningen ligger på samme plan som den naturlige orden, kan eleven drage nytte af den. Hvis undervisningen derimod berører aspekter i sprogets form-system, som eleven endnu ikke er moden til, er den meningsløs.

Selvom grammatikundervisning således ikke direkte synes at lede til interlanguageudvikling, kan den alligevel gøre det på sigt (Rutherford, Sharwood Smith 1985, Ellis 1994). Man kan sige, at den synes at have en forsinket effekt. At have viden *om* sproget er ikke det samme som at kunne *anvende* denne viden i kommunikation. Viden *om* sproget fungerer snarere som en referenceramme for senere læring. En vigtig funktion ved deklarativ viden er også, at den letter forståelsen af det sproglige input, som man som elev udsættes for. Man kan altså ved hjælp af deklarativ viden forstå avancerede sproglige strukturer, selvom man endnu ikke er moden til at producere dem i sit eget sprog. Iflg. Gass (1991) kan den deklarativ viden sluttelig også tjene som en slags facit, når eleven be-

dømmer sin egen sproglige produktion. Dette er tilfældet, når elever opremser verbalparadigmer for at kontrollere, at de skriver den rigtige endelse på verbet, eller når en elev i tysk opremser præpositioner for at kontrollere kasusformer (jfr. Krashens monitorhypotese).

Indlæringen af et fremmedsprog i en skolesituation kan således på grund af det, man i dag ved om sprogindlæring, beskrives som et vekselspil mellem udviklingen af deklarativ viden og procedureviden. For så vidt det ikke gælder meget unge elever, synes sprogindlæringen i det mindste på sigt at fremmes af sproglig bevidsthed. En engelsk term for dette er *Language Awareness* (van Lier 1995). *Language Awareness* omfatter imidlertid ikke kun den bevidstgjorte viden om fremmedsproget, men også viden om ens eget modersmål. Ved at fokusere på ligheder og forskelle i de to sprogs opbygning og strukturer fremmes forståelsen for begge sprog. Denne forståelse bør være af stor vægt ikke mindst for mange af vores indvandrerelever, som lærer engelsk, fransk, spansk eller tysk via yderligere et fremmedsprog, nemlig svensk/dansk. Tingbjörn (1994) foreslår, at man i undervisningen af svensk som andetsprog skal bede elever med forskellige modersmål skrive oversættelsen af en svensk grammatisk konstruktion op på tavlen, for at de derigennem kan sammenligne de forskellige sprog med hinanden og blive bevidste om, hvordan de er opbygget. Med det formål at bevidstgøre kan dette naturligvis også ske inden for undervisningen i fremmedsprog. En svensk/dansk elev kan ved at forstå, hvordan svensk/dansk er opbygget også kontrastivt forstå fremmedsprogets opbygning.

Det indebærer imidlertid yderligere en komplikation at lære engelsk, fransk, spansk eller tysk ved

hjælp af svensk, når man er indvandrer med f.eks. arabisk som modersmål. Denne elev behøver måske desuden at sætte også sit modersmål i kontrast til både svensk og det fremmedsprog, hun læser sammen med svenske elever. Iflg. Ohlander (1985) kan både elever og lærere gennem et kontrastivt sprogtypologisk perspektiv lettere gennemskue og forstå de mange "usvenske" fejl, som indvandrerelever kan begå f.eks. på engelsk. Et eksempel på en "usvensk" fejl er følgende:

Peter has a good car. A car is red.

(I stedet for: *The car is red.*)

Ohlander påpeger, at hovedreglerne for artikelbrugen på engelsk med distinktionen "ubestemt/bestemt" sædvanligvis ikke byder svenske elever problemer, eftersom svensk stort set har samme hovedregler. De svenske elever får derigennem en hel del "gratisgrammatik". På anden vis forholder det sig med elever med f.eks. finsk, polsk, serbokroatisk eller japansk som modersmål, sprog hvor kategorien "bestemthed" ikke spiller nogen central grammatisk rolle. Disse elever må således kæmpe sig frem til en indsigt om en sproglig kategori i engelsk, som føles fremmed og unaturlig på deres eget sprog.

INTERAKTIV TÆNKNING

Som vi så i kapitel 3, sker det let, at vores elever udvikler "pjaltede regler" om det sprog, de skal lære, d.v.s. de mangler den referenceramme, som

ville have gjort det muligt for dem at forstå lærerens undervisning. At analysere et sprogs formelle opbygning kræver en vis analytisk formåen, som mange elever måske mangler, hvis det overlades til dem at løse analytiske problemer på egen hånd.

Mange års forskning bl.a. i USA, når det gælder elevers arbejde i gruppe, har derimod vist, at problemløsning i gruppe giver bedre resultat hos alle elever end i en undervisning, hvor eleverne arbejder en og en i klassen ledet af læreren. Grupperne skal helst være heterogene, eftersom eleverne da kan lære af hinanden. Cohen (1994), som har udviklet begrebet "Cooperative Learning", anfører flere fordele ved denne samarbejds-læring, som der er belæg for gennem forskningen:

- Eleverne tænker bedre sammen, end de gør på egen hånd i lærerdomineret, katederstyret undervisning.
- Eleverne får mulighed for at formulere problemer med egne ord.
- Eleverne kompletterer hinanden. De elever, som kan mere, hjælper dem, som kan mindre, f.eks. når det gælder at læse instruktioner eller løse problemer, hvilket er til nytte for samtlige.
- Eleverne bliver mere aktive og bruger mere tid på opgaverne. Elevernes sprogudvikling støttes. De taler mere i gruppe end i hele klassen.
- Eleverne bliver mere frimodige og spørger mere, hvis de ikke forstår.
- Eleverne bliver bedre til at samarbejde, mindre tilbøjelige til at udstøde hinanden og mindre racistiske.
- Eleverne bliver mere selvstændige og lærer at tage mere ansvar.

Cooperative Learning bygger således på arbejde i gruppe, hvilket imidlertid har meget lidt at gøre med traditionelt gruppearbejde, hvor eleverne ofte deler arbejdet mellem sig, så hver og en gør sin del uden at få noget overblik over, hvad de andre er i gang med. Tanken bag cooperative learning er, at gruppens resultat er et fælles resultat, hvor hver deltager bærer sin del af ansvaret for helheden, som på den måde bliver større end summen af de forskellige dele.

Eksperimenter og problemorienterede opgaver, hvor eleverne i fællesskab skal komme frem til en løsning, er specielt egnede til cooperative learning. Jo mere åbne problemopgaverne er, desto større muligheder har eleverne for at kommunikere og samarbejde. Svaret på sådanne opgaver er ikke givet. Eleverne må forsøge sig frem, sammenligne, diskutere og forklare for hinanden. Man kan her som kontrast sammenligne med de traditionelle gruppearbejder, som jo ofte går ud på, at eleverne samler fakta fra forskellige kilder og sammenstiller dem uden nærmere bearbejdning og dermed mener, at opgaven er afsluttet.

Når det gælder sprogundervisningen, kan man som en problemformuleret opgave tænke sig, at eleverne i fællesskab forsøger at skrive sætninger, som skal eksemplificere en grammatisk regel, som læreren netop har gennemgået, eller at de skal omformulere reglen med egne ord. (Se også kapitel 8). Derigennem frigøres gruppens sammenlagte ressourcer. Den, som har forstået, kan forklare for den, som endnu ikke har forstået (jfr. Vygotskys proksimative udviklingszone); spørgsmål, som måske aldrig ville være kommet til udtryk over for hele klassen, kan her stilles i ro og mag, og abstrakte regler kan udtrykkes med elevernes egne ord og på deres niveau.

Cohen understreger imidlertid, at samarbejdet i en gruppe ikke fungerer af sig selv og uden omhyggelig planlægning. Elevgrupper har iflg. Cohen en tendens til at genspejle de magtstrukturer, som forekommer i samfundet. Visse elever dominerer på grund af deres popularitet eller på grund af gode karakterer. Andre elever trykkes ned. Det er derfor meget vigtigt, fremhæver hun, at alle i gruppen tildeles en bestemt opgave eller rolle, uden hvilken gruppen som helhed ikke fungerer. En elev har f.eks. ansvaret for, at hele gruppen skal forstå opgaveinstruktionen. En anden har ansvar for det materiale, gruppen behøver, og en tredje er gruppens talerør udadtil. Desuden bør gruppen gøre status over hvert gruppemedlems særlige formlen og begavelse, så hver enkelt elev kan komme til sin ret.

At elever ofte har god hjælp af hinanden, når det gælder løsning af sproglige problemer, viser også STRIMS-projektet mange eksempler på. Det synes at være sådan, at to ofte tænker bedre end en. Desuden opmuntrer eleverne hinanden til at fortsætte med en opgave, hvor de måske på egen hånd havde givet op. Her følger et uddrag af en samtale fra det tyske studie, hvor Mia og Pernilla på 2. år med B-sprog skal afgøre om sætningen *Mein Großvater, 100 Jahre alt, ist der älteste Mann, den ich kenne* er korrekt eller ej.

M: Det dér er forkert!

P: Det må være forkert!

M: *Den ich kenne* ... Nej, måske er det rigtigt.

P: Men det må i al fald være akkusativ! Hvad er han? Den ældste mand, som jeg kender. Så må det være ... *den* ...

M: Ja, *den* ... *den ältesten Mann* ... Men vent! Hvis det står efter "er", så er det jo, så må det være sådan et plusk ...

P: Ja, perfektum! Lige netop!"

M: Nej præ ... prædikativ ... subjektspredikativ!

P: Ja, sådan hedder det ...

M: Men så må det være rigtigt. Ja ... *er ist der* ...

P: Mmm, men ... *den* ... hvad så dér? Det er altså akkusativ dér?

M: Mmm.

P: Men så skal det også være subjektspredikativ dér.

M: Nej!

P: Ikke?

M: Nej, for egentlig så er det her ... *den* ... Det må man kunne oversætte med *Mein Großvater*.

P: Jo, men er det ikke også subjektspredikativ hér?

M: Nej, det er kun efter "være", "blive", "hedde", "kaldes".

P: Jo, men er hele den her sætning ikke, hører den ikke sammen med den dér sætning? Man kan ikke bare sige *den ich kenne* ... eller hvordan?

M: ...*den ich kenne* ... *er ist der älteste Mann, den ich kenne, der ich kenne* ... Vi kan vel komme tilbage til det dér senere?

...

P: Jeg ved ikke, om det skal føre hen til den dér sætning, eller om det står ligesom for sig selv ... *den ich kenne* ...

M: Men det fører jo tilbage til morfar i alle tilfælde.

P: Ja, det gør det.

M: Men han er jo da den ældste mand, som jeg kender ... Men om det skal være ... *den ich kenne* ... eller om det skal være ... *der ich kenne* ... om det er subjektspredikativ eller direkte objekt ...

P: Mmm.

M: Eftersom der først står ... *der* ... og senere står der ... *den* ...

P: Mmm.

M: Så må det næsten, så kan det ikke, i så fald kan man ikke, hvis det er rigtigt, så kan det dér jo ikke, så må det

være akkusativ i den sætning. Så må det være to forskellige sætninger.

P: Men det kan jo være sådan sommetider, at de er afhængige af sig selv, hvis man kan sige det. At de ikke er afhængige af hinanden.

Mia og Pernilla får en lang og indviklet diskussion. Mia kommer på løsningen til sidst: Det drejer sig om to forskellige sætninger, og det relative pronomen er akkusativobjekt. Bemærkelsesværdigt er dog, at eleverne, på trods af, at de løser et temmelig kompliceret syntaktisk problem, ikke en eneste gang nævner termerne "ledsætning" eller "relativpronomen". Mia gennemskuer, hvordan sætningen er opbygget, men også Pernilla aner, at det kan være spørgsmålet om en henføring. ("Jeg ved ikke, om det skal føre hen til den sætning, eller om det står ligesom for sig selv"). Længere fremme i diskussionen forsøger hun desuden på sin egen måde at forklare forskellen mellem hovedsætning og ledsætning. ("Men det kan jo være sådan undertiden, at de er afhængige af sig selv, hvis man kan sige det. At de ikke er afhængige af hinanden").

