

7 Om hukommelse og ordindlæring

Hvad kan man, når man kan et ord? Hvis man stiller dette spørgsmål til elever, svarer de ofte spontant:

- man kan oversætte ordet.

Hvis man giver dem lidt tid til at tænke over sagen, kommer de imidlertid ofte også frem til følgende videnskriterier:

- man kan stave det
- man kan udtale det
- man kan bøje det
- man kan forstå, når det bruges
- man kan selv bruge det.

Spørger man derefter de samme elever, hvordan de *plejer* at lære ord, svarer de fleste:

- Jeg dækker over venstre spalte i ordlisten og hører mig selv. Derefter dækker jeg over højre spalte og hører mig selv i den anden side.

Det tredje spørgsmål til eleverne "Hvad lærer du ved det?", plejer at blive besvaret sådan:

- man lærer at oversætte ordet
- man lærer at stave det (hvis læringen sker skriftligt)
- man lærer at udtale det (hvis læringen sker mundtligt)
- siden lærer man ikke mere.

Det sidste passer ikke rigtigt. Man lærer faktisk noget mere. Hvis det er gloselisten, man går ud fra ved ordterperiet, lærer man desuden selve gloselisten som en samlet tekst. Denne tekst mangler ganske vist en meningsfuld sammenhæng; men høres der i ordene i skolen i samme rækkefølge, som de står i listen, er alt godt. Eleverne får en følelse af, at de *kan* ordene, og mange får sikkert ganske ret ved eksamen. Men hvis rækkefølgen af ordene i ordlisten derimod bliver ændret, eller hvis der høres i ordene i en ny sammenhæng, er der stor risiko for, at eleverne oversætter og anvender ordene forkert.

Eleverne bruger almindeligvis megen tid på ordterperiet. Den store arbejds- og tidsindsats, som det indebærer uge efter uge, år efter år at indlære ca. 20 nye ord om ugen efter "listemodellen", d.v.s. fra venstre til højre og omvendt, burde føre til et enormt ordforråd. Alligevel har elever ofte en følelse af, at de kan for få ord. Noget er forkert. (Se også Malmberg m.fl. 2000).

HUKOMMESENS SYSTEM

For bedre at forstå, hvad der sker og ikke sker, når elever indlærer ord efter listemodellen, må vi gå til den aktuelle hukommelsesforskning (Baddeley 1990, Nilsson 1994 m.fl.). Så vidt man ved i dag,

består hukommelsen af flere integrerede, men alligevel selvstændige delsystemer: *procedurehukommelse*, *perceptuel hukommelse*, *semantisk hukommelse*, *korttidshukommelse* og *episodisk hukommelse*.

Rækkefølgen mellem systemerne afspejler opfattelsen af, i hvilken rækkefølge de udvikles.

Procedurehukommelse (f.eks. jeg husker, hvordan man cykler, svømmer) udvikles først og findes allerede hos simple dyrearter. Denne hukommelse er mest modstandsdygtig mod ydre skade eller sygdom.

Perceptuel hukommelse (f.eks. jeg ved, at ordet "blyant" hentyder til en genstand, som sædvanligvis anvendes til at skrive med) er vigtig til identificering af genstande i omgivelserne og af ord i sproglige udtryk.

Semantisk hukommelse (f.eks. jeg ved at Anden Verdenskrig varede fra 1939 til 1945) berører den faktaviden, vi har om verden. Når denne viden en gang er havnet i den semantiske hukommelse, behøver vi ikke længere huske, hvordan og hvornår vi lærte det, vi erindrer.

Korttidshukommelse er en arbejdshukommelse, som varer så længe, vi mener, at vi behøver den. Når elever f.eks. læser fakta eller ord op til en eksamen, lærer de ofte ved at lære definitioner på begreber eller enkelte ord udenad. Når eksamen er ovre, "slipper" de denne viden og begynder at terpe til den næste eksamen.

Episodisk hukommelse (f.eks. jeg husker, hvor jeg befandt mig, da jeg fik at vide, at Olof Palme var blevet myrdet) er en erindring af personlige oplevelser. At genkalde sig noget fra den episodiske hukommelse indebærer altid en bevidst anstrengelse for at huske, hvornår og under hvilke omstændigheder vi lærte os det, vi forsøger at erindre. Den episodiske hukommelse er det system, som er mest følsomt over for ydre skade eller sygdom.

Sådan kan hukommelsessystemet fremstilles grafisk



(efter Lars-Göran Nilsson)

Efter denne gennemgang kan vi spørge, hvad der sker med viden om ord, hvis de indlæres ved hjælp af liste-modellen. I hvilket hukommelsessystem havner den? Er det muligt at fremkalde denne viden igen?

Indkodning, lagring og fremkaldelse

For at vi skal kunne huske noget på langt sigt, må informationerne, eller det vi vil huske, bevidst *kodes* ind i langtidshukommelsen. Når indkodningen er sket, *lagres* det, vi har kodet ind, indtil vi behøver at *fremkalde* denne viden igen. Fremkaldelsen beskrives sædvanligvis som en rekonstruktion af indkodningen. Vi aktiverer helt enkelt de ledetråde, som blev anvendt, da vi kodede ind.

Antag, at vi vil lære et nyt telefonnummer, f.eks. 42 07 12. Iflg. et af de i dag kendte, grundlæggende principper er det effektivt ved selve indkodningen at "hægte" det, man vil huske, fast på noget, man allerede kan, og som kan anvendes som ledetråd ved fremkaldelsen. Det er vigtigt, at denne ledetråd har et personligt indhold, eftersom det synes at være sådan, at det er betydningen/indholdet, man husker i første omgang. Her ser vi bort fra de personer, som har en udpræget talhukommelse. For min egen del vil jeg bruge følgende ledetråde:

- 42 = min søns skonummer
- 07 = måneden i min fødselsdato
- 12 = et dusin.

Når jeg siden som første trin vil huske telefonnummeret 42 07 12, fremkalder jeg det gennem min højst personlige kode (sønnens skonummer, måneden i min fødselsdato og et dusin). Når jeg har gjort dette et antal gange, bliver min viden automatiseret. Den forlader den personlige, episodiske hukommelse og går over i den semantiske hukommelse og bliver en faktaerindring. Jeg kan dermed slippe koden.

Samtidig ved jeg imidlertid, at jeg når som helst kan aktivere den efter behov.

Antag i stedet, at jeg ikke bryder mig om at indkode telefonnummeret 42 07 12, eftersom jeg mener, at jeg ikke behøver at huske det på langt sigt, men kun i begrænset tid. Jeg beholder det da aktuelt i korttidshukommelsen, f.eks. ved at terpe det udenad. Så forsvinder det. Korttidshukommelsen er således en bevidst arbejdshukommelse for informationer. Vi beholder dem, så længe vi behøver dem. Derimod hverken indkodes eller lagres de og kan således heller ikke fremkaldes senere.

Et andet vigtigt princip for effektiv indkodning af ny information (Nilsson 1994) er at fokusere opmærksomheden på den nye informations indhold og betydning. Når det gælder ordindlæring, vil dette kunne ske ved, at ordene enten læres i deres tekst-sammenhæng eller ved, at eleven skaber en ny meningsfuld sammenhæng for ordene ud fra sine egne meninger eller i sin egen tekst.

Hvis denne "tekst" derimod består af selve ordlisten med en række ord uden indbyrdes sammenhæng og uden en personlig tilknyttet mening, ved hjælp af hvilken ordene indkodes og senere kan fremkaldes igen, er risikoen for, at ordindlæringen ikke er til nogen nytte, stor. Ordene holdes i stedet aktuelt i korttidshukommelsen, indtil der høres i dem, og glemmes så siden. Der er faktisk en risiko for, at køkkenbordet og aftenlampens skin, d.v.s. den ydre situation, i hvilken ordene måske blev indlært, kommer til at udgøre den sammenhæng, som ordlisten indgår i. Eleven, som beklager sig efter at have ydet en dårlig præstation ved ordoverhøringen, og som siger "jeg

kunne alle ordene i går aftes", ville formodentlig have opnået et bedre resultat, hvis ordoverhøringen havde fundet sted ved hendes køkkenbord.

Dette lyder måske absurd; men Godden & Baddeley (1975) lod dybhavsdykkere memorere en ordliste enten på stranden eller i vandet og siden gengive, hvad de huskede, enten i samme omgivelse, som de lærte ordene i, eller i den anden. Eksperimentet viste dramatisk, at forsøgspersonerne huskede 40 % færre ord, hvis de blev tvunget til at gengive, hvad de huskede i en anden omgivelse end der, hvor ordene blev indlært. Gruppen, som lærte ordene i vandet, huskede således også mest, når de blev overhørt i vandet. Det bør bemærkes, at memoreringen i dette eksperiment ikke skete ved hjælp af indkodning.

Et eksperiment

For at læseren selv kan få erfaring med, hvordan indkodning og fremkaldelse ved hjælp af personlige hukommelseskoder kan fungere, følger her et eksperiment med en *erindringskæde*. Eksperimentet er hentet fra Finkel (1994) og bygger på læserens evne til at visualisere og ved hjælp af personlige billeder at skabe en sammenhæng ud fra et antal løsrevne ord. Som ved de øvrige eksperimenter, som tages op i forskellige kapitler i denne bog, gælder det, at læseren ikke "fusker", men følger anvisningerne trin for trin.

Der er sammenlagt 12 ord, som skal forbindes. Til de tre første ord bliver der givet en model for, hvordan dette kan gå til. Derefter fortsætter du på egen hånd med de resterende ni ord. Medens eksperimentet foregår, bør du ikke skrive noget.

MODEL:

Ord Huskekode

æg	Forestil dig et kæmpestort æg, som ligger midt på vejen i en skov. Se æggets form og farve foran dig. Se, hvordan granerne kaster skygger over det fredfyldte æg etc.
sko	Pludseligt kommer en kæmpe stor sko promenerende helt på egen hånd ud ad skovvejen. Tramp, tramp ... Skoen får øje på ægget, standser op, tager fart igen, styrter frem mod ægget og sparker hul på det. Bang! Se og hør scenen foran dig.
bil	I samme øjeblik forvandles skoen til en bil. Se bilen foran dig. Hvordan ser den ud? Hvilket mærke? Hvilken farve?

- Fortsæt nu med at forbinde de resterende ord med hinanden på samme måde. Jo mere usædvanlige billeder, desto bedre.

træ
varm pølse
æble
cigar
blomst
stol
skrivebord
kridt
armbåndsur

- Gå igennem hele kæden endnu en gang som repetition. Stands op ved hvert billede. Visualisér.

- Luk igen bogen og skriv nu de oprindelige tolv ord fra listen ned. Åbn bogen og ret. Hvor mange rigtige havde du? Hvis du sprang et ord over, hvad skyldtes det så?

Teknikken med erindringskæder bygger på menneskets evne til at skabe sig en sammenhæng ved hjælp af forkundskaber og tidligere erfaring, som associeres med hinanden i personligt prægede billeder. Teknikken bygger også på viden fra hukommelsesforskningen (Craik & Lockhart 1972, Craik & Tulving 1975, Baddeley 1990 m.fl.), som temmelig enstemmigt er kommet frem til, at semantisk indkodning og bearbejdelse af det, vi vil huske, fører til, at vi husker bedre end f.eks. ved repetition alene.

Dristige eller personlige associationer forstærker erindringen og letter indlæringen. Også visse elever har fundet ud af dette. Her følger et eksempel fra det tyske studie i STRIMS-projektet, hvor Cornelia i en enquete om ordindlæringskneb beretter om, hvordan hun lærte ordet *Verschwendung* (spild).

C: Jeg tænkte på en klassekammerat, som jeg havde i grundskolen, som hed Sven, og som var så kedelig, at det var spild af tid at omgås ham.

Læseren synes måske, at eksperimentet med erindringskæden er interessant og resultatet forbavsende, men tænker alligevel, at anvendelsen af sådanne kæder har en begrænset værdi i det daglige arbejde med ordindlæring, hvor der hele tiden dukker nye ord og udtryk op, som eleverne skal lære. For de skeptiske

skal vi derfor referere til yderligere et studie (Sweeney & Bellezza 1982), som tog sit udgangspunkt netop i ordindlæring.