Man kan sige, at Mia og Pernilla formulerer pædagogiske regler med egne ord. Det synes at være sådan, at elever ofte skaber sig deres eget metasprog, når de skal forstå og forklare grammatiske forhold. Hvis reglerne holder som redskab for tænkningen – som i tilfældet ovenfor – kan de til og med fungere mere effektivt end de regler og termer, som indlæres mekanisk, og som eleverne måske ikke forstår. Her følger et eksempel, hvor eleven Lena anvender en grammatisk term uden at vide, hvad den står for. (Se også kapitel 8). Eleven, hun taler med, hedder Olof:

L: Det er samme princip, men det er en anden tempus. I stedet for perfektum tager man pluskvamperfektum.

O: Det bliver altså havde haft.

L: Har haft.

M: Men ... ok! Har haft.

Eftersom STRIMS-projektet bl.a. havde til formål at studere, hvordan elever tænker, findes der mange eksempler på bevidst samtale om sproget, og hvordan det fungerer. Undertiden kan man også gennem transskriptionerne opdage de bagvedliggende kognitive processer, f.eks. når en elev bliver opmærksom på noget i lærerens undervisning, tager det ind (*intake*), bearbejder det og forankrer det, så det bliver hendes personlige viden. Transskriptionsuddraget, som følger, er hentet fra den tyske undersøgelse, hvor en elev A skal forklare en grammatisk konstruktion, som hun har fået undervisning i, for en elev B, som ikke har fået denne undervisning.

Konstruktionen, A-eleverne skulle lære og siden videregive til B-eleverne, var ... *sich etwas leisten können* ... (at have råd til noget). Denne konstruktion er vanskelig for svenske/danske elever, eftersom den ikke kan oversættes direkte og desuden indeholder et refleksivt pronomen i dativ. Undersøgelsen blev gennemført i tre trin i tre forskellige tilfælde. I det første tilfælde gjaldt opgaven at forklare ... *sich etwas leisten können* ... i en hovedsætning. I det andet tilfælde, en uge senere, skulle konstruktionen forklares i en ledsætning. Eleverne havde da også byttet roller, d.v.s. de tidligere A-elever var nu B-elever. I det tredje undersøgelsestilfælde, yderligere to uger senere, fik samtlige elever uforberedt følgende opgave på svensk/dansk:

Du har vundet 200.000 kr. i lotto. Anvend konstruktionen, du lærte for to uger siden, og skriv, hvad du har råd til.

Sådan skrev de to STRIMS-elever Felix og Annika:

F: *Jetzt kann ich mir eine Reise endlich leisten. Jetzt kann ich es mir leisten, eine Reise zu machen.*

A: *Ich habe 200.000 gewonnen und jetzt kann ich mir eine Reise leisten.*

Felix er den eneste elev i gruppen, som har varianten ("Jetzt kann ich es mir leisten ..."). Transskriptionsuddraget fra de bandede samtaler viser hvorfor:

F: (A-elev) Så kan akkusativobjektet også være en hel frase: *Ich kann es mir leisten ein Auto zu kaufen.* Så skal du indsætte et hjælpeakkusativobjekt mellem de der tre: *Ich kann ES mir nicht leisten ...*

A: Hvorfor det?

F: Jo, det er, når det er en hel frase, der er akkusativobjekt, så indsætter du et hjælpe ... Ja, hvorfor man gør det, ved jeg ikke, men du indsætter det der ekstra. Og det, man ikke har råd til, er altid akkusativobjekt.

A: Mmm.

F: Som biler og rejser og det ...

Uddraget viser, at Felix har "taget" konstruktionen "ind". Han finder til og med på et navn for pronominet "es" (hjelpeakkusativobjekt). Denne term var ikke blevet brugt i den undervisning, han havde fået. Gennem sin egen term viser han, at han har forstået dets funktion som pladsholder.

En uge senere er rollerne byttet om. Annika forklarer for Felix, hvordan konstruktionen ... *sich etwas*

leisten können ... fungerer i en ledsætning:

A: Ja, så kan man i stedet sige ... *weil ich es mir nicht leisten kann, ein Auto zu kaufen.* Det kan man også sige.

F: Mmm ... Og så er det med, det lille ES ...

A: Hvad?

F: Det der lille Es og mmm ...

Felix har genfundet sit "hjelpeord i akkusativ" også i en ledsætning. Annikas reaktion tyder på, at hun, til forskel fra Felix, slet ikke har lagt mærke til det, selv om hun anvender det i sit eksempel. Længere fremme i samtalen er det Felix' tur til at lave egne eksempler:

F: Vil du have, at jeg skal lave mine egne?

A: Ja, lav selv et.

F: Jeg har så svært ved at finde på.

A: Tag noget, der ligner. Det er jo bare, at ordstillingen bliver rigtig, ligesom.

F: *Ich weiß nicht, ob ich mir eine Reise leisten kann ...*

A: Ja, det er rigtigt! Godt!

F: Så bliver det ... *Ich weiß nicht, ob ich ...* Jaa ...

A: Hvad så?

F: Når man skal skubbe ES ind ... Jeg må tænke ... *Ich weiß nicht, ob ich es mir leisten kann, eine Reise zu machen ...*

Transskriptionsuddraget er et godt eksempel på de forskellige trin i læringsprocessen, som mange kognitiver, f.eks. Gass (1988) og Schmidt (1990) beskriver som nødvendige. Man skal for det første lægge mærke til noget for siden at kunne huske det. Videre skal man tage det ind, man har lagt mærke til, for at kunne bearbejde og forstå det. Derefter skal informationen omstruktureres for at passe sammen med det,

man allerede ved, for til sidst at kunne integreres og blive en del af den personlige viden. (Se også kapitel 8).

For sprogundervisningen betyder det, at eleverne behøver megen tid for at kunne gå igennem alle disse indlæringsstadier i deres eget tempo.

De bør få mulighed for at opdage reglerne på egen hånd, formulere dem med egne ord og eksemplificere dem på deres egen måde. Samarbejde i gruppe eller i par, d.v.s. interaktion på kognitivt niveau, letter denne lange proces for mange elever.

REFLEKTERENDE LÆRING

Det er, som vi så i kapitel 2, ingen tilfældighed, at interessen for læringsspørgsmål, for læringsstrategier og for læringsstile er øget i 90'erne i praktisk taget hele den vestlige verden. I bestsellers som den amerikanske bog "Læringsrevolutionen" (Dryden, Vos 1994) beskrives dramatisk det gamle industrisamfunds undergang så vel som undergangen af det skolesystem, som industrisamfundet skabte. I stedet for den gamle skole får vi visioner om læringscentre, opbygget omkring informationsteknik, hvor eleverne uddannes til livslang læring. Et sådant beredskab for læring, som skal foregå gennem hele livet, bliver en nødvendighed med tanke på en fremtid, hvor ingen egentlig længere ved, hvilken type viden individet en gang vil behøve. Iflg. Dryden og Vos ligger nøglen til forandring i, at eleverne lærer, hvordan de lærer. Hvis de blot kender til dette, vil de kunne øge deres læringspotentiale og dermed deres effektivitet.

Måske er det på sin plads at forholde sig en smule skeptisk til denne nye bølge af "Learning to Learn", som i nogle år er skyllet ind over sprogpædagogikken i en stadig voldsommere strøm af nye håndbøger. Er det virkelig selve læringen, som er problemet, eller er det skolens sociale kode, der må ændres? Holliday (1994) viser i sine studier af klasseværelseskulturer, at der ofte findes en speciel lærerkode og en speciel elevkode, og at disse forskellige koder sjældent omtales og diskuteres. Følgen bliver, at læreren og eleverne kan have helt forskellige forventninger til undervisningen og dermed opleve samme lektion på helt forskellig måde. Man taler helt enkelt ikke med hinanden om undervisningens mål og om ens forskellige forventninger og – forbliver fremmede for hinanden.

Et menneske, som selv bestemmer, hvad det vil lære, f.eks. et kompliceret computerspil, plejer sædvanligvis at have succes, uden at nogen taler til det om, hvordan det skal bære sig ad.

Problemet med læringen i skolen er måske, at den oftest er styret oppefra, at målene ikke er udtrykt, og at eleven mangler delagtighed i processen (jfr. kapitel 2). Dette kan føre til, at hun mister sin motivation og giver op og bliver en passiv modtager af den undervisning, hun udsættes for. Den konklusion har man f.eks. draget i det australske projekt PEEL (*The Project for Enhancing Effective Learning*, Baird, Northfield 1992). Man fandt, at de collegestuderende i naturvidenskabelige fag ofte kun skænkede undervisningen ydre opmærksomhed, at de ikke stillede spørgsmål, at de automatisk skrev lærerens notater på tavlen af, at de betragtede opgaverne som afsluttet, længe inden dette faktisk var tilfældet, og at de arbejdede uden at reflektere over, hvad de egentlig var i gang med og hvorfor.

Hvad, PEEL-projektet derfor har koncentreret sig om, er at bevidstgøre både elever og lærere om undervisnings- og læringsprocessens forskellige trin. At undervisningen og opgaverne desuden skal indeholde en udfordring til eleverne, er man kommet frem til i løbet af projektet. Problemløsningen må ikke være alt for enkel, og stoffet må ikke være trivielt.

PEEL har senere fået forgreninger også i Sverige i det såkaldte PLAN-projekt, som begyndte i Eskilstuna, men som nu gennem forskellige efteruddannelsesdage og lokalt udviklingsarbejde er kommet til at omfatte mange skoler forskellige steder i landet (Hägglund, Madsén 1996).

Inden for PLAN-projektet taler man bl.a. om "amputeret" og "fuldstændig" læring og mener dermed forskellene i elevens måde at forholde sig på, dels til opgaven, dels til læring i det hele taget. I en amputeret læring "får" eleven et givet problem. I en fuldstændig læring opdager hun selv problemet. I en amputeret læring accepterer eleven opgaven rent formelt. I en fuldstændig læring tager eleven opgaven alvorligt. En amputeret læring indebærer også, at eleven arbejder med henblik på prøven, strukturerer det givne stof og betragter læringen som afsluttet, når prøven er færdig. I en fuldstændig læring arbejder eleven realistisk, knytter an til egne erfaringer og anvender sin viden i praksis.

Refleksionen, metakognitionen synes at være en vigtig nøgle til elevernes følelse af delagtighed både i det, de selv udretter i skolen, og i undervisningsprocessen som helhed. Denne bevidsthed kan beskrives ud fra flere niveauer. Schmidt (1994) beskriver den sådan:

1. Bevidsthed som *hensigt*. Her kan man skelne mellem det, man lærer med hensigt, og det, man tilfældigvis lærer, f.eks. samtidig med at man gør noget andet.
2. Bevidsthed som *opmærksomhed*, hvor det, man vil lære, står i fokus.
3. Bevidsthed som *bevidst viden* f.eks. om sprogets formelle opbygning og funktion, men også om de to tidligere nævnte bevidsthedsniveauer.
4. Bevidsthed som *kontrol* f.eks. ved planlægning, gennemførelse og evaluering af arbejdet.

Wenden (1991) skelner mellem tre forskellige niveauer af bevidsthed, som kan belyses med følgende didaktiske spørgsmål: *Hvad er det, jeg skal/vil lære? Hvorfor skal jeg lære det? Hvordan skal det foregå?*

For at kunne besvare de første to spørgsmål skal eleverne for det første kende til undervisningens generelle mål. For det andet skal de have taget stilling til disse mål for deres egen del og have foretaget en analyse af deres vidensbehov. For at kunne besvare det sidste spørgsmål, *Hvordan*-spørgsmålet, skal de sluttelig også kende til, hvordan de selv fungerer som elever, hvilke læringsstrategier der passer til hvilke opgaver, og hvordan de således skal gennemføre arbejdet. Til metakognitionen hører nemlig også viden om de måder og trin, der er nødvendige i løbet af arbejdet, nemlig at man selv planlægger, gennemfører og evaluerer sit arbejde.