Studiet omfattede amerikanske elever, som skulle lære betydningen af abstrakte engelske ord. Viden om abstrakte ord er af stor betydning for at komme ind på højere uddannelser i USA. Forsøgspersonerne blev delt ind i to grupper. Den ene gruppe fik de ord, som skulle læres, sammen med en forklaring på ordenes betydning. Ordene indgik desuden i en sætning, som skulle give ordet sammenhæng.

Den anden gruppe fik også ordenes betydning at vide, men fik i stedet for en sætning, som skulle give ordets sammenhæng, yderligere et ord at hænge erindringen op på. F.eks. blev det abstrakte ord *scurrilous* (obskøn) præsenteret sammen med ordet *squirrel* (egern), og forsøgspersonerne blev bedt om at forestille sig et egern, som lavede obkskøne fagter. Ved testen efter en vis tidsperiode skulle de abstrakte ords betydning angives med et synonym og sættes ind i en sammenhæng. Den gruppe, som anvendte associationer, havde i gennemsnit 59 % rigtige ord sammenlignet med 14 % hos dem, der kun havde lært ordene i en kontekst.

ORDFORSTÅELSE

Man plejer i sprogindlæringsammenhæng at skelne mellem et *passivt* og et *aktivt* ordforråd. Dermed mener man forskellen mellem det antal ord, eleven kun forstår, og de ord, hun kan anvende til eget brug. Jeg vil i denne sammenhæng

erstatte betegnelsen *passivt* ordforråd med *ordforståelse*, eftersom al forskning tyder på, at forståelse er alt andet end passiv. (Jfr. kapitel 6). Ordforståelse er ligesom læseforståelse præget af en vekselvirkning mellem top down- og bottom up-processer. At lære eleverne, hvordan de kan hente hjælp fra deres forkundskaber og fra sammenhængen til at forstå ord i en tekst, er formodentlig mere effektivt end at stræbe efter først at lære eleverne et "centralt ordforråd", med hvilket de derefter vil kunne læse aviser og andre autentiske tekster.

Der er gennem årene gjort mange forsøg på at beskrive og eksemplificere "det centrale ordforråd", f.eks. på engelsk (Ogden 1930, Richards 1943 og West 1960). Senere forskning (Carter & Mc Carthy 1988) viste imidlertid, at de 850 ord, som Ogden (1930) fremhævede som tilstrækkelige til, at eleven kunne udtrykke sig endda i avancerede sammenhænge, havde mange flere betydninger end 850. Moderne, datakorpusbaserede ordbøger og leksika inden for de forskellige sprog fremviser samme billede. Ofte er det desuden de mest frekvente ord, der har flest betydninger.

Senere års forskning viser også, at antallet af ord, som forskellige talende kan gøre brug af, er meget større, end hvad man tidligere troede (Aitchison 1996). En gennemsnitlig, engelsksproget trettenårig kan omkring 20.000 ord. En femårig kan omkring 5.000 ord og lærer i gennemsnit 20 nye ord om dagen op til tyveårsalderen. Denne indlæringstakt er imidlertid ikke jævnt fordelt over årene. Der synes at være en indlæringstop i 12-13-årsalderen.

Den konklusion, vi kan drage af dette for undersøgelsen i fremmedsprog, er, at vi, i det mindste når

det gælder *ordforståelse*, må lette læsning og forståelse for vores elever ved at lære dem at udnytte deres top down-strategier, d.v.s. for en stor del at forlade sig på deres forkundskaber og at hente hjælp i forskellige ledetråde for at forstå ukendte ord i teksten.

Et eksperiment

For at læseren lettere skal kunne sætte sig ind i elevens situation, når det gælder at gætte sig til betydningen af ord i kontekst, vælger vi endnu et eksempel fra hollandsk, et sprog, som de fleste af os kun forstår delvis. Teksten kan naturligvis lige så godt anvendes til at belyse top down-processer ved læseforståelse, men denne gang koncentrerer vi os om de enkelte ord. Spørgsmålet er: Hvad hedder følgende ord på hollandsk?

- 1 skiløber
- 2 denne
- 3 snøre/reb
- 4 inden for
- 5 luft
- 6 stor
- 7 kvælning
- 8 sne
- 9 skade
- 10 slæbes med

Se på billedet på næste side.

Airbag voor de avontuurlijke skiër

De airbag van Peter Aschauer is een reddingsmiddel voor skiërs die in een lawine terecht komen. Zijn 'zwemvest' redde deze winter al 9 levens.

De airbag wordt als een klein formaat rugzak megedragen. Bij een aanstormende lawine moet aan een koord worden getrokken.

Binnen 2 seconden is de 150 liter grote airbag met lucht gevuld.

80% van de slachtoffers van lawines komt door verstikking om het leven. De airbag voorkomt door zijn grote volume dat het slachtoffer onder de sneeuw wordt bedolven.

Nadeel: met een airbag worden slachtoffers verder meegesleurd dan zonder, wat grote verwondingen kan opleveren.

★ Door lawines vielen vorige winter 149 slachtoffers.

Geforceerd Duitstalig onderwijs / Foto: Proxys beeld: Nieuw Schiedamsche

Noget at reflektere over bagefter:

- 1 Hvilke forkundskaber havde du mest nytte af?
 - a viden fra andre fremmedsprog?
 - b viden om sammenhængen?
 - c billedet?
 - d viden om lavineulykker?
 - e logisk slutning?
 - f syntaktisk viden?
 - g viden om orddannelse?

Andre ledetråde, eleverne kan lære at udnytte for at forstå ukendte ord i en tekstsammenhæng, er f.eks.

- viden om andre fremmedsprog og om modersmålet
- ordstammer eller dele af ord, som eleven genkender
- billeder og diagrammer
- udelukkelsesmetoden (ud fra tekstsammenhængen)
- tekstsammenhængen som sådan
- viden om verden (forkundskaber angående tekstindholdet) etc.

At vi lærer eleverne, hvordan de effektivt kan udnytte forskellige ledetråde for at gætte sig til betydningen af ukendte ord i en tekst, udelukker ikke, at de også skal lære at bruge leksika, og at en kombination af gætten ved hjælp af ledetråde og af ordbogsanvendelse formentlig fører til optimal forståelse.

Pointen med ordforståelsesstrategierne er bl.a., at eleverne lærer at blive mere selvstændige i forhold til ordlister og ordbøger. Dette sparer naturligvis tid og fører desuden til, at de lærer at forlade sig på sig selv. En vigtig indsigt for en elev er også, at man faktisk

Facit:

- 1 = skier
- 2 = deze
- 3 = koord
- 4 = binnen
- 5 = lucht
- 6 = grot (e)
- 7 = verstikking
- 8 = sneeuw
- 9 = nadeel
- 10 = (worden) meegesleurd

ikke behøver at forstå hvert ord for alligevel at få det vigtigste ud af en tekst.

Foruden de bevidsthedsgørende øvelser, som er blevet foreslået ovenfor, kan man sluttelig også for at styrke selvfølelsen hos de elever, som støtter sig til ordlister, give dem følgende opgave i tilknytning til en ikke alt for lang tekst:

1. Understreg alle de ord i teksten, du allerede kan.
2. Udregn procenttallene for de ord, du kunne.
3. Hvilke konklusioner drager du af eksperimentet angående din evne til at forstå teksten ved hjælp af dine forkundskaber?
4. Slå til sidst de ord op, som du anser for absolut nødvendige for din tekstforståelse.
5. Hvor mange ord var du tvunget til at slå op?
6. Slog du på denne måde lige så mange ord op, som du sædvanligvis ville have gjort?
7. Hvilke konklusioner drager du af dette?

ORDINDLÆRING

At vi forstår et ord ved hjælp af ledetråde eller leksika, indebærer naturligvis ikke, at vi også kan det. Den viden, vi i dag har om, hvordan vores hukommelse fungerer, fører til den indsigt, at ordindlæring er en kreativ proces med flere trin. Ordene skal for det første indkodes på en bevidst måde for siden at kunne fremkaldes igen. For det andet skal ordene analyseres i deres sammenhæng, for at man kan forstå, hvordan de kan anvendes i nye former og nye sammenhænge.

For at hjælpe vores elever med dette må vi som lærere meddele dem det, vi ved om hukommelsen. Vi må imidlertid også give dem opgaver, øvelser og overhøringer eller prøver, der er sådan, at de må gennem alle trinnene i indlæringsprocessen. Vi må således lære dem

- at indkode ordene ved hjælp af tekstsammenhænge, virkningsfulde billeder, egne meninger eller andre personlige koder, som de foretrækker
- at kalde ordene frem på samme måde, som de blev indkodet, i det mindste på første trin
- at analysere og øve ordene på en sådan måde, at de kan anvendes i nye sammenhænge.

Deres viden om ord må derefter prøves, så eleverne kommer til at vise, at de kan anvende ordene.

Indkodning

Eftersom erindringskoden skal være personlig, kommer alle elever ikke til at indkode på samme måde, men vil formodentlig vælge forskellige veje, som passer til deres indlæringsstil. Hvis vi går ud fra Howard Gardners syv intelligenser (se også kapitel 2), kan vi præsentere i det mindste fem hovedveje for vores elever at vælge imellem og prøve sig frem på:

- 1 lingvistisk/sproglig intelligens
- 2 logisk-matematisk intelligens
- 3 visuel-rumlig intelligens
- 4 musikalsk intelligens
- 5 kropslig-kinæstetisk
- 6 interpersonel eller "social" intelligens og
- 7 intrapersonel eller "intuitiv" intelligens

- Den lingvistisk intelligente elev vil formodentlig spontant vælge en indkodning, der går ud på at skrive egne meninger, egne historier eller paralleltekster, lave ordskitser, anvende tekstbehandling, tilvirke ordkort og konstruere spil.
- Den logisk-matematisk intelligente elev vil formodentlig lave systematiske ordlister og ordprogrammer på PC'en, søge efter ordstammer og afledninger, eksperimentere med ordene i nye sammenhænge, drage slutninger og paralleller fra et ord til et andet og udforme egne prøver.
- Den visuel-rumlige elev vil formodentlig anvende en kombination af ord og billede som støtte for hukommelsen, anvende mindmapping, farve eller forskellige typer grafik.
- Den musikalsk intelligente elev vil formodentlig indkode ordene ved hjælp af musik eller ved at rappe og rime.
- Den kropsligt-kinæstetisk intelligente elev vil have brug for at forbinde ordene ved indkodningen med en kropsbevægelse, spille ordkort og andre spil og dramatisere.

Man kan måske synes, at ordindlæring på indkodningsstadiet gennem alle de ovenfor opregnede strategier løber en risiko for at blive til et stort nummer, som er det rene tidsspild; men faktum er, at næsten alle ovenfor opregnede læringsmåder, som Gardner foreslår i sin analyse, forekom blandt ca. 60 elever, som deltog i flere store ordindlæringsforsøg

inden for det tyske studie i STRIMS-projektet. På spørgsmålet "Hvad gjorde du for at huske ordene?" kan elevernes svar deles ind i følgende kategorier:

Lingvistisk intelligens

Skrive egne meninger, hente hjælp fra tekstsammenhængen, hente hjælp fra viden fra andre sprog.

Logisk-matematisk intelligens

Drage slutninger fra et ord til et andet, foretage egne tests, forenkle og opdele ordene.

Visuel-rumlige intelligens

Se ordene foran sig på væggen i ildskrift.

Musikalsk intelligens

Udtale ordene højt, have både et lydbillede og et skriftbillede.

Kinæstetisk intelligens

Gå frem og tilbage i værelset og råbe ordet ud.

Hvis vi til de ovenfor opregnede intelligenser føjer Gardners to sidste, den sociale og den intuitive, får vi desuden elever med, som lærer bedst i gruppe, og elever, som foretrækker at arbejde på egen hånd.

Det forekommer naturligvis sjældent, at en elev rendyrket hører til en eneste intelligensstype. De fleste mennesker er en blanding af flere forskellige intelligenser og kan vælge at arbejde på forskellige måder. I et case-study af en god sprogstuderende viser Magnusson (1997), hvordan sprogeleven Kasimir for at lære tyske ord bruger strategier fra næsten alle intelligensområderne. Han udarbejder et ordklassifi-

kationssystem på sin PC, han udformer spillekort med russiske ord og lærer sine børn at spille med sig, han lytter til lydbånd, medens han laver mad, vasker op eller sidder i bilen og udarbejder ordfelter for hvert ord, så han derigennem forøger sit ordforråd langt ud over kursets krav.

Hvordan man end vurderer arbejdet med ordindlæring, d.v.s. indkodning, fremkaldelse og anvendelse, bør man imidlertid både som lærer og som elev være bevidst om, at den såkaldte listemodell ikke fører til målet. Her følger nu forslag til nogle trin, som man som lærer kan tage for at hjælpe eleverne til at blive bevidste ordindlærere.

Trin 1 (Bevidstgørende diskussion)

Lad eleverne diskutere følgende spørgsmål i grupper:

Hvad, synes du, er det største problem, når det drejer sig om at lære ord?

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke svar fik du? Hvilke problemer anfører eleverne? Har de nogle hukommelseskneb? Benyt lejligheden til at gøre eksperimenter med erindringskæden med dine elever, og lad dem drage konklusioner ud fra resultatet. Fortæl om hukommelsen.

Trin 2 (Et eksperiment med ordsammenhæng)

- 1 Udarbejd to typer ordlister, den ene med ordene ordnet hult til bult, den anden med de samme ord, men ordnet efter betydning. Eksemplet her er på engelsk, men kan let overføres til andre sprog.

Ordliste A:

licence, money, traffic, coat, run, shoes, lounge, read, driver, bankcard, dress, permit, bed-room, talk, kitchen, teller, toilet, socks, bank, walk, laundry, parking, write, shirt, cheque.

Ordliste B:

licence	bank
driver	cheque
traffic	money
permit	bankcard
parking	teller

bedroom	coat	talk
kitchen	shoes	run
lounge	dress	walk
laundry	socks	write
toilet	shirt	read

(efter Nunan 1995)

1. Lad eleverne arbejde i grupper. Fordel ordlisterne, så grupperne skal arbejde enten med ordliste A eller ordliste B.
2. Bed eleverne om at forsøge at lære så mange ord som muligt på fem minutter.
3. Bed derefter grupperne skrive så mange ord ned, som de kan huske.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilken ordliste var lettest at huske? Hvorfor?

Hvordan påvirker sammenhængen vores hukommelse? Hvilke konsekvenser får dette for arbejdet med ordindlæring?

Bed eleverne komme med forslag. Følg op på forslagene i forbindelse med næste ordindlæring.

Trin 3 (Ordindlæring og indlæringsstil)

1. Præsenter Gardners syv intelligenser med tips om indkodningsmåder iflg. fortegnelsen ovenfor.
2. Lad hver elev vælge den måde, som tiltaler hende mest. Elever, som vælger samme måde, kan danne grupper, hvis de ønsker det.
3. Gennemfør et ordindlæringsforsøg i forbindelse med en ny tekst, hvor eleverne nu arbejder med den indlæringsstil, de har valgt.
4. Tal med eleverne om, at du regner med at høre dem i ordene på samme måde, som de blev indkodet, hvilket indebærer, at hver elev må fremkalde 20 ord på sin egen måde.

Noget at reflektere over bagefter:

Vurder forsøget sammen med eleverne. Fungere indkodningen og fremkaldelsen for alle elever? Hvis ikke, hvilke konklusioner kan man drage?

Trin 4 (Systematisk præsentation og øvelse af forskellige indkodningsmåder)

For at eleverne skal kunne prøve forskellige veje til aktiv ordindlæring, er det sikkert nødvendigt, at læreren til at begynde med eksperimenterer med forskelli-

ge alternativer. Her følger seks øvelsestyper, som hver og en repræsenterer en indkodningsstrategi fra de fem intelligensstyper. (Den visuel-rumlige har to eksempler). Der findes naturligvis mange flere, som man kan tage op, hvis pladsen tillader det.

a) Parallelttekst

Eksemplet er taget fra spansk, men kan naturligvis let overføres også til andre sprog.

La capital de España

Madrid, con más de 4 millones de habitantes, es la ciudad más grande de España.

En las calles de Madrid, como en todas las grandes ciudades, hay mucho tráfico. En la calle de Alcalá, en el centro, los coches y los autobuses casi no avanzan. En Madrid están todos los ministerios y las principales oficinas del Estado. Hay también grandes industrias. Por eso hay muchos españoles que buscan trabajo en Madrid. Son sobre todo emigrantes del sur y del oeste de España.

En los alrededores de Madrid hay muchos barrios modernos, por ejemplo Aluche.

(Teksten taget fra Håkanson, U, Masolivec, J, Sandström, G, (1988) *Eso si 1, Tekstbog*. Stockholm. Almqvist & Wiksell)

1. Bed eleverne om selv at vælge de ord og udtryk, som de vil lære i teksten (understregningerne ovenfor er mit eget valg), understreg dem, og forsøg at passe dem ind i en paralleltekst eller et andet sted, de kender godt. Dette fører til, at

eleverne ikke kun indkoder enkeltord, men hele udtryk eller fraser i en ny sammenhæng, som de selv skaber. For at kunne skrive en paralleltekst må de desuden formodentlig slå helt nye ord op, som passer ind i den nye sammenhæng.

2. Ordene fremkaldes på samme måde, som de blev indkodet, ved at eleven forsøger at huske sin egen tekst og genfortælle den i sin gruppe.

b) Konstruer jeres egen prøve. Gruppeopgave.

For at eleverne kan konstruere deres egen prøve, som skal kunne anvendes i nogle af de andre grupper, kræves der bearbejdelse i flere trin.

- Hvilke ord og udtryk er vigtige i teksten? Eleverne vælger selv.
- Skal ordene/udtrykkene testes, som de er, eller skal de testes i nye former? Eleverne foretager selv analysen.
- Hvordan skal ordene testes for at vise evne til at bruge ordene? Eleverne bestemmer selv.
- Prøven konstrueres.
- Målet med ordindlæringen gøres klar for de elever, som skal gennemgå prøven.
- Prøven gennemføres og rettes. (Se også kapitel 11).

c) Ordgrupper

1. Lad eleverne som første trin individuelt gruppere eller ordne ord og udtryk, som forekommer i en ny eller allerede læst tekst. Lad dem anvende farve, tegninger, billeder, mindmapping, pile eller andre visuelle hjælpemidler. Hvordan de vælger ordgrupperne, f.eks. ord, som hører sammen

betydningsmæssigt, ordfamiljemæssigt eller ord-klassemæssigt eller simpelthen modsætningsmæssigt, afgør de selv.

2. Lad derefter som parøvelse eleverne forsøge at regne den andens grupperingskriterium ud.

d) Locimetoden

Denne metode til at huske ord, fakta og undertiden hele offentlige taler blev anvendt allerede i antikken. Metoden går ud på, at man bestemmer sig for et særligt rum, ens eget værelse, lejligheden hjemme eller skolens legeplads, og forsøger at se dette rum foran sig, medens man i tankerne placerer de ord, man vil huske, på forskellige steder i rummet. Hukommelsen lettes ved, at de ord, som skal placeres, havner på et sted i rummet, som kan have en naturlig eller absurd forbindelse til selve ordet. Hvad kan hænge i loftet? Hvad kan man stille eller lægge i døråbningen, på eller under et bord? Når ordene er kodet ind på denne visuelle måde, kan de kaldes frem igen (efter nogle repetitioner) ved, at man atter i tankerne går gennem rummet og "samlere ordene op" i rækkefølge.

e) At deklamere ordene med musik

1. Eleverne arbejder i grupper. De udvælger de ord og udtryk i teksten, som de vil huske, og finder sammen på en måde, på hvilken disse ord kan deklameres dramatisk, gerne med kropsbevægelse og baggrundsmusik.
2. Når gruppen har indlært ordene på denne måde, så deklamationen fungerer, fremføres den for de andre grupper.

f) *Ordphantomime*

Eksemplet er på tysk, men kan let overføres til andre sprog.

Spielen sie ohne Worte:

- Sie trinken – Bier-Cola-Kaffee-Tee mit Zitrone-Champagner-Cognac.
 Sie essen – Spaghetti-Fisch-Hähnchen, Joghurt-ein Ei-eine Banane.
 Sie spielen – Klavier-Geige-Flöte-Schlagzeug-Trompete-Akkordeon.

(Frit efter Häussermann U, Piepho, H-E (1996) *Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München. Iudicium).

1. Eleverne arbejder i grupper med hinanden. I dette tilfælde gælder det ordgrupper som drikke, madretter eller instrumenter, som skal fremføres uden ord. Også andre ordgrupper eller enkeltord og udtryk kan naturligvis dannes på samme måde.
2. En gruppe elever fremfører sine ord, medens de øvrige, som har fortegnelsen over de ord, der skal indlæres, gætter, hvilke ord der fremføres.
3. I næste trin overtager nogle af tilskuergrupperne pantomimespillet, medens de øvrige gætter, men denne gang uden ordfortegnelse. Øvelsen foregår skiftevis i grupperne, indtil alle ord er blevet indlært af alle elever.

Noget at reflektere over bagefter:

Vurder forsøgene sammen med eleverne. Fungerede visse modeller for alle elever, kun for nogle eller for ingen? Hvilke konklusioner kan de drage af resultatet? Vil eleverne fortsætte med ordindlæringseksperimentet? Hvad har de lært af forsøget? Har de et andet syn på ordindlæring nu, end før de begyndte?

ORDBRUG

Det afgørende kriterium for, om man har lært et nyt ord eller udtryk, er, at man kan anvende det i en ny sammenhæng, hvor det måske også skal anvendes i en anden form end den oprindelige. Verber skal bøjes; endelser, artikler og kasusformer kommer til. På dette stadium om ikke før må ordlisterne opgives, og ordene integreres i ytringer eller i nye tekster. Der er på dette stadium således ikke længere tale om ordindlæring, men om sproglig udformning.

Der findes mange måder at føre eleverne frem til dette sidste stadium:

- Ordene skal anvendes for at genfortælle, sammenfatte eller dramatisere en tekst.
- Ordene skal anvendes for at diskutere en tekst.
- Ordene skal anvendes til en helt ny dialog eller en helt ny tekst.
- Ordene skal anvendes til mundtlig fremførelse foran klassen etc.

Alt afhænger imidlertid af, at eleverne ved, hvad der forventes af dem, eftersom dette påvirker deres ordindlæringsarbejde. (Se også kapitel 11).

Endnu bedre er det naturligvis, at eleverne selv er med og bestemmer, hvordan ordene skal øves, og hvordan de skal anvendes.

Hvordan man end vælger at gøre, bør de ofte forekommende ordoverhøringer efter ordlisten i lærebogen under alle omstændigheder opgives en gang for alle. Ordindlæring er ligesom sprogindlæring i øvrigt en skabende proces. Når eleverne har indset dette, holder de forhåbentligt op med at stille det så sædvanlige elevspørgsmål: "Har vi kun ordene for, eller har vi også teksten?"

8 Om grammatik

Når vi lærere, ligesom tit også vores elever, taler om sprogundervisning og sprogindlæring, deler vi ofte virksomheden ind i termer som "tale", "skrive", "lytte", "læse", "ordforrådsarbejde" – og "grammatik". Dette sker som bekendt også delvis i denne bog om sprogdidaktik. Det er praktisk. Man fokuserer på én side af sprogindlæringen ad gangen, beskriver og tager hensyn til alle faktorer, som påvirker netop dette færdighedsaspekt, medens man imidlertid lader andre aspekter upåagtet. Men det er lidt unaturligt.

F.eks. indebærer det at kunne tale, kommunikere mundtligt, jo samtidig, at man forstår, hvad samtalepartneren siger. Desuden skal man have ord og udtryk parat, og ved hjælp af de grammatiske regler, som gælder for sproget, skal man kunne formidle det, man virkelig ønsker at sige. I sproglig kommunikation forudsætter sprogfærdighedens forskellige aspekter hinanden og griber ind i hinanden. I sproglig kommunikation udgør sproget selv værktøjet, som muliggør kommunikation. De forskellige færdigheder, man plejer at tale om, såvel som viden om sprogets regler udgør således intet mål i sig selv, men er en forudsætning for noget yderligere. Målet er, at man tilegner sig et sprog så godt, at det faktisk kan anvendes i forskellige situationer.