Det er vigtigt at slå fast, at metakognitionen skal ses i hele sin undervisningssammenhæng og omfatte alle niveauer. *Learning to Learn* risikerer ellers at blive et rent teknisk spørgsmål, hvor tips om, hvordan man bedst lærer, atter kommer oppefra, og hvor eleven for-

bliver lige så fremmedgjort som tidligere. Strategierne er intet vidundermiddel i sig selv. De bør betragtes som fleksible muligheder for at nå et mål. Målet derimod er noget, som elever og lærere skal diskutere sammen, og som hver elev må tage stilling til for sin egen del.

At indføre den fælles refleksion i samtalen om undervisningen fører nødvendighedsvis til en ny elevrolle og en ny lærerrolle, hvor kommunikationen i Habermas' demokratiserende betydning (se kapitel 4) kan få en konkret forankring. Sådan står der i § 3 i formålet for folkeskolen (1993):

Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Hvad det måske handler om her, er det, som van Lier (1996) kalder "autenticitet" i interaktionen mellem læreren og eleverne. At interaktionen har autenticitet indebærer, at hver part deltager på en engageret måde med sin egen personlighed. Termen autenticitet plejer i sprogpædagogikken ellers at referere til tekster, som indgår i en virkelighedssammenhæng også uden for klasseværelset, og til kommunikative øvelser, som handler om virkelige problemer, som skal løses i kommunikationen. Van Lier udvider begrebet til at omfatte også de involverede individer. Formodentlig ved de fleste af egen erfaring, at man føler sig mere fri og mere autentisk i en gruppe, hvor man bliver taget alvorligt og accepteret som den, man er, medens grupper, hvor rollerne er låst og kontakten usikker, kan have en hæmmende eller forkrøblende ind-

virkning både på ens spontanitet og ens formåen. Autenticiteten og refleksionen som udgangspunkt for interaktionen i klasseværelset kaster unægteligt et nyt lys over virksomheden i skolen.

LEARNER AUTONOMY

Hvad er da *Learner Autonomy*? Termen blev oprindeligt indført af Henri Holec (1988) som en beskrivelse af en måde at forholde sig til læring på, som er kendetegnet ved selvstyre på alle niveauer. Holec arbejder inden for Europarådets sprogprogram, og *Learner Autonomy* er derfor først og fremmest blevet forbundet med sprogundervisning og sprogindlæring.

Begrebet blev hurtigt et modeord og har derved desværre gennemgået en forfladigelse og trivialisering. Snart ser man det som en ny metode, snart indebærer det, at eleverne skal vælge frit mellem forskellige tekster og materialer, som læreren først under opbydelse af al sin tid og energi må fremskaffe og sætte i orden. Man "har" *Learner Autonomy* i engelsk, men ikke i tysk eller fransk eller i noget af skolens øvrige fag. Eller man "har" *Learner Autonomy* i en lektion om ugen, medens den øvrige undervisning forbliver lærerstyret som sædvanligt.

Dette var imidlertid ikke, hvad Europarådet mente med begrebet. For Europarådet fremstår netop beherskelse af fremmedsprog som en naturlig vej til international solidaritet og interkulturel forståelse og en reflekterende læring som en grundlæggende måde at forholde sig på for demokratisk sindede europæiske

medborgere. At begrebet således har vide implikationer også inden for sprogprogrammet, fremgår tydeligt af en række arbejder om emnet, f.eks. Huttunen (1995), Eriksson (1993), Dickinson (1992), Little (1991), Holec (1988) Rebenius (1998). Europa behøver ikke blot sprogkyndige medborgere. For at demokratierne kan styrkes, behøves også kritisk tænkende og selvstændige individer, som kan tage ansvar for deres eget liv. I den betydning findes også både refleksion, metakognition og Learner Autonomy forankrede i læseplanerne, selvom termene ikke nævnes. Denne forankring gælder da ikke blot for sprog, men for skolen i det hele taget.

Rebenius (2000), som har analyseret og problematiseret autonomibegrebet, påviser, at anvendelsen af begrebet fører til en række paradokser, f.eks. at læseplanen *påbyder* selvstændighed og det at tage ansvar, et paradoks hun med reference til Loevlie (1997) kalder "vær selvstændig på mine præmisser". Denne tanke er heller ikke på nogen måde ny. Den går tilbage til oplysningstiden som i lighed med vor tid havde stor tiltro til det oplyste menneskes evne til at løse samfundets problemer og gøre samfundet bedre, jfr. det i dag så populære - men samtidig vage - begreb "videnssamfundet".

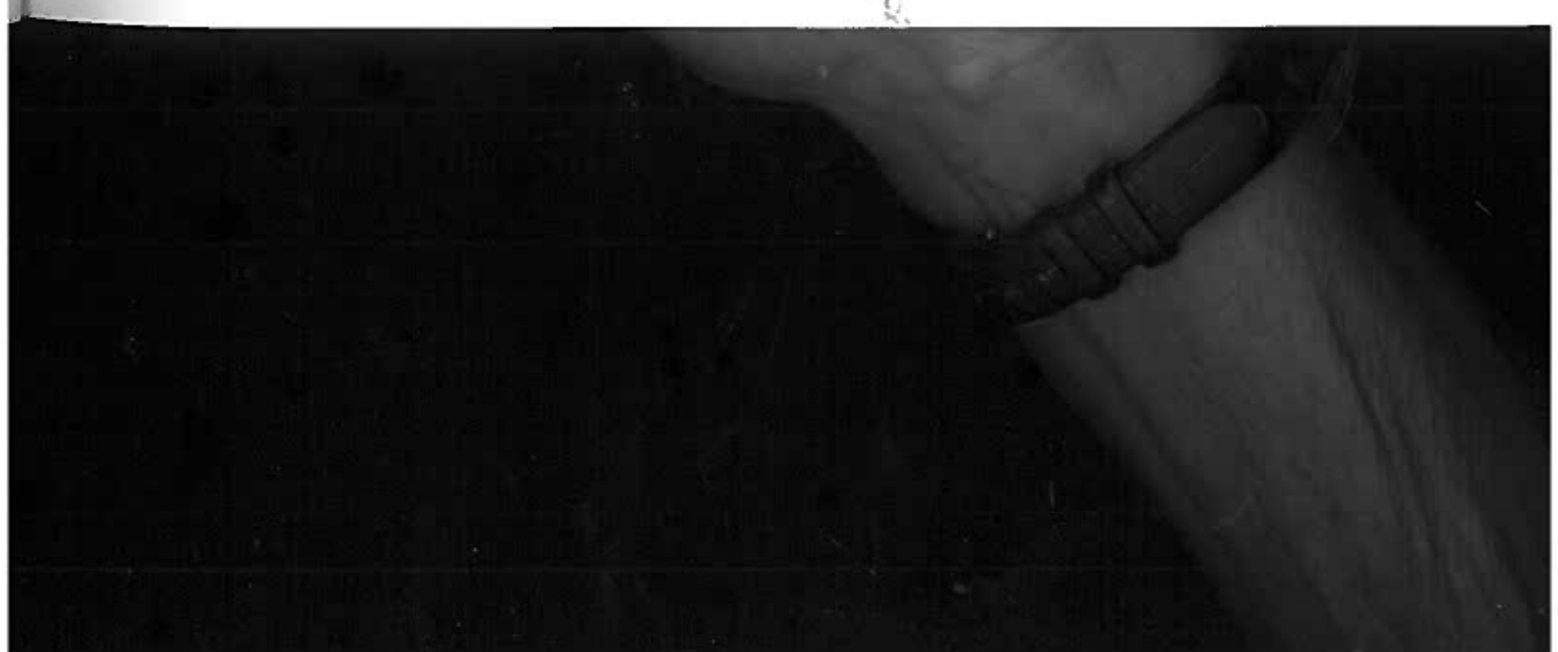
Den tyske teolog Schleiermacher (1768 – 1834) taler om, at skolen skal opfostre mennesker med integritet. Autonomitanken går også tilbage til den tyske filosof Immanuel Kant, som så oplysningen som menneskets træden ud af dets selvforskyldte umyndighed. Iflg. Arfwedson & Arfwedson (1995) er disse ord af Kant formodentlig de mest citerede i tysk didaktik. Arfwedson & Arfwedson påpeger også, at Schleiermacher længe før Vygotsky hævdede, at

mennesket konstruerer sin egen viden, d.v.s. det danner sig og modnes gennem sin egen aktivitet i diskussion og interaktion med sin omverden.

Der synes således ikke at være noget nyt under solen. Gamle tanker og idéer dukker op igen i noget ændrede former betinget af samfundsudviklingen. Nogen pædagogiske "sandheder" eksisterer ikke i egentlig forstand. For den, som arbejder med undervisning, er dette vigtigt at vide. Om ikke andet så kan denne indsigt beskytte en mod ureflekteret at trækkes med i nye modestrømninger.

Dermed være ikke sagt, at forskning og udvikling af nye begreber inden for lingvistik, sprogindlæring og kommunikationsvidenskab ikke har bidraget til, at vores viden er blevet dybere. Vi ved i dag mere om, hvordan sprogindlæring antageligt foregår, end vi gjorde for 30 år siden. Skolens rolle i samfundet er også blevet forandret, eftersom samfundet og verden er blevet forandret, hvilket har ført til, at man i dag måske mere end tidligere inden for didaktik, pædagogik og uddannelsesfilosofi interesserer sig for undervisningen som interaktion og kommunikation, d.v.s. for det spørgsmål, som allerede er blevet berørt på forskellig måde i den foreliggende bog: Hvad sker der mellem menneskene i undervisningssituationen?

At anlægge et didaktisk perspektiv på undervisningen indebærer, at man analyserer det, der foregår i klasseværelset, ud fra hele den samlede viden, man har om virksomheden, og derefter vælger et mål, et indhold og en vej i fuld bevidsthed om konsekvenserne.



ARBEJDS- OG DISKUSSIONSOPGAVER:

1. Hvilke typiske transferfejl (fra dansk til målsproget) begår dine elever?
2. Gennemgå nogle af dine elevers skriftlige produkter (fri skrivning) og undersøg, om du kan finde flere eksempler på negativ transfer. Tag dette som udgangspunkt for en kontrastiv diskussion med eleverne om forskelle og ligheder i de to sprog.
3. Hvis du har elever med indvandrerbaggrund: Finder du nogen "utypiske fejl" eller eksempler på negativ transfer i deres produkter?
4. Følgende samtaleuddrag er hentet fra van Lier (1996):

a)

A: Excuse me, where's the Exploratorium?

B: All the way down Bay Street and then two blocks to your right.

A: Good!

b)

A: Excuse me, where's the Exploratorium?

B: All the way down Bay Street and then two blocks to your right.

A: Thanks!

c)

A: Excuse me, where's the Exploratorium?

B: All the way down Bay Street and then two blocks to your right.

A: OK. Two blocks TO THE right. TO THE right.

Hvilket/hvilke af disse samtaleuddrag finder sted i et klasseværelse?

Hvordan kan man se det? Hvad udmærker autentisk interaktion?

5. Følgende samtaleuddrag er hentet fra Nunan (1995). Eleverne skal i gruppe afgøre, hvilket af de fire ord *elderly*, *intelligent*, *stupidly*, *talkative* der ikke passer sammen med de øvrige.

(S = student, T = teacher)

S1: ... elderly, intelligent, stupidly and talkative. Intelligently and stupidly, you know, I think I have some relations between because there is the opposite meanings.

S3: How about, er, elderly and talkative?

S2: Talkative – what means talkative?

S1: Yeah, too much.

S2: Talkative ...

S1: How about the elderly? Adjective. Had a more experience and they get the more ... yeah.

S3: Intelligent, stupidly, maybe that's the part of the human being ... which is I think ... Okay. Oh, wait, wait a minute.

S1: Okay, this is this is different ad ... kind of adjective that the ...

S2: Okay, all right.

T: So which one did you decide?

Ss: Elderly, elderly.