Vi lærere, vores elever og også vores undervisningsmidler har imidlertid en tendens til at tabe

sprogets helhedsaspekt af syne. Når elever siger, at det er vigtigere at lære at tale end at øve sig i grammatik, er det et tegn på, at de har delt sprogundervisningen op i forskellige dele, som indbyrdes synes at mangle sammenhæng – eller når undervisningen er tilrettelagt sådan, at grammatikken altid behandles i mandagstimen ud fra en i forvejen udarbejdet plan, medens den øvrige undervisningstid beskæftiger sig med andet, f.eks. taleøvelser eller læsning.

Der er naturligvis en stor tillokkelse i denne systematik. Man har en følelse af, at man gennemgår det, der skal gennemgås. Man kan med sig selv "afkrydse" omskrivningen med do, præsens og præteritum af stærke verber, adjektivernes komparation, o.s.v.

Faren ved en sådan tilgang ligger imidlertid i, at man dermed giver et fejlagtigt billede af, hvad sprog er – og af, hvad grammatik er, nemlig en opstilling af principper for, hvordan man sætter ord sammen til meningsfulde ytringer. Sproget er en helhed. I indledningen til deres engelske grammatik skriver Ljung & Ohlander (1992):

En god beherskelse af grammatikken er således en forudsætning for en alsidig og kreativ kommunikativ formåen. En alt for fejlfuld grammatik kan i værste fald føre til uforståelighed eller misforståelse. I andre tilfælde kan kommunikationen blive så vanskeliggjort, at den kan give anledning til irritation og en generel negativ holdning hos den lyttende

rettet mod den talende. At man i visse begrænsede situationer kan gøre sig nogenlunde forståelig trods fejl i såvel ordforråd som grammatik, er en helt anden sag; det har intet at gøre med ægte og lødig kommunikation.

Vi vil i dette kapitel fokusere på grammatik og grammatikundervisning, men samtidig forsøge at beholde helhedsperspektivet. I de fleste læseplaner i de fleste lande hersker i dag et kommunikativt sprogsyn, hvilket indebærer, at sprogets anvendelsesaspekt betones. Dette får naturligvis konsekvenser for grammatikundervisningen. Disse konsekvenser vil vi også forsøge at belyse.

GRAMMATIK SOM PRODUKT OG GRAMMATIK SOM PROCES

Et sprogs grammatik kan beskrives fra forskellige udgangspunkter: sproghistorisk, d.v.s. i et udviklingsperspektiv, synkront, d.v.s. i et nutidsperspektiv, normativt, d.v.s. hvordan sproget *bør* være og deskriptivt, d.v.s. hvordan det faktisk ser ud. Man kan også se på grammatikken enten som et *produkt* eller som en *proces* (Batstone 1994). Fra et sprogundervisningssynspunkt er produkt-procesdistinktionen frugtbar, fordi den hjælper os dels til at isolere grammatikken som form, dels til at integrere den i sprogbrugen, d.v.s. til at nærme os grammatikken på forskellige måder.

Når vi ser på grammatik som et produkt, koncentrerer vi os om selve formsystemet, som vi analyserer de forskellige dele af. Ved at rette opmærksomheden

mod de enkelte former og deres betydning kan vi udvikle vores viden om, hvordan hele systemet er opbygget. Dette er imidlertid en statisk viden, hvis analysen standser der. Formerne findes og ser ud, som de gør, uafhængigt af, hvad man skal anvende dem til.

Det, vi studerer, er selve kompetencen (se kapitel 4 og 5), medens vi netop ser bort fra performansen, brugen af sproget i en sammenhæng.

Når vi ser på grammatik som proces, er det de mange forskellige måder at anvende den på, der er i forgrunden. Hvordan kan grammatikken hjælpe os til at gøre *noget med* sproget ud over, at vi kan *tale om* det? Ud fra dette perspektiv på grammatikken, kan vi få en fornemmelse af, hvordan den kan bruges effektivt i den igangværende kommunikation.

En sammenblanding af produkt- og procesperspektivet kan siges at finde sted, når læreren stiller et spørgsmål til eleven, og eleven svarer med et enkelt ord, hvorpå læreren beder eleven svare med en fuldstændig sætning. F.eks. sådan:

L: Where do you live?

E: In Copenhagen.

L: A full sentence, please!

E: I live in Copenhagen.

L: Good!

Naturligvis skal eleven kunne sige "I live in Copenhagen"; men i situationen ovenfor behøves det ikke, hvis man betragter situationen ud fra en kommunika-

tiv synsvinkel. Lærerens kommentarer antyder imidlertid, at hun ikke først og fremmest interesserede sig for, *hvad* eleven sagde, d.v.s. for, hvor eleven boede, men for, hvordan svaret blev formuleret. Eleven på sin side opfattede spørgsmålet kommunikativt og svarede på samme måde, som hun ville have gjort på et tilsvarende spørgsmål på sit modersmål.

Med et procesperspektiv på grammatik indser man snart, at forskellige situationer kræver forskellige niveauer af grammatisk viden – både af den talende og den lyttende. Her kommer vi atter ind på skematisk viden (viden om verden, se kapitel 2) og på distinktionen *top down* og *bottom up* (se kapitel 6). I de situationer, hvor den skematiske viden er stor hos begge parter, kan samtalen i visse tilfælde reduceres til et minimum af grammatik. Se f.eks. følgende uddrag af en samtale (Batstone 1994), hvor A og B, som begge har deltaget i en konference, men i øvrigt ikke kender hinanden, taler om konferencen således:

A: Well?

B: Hmm. Yes. Interesting.

A's og B's fælles viden om verden (foredraget, de lige har hørt) gør det muligt i det mindste delvis at konversere *top down*. Man kan imidlertid formode, at de i deres fortsatte konversation udvikler deres synspunkter yderligere, hvortil de behøver et mere komplekst sprog og dermed mere grammatik.

Et *top down*-perspektiv på grammatisk forståelse kan også siges at foreligge, når f.eks. tyskelever meget godt forstår bøjede adjektiver i en sammenhængende tekst, selvom disse endnu ikke er forekommet i gram-

matikundervisningen. Eftersom de bøjede adjektiver står i en sammenhæng, forstår man dem ud fra sammenhængen, ikke ud fra deres former.

Selv hvis den fælles viden om verden er maksimal, kan den sociale kontekst kræve, at de talende af ren høflighed anvender et mere komplekst sprog og mere grammatik end hvad, der egentlig er nødvendigt. Social distance, d.v.s. den sociale afstand, som vi befinder os i i forhold til vores samtalepartner, påvirker kompleksiteten i det sprog, vi bruger. Social distance har nær sammenhæng med sproglig distance, som afspejles i den mængde sprog, en ytring består af. Et eksempel på dette kan være forskellen i sproglig kompleksitet mellem et brev, som vi skriver til nogen, som står os nær, og et brev til en eller anden myndighed.

I et procesperspektiv findes der – for at sammenfatte det, som blev sagt ovenfor – flere faktorer, som afgør, hvor megen grammatik, d.v.s. grad af sproglig kompleksitet, der kræves i forskellige situationer. Den ene faktor består af samtalepartnerernes fælles viden om verden. Jo mere fælles viden, desto mindre kompleksitet. Den anden faktor har med social distance at gøre. Jo større social distance, desto mere komplekst sprog, hvilket på sin side påvirker den sproglige distance.

Distinktionen mellem grammatik som *produkt* og grammatik som *proces* indebærer ingen indbyrdes rangorden. Begge fokuseringer er nødvendige for udviklingen af den sproglige formåen. I formrige sprog som tysk eller fransk har grammatikundervisningen traditionelt lagt vægten på grammatik som produkt, medens det f.eks. i engelsk måske ofte er faldet mere naturligt også at lægge vægt på proces-

perspektivet. Som et eksempel på dette kan man anføre udvidet tid, som jo sædvanligvis præsenteres både ud fra, hvordan den ser ud, og ud fra, i hvilke kontekster den kan bruges.

Endelig følger Batstone (1994) et tredje aspekt til distinktionen produkt og proces, nemlig grammatik som *færdighed* (Grammar as skill). Længere fremme i dette kapitel behandles, hvad grammatik som færdighed kan indebære.

GRAMMATIKHISTORIE

Vi har tidligere været inde på, hvordan formalistiske og aktivistiske syn på sprogundervisningen har vekslet regelmæssigt gennem historien. Dette har naturligvis også påvirket grammatikkens stilling i de forskellige perioder. Lad os endnu en gang foretage et tilbageblik på sprogundervisningens historie i moderne tid og denne gang ud fra distinktionen grammatik som *produkt* eller som *proces*.

Grammatik- og oversættelsesmetoden i dens rendyrkede form i 1800-tallet er formodentlig det mest typiske eksempel på en metode, hvor grammatikken blev behandlet som produkt. Tyngdepunktet lå på sproglige paradigmer og grammatisk analyse. Undervisningen foregik på dansk, og med undtagelse af, at isolerede sætninger eller hele tekster blev oversat til og fra målsproget, og man læste litteratur, talte man hovedsagelig *om* sproget. At bruge sproget til kommunikation stod ikke på dagsordenen.

I den direkte metode, som jo opstod i protest mod grammatik- og oversættelsesmetodens ensidige

fokusering på sprogets form, blev hovedvægten lagt på sprogbrugen. Eleverne blev opmuntret til selv at opdage sprogets regler i det sprog, de mødte i tale og på skrift (induktion). Grammatikken som et system, der skulle analyseres og indlæres, spillede en underordnet rolle. Iflg. Palmer (1917) skulle sprogets regler læres på en ubevidst måde. Udgangspunktet var i stedet, hvordan sproget lød og virkelig blev brugt. Man kan sige, at den direkte metode hovedsagelig anlagde et procesperspektiv på grammatikken.

Den audiolingvale metode er vanskeligere at placere. Man tilstræbte ganske vist i første omgang mundtlig sprogfærdighed, altså anvendelse, men man underviste ved hjælp af grammatiske strukturer, som skulle indlæres ved hjælp af imitation og gentagelse, indtil målsprogets vaner var indøvet og befæstet. Eftersom indlæring ikke blev betragtet som en bevidst proces, men som et resultat af betingning, kan man måske driste sig til at påstå, at den audiolingvale metode hverken fokuserede på grammatik som produkt eller som proces, eftersom fokusering indebærer bevidsthed. Når eleverne ved strukturdrills skulle til-egne sig det nye sprogs vaner, kom grammatikken ligesom med i købet. Frasen *Ich hätte gern einen Apfelkuchen*, som ud fra et funktionelt, kommunikativt sprogsyn er et enkelt og godt eksempel på et høfligt fremført ønske, blev i den audiolingvale metode behandlet som en struktur, hvor den maskuline form *ein* fik *-en* som endelse i akkusativ, og hvor *Apfelkuchen* kunne udskiftes med et uendeligt antal andre maskuline ord, så længe strukturdrillen varede.

Den kommunikative sprogundervisning har i forholdet til synet på grammatikken gennemgået flere udviklingsstadier. De første år var præget af en meget

stærk betoning af grammatikken som proces. Wilkins (1976) indførte i sin bog *Notional Syllabuses* distinktionen *syntetisk* og *analytisk* sprogundervisning for at beskrive en ny type undervisningsplan, som bl.a. skulle bygge på kommunikative funktioner i stedet for på isolerede formelementer.

I en traditionel læseplan, som oplister grammatiske formelementer i en vis progression, deles sproget op i små dele. Hver del behandles for sig. Når undervisningsåret er slut, har eleverne arbejdet sig gennem det grammatiske system trin for trin og forventes derefter at kunne sætte delene sammen til en helhed. Denne fremgangsmåde kalder Wilkins *syntetisk*. Imod den syntetiske arbejdsmåde sætter han den *analytiske*, som indebærer, at eleven møder sproget som en funktionel helhed, som sekundært kan analyseres i dens formelle bestanddele. Deraf *analytisk* sprogundervisning.

Tydeligst kom procesperspektivet på grammatikken måske til udtryk hos Stephen Krashen (1981). Hans *Monitor Model* fik i nogle år en dominerende indflydelse ikke alene på sprogindlæringsdebatten, men også på forskningen, som på den tid mere eller mindre samstemmende hævdede, at sprog bedst læres gennem kommunikation. Krashens monitor-model består af en række hypoteser, ud fra hvilke man senere har draget slutninger for sprogundervisning og -indlæring.

1. Skelnen mellem Acquisition og Learning

Acquisition er en ubevidst proces, i hvilken sproget udvikles ved kommunikativ anvendelse. Learning er en bevidst proces, i hvilken man f.eks. gennem undervisning tilegner sig viden om

sprogets formregler. Det, man har tilegnet sig ubevidst, og det, man har lært sig bevidst, lagres på forskellige måder. *Learning* kan ikke forvandles til *Acquisition*.

2. Den naturlige rækkefølge

Acquisition indebærer, at grammatiske strukturer indlæres i en forudsigelig rækkefølge. Denne rækkefølge er den samme for børn og voksne og for elever med forskellige modersmål. Dette kan studeres, når eleverne bruger sproget i kommunikation.

3. Monitoren

Det, man har lært sig bevidst (gennem Learning) kan kun anvendes, når eleven har godt med tid, og der er fokus på sprogets form. Eleven anvender så monitoren til at kontrollere og rette sit sprog. Monitoren kan imidlertid kun anvendes på meget enkle formelle distinktioner som f.eks. -s i tredje person og regelmæssig præteritum.

4. Betydningen af Input

Input, det sprog, som eleven udsættes for ved at høre det eller læse det, fører til Acquisition. En forudsætning for dette er imidlertid, at dette input ligger på et sådant sprogligt niveau, at eleven kan forstå det (comprehensible input). De ideelle betingelser for Acquisition er til stede, når input ligger en lille smule over det sproglige niveau, eleven befinder sig på. Det er input, som fører til acquisition, ikke det, at eleven selv producerer sprog.

5. *Det affektive filter*

Det afhænger af elevens holdninger, hvordan hun tager input til sig. Hvis filtret ligger lavt, er eleven åben og receptiv. Ligger filtret højt, hindres acquisition på grund af angst og manglende selvtillid. Det affektive filter kontrollerer og bestemmer både sprogudviklingen og slutresultatet.

Krashens hypotese om skelen mellem Acquisition og Learning fik omfattende konsekvenser for sprogundervisningsdebatten i firserne. Den indebar jo, at undervisningen ikke skulle opholde sig ved grammatikken, eftersom denne alligevel ikke påvirkede elevernes sprogudvikling. Undervisningen skulle i stedet koncentrere sig om kommunikative aktiviteter. På denne måde skulle grammatikken kunne komme ind ad bagdøren (Jfr. den direkte metode). Dette forvirrede sikkert mange sproglærere, som forstod debatten, som at det ikke var nødvendigt med grammatik.

Siden begyndelsen af firserne er der imidlertid sket meget, når det gælder sprogindlæringsforskning. Det er i særdeleshed Krashens hypotese om skelen mellem Acquisition og Learning, som har vist sig ikke at være holdbar, noget som man ved hjælp af sund fornuft måske havde kunnet regne ud selv. Learning som en bevidst fokusering på sprogets form menes i stedet at lette forståelsen af, hvordan sproget er opbygget, hvilket på sin side, men med en vis forsinket effekt, kan føre til Acquisition.

En forudsætning for dette er imidlertid, at de sproglige former virkelig er nødvendige for kommunikationen og kan anvendes i kommunikativ sammenhæng. Det vi således har i dag, er en slags balance mellem grammatik som *produkt* og grammatik som

proces. Det indebærer, at grammatikundervisningen atter er kommet til ære og værdighed, men på en ny måde.

FORSKNINGEN

Vi har allerede i kapitel 5 berørt nogle af de vigtigste forskningsresultater angående, hvad vi kan forvente os, at grammatikundervisningen skulle kunne give og ikke give vores elever. Meget generelt kan man vel sige, at lige så lidt som en undervisning, der udelukkende rettes mod kommunikative aktiviteter, synes at kunne føre til en mere avanceret sprogbeherskelse (med undtagelse af de meget unge elever), lige så lidt synes en sprogundervisning, der systematisk tager bidder af de sproglige former en efter en, at kunne føre til, at eleverne lærer at bruge sproget til kommunikation. Her følger en kort sammenfatning af nogle vigtige punkter:

- Der findes belæg for, at visse grammatiske elementer indlæres i en forudsigelig rækkefølge uafhængig af elevens alder eller sproglige baggrund, og at denne rækkefølge ikke kan påvirkes gennem undervisning (Pienemann 1984, Hyltenstam & Pienemann 1985, Pienemann 1989). Når det f.eks. gælder negationer på engelsk, har man kunnet fastslå følgende stadier:

1 no + verbum	No work / No understand
2 don't + verbum	I don't like / He don't can swim

3 hjælpeverbum + negation	She can't go / He don't stay
4 analyseret don't	He didn't stay

(efter Nunan 1995)

Forklaringen på denne forudsigelige rækkefølge er, at vores korttidshukommelse er begrænset, når det drejer sig om, hvor meget sprog vi kan rumme i den. I udviklingen af den sproglige kompetence på et fremmedsprog går vi igennem forskellige stadier, hvor hvert efterfølgende stadium er mere komplekst end det foregående, og hvor kompleksiteten ses i forhold til korttidshukommelsens begrænsninger. At lære sig et fremmedsprog indebærer således, at vi må mestre en række tankeoperationer efter hinanden. For at vi skal kunne tale fremmedsproget flydende, skal disse tankeoperationer automatiseres mere og mere, således at de ikke overbelaster vores korttidshukommelse, før vi kan gå videre til næste stadium.

Et problem er imidlertid, at man stadig har meget lidt viden om, hvordan den forudsigelige rækkefølge faktisk ser ud. Eksemplerne ovenfor er stort set de eneste, som altid fremføres, når spørgsmålet diskuteres. Alligevel er det vigtigt at vide, at denne naturlige rækkefølge, hvordan den end ser ud, ikke nødvendigvis stemmer overens med den grammatiske planlægning, som forekommer i undervisningsmidlerne, og som mange sproglærere retter sig efter. For en sikkerheds skyld bør læreren derfor også studere elevernes frie produktion for at se, hvor de befinder sig i deres interlanguage-udvikling.

På grund af det, som han har fundet i sin forskning, stiller Pienemann sig det spørgsmål, om det overhovedet går an at undervise *om* et sprog. Hans *Teachability Hypothesis* hævder, at vores elever i deres egen sproglige produktion (deres interlanguage) kun kan omsætte de grammatiske regler, som de er modne til, når vi tager det udviklingsstadium i betragtning, som de befinder sig på. Hvis grammatikundervisningen ligger på et mere komplekst niveau, er der til og med en risiko for, at eleverne *viger uden om* de regler og strukturer, som vi forsøger at lære dem. I hvert fald har de ingen mulighed for selv at producere grammatiske former, som de udviklingsmæssigt ikke er modne til.

- Den kognitive indlæringsforskning har bidraget med de frugtbare termer *deklarativ viden* (declarative knowledge) og *procedureviden* (procedural knowledge), som tydeliggør de forskellige sider ved begrebet viden.

Inden for sprogindlæringsforskningen bruges termen *deklarativ viden* om den viden, vi har om sproget, og om hvordan sproget er opbygget, medens *procedureviden* sigter til, hvad vi kan gøre med sproget, d.v.s. hvordan vi kan bruge det i kommunikation (Anderson 1983). Spørgsmålet er nu, hvordan disse to sider af begrebet viden hænger sammen. Det synes at være sådan – hvilket ikke mindst fremgår af Pienemanns forskning – at det ikke er tilstrækkeligt at vide, hvordan reglerne ser ud og fungerer, for at de også kan anvendes i kommunikation. For at en sproglig regel kan tilpasses til nye sammenhænge, skal flere vilkår være opfyldt. For det første må man sprogudviklingsmæssigt være moden til at tage reglen til sig.

For det andet må man bevidst have forstået, hvordan den fungerer. For det tredje må man have brug for reglen i sin egen kommunikation ikke bare én, men mange gange, for at reglen skal kunne automatiseres og blive en del af elevens eget sprog, interlanguage.

I lyset af distinktionen mellem deklarativ viden og procedureviden kan vi således se, hvordan vi i den traditionelle grammatikundervisning faktisk ofte springer over et led. Vi har præsenteret de grammatiske former i en særlig rækkefølge, ladet eleverne øve disse former, ofte isoleret, og derefter prøvet deres viden i grammatiske prøver. Derefter er vi gået videre til næste gruppe af grammatiske former. Nu og da har vi *repeteret* tidligere former, og også denne gang isoleret, i håbet om, at de vil hænge fast til sidst. Hvis vi imidlertid siden hen har ladet vore elever formulere sig frit, har vi ofte konstateret, at de alligevel ikke har "lært" grammatikken ordentligt. Og så har vi måske repeteret endnu en gang.

Vi har med andre ord ikke været bevidste om, at deklarativ viden (det, vores elever i bedste fald får ud af grammatikundervisningen) ligger på et andet niveau end procedureviden (at eleverne kan anvende formerne i deres eget sprog), og at det kræver både tid og mange forsøg med at afprøve reglerne i egen kommunikation, før de forankres og automatiseres, så de kan anvendes.

- Deklarativ viden (Anderson 1983), Language Awareness (van der Lier 1995) og Consciousness raising (Sharwood Smith 1981) er en række termer, som i dag ofte anvendes inden for sprogindlæringsforskningen, og som tyder på en voksende indsigt i betydningen af *bevidst* viden som en side af den

sproglige formåen, en indsigt, som står i kontrast til Krashens og andre direkte- eller naturmetodehypoteser om sprogindlæringen som en udelukkende ubevidst proces. Samtidig betones imidlertid også sprogets anvendelse i kommunikation som en nødvendig forudsætning for udviklingen af procedureviden. På den ene side altså bevidsthed og på den anden anvendelsesmuligheder. Sådan kan man beskrive det syn på sprogindlæring, som hersker i dag. Et citat af Rod Ellis (1993) lyder:

To me the essential difference really rests on the role of learner production in grammar activities. What I mean is that we can envisage grammar activities that will require a learner to produce sentences exemplifying the grammatical feature that is the target of the activity. And that's what I mean by practice. Or we can envisage activities that will seek to get a learner to understand a particular grammatical feature, how it works, what it consists of, and so on, but not require that learner to actually produce sentences manifesting the particular feature. And that's what I mean by consciousness raising.

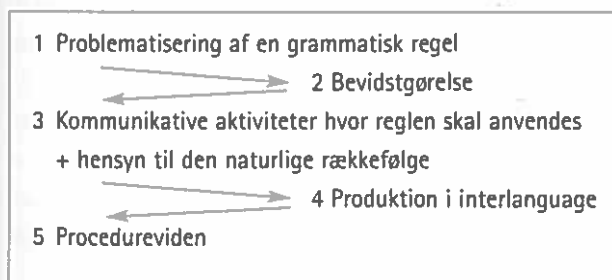
Ellis beskriver her en alternativ måde at arbejde med grammatikken som bevidstgørende om sprogets form, men uden den derefter sædvanlige kobling til grammatiske øvelser, som kræver af eleverne, at de selv – måske i fortid – skal producere noget, de for nylig har fået forklaret. Hvis det skal have nogen virkning at øve sig, bør det finde sted i sammenhæng med kommunikative opgaver, mener Ellis i sin omfattende opsummering af sprogindlæringsforskningen (1994):

For practice to be of any real benefit however, it may be necessary to ensure that it takes place under real operating conditions by providing opportunities for learners to produce the target structure in similar circumstances to those that prevail in normal communication.