T: Why is that?

S2: Because er it's quite different, this, because this match with your age with your age, and the other one is with your kind, kind of person that you are.

T: Personality, yeah.

På hvilken måde adskiller en gruppeopgave som denne sig fra en arbejdssituation, hvor eleverne sidder på egen hånd og løser samme opgave individuelt med hjælp af et leksikon? Hvilken rolle har læreren?

6 Om forståelse; læse, lytte

I sprogindlæringsammenhæng plejer man at sige, at "at høre" og "at læse" er såkaldt receptive færdigheder, medens "at tale" og "at skrive" er produktive færdigheder. I begrebet *receptiv* færdighed ligger imidlertid den opfattelse, at eleven ligesom bare "tager imod" sproget uden selv at være særlig aktiv, medens en *produktiv* færdighed forudsætter en aktiv elev. Der er naturligvis en forskel mellem ord, man kun forstår (passivt ordforråd), og ord, man selv kan anvende (aktivt ordforråd), ligesom der er forskel mellem at kunne opfatte grammatiske konstruktioner i en tekst og at kunne anvende dem i ens eget sprog. Forståelse er imidlertid på ingen måde passiv, men forudsætter en række kognitive og interaktive processer.

At forstå både indspillet og skrevet materiale blev længe beskrevet som en afkodningsproces, hvor – ved lytningen – lydstrømmen først segmenteres i lyde, som bindes sammen i ord, som på deres side sammenføres til dele af sætninger, for til sidst at danne hele sætninger. Ved læsning mente man, at processen går via de enkelte bogstaver over fonemer (de mindste betydningsbærende enheder i sprogets lydsystem) til ord, som danner sætninger, som endelig og som *sidste* trin giver mening i det læste.

Dette syn på, hvad der sker, når vi lytter og forstår eller læser og forstår, plejer man at kalde the *bottom up* approach, og den indebærer, at vores forståelse afdgøres af, hvor godt vi afkoder lyd- og bogstavkombi-

nationer. I dag anses det imidlertid ikke længere for holdbart at forklare høre- eller læseforståelsen udelukkende som en *bottom up*-proces. (Cambourne 1979, Anderson & Lynch 1988). Lad os teste med følgende lille tekstuddrag:

Placeres lettilgængeligt og synligt på et sted, alle kender til. I entréen eller på et andet centralt sted i nærheden af køkkenet. I bilen bør den placeres foran førerens stol og i båden ved siden af førerens plads. Anvend altid den medfølgende holder. Kontrol bør finde sted hver måned. Kontrollér manometret, som sidder i bunden. Hvis viseren står inden for det grønne felt, er trykket tilstrækkeligt. Hvis viseren står inden for det røde felt, er trykket for lavt, og omladning må finde sted.

For en dansksproget læser foreligger der sikkert intet problem med *bottom up*-processen, d.v.s. selve afkodningen af bogstaver, fonemer, ord og sætninger. Men det er alligevel vanskeligt at få greb om, hvad teksten handler om. Det er først, når vi får den baggrundsviden, at det drejer sig om en instruktion til en brandslukker, at teksten bliver til at begribe. Vi kan drage nytte af den viden, vi har om brandslukkere, hvordan de ser ud, og hvordan de fungerer. Forståelse ligger således ikke kun i afkodningen af bogstaver, lyd, ord og sætninger, men måske først og fremmest i den hjælp, vi får af det, vi allerede ved om emnet. Synet på forståelse af hørt og læst materiale som først og frem-

mest en tolkningsproces ud fra tekstsammenhæng og baggrundsviden, d.v.s. ud fra vore forkundskaber, kaldes the *top down* approach. I denne proces bliver vi aktive medskabere af det, vi hører og læser. (Jfr. Bartletts skemateori i kapitel 2).

Eftersom lytteforståelse og læseforståelse har mange fællestræk, vælger jeg her at behandle dem sammen. Både lytteforståelse og læseforståelse har med informationsbearbejdning at gøre. Ny information tolkes og forstås gennem vores tidligere erfaringer. Det, vi forstår, er således personligt præget. Lad os tage yderligere et eksempel. Vi antager, at du tidligt om morgenen ser i avisen eller hører i lokalradioen, at der er sket en trafikulykke uden for din skole om eftermiddagen den foregående dag. Det, der nu sker, er, at din samlede viden inden for området "trafikulykker" aktiveres. Dette dit "ulykkesskema" fungerer nu som et organiserende princip for det, du læser eller hører. Du søger efter den information, som du forventer iflg. skemaet: - *kvæstede?* - *døde?* - *elever?* - *kolleger?* - *var det i skolegården?* - *etc.*

Før du har fået den information, du søger, foreligger et informationshul, et tomrum, som du stræber efter at udfylde. Denne bestræbelse på at udfylde tomrummet er af stor betydning for din forståelse, eftersom den strukturerer informationerne for dig. Den styrer din læsning eller lytten og gør det samtidig muligt for dig at læse mellem linjerne og drage konklusioner, som går ud over de informationer, du faktisk har. En sådan konklusion og dens virkning på det, du for dit eget vedkommende får ud af den tekst, du ser eller hører, kaldes *inferens*. Inferens er resultatet af en bearbejdning, i hvilken du som læser eller lytter skaber dig sammenhæng i teksten.

FORKUNDSKABER OG STRATEGIER

Når vi læser eller hører en tekst på vores modersmål eller på et andet sprog, vi behersker, sker informationsbearbejdningen ud fra vores skemaer, formodentlig uden at vi er bevidste om det. Drejer det sig om et sprog, som vi kun delvis forstår, bliver det mere kompliceret. Vi støder på mange ukendte ord og udtryk. Teksten skal nu forstås på to planer, det sproglige og det kognitive. Det er i denne situation, mange af vores elever kobler det kognitive plan fra og tror, at forståelse af en tekst på et fremmedsprog betyder afkodning af ét ord ad gangen, altså *bottom up*. De tror også, at tekstforståelse er det samme som oversættelse. Hvis teksten desuden præsenteres på traditionel vis, så man begynder med at læse ordlisten med sigte på alle ukendte ord og udtalen af dem, slås bunden væk under fødderne på eleverne. De forledes til at tro, at det er de *ukendte* ord, der er det vigtigste i teksten, medens alle allerede kendte ord, ord man kan gætte sig til ud fra sammenhængen eller fra andre sprog, og forkundskaberne om emnet, d.v.s. *top down* perspektivet, forbliver en upåagtet ressource. Eleverne får med andre ord ingen muligheder for at anvende deres forkundskaber.

Her gælder det om allerede på et meget tidligt stadium at fortælle eleverne og at vise dem, hvilke processer forståelse bygger på, og at lære dem at anvende deres forkundskaber *strategisk*. Tidligere viden og erfaringer kan være af forskellig slags:

Sprogligt bundne

- viden om målsproget
- viden om andre sprog, f.eks. modersmålet

- viden om dele af ord
- viden om orddannelse
- viden om, hvordan sætninger er opbygget.

Sprogligt ubundne

- viden om emnet
- viden om tekstgenren
- forståelse af sammenhængen
- viden om logiske sammenhænge
- at kunne tolke tal og billeder.

Et eksperiment

Iflg. Westhoff (1987) gælder det om at vise eleverne, hvordan de med maksimal udnyttelse af deres for- kundskaber kan tilegne sig ny information på et sprog, hvor deres viden stadig er minimal. Lad os sætte os i vores elevers situation ved at foretage et eksperiment med en hollandsk tekst. Eksperimentet har tre trin:

1. At gætte betydningen af 14 løsrevne ord og verbalisere, hvordan man kom frem til gættene.
2. Derefter at se de 14 ord i deres tekstsammenhæng

og gætte om og igen verbalisere, hvordan man kom frem til gættene.

3. Med facit i hånden at analysere, på hvilke måder og ved hjælp af hvilke strategier det lykkedes for en at finde frem til ordenes betydninger.

For at eksperimentet skal lykkes, er det vigtigt, at læseren følger eksperimentets forskellige trin uden at skele til løsningen i forvejen, og at der sker en verbalisering, f.eks. på skrift, hvis læseren er alene, men endnu bedre i diskussion med en partner. Sådan:

1. Hvad betyder følgende ord? Hvorfor?
zijn, stacaravans, afstand, Meer, bosrijke, of, kwaliteit, eenvoudig tot, toezending, daarin, en, gids, verkrijgbaar
2. Ordene er taget fra en tekst i en hollandsk rejse- brochure. Her følger nu hele teksten med ordene fra listen understreget. Gæt ordenes betydning endnu en gang.

BUNGALOWS IN HET VAKANTIEPARADIJS IN ZEELAND



Zeeland

In Zeeland zijn honderen vakantiewoningen; bungalows, appartementen en stacaravans te huur; gelegen op korte afstand van dunen en stranden, langs de oevers van het Grevelingemeer, Veerse Meer in de bosrijke omgeving op Schouwen-Duiveland of Walcheren en midden en het vlakke polderland.

De kwaliteit van de vakantieverblijven varieert van eenvoudig tot luxueus. Wie belangstelling heeft om een dergelijk vakantieverblijf te huren, vraagt bij de Wv in de plaats van zijn keuze om toezending van de betreffende akkommodatiegids.

Daarin zijn alle vakantieverblijven verzameld met opgave van de belangrijkste gegevens en correspondentieadressen. Voor Schouwen-Duiveland, West-Zeeuwsch-Vlandern en Noord-Beveland is een akkommodatiegids voor het gehele gebied verkrijgbaar.

3 Facit

zijn = findes, er

stacaravans = stationære campingvogne

afstand = afstand

meer = hav

bosrijke = skovrig

of = eller

kwaliteit = kvalitet

eenvoudig = enkel

tot = til

toezending = forsendelse

daarin = deri, der, i det

en = og

gids = guide

verkrijgbaar = mulig at få

Mulige forkundskaber

sammenhængen, andre fremmedsprog, syntaktisk viden (det bør være et verbum)

billedet, dele af ord (caravan/sta), sammenhængen

modersmålet, andre fremmedsprog (tysk)

false friend? Eller forkundskaber om, hvordan der ser ud i Holland

andre fremmedsprog (fransk), billeder

ingen forkundskaber (de fleste gætter ikke dette ord)

internationalisme

logisk sammenhæng (fra enkel til luksuriøs), sammenhængen

syntaktisk viden, logisk sammenhæng

sammenhængen, dele af ord toe/zending

modersmålet, andre fremmedsprog

sammenhængen, syntaktisk viden, hyppigt ord

sammenhængen, andre fremmedsprog (fransk/engelsk)

andre fremmedsprog (tysk), viden om orddannelse, sammenhængen

Noget at reflektere over bagefter:

- 1 Hvilken strategi var den hyppigste, når du gættede dig til betydningen af de løsrevne ord?
- 2 Hvordan blev du påvirket af oplysningen om, at de løsrevne ord var taget fra en tekst i en rejsebrochure?
- 3 Hvorfor var det lettere at finde frem til betydningen af ordene, når de stod i teksten?

- 4 Hvilke er de absolut afgørende forkundskaber, når det gælder forståelsen af denne tekst?
- 5 Hvor mange *ikke-sproglige* ledetråde benyttede du?

Det har vist sig i forskningen om elevers læsestrategier, f.eks. Hosenfeld (1984) og Block (1986), at svage læsere holder fast ved en *bottom up* fremgangsmåde, hvor f.eks. den lydlige lighed mellem sprogene ofte er

den eneste forkundskab, de drager nytte af. I vores eksperiment ville det indebære, at det hollandske ord *tot* selv inde i teksten ville være blevet oversat med "død" ud fra det tyske *tot*. Svage læsere læser således en tekst som den i eksperimentet blev læst, når kun ordlisten er til rådighed, nemlig gennem afkodning af ét ord ad gangen. Sikre læsere derimod brugte i Hosenfelds undersøgelse bl.a. følgende strategier:

- de brugte deres viden om verden (den mest afgørende forkundskab)
- de gættede sig til ordenes betydning ud fra sammenhængen
- de læste globalt uden at gå i baglås på enkeltord
- de brugte billeder
- de brugte syntaktisk viden
- de vurderede deres gæt og så, om de var rimelige etc.

Sådan sagde de to STRIMS-elever Lisa og Felix i det tyske studie, da de skulle diskutere, hvordan man bærer sig ad med at forstå indholdet i en ukendt tekst. De havde arbejdet længe med læsestrategier i undervisningen:

- L: Ja, først læser man og ser, hvor meget man forstår. Jeg tror, jeg blæser på sådan nogen små ord. Ord man går i baglås på eller udtryk. Så forsøger man jo først at skimme teksten igennem, om det står et andet sted, om man kan udrede det, om man kender det igen fra et andet ord på tysk.
- F: Og på omgivelserne. Hvad det må være.
- L: Ja, netop. Og så kan man jo nogle gange få hjælp fra andre sprog.

- F: Og indholdet. Det er jo bare at læse og håbe, at man forstår tilstrækkelig meget. Og hvis man måske allerede ved noget om det, og så er det lettere at forstå.
- L: Så gætter man sig vel også til lidt.

Under forudsætning af, at eleverne har tilstrækkelig baggrundsviden (viden om verden), kan man som lærer systematisk træne dem i at anvende læsestrategier på autentiske tekster på et meget tidligt stadium. På side 84 følger et eksempel fra en tysk begynderbog, tysk som C-niveau i det svenske gymnasium, hvor eleverne allerede i anden lektion møder følgende tekst og opgaver.

Teksten er taget fra en tysk rejsebrochure om Sverige. Tilsvarende rejsebrochurer findes naturligvis også på andre sprog.

Også når det drejer sig om lytning, findes der en række strategier, man kan gøre eleverne opmærksomme på. Rubin & Thompson (1994) giver sprogeleven følgende råd:

- Anvend din viden om verden.
- Forsøg at se hele situationen for dig.
- Forsøg at finde ud af tekstgenren. Hvis det er et interview, så koncentrer dig om spørgsmålene. Hvis det er en nyhedsoplæsning, koncentrer dig om *Hvornår? Hvor? Hvem? Hvad?* Hvis det er en beretning, så koncentrer dig om den "røde tråd".
- Lyt efter kendte ord og internationale ord.
- Lær at genkende tal og stednavne.
- Fortsæt med at lytte, selvom du ikke forstår alt.
- Koncentrer dig om det, du forstår etc.

Algarve? Nein, das ist Gotland.



Die Insel Gotland bietet einen sechzig Kilometer langen Sandstrand und vielseitige Landschaft mit einzigartiger Flora. Einzigartig auch ein Besuch in der Hansestadt aus dem 12. Jahrhundert – Visby. Auf Gotland gibt es vier ausgezeichnete Golfanlagen und nicht zuletzt wunderbare Möglichkeiten zum Angeln. Vielerorts können Sie campen, Häuschen mieten oder in Hotels oder Herbergen wohnen. Alles gesammelt auf einer bezau-bernden Insel in der Ostsee.

Neu! Die Lufthansa fliegt vom 17. Mai bis zum 30. August jeden Sonntag direkt Hamburg – Visby – Hamburg.

Hent hjælp i sammenhængen og det, du allerede kan. Læs teksten om Gotland og løs derefter opgave 3.

Aufgabe drei (3)

1. Hvor lang en sandstrand har Gotland?
2. Hvilken sport kan man f.eks. udøve på Gotland?
3. Hvordan kan man bo? Nævn mindst to alternativer.
4. Hvilke forbindelser findes der mellem Hamburg og Visby?
5. Hvad hedder følgende ord og udtryk på tysk?
 - a nej
 - b og
 - c besøg
 - d sandstrand
 - e landskab
 - f ø
 - g muligheder
 - h ny/nyt
 - i tres kilometer

Tornberg, U (1995) *Erfahrungen 1*, Malmö, Gleerups

En stor del af vores lytten er interaktiv, d.v.s. i samtale med en anden. Denne type lytten er på sæt og vis enklere, end når vi skal koncentrere os om at opfatte indholdet i en auditiv tekst, som ofte drager forbi i et alt for højt tempo. I samtale med andre kan vi afbryde, meddele, at vi ikke forstår, bede om tydeliggørelse og gentagelse. Rubin & Thompson har også her en række gode råd, når det gælder strategier:

- Lad den talende vide, at du ikke forstår.
- Lær, hvordan man beder om, at den talende skal gentage det, hun har sagt.
- Bed om tydeliggørelse.
- Parafrasér det, den talende har sagt, f.eks. "do you mean ...?"
- Lær spørgeordene.
- Lær at forstå den talendes kropssprog etc.

AT LÆSE ELLER LYTTE MED EN HENSIGT

En forfatter eller en taler har sædvanligvis en hensigt med sin tekst. Den retter sig mod en bestemt målgruppe og har et bestemt budskab. Normalt har vi som læsere eller lyttere også en bestemt hensigt med det, vi læser eller hører. Vores hensigt bestemmer, hvad vi læser eller lytter til, og hvordan vi gør det. Vi vil måske købe et par brugte højtalere til vores stereo og skimme annoncerne i avisens "byttemarked" igennem. Eller vi vil vide, hvordan vejret bliver i vores landsdel og "lytter sløvt" til vejrudsigten i radioen, indtil den behandler det område, vi er interesserede i. Ved en anden lejlighed har vi købt et nyt musikanlæg eller en ny boghylde i IKEA, som vi skal

montere på egen hånd. Så følger vi anvisningerne punkt for punkt til mindste detalje og må formodentlig læse dem flere gange. Eller vi søger fakta på et bestemt område og forsøger at drage nytte af det vigtigste uden at belaste os med alt for mange detaljer. Ofte læser eller lytter vi i sådanne tilfælde med penne i hånden og streger under eller noterer det, som vi senere måske vil gå tilbage til. Sluttelig læser eller lytter vi også for at opleve noget. Så giver vi os hen i hændelserne og lader teksten lede os. Hvis det er en god tekst, kan vi glemme tid og sted.

Den, som skriver eller meddeler noget, vælger en tekstgenre, som passer til hensigten. Nogle typiske skrevne tekstgenrer er f.eks. annoncer, brugsanvisninger, reportager, breve, eventyr, dramaer, digte, noveller og romaner. Flere af disse tekstgenrer forekommer også som lyttetekster. Andre typiske lyttetekster er meddelelser, dialoger og samtaler. Både når det gælder skrevne og auditive tekster, kan viden om tekstgenren lette vores forståelse, eftersom denne viden kan skabe de forventninger til teksten, som er nødvendige, for at vi i forvejen kan strukturere det, vi læser eller hører. (Jfr. anvisningen til brandslukkeren eller eksperimentet med den hollandske tekst).

Det, som er blevet sagt ovenfor om forskellige tekstgenrer, hører til vores almindelige viden og baserer sig på vedtagne konventioner for vores kulturområde. Det er imidlertid vigtigt at være bevidst om, at forskellige kulturer kan have forskellige konventioner. Man kan som eksempel tage forskellige landes måde at skrive avisrubrikker på. Clyne (1987) peger på forskellige særtræk i tyske og engelske faktatekster, hvor de tyske tekster er mere forfatterorienterede med mange indskudte kommentarer og andre afvigelser,

medens de engelske tekster orienterer sig mere mod læseren og følger en klarere linje.

Galtungs (1985) typologi med kulturelt bundne forfatterstile viser, hvordan forskellige kulturer behandler virkelighed og teori på forskellig måde. Den germanske (tyske, engelske) stil udmærker sig iflg. Galtung ved at være eksakt og sprogligt præcis, medens den romanske stil (Latinamerika inkluderet) opviser større sproglig elegance.

Hvad har dette med læsning og lytten i klasseværelset at gøre? Med tanke på, at mange lærebogstekster netop er typiske lærebogstekster, skrevet af (ofte danske) lærebogsforfattere og arrangeret enten som lytteøvelser med multiple choice-spørgsmål eller som læsetekster med efterfølgende tekstudspørgning og med det formål at lære danske elever et fremmed sprog, kan man måske spørge, om ikke en del af det, man i dag ved om læse- og lytteforståelse, lades upåagtet. På samme måde som vi i naturlige situationer læser med forskellige formål, bør også tekstudvalget og læsetræningen i klasseværelset føre til, at eleverne lærer at behandle forskellige tekstgenrer på en realistisk måde, gerne ved hjælp af autentiske tekster, der er taget direkte fra aviser og video. Alle tekster skal ikke anvendes til sproglige øvelser eller være glosserede. Ved at klargøre sig formålet med hver enkelt tekst, hvilken tekstgenre der er tale om, og hvordan den derfor skal læses, kan vi hjælpe eleverne til at blive bevidste om, hvordan de kan gribe forskellige tekster an på forskellige måder. Grellet (1981) angiver følgende læseteknikker, som i det mindste delvis også kan overføres til lytten:

- *skimming* – hurtig læsning for at få en generel sammenhæng

- *scanning* – selektiv læsning med retning mod særlig information
- *extensive reading* – læsning af længere tekster, sædvanligvis for fornøjelsens skyld med global, generel forståelse
- *intensive reading* – læsning af ofte korte tekster for særlig information og detaljeforståelse.

LÆSEØVELSER

For at vide, hvor man som lærer skal begynde at træne eleverne i at læse strategisk, må man først vide, hvor eleverne befinder sig, og hvordan de selv tænker og arbejder. Man må med andre ord foretage en slags kortlægning af de forskellige arbejds måder, eleverne allerede betjener sig af, lade eleverne reflektere over dette og tage del i hinandens strategier. Denne bevidstgørende diskussion mellem eleverne og med eleverne og læreren bliver så et naturligt udgangspunkt for at gå videre. Her følger et forslag til en arbejds gang, som kan føre til denne bevidstgørelse.

Trin 1 (Bevidstgørende diskussion)

Lad eleverne diskutere følgende spørgsmål i grupper:

1. Hvordan gør du, når du læser en tekst? Læser du først hele teksten igennem for at danne dig en opfattelse af, hvad den handler om, eller begynder du med at læse teksten ord for ord?
2. Hvordan plejer du at kontrollere, at du har forstået teksten? Oversætter du til dit modersmål?

Bruger du andre måder til at kontrollere forståelsen? Hvilke?

3. Hvordan gør du med ord, du ikke forstår? Slår du dem op? Gætter du dig til betydningen? Spørger du læreren eller en kammerat? Blæser du på dem?
4. Hvor vigtigt er det for dig, at du forstår hvert ord? Plejer du at sidde fast i læsningen af ukendte ord, eller går du bare videre?
5. Synes du, at du er god til at læse? Hvorfor/hvorfor ikke?

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke svar kommer eleverne frem til? Hvilke arbejdsmåder er de mest sædvanlige? Hvilke vanskeligheder med læsningen beskriver eleverne? Tal med eleverne om, at du en tid fremover vil vise dem delvis nye måder at læse tekster på målsproget på, som forhåbentligt vil gøre det lettere for dem at læse også ubearbejdede, autentiske tekster.

Trin 2 (At anvende forkundskaber og viden fra andre fremmedsprog)

Søg i en avis efter en kort tekst (annonce, rubrik, anvisning etc.), hvor du er nogenlunde sikker på, at eleverne har visse forkundskaber om emnet. Hvis teksten er illustreret, er det en ekstra forståelseshjælp. Teksten i højre spalte, som skal tjene som eksempel, er fra en belgisk avis. *Indholdsmæssigt* er denne tekst bedst egnet for noget ældre elever, f.eks. fra 8. klasse. *Sprogligt* passer teksten imidlertid allerede på begynderstadiet. (I Sverige kan franskundervisningen begynde i 6. klasse).



Importance sculpture en stèle
d'un moine prêtre,
Nord des Pays-Bas.
Fin gothique, attribuée à
Adriaen van Westel
ou son atelier
à Utrecht, vers 1470.
Vendue à Amsterdam
le 2 décembre 1996
pour FL 171 100
(FB 3 103 000).