I samme skrift henviser han også til Pienemanns forskningsresultater for at begrunde sin betænkelighed ved de traditionelle grammatikøvelser:

The main objections to practice as an instructional strategy lie in the problems of teaching new structures that are developmental in nature. This suggests that one solution to the teachability problem is to look out for those areas of the learner's interlanguage that are in the process of developing. As Hylltenstam (1985) points out, "it is precisely in those areas where the learner exhibits variation that instruction should help the most".

Med "variation" menes her sproglige former, som eleven i sit interlanguage somme tider bruger rigtigt, somme tider forkert. En sådan variation er ikke noget tegn på inkonsekvens hos eleven, men viser snarere, at eleven netop på dette punkt er moden til grammatiske forklaringer. For at sammenfatte det, som er blevet sagt ovenfor om grammatikundervisning, kan man tænke sig følgende model:



- Grammatisk forståelse er altså ikke automatisk det samme som evne til at anvende de former, man har forstået, korrekt. Derimod kan grammatisk forståelse hjælpe eleverne til at gennemskue grammatiske former i en tekst, som ligger over det niveau, de selv kan producere. På samme måde danner den grammatiske forståelse en slags sproglig referenceramme, som kan blive af stor betydning for den senere sproglige udvikling. Et eksempel på dette er den sædvanlige oplevelse hos elever, som rejser udenlands på elevudveksling. Den første tid i det fremmede sprog miljø har de ofte en følelse af, at de ingenting kan. Efter nogle måneder kommer aha-oplevelserne. Her følger et uddrag af et interview med en svensk elev, der har været i Tyskland på udveksling. Andreas rejste til Tyskland som udvekslingselev efter 2. g. Interviewet blev gennemført, da han var tilbage i Sverige et år senere.

(I = intervieweren, A = Andreas):

- I: War da so ein Augenblick, wo du gedacht hast. „Jetzt geht es“?
- A: Ja, mit der Grammatik. Da hatte ich viele solche Augenblicke, wo ich dachte „Aha, so funktioniert es also!“ Z.B. mit dem Dativ.

Hvis Andreas ikke havde haft dativen i sin grammatiske referenceramme, havde han formodentlig ikke en gang langt mærke til dativformen. Nu kunne han koble det, han hørte og så i kommunikationen, med det, som allerede var en del af hans deklorative viden. Koblingen tog ganske vist tid – flere måneder – men den fandt sted.

- Alle elever synes uafhængigt af alder og sproglig baggrund at gennemgå den samme sprogudvikling i deres interlanguage fra mindre komplekse til stadig mere komplekse strukturer, men det indebærer ikke, at alle elever lærer lige hurtigt og lige godt. Det er vejen til det nye sprog, der synes at være fælles. Indlæringstempoet og slutresultaterne varierer derimod.
 - På samme måde foreligger også variation med hensyn til transfer, d.v.s. hvordan eleven styres af sit modersmål og andre sprog, hun allerede kan, når det gælder at opstille hypoteser for det nye sprog, hun er ved at lære (Selinker 1994). Elever i f.eks. fransk med spansk som modersmål vil således delvis have andre problemer end elever med engelsk eller med japansk baggrund. På samme måde laver elever med et andet modersmål end dansk fejl, som er utypiske for danske elever, men som er helt forklarlige, når man tænker på, at eleverne har serbisk, kroatisk eller arabisk som modersmål (se kapitel 5).
- På denne baggrund fremholder bl.a. Tingbjörn (1994) værdien af, at grammatikken behandles kontrastivt, fordi man derved kan bevidstgøre for eleverne, dels hvordan deres eget modersmål fungerer, dels hvordan det i struktur og opbygning adskiller sig fra målsproget. Dette kontrastivitetsaspekt ligger også i begrebet "Language Awareness".

AT ARBEJDE MED GRAMMATIKKEN SOM PRODUKT

Vil vi nu gå over til at diskutere, hvilke konsekvenser fremstillingen ovenfor vil kunne få for grammatikundervisningen i klasseværelset. Vi har set, at vi kan nærme os grammatikken fra forskellige udgangspunkter, som produkt og som proces, og at disse to udgangspunkter må komplettere hinanden, eftersom ingen af dem alene er tilstrækkelige til, at eleverne kan udvikle deres eget sprog. Vi begynder med at behandle grammatikken som produkt.

Traditionel grammatikundervisning, der er koncentreret om produktet, har ofte været deduktiv, d.v.s. at læreren har præsenteret og forklaret en regel og derefter givet nogle typiske eksempler på denne regel, som så er blevet øvet et antal gange i nogle øvelser, hvor reglen er blevet isoleret, f.eks. i indsætningsøvelser og udskiftningsøvelser. I disse tilfælde er reglen kommet først, og eksemplet er fulgt efter reglen. Både analysen af reglen, udvalget af eksempler og selve øvelsen har imidlertid ofte været forstruktureret, dels af læreren, dels af undervisningsmidlet. Visse analytisk anlagte elever har kunnet gennemskue reglen og eksemplerne, medens andre ikke har haft nogen hjælp af en forstruktureret regel, eftersom de ikke har forstået den.

I sådanne tilfælde er det hændt, at læreren for at spare tid har grebet til *lodsning*, en term, der er opfundet af Urban Dahlöf. Lodsning sigter til den undervisningsteknik, som går ud på, at læreren ved selv både at stille spørgsmålet og give svaret lodser eleven gennem det problem, hun ikke har forstået. Her følger et tænkt eksempel på lodsning:

Læreren har netop forklaret adjektivernes stærke bøjning på tysk. Eleverne arbejder i øvebogen med en indsætningsøvelse, hvor den stærke bøjning skal indsættes. *Es war ein schön... Tag*. Eleven har skrevet *Es war ein schönen Tag* og forstår ikke, hvorfor det iflg. facitlisten er forkert.

- L: Det skal ikke være *-en*. Hvad skal det være?
 E: Det ved jeg ikke. Hvad er det? En dejlig dag?
 Akkusativ?
 L: Nej, det er subjektspredikativ her, og så skal det være nominativ.
 E: ?
 L: Efter være, blive, hedde, kaldes skal det være nominativ, altså *-er*.
 E: Åh, ja.
 L: Altså *-er*.

Sandsynligheden for, at eleven har forstået dette, er ganske lille, hvilket betyder, at næste gang hun havner i en lignende situation, er hun lige så hjælpeløs og må atter henvende sig til læreren, som løser opgaven for hende.

Vi har allerede tidligere i denne bog (kapitel 2) været inde på, at ny information altid gennemgår en tolkningsproces hos den, der tager imod informationen, og at det er den tolkede situation, som siden hen bearbejdes og eventuelt integreres. Dette er en af forklaringerne på, at eleverne ikke nødvendigvis lærer det, vi forsøger at lære dem. Hvordan ved læreren i ovenstående eksempel, at eleven har forstået, hvad subjektspredikativ er? Eleven har jo i stedet forsøgt at løse problemet ved hjælp af det, hun allerede kunne, nemlig at spørge sig frem til de forskellige sætnings-

dele. "Noget er". "Hvad er det?" "En dejlig dag". Altså akkusativobjekt. Lærerens forklaring, at det her drejer sig om subjektspredikativ, synes at kollidere med elevens forkundskaber, hvilket sandsynligvis bevirker, at forståelsen ikke bliver mulig.

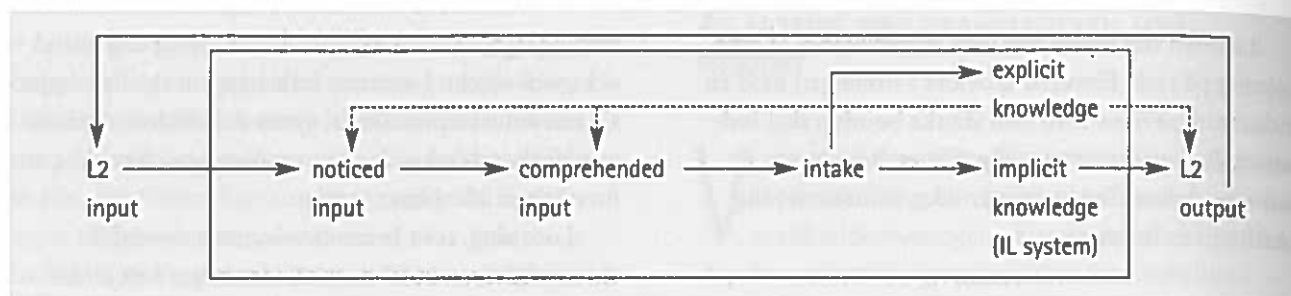
Lodsning, som lærer-elev-samtalen ovenfor eksemplificerer, indebærer således noget helt andet end den pædagogiske samtale mellem lærer og elev og mellem elever indbyrdes, hvor samtalen har til formål at opklare og sammen skabe forståelse.

Input-intake

En anden forklaring på, at den af læreren forstrukturerede grammatikgennemgang ikke får den tilsigtede virkning, er, at eleverne ikke ser eller hører det, som læreren lægger vægt på, men i stedet lægger mærke til noget andet, som i sammenhængen kan synes at være en mindre vigtig detalje.

Vi kommer her ind på distinktionen mellem *input*, d.v.s. alt sprog (talt, skrevet), som eleverne udsættes for, når det gælder målsproget, endda forklaringer om målsproget, og lærerens øvrige undervisning, og elevernes *intake*, d.v.s. alt det, som de *bevidst* lægger mærke til og "tager til sig" af den store mængde input, som skyller ind over dem. Schmidt (1990) hævder, at intake er en forudsætning for læring.

Figuren på side 126 (Ellis 1994) er hans forsøg på at give en almen teoretisk ramme for den sprogindlæringsforskning, som koncentrerer sig om indlærings kognitive aspekter.



Figuren viser følgende:

- eleven lægger ikke mærke til *alt* input
- eleven forstår ikke alt det, hun lægger mærke til
- ikke alt, som eleven forstår, bliver intake
- intake er en formidlingsproces mellem nyt input og de sprogkunderskaber, eleven allerede har
- intake må kunne kobles til elevens forkunderskaber for at blive en del af hendes interlanguage
- en del intake lægges på is (eksplicit, deklarativ viden) for at integreres senere
- en del eksplicit viden kan bidrage til elevens sproglige produktion, hvis eleven får tid til at tænke.

Hvilke konklusioner kan man drage af dette for grammatikundervisningen? Måske at man skal skabe situationer for eleverne, som letter både intake, bearbejdelse og integrering.

Batstone nævner følgende trin som nødvendige i elevens grammatikforståelsesproces:

- at lægge mærke til (noticing)
- intake
- strukturering af den nye information ved at eleven opstiller egne hypoteser om, hvordan reglen fungerer

- omstrukturering i en ny situation, hvor hypotesen testes og eventuelt skal omformuleres.

Læg mærke til, at det er eleverne selv, der skal tage de forskellige trin. De skal først opdage noget, observere det bevidst, koble det til deres tidligere viden, selv strukturere informationerne ved at formulere deres egen regel og derefter se, om reglen holder i en ny situation. Her følger et eksempel på denne arbejds-gang fra Tornberg, U. (1995) *Erfahrungen 2*. Malmö, Gleerups:

Übung 5

a Übersetzen Sie die folgenden Sätze:

- 1 Es ist meistens die Frau, die den Beruf aufgeben muß.
- 2 Sie sieht das dunkelblaue T-Shirt, das sie ihm in Australien gekauft hat.
- 3 Das ist der beste Text, den ich jemals gelesen habe.
- 4 Vor uns lagen die Berge, die man schon von weitem sehen konnte.

b

Wie heißt in den Sätzen 1–4 das schwedische *som* auf deutsch?

- 1 ...
- 2 ...
- 3 ...
- 4 ...

c

Versuchen Sie eine Regel für das deutsche Relativpronomen (auf schwedisch *som*) zu formulieren.

Grammatik

Lesen Sie § 12 in der Minigrammatik über das Relativpronomen, bevor Sie weiterarbeiten.

Übung 6

Schreiben Sie die korrekte Form des Relativpronomens in die Lücken.

- 1 Ich habe einen Freund, ... in einer anderen Stadt wohnt.
- 2 Ich habe einen Freund, ... ich nur selten sehe.
- 3 Er wohnt in einer Stadt, ... sehr weit weg liegt.
- 4 Wir haben also ein Problem, ... ziemlich schwierig ist.
- 5 Es ist ein Problem, ... man nicht so leicht lösen kann.