VISITE DE NOS EXPERTS À BRUXELLES

JANVIER 1997

- 13-14 Tableaux Impressionnistes et Modernes
- 13-14 Art Chinois et Japonais
- 14-17 Vins Fins
- 15-16 Art Tribal
- 15 Céramiques et Porcelaines Européennes
- 16-17 Tableaux Anciens
- 20-21 Art Contemporain
- 22-23 Bijoux
- 22-23 Objets d'Art Médiéval et de la Renaissance
- 27-28 Tableaux Anciens
- 28 Tapis Anciens
- 29-30 Art Chinois et Japonais
- 30-31 Livres Anciens et Atlas

FÉVRIER 1997

- 4 Poupées, Automates, Jouets, Boîtes à Musique,
Instruments Scientifiques, Textiles
- 4-5 Dessins Anciens
- 4-5 Sculptures du XIX^e siècle
- 6-7 Instruments de Musique

SOTHEBY'S

ESTIMATION CONFIDENTIELLE DE VOS
ŒUVRES D'ART EN VUE DE NOS PROCHAINES
VENTES À LONDRES, AMSTERDAM ET GENÈVE

Prenez rendez-vous dès maintenant ou envoyez-nous des
photos (avec dimensions des objets). Sotheby's, 32 rue Jacques
Jordaens, 1000 Bruxelles. Tél. : 02/648 00 80, Fax : 02/648 07 57

Opgave til eleverne, som arbejder i grupper:

1. Hvad handler teksten om? Hvordan kan du vide det?
2. Hvis du er interesseret i kinesisk eller japansk kunst, hvilke dage vælger du så at tage til SOTHEBY'S?
3. Hvis du er interesseret i forskellige videnskabelige instrumenter, hvilke dage besøger du da SOTHEBY'S?
4. Hvis du er interesseret i nutidskunst, hvornår tager du så til SOTHEBY'S?
5. Hvad hjalp dig til at komme på løsningen? Beret så detaljeret som muligt.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke strategier benyttede eleverne sig af? Hvad syntes de om opgaven? Brug anledningen til at fortælle eleverne om læsestrategier, f.eks. om forkundskabernes betydning for forståelse, og om den hjælp, de kan få fra deres viden i andre sprog. Fortsæt med nye tekster og lignende øvelser. Lad eleverne diskutere i grupper og også hver gang fortælle, hvordan de kom frem til deres løsninger.

Trin 3 (At opdage læsestrategier)

Søg i en avis på dit målsprog efter en egnet tekst til at gennemføre det læseforståelseseksperiment, som du selv gik igennem med den hollandske tekst. Gennemfør eksperimentet trin for trin.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvordan lykkedes eksperimentet? Anvendte eleverne omtrent samme strategier, som du selv brugte i den hollandske tekst? Diskuter læsestrategierne med eleverne.

Trin 4 (At blive bevidst om forskellige tekstgenrer)

Vælg i aviser eller bøger nogle korte tekster eller tekstuddrag, som repræsenterer forskellige tekster, f.eks. beretning, brugsanvisning, digt, annonce. Det er vigtigt, at teksterne har omtrent samme længde.

Diskuter først med eleverne begrebet "tekstgenre". Hvilke tekstgenrer kender de til? Skriv på tavlen, hvad eleverne siger. Kompletter, hvis det behøves, når eleverne ikke kommer længere. Del dine tekster ud i grupperne, og lad derefter eleverne arbejde med følgende opgaver:

1. Bestem tekstgenre for hver tekst.
2. Hvilken tekstgenre virker vanskeligst at forstå? Hvorfor?
3. Rangordn teksterne (tekstgenrerne) efter sværhedsgrad. Motivér din rangorden.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilken tekstgenre betragtede eleverne som den vanskeligste? Hvilke forklaringer gav de? Fortæl eleverne, hvordan forskellige læseteknikker kan tilpasses til forskellige tekstgenrer. Giv dem i næste time en ny samling tekstgenrer. Lad derefter eleverne arbejde i grupper med følgende opgaver:

4. Vælg en af de tekster, I har fået i gruppen. Bestem tekstgenre og læseteknik.
5. Læs teksten sammen ved hjælp af den teknik, I valgte.
6. Hvad handlede teksten om? Hvordan kom I frem til det?
7. Har gennemgangen af læsestrategier, tekstgenrer og læseteknikker forandret jeres måde at læse på? Hvis ja, beskriv hvordan.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke svar får du på spørgsmål 7? Har din undervisning haft gennemslagskraft? Sig til eleverne, at de kommer til at fortsætte arbejdet med avistekster og læsestrategier. Fortæl dem, at du ved den næste prøve vil lægge en læseopgave ind, hvor de må bruge læsestrategier. Sådan som man øver, bør man også prøve, lyder en gammel pædagogisk tommelfingerregel.

Til de få mere omfattende klasseværelsesundersøgelser, som er blevet foretaget i lektioner, hvor elever læser, hører Richards' (1989) studie af en lærer, som på en meget bevidst måde lærer sine elever at læse på fremmedsprog. Med støtte i sine lektionsanalyser og i interviews med læreren kommer Richards frem til følgende principper, når det gælder effektiv læseundervisning:

1. Læreren siger til eleverne, hvad undervisningen kommer til at gå ud på, og hvad, det er meningen, eleverne skal lære af den.
2. Læreren har god viden om forståelsesprocesser, skemateori og læsestrategier. Denne viden videreforskyder hun til sine elever. Denne viden styrer også hendes valg af de tekster, eleverne arbejder med.
3. Lektionstiden anvendes til *læring*. Eleverne arbejder ca. 60 minutter med deres opgaver.
4. Lærers instruktioner retter sig mod undervisningen og ikke mod tests og overhøring. Derved får eleverne mulighed for snarere at udvikle deres færdigheder end for at bevise dem.
5. Lektionen har en klar struktur.
6. En række forskellige læseaktiviteter indgår i hver lektion.
7. Læsningen knytter an til realistiske læsehensigter. Læreren viser, hvordan forskellige tekstgenrer kræver forskellig læsning, og hvordan læserens hensigt styrer læsningen.
8. Undervisningen er elevorienteret. Eleverne får mulighed for at løse opgaverne uden lærers indblanding.

TEKSTBEARBEJDNING

Advance Organizers

Det er ikke altid sådan, at de tekster, vi arbejder med i undervisningen, på en direkte og tydelig måde knytter an til elevernes forkundskaber. I sådanne tilfælde lettes tekstforståelsen – og formodentlig også interessen for teksten – ved, at man før læsningen aktiverer og samler elevernes forkundskaber om emnet. Denne type aktivering plejer man at kalde *advance organizer*, og den går, som det fremgår af termen, ud på at organisere elevernes erfaringer og viden før selve læsningen. En type *advance organizer* er associationssøvelsen, som vel de fleste lærere nu og da har anvendt.

- Man giver tekstens tema og beder eleverne om at associere frit. Hvad får temaet dem til at tænke på?
- De ord eller fraser, som eleverne ikke kan på målsproget, kan siges på dansk og oversættes af læreren eller slås op i ordbogen.
- Associationerne skrives på tavlen. Ordene og fraserne danner til sidst et semantisk felt af ord og udtryk, som hører sammen indholdsmæssigt, og som samtidig udtrykker elevernes tanker om og erfaringer med temaet.
- Eleverne bedes derefter om at gå til teksten og sammenligne deres egne associationer med tekstindholdet. Hvad stemmer overens? Hvad er forskelligt? Hvad kan det bero på? Kulturelle forskelle? At teksten er fra en anden tid? Etc.

Her i højre spalte er et eksempel fra en engelsk lærebog. Indholdsmæssigt passer det formodentlig til elever i 8. klasse.

T1

Make a list of all the sports you know. If you don't know the English name, check in a dictionary or ask your teacher. Now look at the list and see what you can say about each of the sports:

Who plays them: Men, women, boys, girls, everybody?
Adults, children?

How much money do you need?
A lot – not much – none?
Why?

Equipment: bats, raquets, special clothing, skis, ...

Going to special places: playing field, courts, gymnasium, resorts, abroad, exclusive clubs, ...

Do you have to be very fit to play it?

Very fit – not very fit

Why?

You need a lot of	speed
don't need much	endurance
	strength

...

Is it dangerous? Dangerous quite safe
Why?

What could happen to you?

Draw up a table, if necessary.

S2 What can sport do for you?

When people are asked what use sport is, they usually give one of these answers:

- To have a healthy mind, you must have a healthy body.

- Sport builds character. It is good for moral development.
 - It is a way to meet other people from other countries.
 - It teaches you about life. Makes men out of boys and women out of girls.
 - It helps you work off your extra energy and aggressions.
 - There are no social differences in sport. Everybody is equal.
 - Sport teaches you how to lose as well as win.
- What do you think is true in each of these answers?
Do you accept them completely? What, if any, are your objections?

T2

Can you think of other motives people might have for taking up sport? Make a list.

T3

Now have a look at the following text about why people do sports exercises and try to keep fit. Use a table like the one below the text and list:

- what people want to achieve by getting fit
- what they want to avoid.

S2 Why Keep Fit?

A fitness boom has been growing in the USA for about ten years. While in 1961 only 24 percent of Americans practised some sport, today almost 50 percent do some sort of physical exercises every day. On jogging tracks, in diet clinics and health restaurants they try to rejuvenate their bodies. Smoking figures are going down: 1,8 million smokers gave up cigarettes between 1978 and 1980.

The head of a big shop's sports department observed that running gives women self-confidence and joy. Other popular sports are tennis and body building, which is mostly exercised in the 5000 health clubs of the country. Six million women get fit through dancing exercises – there is even a new word for it: dancercises.

Why do they do it? Partly because they want to get fit and slim again after they have grown fat and flabby by rich living in postwar times. There are also about 20 million overweight Americans. They want to look better and younger – not only women but also men who want to get ahead – even blue collar workers. Others want to stop ageing; they are scared of getting old, of having their teeth fall out, of getting rheumatism, of becoming unwanted.

A recent inquiry seems to show some positive results of the fitness boom: the number of people with heart disease has fallen 25 percent since 1967.

Adapted from READERS DIGEST 3/82

people want to achieve	people want to avoid

Compare these motives with the ones you have listed before. Did you find out other motives than those mentioned in the text? Which ones?

Piepho, H-E et al (1994) i Sheils, J (1994) *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Strasbourg. Council of Europe

At læse omkring et tema

Der er flere fordele ved at organisere arbejdet med tekster tematisk:

- læsningen kan koncentreres om indholdet
- temaet kan belyses ud fra mange aspekter, f.eks. det interkulturelle
- eleverne kan vælge det tema, som interesserer dem
- man kan få mange forskellige tekstgenrer med og dermed variere selve læsningen
- alle elever behøver ikke at læse alle tekster
- ordforrådet bygges op inden for et betydningsområde.

Mange af de undervisningsmidler, der findes på markedet i dag, er tematisk opbygget. Hvis man arbejder med et undervisningsmiddel, som mangler en tematisk opbygning, kan man helt enkelt gå ud fra nogle af de tekster, som er velegnede til at opbygge et tema omkring, og komplettere med andet materiale. Et eksempel på et tema med meget stor spændvidde er "mad" (Tornberg 1990). Følgende tekstgenrer kan indgå:

- menukort (at vælge en menu fra)
- opskrift (at lave en ret efter)
- statistiske tabeller (at søge information fra)
- faktatekster om madvaner og traditioner
- dialoger med vendinger, som bruges på restaurant (at lære)
- skønlitterære tekster med tilknytning til mad.

De forskellige tekstgenrer fører automatisk til, at man arbejder med dem på forskellig måde. Hver tekst for sig selv kan også belyses interkulturelt. Hvad genkender vi? Hvad er anderledes? Hvad kan det bero på? Med elever fra andre lande og kulturer i sprogklassen

kan temaet "Mad" desuden få en meget videre, flerkulturel behandling.

Andre områder, som kan behandles tematisk og interkulturelt, er "bolig", "skole", "familien", "arbejde", "fritid", "kærlighed", "dans", "folkemusik", ja næsten et hvilket som helst område.

Efterarbejde

Det hyppigst forekommende efterarbejde, når det gælder tekster, som anvendes i sprogundervisningen, er sikkert stadig udspørgning i teksten i overensstemmelse med de spørgsmål, der findes i lærebogen, indlæring af de ord og udtryk, som forekommer i teksten, samt genfortælling eller resumé. Lad os ved hjælp af en tysk tekst se på yderligere nogle muligheder for efterarbejde. Teksten er skrevet af den tyske forfatter Erich Kästner.

Ein Fahrrad für 40 Pfennig

Als ich ein Junge von zehn Jahren war, wollte ich für mein Leben gern ein Fahrrad haben. Mein Vater sagte, wir seien zu arm. Von da an schwieg ich ... bis ich eines Tages vom Jahrmarkt heimgerannt kam und aufgeregt berichtete, in einer Glücksbude sei der Hauptgewinn – ein Fahrrad! Ein Los kostete 20 Pfennig! Der Vater lachte. Ich bat: „Wenn wir vielleicht zwei oder gar drei Lose kaufen?“ ...

Er antwortete: „So viel Glück haben arme Leute nicht.“ Ich flehte. Er schüttelte den Kopf. Ich weinte. Nun gab er nach. „Gut“, sagte er, „wir gehen morgen Nachmittag auf den Jahrmarkt.“ Ich war selig.

Der nächste Nachmittag kam. Das Rad stand, Gott sei

Dank, noch an Ort und Stelle. Ich durfte ein Los kaufen. Das Glücksrad drehte sich rasselnd. Ich hatte eine Niete. Es war nicht schlimm. Das Rad gewann keiner ... als der Hauptgewinn das zweite mal verlost wurde, hielt ich das zweite Los in der Hand. Mein Herz schlug im Hals. Das Glücksrad schnurrte. Es stand scheppernd still.

Losnummer 27 – ich hatte gewonnen!

Erst als mein Vater schon lange tot war, erzählte mir die Mutter, was sich damals in Wahrheit abgespielt hatte. ... Er war am Abend vorher zum Hauswirt gegangen und hatte von diesem 150 Mark geliehen. Dann hatte er den Besitzer der Glücksbude aufgesucht, ihm das Fahrrad zum Ladenpreis abgekauft und gesagt: „Morgen Nachmittag komme ich mit meinem kleinen Jungen. Beim zweiten Los lassen Sie ihn gewinnen. Er soll, besser als ich, lernen, an sein Glück zu glauben.“ Der Mann, der das Glücksrad drehte, verstand sein Handwerk. Er hatte genau im Griff, welche Ziffer gewinnen sollte. Mein Vater hat das Geld in vielen kleinen Beträgen zurückgezahlt ... Ich aber freute mich, wie nur ein Kind sich freuen kann. Denn mein Rad hatte ja nur 40 Pfennig gekostet.

Efterarbejde iflg. model 1

1. Fragen zum Text:

- a Was wollte der Junge gern haben?
- b Was sagte der Vater zuerst dazu?
- c Warum?
- d Was passierte auf dem Jahrmarkt?
- e Was erzählte die Mutter später?
- f Was sagte der Vater zum Besitzer der Glücksbude?

2. Indlær følgende ord:

–
–
–

(= 20 ord)

3. Teksten indeholder flere stærke verber i præteritum.

- a Understreg verberne.
- b Skriv verbernes hovedformer.

4. Lektien er at kunne besvare spørgsmålene, indlære ordene og redegøre for de stærke verber.

Efterarbejde iflg. model 2

1. Fragen zum Text. Diskutiert die Fragen unten in der Gruppe (wenn notwendig, zuerst auf dänisch) und macht dann eine deutsche Zusammenfassung von der Diskussion.

- a Stimmt es deiner Meinung nach, daß arme Leute kein Glück haben?
- b Hat der Vater richtig gehandelt? Gib Argumente dafür und dagegen!
- c Es gibt eine Redensart (*talemåde*): „Das Mittel hat seinen Zweck erfüllt“ (*målet helliger midlet*). Kannst du dir andere Situationen vorstellen, wo eine „weiße“ Lüge besser ist, als die Wahrheit?

2. Udvælg de ord og udtryk, som du tror, du kan have nytte af, og lær dem, så du kan anvende dem til at udtrykke dine egne meninger.

Efterarbejde iflg. model 3

1. Fragen zum Text:
 - a Arbeitet in Gruppen und schreibt gemeinsam 3 – 4 Fragen, die für diesen Text besonders interessant sein könnten.
 - b Stellt die Fragen danach an eine andere Gruppe.
 - c Schreibt die interessanteste Frage aus jeder Gruppe an die Tafel.
2. Was für ein Problem behandelt der Text?
Beantwortet die Frage in der Gruppe.
3. Skriv en fælles, kort tekst i gruppen om "jeres" problem.
(Teksten skal være færdig næste uge og udskrevet med tekstbehandling).
4. Gruppeteksten deles ud som en ny tekst til de andre grupper.
5. Grupperne læser og kommenterer de nye tekster.

Efterarbejde iflg. model 4

1. Arbejd i grupper. Udvælg de dele i teksten, I anser for at være mest betydningsfulde.
2. Omform nu disse dele på jeres egen måde. Alle midler er tilladt (musik, farve, dramatisering etc).

Noget at reflektere over bagefter:

Hvad lærer eleverne i hver model? Foretag en detaljeret gennemgang. Hvilken model foretrækker du? Hvorfor? Hvilken model kunne du tænke dig at prøve?

Romanlæsning

Hvordan kan man gøre læsning af romaner og noveller til noget andet end blot læsning, resumé, anmeldelse eller genfortælling? Gunilla Berg (1996) indførte efter mange års traditionelt arbejde med romanlæsning i engelsk i gymnasiet såkaldte "Reading Journals", hvor eleverne parallelt med læsningen på skrift skulle reflektere over, hvad de læste.

Opgaven, eleverne fik, var bl.a. efter 20 siders læsning selv af udvælge et citat fra den bog, de læste, og kommentere dette citat. Derudover skulle de med 20 siders mellemrum lære fem vanskelige ord.

Elevcitater, som følger her, knytter an til *The Secret Diary of Adrian Mole* af Sue Townsend:

Citat: *Here we go again, so much for the suicidal heartbroken, deserted husband!*

Kommentar: Adrian must think that every grown-up is an idiot. He must be quite tired to listen to their problems and how much they complain all the time. But it's not quite normal that A's mother runs away with the neighbour Mr. Lucas. I can understand if A doesn't know what to do! But he doesn't feel sorry for his father, I think that he is quite happy about this. It's really comic!

Berg fremholder i sin opsummering af forsøget med "Reading Journals", at både eleverne og hun selv synes, det var morsomt at arbejde på denne måde. Eleverne mente, at de virkelig havde lært at læse bøger på engelsk og at reflektere over, hvad de havde læst. Samtidig havde selve journalen været det pres, de

behøvede for virkelig at arbejde med læsningen. For læreren indebar arbejdet med "Reading Journals", at hun lærte eleverne at kende og kunne opdage elever, hun ellers måske ikke havde lagt mærke til.

Elevjournalerne blev afleveret en gang om ugen og blev altid tilbageleveret rettede, hvilket iflg. Berg forhåbentligt førte til, at eleverne også udviklede deres skrivning.

Som vi har set af de fleste eksempler, som er anført ovenfor under *tekstbearbejdning*, indebærer arbejde med tekster flere færdigheder end selve læsningen. Læsningen ved hjælp af læsestrategier og forskellige læseteknikker udgør ofte kun grundlaget for det, som sker med teksterne, når eleverne har forstået dem rigtigt. I visse tilfælde, som ved informationslæsning, er det naturligvis tilstrækkeligt, at eleverne har fået den information, de søger, og ved en sådan læsning sker der ingen videre tekstbearbejdning. Men mange af de tekster, vi arbejder med i undervisningen, har netop det formål, at vi skal gøre noget med dem. De skal føre til oplevelse, eftertanke eller ny viden inden for forskellige områder, og desuden til, at sproget breddes ud og bliver dybere.

Som vi også har set, kan teksten på den anden side anvendes som middel til indlæring af ord og grammatik. I den audiolingvale metodes tid var dette det mest sædvanlige syn på tekstens funktion. Teksterne (selv dialogerne) var ofte skrevet for grammatikkens skyld, d.v.s. de var opbygget omkring et grammatisk emne, f.eks. præteritum af stærke verber, og man behøvede som lærer ikke at læse særlig langt, før man forstod, hvad teksten *egentlig* handlede om, nemlig det grammatiske emne, som stod for tur til at blive behandlet. Man mente også, at teksterne i lære-

bogen sprogligt skulle bygge på hinanden. Derfor måtte ingen tekst indeholde grammatiske konstruktioner, som eleverne ikke allerede havde arbejdet med eller stod umiddelbart over for at skulle arbejde med. Dette kunne føre til ganske absurde konsekvenser. Eleverne måtte ofte vente meget længe på tekster, som indeholdt negativ do-omskrivning, bøjede adjektiver eller relative ledsætninger. Lærebogsteksterne blev derved indholdsmæssigt og sprogligt ofte temmelig fattige. Man var endnu ikke bevidst om, at det er læseforståelsens kognitive aspekt, *top down*-processen, som først og fremmest afgør forståelsen. I dag anlægger man et diskursperspektiv på læsningen. Det indebærer, at teksten først og fremmest ses som bærer af en kommunikativ hensigt. Den overfører et budskab, som ikklædes en bestemt sproglig dragt. I selve læsningen finder der et møde sted mellem teksten og læseren. Læseren tolker budskabet ud fra sine erfaringer og sin viden. Derigennem opstår en *ny* tekst i læserens hoved. For at forstå budskabet behøver man imidlertid ikke at kunne gennemskue hele sprogsystemet. Forståelsen bygger først og fremmest på andre principper.

At bearbejde en tekst ud fra dette diskursperspektiv indebærer derfor også, at bearbejdningen mere koncentrerer sig om mødet mellem tekst og læser end om selve afkodningen af ord og udtryk. Faktaspørgsmål eller udspørgen om indholdet bliver da mindre interessante end de spørgsmål, som bevirker, at eleven kan tage teksten som udgangspunkt og gå videre med sin egen *ny* tekst, enten i form af en skreven tekst eller gennem refleksioner og egne tekstspørgsmål.

Det har vist sig at have mange fordele at lade eleverne arbejde i grupper, når de løser sproglige proble-

mer. (Se kapitel 5). Medlemmerne i gruppen kan komplettere hinanden og hjælpe hinanden. Problemer, der dukker op, bevidstgøres, eftersom man kan tale om dem. Gruppen overtager på sæt og vis en hel del af lærerens funktioner, og eleverne bliver mere selvstændige. Læreren får fri til at koncentrere sig om de elever, som virkelig behøver hjælp, og til at stimulere andre, som behøver ekstra udfordringer for deres optimale sprogudviklings skyld.

LYTTEØVELSER

Når vi lytter til noget, hvad enten det gælder et nyhedsprogram, en radioreportage, en højtalermeddelelse i en lufthavn eller det, som en god ven fortæller os, lytter vi som oftest med en bestemt hensigt. Gennem nyhedsprogrammet vil vi have at vide, hvad der er sket i verden, måske i et bestemt land eller angående et bestemt problem. Fra højtaleren sier vi den information, som gælder netop vores flight; når vi lytter til vores ven, styres interessen af, at vi vil forstå ham eller hende.