Übung 7

a

Schreiben Sie drei eigene Sätze mit dem Relativpronomen als Subjekt.

Arbeiten Sie mit ihrem Partner/ihrer Partnerin zusammen.

b

Verwenden Sie das Relativpronomen als *Akkusativobjekt* und schreiben Sie noch drei Sätze.

Arbejds måden er her induktiv. Man går ud fra eksempler. På grundlag af eksemplerne skal eleverne selv opdage en regel, formulere den for sig selv, teste deres hypoteser i forhold til den rigtigt formulerede regel i grammatikken, drage konklusioner ang. reglen i indsætningsøvelserne og til sidst omstrukturere den i de sætninger, de selv skaber.

Opgave 1:

1. Konstruér din egen arbejdsgang efter ovenstående principper på dit eget målsprog og for din egen klasse.
2. Lad eleverne diskutere og løse opgaverne sammen i grupper.
3. Lad grupperne i fællesskab konstruere deres eksempelsætninger.
4. Lad gruppesætningerne blive skrevet på tavlen.
5. Analysér og ret sætningerne sammen med eleverne.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvordan gik det? Stillede eleverne på denne måde flere og andre spørgsmål, end de plejer at gøre, når du selv forklarer og giver eksempler? Hvad syntes eleverne om denne måde at arbejde på? Hvad mente de, at de lærte? Hvad syntes de om at løse opgaven i grupper? Hvad mente de om deres egen arbejdsindsats? Hvad synes du selv, de lærte? Er behovet for forstrukturerede øvelser blevet mindsket gennem denne måde at arbejde på?

At løse problemer i grupper har den fordel, at eleverne ved at verbalisere deres tanker bliver bevidste om, hvad de selv og de andre tænker. Jo mere åbne spørgsmålene er, jo større er chancen for, at eleverne virkelig kommunikerer og samarbejder (Gröning 1996). Selv at skrive et eksempel på en grammatisk regel er en åben problemløsningsopgave. Man skal ganske vist have gennemskuet reglen; men hvordan man vælger at eksemplificere den, er et helt åbent spørgsmål.

Opgave 2:

1. Lad klassen som hjemmeopgave skrive yderligere en eller to eksempelsætninger på reglen i opgave 1. Aftal med to af dine elever, at de i næste time sammen skal præsentere deres eksempelsætninger på tavlen og forklare dem for klassen.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvordan fungerede det? Klarede eleverne opgaven? Stillede resten af klassen flere og anderledes spørgsmål til deres kammerater, end de plejer at gøre, når du selv tager hånd om forklaringerne? Evaluer opgaven sammen med eleverne.

En fordel ved at lade eleverne selv overtage forklaringerne er, at det sprog, de så bruger, ofte er mere konkret end lærerens og således ligger nærmere elevgruppens niveau. Det bliver i sådanne sammenhænge også mere tilladt at stille spørgsmål.

Risikoen ved denne måde at arbejde på kan være, at eleverne diskuterer, som om de forstår, selvom deres samtale afslører, at de befinder sig på usikker grund. Her følger et eksempel på dette fra det svenske STRIMS-projekt, hvor eleverne Lisa og Olof i 2. g. diskuterer irrealis. Selvom denne samtale behandler en kompliceret grammatisk opgave, kan eksemplet generaliseres til lignende samtaler på forskellige niveauer i skolesystemet. Det er Olof, der er læreren:

O: Vil du måske forsøge dig med en sætning?

L: Ja, sig det på svensk. Det er dig, der er læreren.

O: "Hvis jeg boede på Hawaii, ville jeg være glad ..."

L: *Wenn ...*

O: Mmm.

L: *Wenn ich auf Hawaii wohnte, würde ich ...* Hvad sagde du? "Glad?"... *froh ...*

O: Jeg har ingen anelse.

L: Er det stærkt eller svagt?

O: Det ved jeg ikke.

L: Det er dig, der er læreren ... *froh sein ...*

O: Det skal være infinitiv. Spørgsmålet er, om man kan tage infinitiv af "glad".

L: *Würde ich froh sein ...*

O: Så er der ikke noget verbum. Tag et andet verbum, "bade".

L: *Wenn ich auf Hawaii wohnte, würde ich schwimmen.*

Olofs kommentarer afslører, at han ikke er sikker på, hvad et verbum er. *Sein*, "være", er ikke et verbum i

hans referenceramme. Derimod "bade" og formodentlig andre, lignende aktivitetsudtrykkende verber. Hvis læreren i stedet have spurgt Olof, hvad et verbum er, og havde bedt ham give eksempler, havde Olof formodentlig givet en række eksempler som "spise", "gå", "arbejde" etc. Det ville således *have virket, som om* Olof vidste, hvad et verbum er, og både han og læreren ville have ladet sig nøje med det. I lærerstyrede lektioner og øvelser kommer elevernes alternative teorier (f.eks. "sein er ikke et verbum") sjældent frem på denne tydelige måde, selv om de naturligvis er der. Når eleverne derimod selv formulerer regler, opstiller hypoteser, forklarer og drager konklusioner, får man som lærer en helt anden forståelse af, hvad der er problematisk for dem, og hvad de virkelig har forstået. (Se også kapitel 10).

Kontrastiv grammatik

En måde at bevidstgøre eleverne om, hvordan målsproget er opbygget, er at sammenligne det med modersmålet. Det er først, når ens eget sprogsystem sammenlignes med et eller flere andre sprogsystemer, at strukturerne i ens eget sprog bliver bevidste og måske interessante. Dette kan på sin side medvirke til, at man begynder at analysere målsproget på en bevidst måde. En måde at arbejde kontrastivt på er at oversætte *fra målsproget til modersmålet*. Oversættelses funktion er her ikke at øve sprogfærdighed, men at rette opmærksomheden mod, at forskellige sprog anvender forskellige udtryksmåder og adskiller sig, når det gælder formel struktur. Her følger et eksempel på dette fra Glover, M, Glover, R, Hedberg, B, Malmberg, P (1995) *Wings, Activity Book*, 8. klasse, Stockholm. Natur og Kultur:

Working with grammar

*any, anyone,
anything, anywhere*

A Læs disse spørgsmål og svar.

- 1 What shall we eat tonight?
Anything will do.
- 2 Is it difficult?
No, anyone can do it.
- 3 Where can I buy it?
Oh, anywhere in town.
- 4 When can I ring you?
Any time this evening.
- 5 Which bus goes to the school?
Any bus that goes in that direction.

B Oversæt svaret til dansk.

- C Der er to danske ord, som gentages i hvert svar i A 1 – 5. Hvilke to ord?

- D Oversæt svarene i dialogerne nedenfor. Anvend svarene i A 1 – 5 ovenfor som model.

- 1 Where on the bookcase shall I put the dictionary?
Hvor som helst på den øverste (top) hyld.
- 2 What record would you like to listen to?
En hvilken som helst plade med Elvis Presley.

3 What would you like in your sandwich?

Hvad som helst undtagen (but) ost.

4 When can you play tennis with me?

Når som helst næste uge.

5 Hvem må spise i denne restaurant?

Hvem som helst, der er medlem af klubben.

Opgave 3:

1. Udvalg et grammatisk emne, en form eller en syntaktisk konstruktion på dit eget målsprog og til din egen klasse, og lad eleverne oversætte fra målsproget til dansk.
2. Lad eleverne arbejde i grupper og sammenligne dansk og målsproget, og lad dem opstille deres egne hypoteser om forskelle og ligheder. Giv dem tid til at ræsonnere.
3. Fortsæt derefter øvelsen på samme måde som i eksemplet ovenfor med at lade eleverne oversætte tilbage til målsproget.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvor godt lykkedes øvelsen? Hvad kom eleverne frem til? Hvad mener de, de lærte? Hvad mener du selv, de lærte? Kunne du tænke dig at fortsætte med at arbejde med opgaver som disse?

I sin lærebog om svensk som andetsprog påpeger Tingbjörn (1994), at det kontrastive perspektiv i sprogundervisningen i dag er særlig vigtigt, fordi så

mange elever har et andet modersmål end svensk. På spørgsmålet, om det hjalp dem at gå ud fra modersmålet i stedet for fra svensk, når de lærte engelsk, fransk, spansk eller tysk, svarede 40 gymnasieelever af 60 i en undersøgelse (Tornberg 1996) entydigt "ja".

Som begrundelse angav de bl.a. følgende:

- Ja, for man forstår sit modersmål bedre.
- Man kan sammenligne begreber.
- Der findes visse regler på modersmålet, som man kan anvende.
- Ofte forsøger jeg at oversætte forklaringer, som står på svensk, til mit modersmål (bengali). Svensk er ofte så kompliceret, at jeg ikke får nogen sammenhæng. Det er også vigtigt, at jeg anvender mit modersmål, for så husker jeg mere.
- Det giver større mulighed for at forstå fremmedsproget.

De elever, som svarede "nej", kunne inddeles i to grupper: De, der beherskede svensk, og de, der savnede de nødvendige kundskaber på deres modersmål.

Selvom sproglæreren naturligvis ikke kan forventes at have overblik over eller at kunne alle de førstesprog, der findes i Danmark i dag, kræves der nu en almen sprogtypologisk viden og et vist kontrastivt beredskab i forhold til f.eks. tyrkisk, persisk, serbisk, kroatisk og urdu. Chansen for at møde elever med disse førstesprog er meget stor. Tingbjörn anbefaler som øvelse bl.a., at man beder elever med en anden sproglig baggrund om ved hjælp af oversættelse at sammenligne en svensk konstruktion med deres modersmål for på den måde at forstå det svenske sprogs opbygning bedre. Tingbjörn går ganske vist ud fra svensk som andetsprog; men hans anbefaling kan

uden videre gælde for vores øvrige, sædvanlige skolesprog. Når man spørger en tyrkisk elev, der lærer f.eks. fransk eller engelsk, hvordan man danner pluralis på tyrkisk, og beder hende sammenligne denne pluralisdannelse med den franske eller engelske, skærper man hendes opmærksomhed, dels over for hendes eget sprog, dels over for målsproget. Desuden er det formodentlig lettere for den tyrkiske elev at lære fransk ved hjælp af sine tyrkiske forkundskaber end via yderligere et fremmed sprog, nemlig i vores tilfælde dansk. Det er naturligvis vigtigt, at elever med indvandrerbaggrund lærer landets sprog, men for desuden at lære engelsk, tysk, spansk eller fransk bør de også få mulighed for at sammenligne med det sprog, de kan bedst, nemlig deres modersmål.

En anden fordel ved at involvere disse elever og deres modersmål i undervisningen i fremmedsprog er, at den flerkulturelle dimension derved kommer ind på en naturlig måde. Her tilbydes der en mulighed for interkulturel sammenligning i undervisningen her og nu. Det kan være interessant for danske elever at tage del i, hvordan f.eks. arabisk er opbygget, samtidig med, at en sådan diskussion kan skærpe den sproglige bevidsthed hos alle.

Opgave 4:

1. Hvilke forskellige modersmål findes repræsenteret i din sprogklasse?
2. Spørg de elever, det drejer sig om, om de plejer at tage deres modersmål til hjælp, når de arbejder med målsprogets grammatik. Hvordan gør de?
3. Spørg også disse elever, om de tror, at de ved ind-

læringen af målsproget ville have hjælp af at gå ud fra deres modersmål i stedet for fra dansk.

4. Inddrag også de danske elever og bed dem reflektere over svaret.
5. Diskuter med klassen, hvordan I vil tilrettelægge grammatikundervisningen herefter. Skal opgaver, som refererer til dansk, udgå for de elever, som har et andet modersmål, og erstattes med frie opgaver? Hvordan vil du bedst kunne hjælpe de elever, som lærer et fremmedsprog, og som har problemer med dine danske forklaringer? Bed eleverne komme med forslag.

Noget at reflektere over bagefter:

Fik du eleverne med dig? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hvilke konklusioner drager du af diskussionen? Vil du ændre eller modificere din grammatikundervisning? Hvordan?