Det naturlige for lytning er koncentration og målretning. Ligesom ved andre sansefølelser styres vi af den selektive perception, som får os til i hovedsagen at opfatte det, som vi har interesse i eller behov for, medens vi taper resten fra. Og på samme måde som ved læsning afgør vores forskellige forkundskaber om emnet, hvad vi forstår af det, vi hører. Anderson og Lynch (1988) kontrasterer *bottom up*-processen ved lytningen mod *top down*-processen, hvorved *bottom up*-lytteren beskrives som en båndoptager, der

"indspiller" og lagrer og "afspiller", hvad hun har hørt, medens *top down*-lytteren beskrives som en modelbygger. Hvis man beder nogen lytte til en meddelelse og siden skrive ned, hvor meget vedkommende husker, så vil man sikkert finde ud af, at personen husker særlige afsnit og har glemt andre, lægger afsnit til, som ikke fandtes i meddelelsen, og gengiver det, hun husker, med egne ord. Vi opfatter og lagrer således auditive budskaber og meddelelser på et indholdsmæssigt, semantisk plan, ikke på et sprogligt. Lytning ligner derfor mere et modelbyggeri end en "bånding". Lytteren tolker det sproglige budskab ved hjælp af sin forforståelse og sine erfaringer. Præcis som ved læsning opstår en ny tekst i lytterens hoved.

Dictogloss

En teknik, som indebærer, at eleven trænes i at anvende både *bottom up*-lytning og *top down*-lytning, er "dictogloss" (Nunan 1995). Teknikken går ud på, at læreren læser et tekstafsnit op med normal hastighed, og eleverne opfordres til at nedskrive så mange ord, de kan opfatte. Derefter samarbejder de i grupper for at rekonstruere teksten med udgangspunkt i de fragmenter, de har opfattet. "Dictogloss" minder om den mere kendte diktatøvelse, men der er også store forskelle.

"Dictogloss" forudsætter, at eleverne samarbejder. Rekonstruktionen af teksten er en interaktiv proces. Eleverne får derigennem del i hinandens ressourcer, opdager, hvad de selv er gode til, og hvad de bør lære sig mere af.

Her følger et eksempel på en tekst, som blev anvendt til "dictogloss" lige i begyndelsen af træningen.

EARTHQUAKE

In 1985 there was an earthquake in Mexico City. Many thousands of people died in the disaster. People searched the city for missing relatives and friends. Rescuers worked without rest for many days. There was a great deal of suffering and enormous destruction.
(efter Nunan, 1995)

Arbejdet med "dictogloss" omfatter fire stadier:

1. Forberedelse: Her kan advance organizers forekomme, som forbereder eleverne på, hvad de kommer til at høre. Læreren forviser sig om, at eleverne ved, hvad øvelsen går ud på, og hvad der forventes af dem.
2. Oplæsning: Eleverne hører teksten to gange. Første gang lytter de mere generelt for at få en fornemmelse af teksten. Anden gang tager de noter. De opfordres til at lytte efter indholdsord, som kan hjælpe dem til at rekonstruere teksten bagefter.
3. Rekonstruktion: Når oplæsningen er afsluttet, sætter eleverne sig sammen og producerer deres tekstversion i grupper. På dette stadium bør læreren ikke blande sig i arbejdet.
4. Analyse og rettelse: På dette stadium kan man arbejde på forskellige måder. Gruppernes versioner kan skrives på tavlen, på overhead eller kopieres. Grupperne kan også sammenligne deres egen version med originalteksten ord for ord. Tanken er, at "dictogloss" skal træne både top down-

og bottom up-processer. I rekonstruktionen af teksten skal eleverne integrere deres forkundskaber med det, de har hørt, drage konklusioner og identificere både emne og tekstgenre. Ud fra de fragmenter, de har opfattet af den oprindelige tekst (bottom up), rekonstruerer de ved hjælp af deres forkundskaber og konklusioner en ny tekst (top down).

Sværhedsgrader

Der findes en hel del forskning i, hvad der gør lytning vanskelig (f.eks. Brown & Yule 1983, Anderson & Lynch 1988 og Rost 1989), som det kan være af betydning at kende til, når man vil træne sine elever i lytteforståelse. Brown & Yule udskiller fire grupper faktorer, som påvirker sværhedsgraden:

1. Den talende (hvor mange talende der er, hvor hurtigt de taler, hvilken dialekt de har).
2. Den lyttende (den lyttendes rolle som delagtig eller kun lyttende, hvad der kræves af den lyttende og den lyttendes interesse i emnet).
3. Sproget (grammatikken, ordforrådet, tekstgenre og den forforståelse af emnet, der kræves).
4. Støtte til lytningen (billeder, diagrammer og anden visuel hjælp).

Af Andersons & Lynch's eksperiment fremgik det, at sværhedsgraden i aflytningen specielt blev påvirket af følgende faktorer:

1. Jo mere sammenhæng, logik og struktur i lytte-teksten, desto bedre forståelse.
2. Jo flere forkundskaber om emnet hos den lyttende, desto bedre forståelse.

3. Jo tydeligere information, desto bedre forståelse.
4. Jo flere referencer til pronominer, desto vanskeligere tekst.

De resultater, som blev vist ovenfor, stemmer alle overens med sund fornuft. Alligevel er de lytteøvelser, som anvendes i tilslutning til mange lærebøger, stadig ganske traditionelt udformet og tager ikke hensyn til, hvilke principper der styrer lytteforståelsen. Det samme gælder for mange lyttetests, hvor den lyttende mere eller mindre kastes ind i en sammenhæng, som hun ikke er forberedt på, og hvor svaralternativerne desuden er skrevet på målsproget, hvilket fører til, at det ikke kun er lytteforståelsen, der testes, men også læseforståelsen.

Hvordan skal vi da som lærere træne vores elever til at blive effektive lyttere? Lærerens anvendelse af målsproget i klasseværelset er et godt grundlag. Sammenhængen er klar for eleverne; de kan afbryde og spørge, når de ikke forstår; læreren kan lette lytteforståelsen gennem kropssprog og andre illustrationer og kan tilpasse talehastigheden og tydeligheden til elevernes niveau. Film og videoer, hvor lytteforståelsen får støtte af de hændelser, som eleverne ser udspille sig på film lærredet, bør også være regelmæssige indslag i undervisningen. At de desuden oftest opleves som lystbetonede gør ikke sagen ringere.

Desuden må man naturligvis præcis som ved læsning hos eleverne bevidstgøre det, som forskningen ved om lytteforståelse, og de strategier, der anvendes for at lytningen skal blive mere effektiv. Præcis som ved læsning kræves der først en status over de problemer, eleverne har med at lytte og forstå, og hvilke arbejdsmåder og strategier der allerede forekommer.

Her følger, ligesom under afsnittet om læsning, et forslag til forskellige måder til at gøre eleverne bevidste om, hvordan de lytter, og hvilke muligheder der står til rådighed for at lytte mere effektivt:

Trin 1 (Bevidstgørende diskussion)

Lad eleverne diskutere følgende spørgsmål i grupper:

1. Hvad, synes du, er særlig vanskeligt, når du skal lytte og forstå?
2. Hvad gør du, hvis du ikke forstår, hvad en eller anden siger til dig?
3. Hvordan bærer du dig ad, når du lytter til et program? Lytter du efter, hvad det handler om "i det store og hele", eller koncentrerer du dig om de enkelte ord?
4. Hvad gør du, hvis du ikke forstår? Giver du op, eller fortsætter du med at lytte og håber, at du vil komme ind i sammenhængen igen?
5. Er du god til lytteforståelse? Begrund.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke svar fik du? Hvilke problemer er der blandt eleverne?

Brug lejligheden til at præsentere nogle af de strategier, som blev nævnt tidligere i dette kapitel. Fortæl eleverne, at du tænker på at forsøge på at opbygge deres lytteforståelse og træne dem i strategianvendelse.

Trin 2 (Et forsøg med "dictogloss")

Udvælg en passende tekst for din elevgruppe og gennemfør teknikken med "dictogloss" trin for trin.

Noget at reflektere over bagefter:

Evaluer teknikken sammen med eleverne. Hvad syntes de? Hvordan fungerede det? Var teksten egnet? Fortæl eleverne, hvad I gjorde. Jo mere eleverne ved selv, desto mere delagtige og interesserede bliver de.

Trin 3 (Et forsøg med kontrolgruppe)

Udvælg eller lav selv en lytteøvelse, som understøttes af et visuelt hjælpemiddel, f.eks. en instruktion, et diagram eller et talende billede. Skriv nogle forståelsesspørgsmål. Del klassen ind i to grupper. Lad den ene gruppe få hjælp af billederne og den anden gruppe gennemføre lytteøvelsen uden visuel støtte. Sammenlign grupperne.

Noget at reflektere over bagefter:

Evaluer forsøget sammen med eleverne. Diskuter billedets betydning for forståelsen. Diskuter værdien af video og film for at udvikle lytteforståelsen.

Trin 4 (Et nyhedsprogram)

1. Udvælg et nyhedsprogram, f.eks. fra skoleradioen eller fra en udenlandsk TV-kanal, og uddel følgende arbejdsblad til eleverne, omskrevet til dit målsprog:

LISTENING TASK

Tick which category or categories each story belongs to

CATEGORIES

Political/Government
Overseas
Disaster/accidents
Sports
Art/Culture
Religion
Economics
Health
Education
Defence/Military
Judicial

(*efter Nunan 1995*)

2. Afspil først hele programmet, og lad eleverne lytte.
3. Afspil programmet igen, og lad eleverne gøre notater.
4. Lad eleverne først gennemgå arbejdsbladet i gruppen og redegøre for, *hvordan* de kom frem til deres løsninger.
5. Gennemgå derefter arbejdsbladet med hele klassen.

Noget at reflektere over bagefter:

Var øvelsen for let? For vanskelig? Diskuter med eleverne, hvordan den kan gøres lettere eller vanskeligere.

Trin 5 (Et forsøg med multiple choice)

1. Udvælg et traditionelt lytteforståelsesprogram eller en test med multiple choice-spørgsmål.
2. Gennemfør lytteprogrammet.
3. Kontrollér svarene.
4. Bed eleverne om (på dansk) at gøre rede for, hvorfor de svarede, som de gjorde.

Noget at reflektere over bagefter:

Var der elever, som svarede rigtigt skønt af en forkert grund, f.eks. ved at gætte eller ved bare at svare et eller andet, hvad som helst? Hvad siger det om lytteøvelsen? Diskuter med eleverne.

Trin 6 (At lære fraser til forståelseskontrol og feedback)

Dette trin står sidst, men kan indføres allerede som trin 2 og opretholdes i hele den periode, hvor eleverne trænes i lytteforståelse.

1. Gør status over, hvilke fraser eleverne allerede kan.
2. Kompletter.
3. Øv konsekvent. Udsæt eleverne for situationer, hvor fraserne er nødvendige.

Noget at reflektere over bagefter:

Mærker du nogen forskel i elevernes aktivitet i samtalen?

Mærker eleverne selv en forskel? Er det positivt eller negativt? Evaluér.

Kapitlet, som behandler læsning og lytning, er gået ud fra de principper for informationsbearbejdelse, interaktion og bevidsthed, som også er behandlet i andre kapitler i denne bog. Man kan sige, at det moderne syn på lytte- og læseforståelse bygger på forskning inden for forskellige områder. Men det bygger også på sund fornuft eller på et realitetsprincip, som siger, at læsning i skolen på et fremmedsprog i størst muligt omfang bør ligne den læsning, som forekommer uden for sprogklasseværelsets verden, ligesom lytning i grunden indebærer lignende processer i undervisningen i fremmedsprog som ved anden lytning.

Det er også blevet nævnt tidligere, at læring og refleksion er mere effektiv i interaktion med andre end som et ensomt foretagende, hvor eleverne er henvist kun til sig selv og til en styrende lærer, ligesom elevernes bevidsthed om, hvad de er i gang med, og hvordan de skal gøre for at løse forskellige opgaver, kan øge deres følelse af delagtighed og deres interesse.

Kapitlet om læsning og lytning har haft til formål at formidle viden om forståelsesprocesserne og at præsentere et syn på arbejdet med læse- og lytteforståelse, som bygger på denne viden. Formålet har således ikke været at give metodiske tips, som direkte kan overføres til undervisningen. Det er meningen, at læreren på grundlag af visse værktøjer skal kunne prøve sig frem på egen hånd med hjælp fra sine elever.