Vi har nu fra forskellige udgangspunkter diskuteret undervisningen i grammatik som produkt. Kognitiv indlæringsforskning er temmelig entydigt kommet frem til, at en vis bevidstgørelse og elevens forkundskaber er af afgørende betydning for, om ny viden (her i form af grammatiske regler) vil kunne integreres i elevens referenceramme og blive hendes egen bevidste – deklarative – viden. Man kan ikke lære noget, man ikke forstår.

Risikoen ved forstruktureret materiale i form af regler, der bliver præsenteret af læreren, og færdige øvelser er, at det, der skal indlæres og forstås, går hen over hovedet på mange elever.

Ved en problemfokuseret, induktiv arbejdsmåde, hvor eleverne selv skal opdage reglerne, forsøge at formulere dem, strukturere dem og omstrukturere dem i deres egne eksempler og desuden gøre det i grupper, kan vi formodentlig involvere flere elever i grammatisk problemløsning. Et kontrastivt moment kan også bidrage til, at den sproglige bevidsthed skærpes. Når det gælder sprog elever med indvandrerbaggrund, må vi forsøge at finde ud af, om de måske har mest nytte af at gå ud fra deres modersmål i stedet for fra dansk og tilpasse vores undervisning derefter.

At have en bevidst viden om sprogets regler er bestemt en nødvendig forudsætning for, at vi kan udvikle fremmedsproget ud over det mest elementære overlevelseshniveau; men det er ingen tilstrækkelig forudsætning. Præcis som ved bilkørsel er det ikke nok, at vi teoretisk ved, hvordan man kører fremad, skifter gear, bakker og bremser. Vi skal faktisk have kørt bilen i trafik i ganske lang tid, før de enkelte dele kan samordnes og gennemføres automatisk, så vi kan koncentrere os om trafikken. Og præcis som ved bilkørsel, hvor man ikke kan lave en sidelæns parkering, før man har lært at styre bilen, skifte gear og kontrollere hastigheden, er de forskellige dele i sprogindlæringsprocessen af forskellig kompleksitetsgrad og synes, selvom de fleste detaljer endnu er ukendte, at følge en forudsigelig udvikling uafhængig af teoriundervisningen. Hvad dette kan indebære, skal vi behandle nu.

AT ARBEJDE MED GRAMMATIK SOM PROCES

Hvis vi holder fast ved sammenligningen mellem sprogindlæring og bilkørsel endnu en stund, så kan vi formodentlig konstatere, at intet menneske lærer at køre bil ved at stå med bilen i køreskolens gård og øve sig i at skifte gear den ene dag, eventuelt repetere gearskifte næste dag, derefter gå over til intensivt at øve bremsning, holde op med dette og derefter øve sig i at bakke, holde op med det og gå over til at træne blinkfunktionen etc., for mod slutningen af denne træning at være i stand til at sætte alle disse dele sammen til behændighed i bilkørsel og så begive sig ud i trafikken. Alligevel er det, for at være lidt kategorisk, præcis denne måde, grammatikken ofte øves. At arbejde med grammatikken som proces indebærer derimod, at man *anvender sproget*, medens man lærer sproget, præcis som man lærer at køre bil ved at køre bil.

Lige så lidt som en kørelærer imidlertid kan slippe sin elev løs i myldretidstrafikken allerede første gang, bør vi sprog lærere tro, at vi kan kaste vore elever ud i sprog anvendelsen uden kontrol og så håbe på, at det nok skal fungere. At arbejde med grammatikken som proces indebærer således et arbejde i lige så nøje gennemtænkte trin som ved traditionel, produktorienteret undervisning. Forskellen er, at trinene ser anderledes ud.

Lad os gå ud fra et konkret eksempel. Vi tænker os, at vi vil lade vores procesundervisning omhandle *anvendelsen* af tempus i fortid, efter at eleverne i den produktorienterede undervisning er blevet bevidste om, hvordan formerne dannes, og er blevet færdige med at

strukturere og omstrukturere deres hypoteser i deres egne eksempler. Hvis vi nu kaster dem ud i en aktivitet, hvor de skal berette om noget, som er sket i fortiden, f.eks. hvad de har gjort i helligdagene eller i ferien, uden samtidig at tale om, hvad øvelsen går ud på, og uden at give dem tid til forberedelse, kan vi nok regne med, at selve budskabet, d.v.s. hvad de har lavet i helligdagene, tager over, og grammatikken glemmes. Det, vi i imidlertid er ude på, er at give vores elever nogle muligheder for at strukturere og omstrukturere regler for tempus i fortid, men denne gang i en naturlig fortælsituation, altså i kommunikation. Et studie af Crookes (1989) viser, at elever, som udtrykkeligt fik tid til at planlægge, hvad de ville sige, producerede et mere ordrigt og korrekt sprog end dem, der ikke fik tid til at planlægge. Planlægningstiden gør det muligt for eleverne at fundere over, hvad de vil sige, og hvordan de vil sige det. Man må imidlertid være forberedt på, at eleverne laver fejl trods planlægningstiden. Dels ved vi ikke, om de har været modne til at tage reglerne for tempus i fortid til sig, dels tager det lang tid, før regler bliver automatiseret. Netop af den grund bør aktiviteten naturligvis komme igen, hvilket den jo også gør i naturlig sammenhæng. Vi redegør ofte for noget, som er sket, både i tale og på skrift. Vi beretter igen, refererer og sammenfatter.

Opgave 5:

1. Udvælg en eller anden del af din grammatikundervisning, som du vurderer som velegnet til procesundervisning. Måske indgår delen i en større funktionel sammenhæng. Grammatikformer forekommer jo sjældent isolerede i sprog-anvendelse.

2. Udtænk en egnet opgave til dine elever, i hvilken de får brug for at anvende denne del til kommunikation, skriftligt eller mundtligt.
3. Tal med eleverne om, hvad du er ude efter. Giv dem planlægningstid, og gennemfør øvelsen.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke fordele og ulemper synes du, der er ved at arbejde med grammatik på denne måde? Hvad synes eleverne selv? Hvad er i overvægt? Det positive eller det negative? Vil du kunne sætte denne arbejds måde i system, f.eks. for at kunne udvikle målsproget til arbejdssprog i klasseværelset? Hvordan vil du gå til værks? (Se også kapitel 10).

At skabe en kontekst

For begyndere er det naturligvis vanskeligt at gennemføre kommunikative opgaver som at berette i en fortidstempus om noget, som er sket. De mangler ord og udtryk, og der er risiko for, at de blot føler sig frustrerede. For dem kan man i stedet med enkle midler skabe en kontekst, hvor den elementære grammatiks former får et kommunikativt indhold. Her er et fransk eksempel, hvor et sædvanligt verbalparadigme får en uventet betydning.

je travaille
tu travailles
il travaille
nous travaillons
vous travaillez
...
ils sont au chômage (de er arbejdsløse)

eller på tysk

ich arbeite

du arbeitest

er arbeitet

wir arbeiten

ihr arbeitet

...

sie, Sie verdienen (de/De tjener (pengene))

Opgave 6:

1. Lad dine egne begynder elever i grupper skrive deres egen verbalremse med en uventet afslutning.
2. Lad dem overføre deres egen remse til et stykke karton og illustrere og dekorere den.
3. Sæt verbalremserne op på væggen, så alle kan se dem.

En anden måde at arbejde procesorienteret på med begyndere (og selv med mere avancerede elever) er at koble anvendelsesopgaven til dem selv og de nære og for alle kendte omgivelser. De kan sammenligne hinandens hårfarve (mørkere end, lysere end), beskrive hinandens udseende eller klasseværelset i mindste detalje, gøre rede for alle de aktiviteter, der foregår i skolen og i de forskellige lektioner, opfordre hinanden til forskellige aktiviteter, som skal udføres med det samme etc. Formålet med alle disse opgaver er naturligvis, at eleverne skal opdage en sammenhæng

mellem sprogets former og sprogets anvendelse, og at dette kan ske på en legende måde.

"Konteksthul"

Vi kom i begyndelsen af dette grammatikkapitel ind på, hvordan faktorer som f.eks. fælles forkundskaber hos de talende kan gøre en hel del kompleks grammatik overflødig. Selvom man udtrykker sig uklart, forstås samtalepartneren alligevel, eftersom hun ved, hvad man taler om. Som en slags blid start kan man derfor lade eleverne berette eller referere i fortidstempus om noget, som de fleste allerede kender til. Presset for at udtrykke sig eksplicit forsvinder, og eleverne kan forhåbentlig føle sig mere afslappede.

Med henblik på at skabe situationer, hvor eleverne skal anvende et mere kompliceret og tydeligt sprog, end når de taler om noget, som er kendt for alle, kan man i sin procesundervisning indføre et *information gap*, som så at sige tvinger de talende til at være eksplicitte, og de lyttende til at være opmærksomme. Et informationshul, som skal udfyldes, f.eks. ved at nogen beretter om noget, som de andre ikke kender til, kan desuden føre til, at der opstår spørgsmål, som skal besvares, og betydninger, som skal udredes, hvilket på sin side kan gøre hele situationen mere virkelighedsnær (se også kapitel 10).

En anden måde, på hvilken man ved hjælp af opgaver kan reducere de forkundskaber, eleverne har tilfælles, og på den måde skabe forudsætninger for, at de anvender et mere komplekst sprog, er det, som Batstone (1994) kalder *context gap*. At arbejde med opgaver, i hvilke der findes et konteksthul, indebærer, at der findes et konteksthul mellem det, som er kendt, når opgaven begynder, og det, som *bliver kendt*, når



opgaven er færdig. Eleverne må altså i løbet af opgaven udrede forskellige opfattelser og hensigter og eventuelt, men ikke nødvendigvis, blive enige om en løsning. Billedfølgen til venstre kan tjene som eksempel.

Problemet er følgende: En bonde ejer en ged, en ulv og et kålhoved. Bonden bor på øen (t.v.) og skal ro over til marken (t.h.). Men hvis han lader geden alene med kålen, æder geden kålen. Og hvis han lader ulven alene med geden, æder ulven geden. For at få sine ejendele velbeholdne over til marken må han ro *syv gange*. Seks af roturerne findes på billedet. De skal ordnes i den rigtige rækkefølge. Hvordan ser den syvende rotur ud? Fra: Dreke/Lind (1986)

Wechselspiel, München, Langenscheidt.

Opgaven skal formodentlig forberedes på forskellig måde, f.eks. når det gælder ordforrådet. Dette kan eleverne med fordel gøre selv. Den grammatik, som kan forekomme i denne opgave, er også varieret: modalverber, konjunktioner, ordenstal etc., ligesom sprogfunktioner som at udtrykke hensigter, holde med, sige imod etc. Det afhænger af det sproglige niveau i klassen, hvor nøje man må forberede sig. Derimod er det vigtigt, at også eleverne får tid til at forberede sig, og at de er bevidste om, at det gælder om at løse opgaven ved hjælp af sproget. Lærers rolle er her meget vigtig. Det gælder om at finde en slags balance mellem frihed og kontrol, d.v.s. at udholde de sproglige fejl, som trods alt forekommer i løbet af arbejdet, samtidig med at man giver eleverne tid til at forberede sig for at opnå en så kvalificeret sprogbrug som muligt.

Sociokulturel bevidsthed, pragmatik

Procesperspektivet på grammatikundervisningen kan endelig også tjene som udgangspunkt for at skabe bevidsthed om sprogets forskellige registre. Med social distance følger sproglig distance, og i hver kultur er reglerne specifikke. At blive bevidst om disse regler i målsproget hører til den kommunikative kompetence.

Opgave 7:

1. Udvælg for dit målsprog nogle situationer, hvor de sproglige udtryk varierer kraftigt beroende på sociokulturelle faktorer i målsprogslandet.
2. Giv dine elever den sociokulturelle baggrund, og præsenter et antal sproglige varianter.
3. Skab desuden sammen med eleverne et antal mulige kontekster (hvem siger hvad til hvem i hvilken situation og hvorfor?).
4. Lad eleverne sprogligt skabe de forskellige kontekster ved hjælp af dramatisering eller dialoger.
5. Sammenlign med, hvordan vi anvender forskellige registre i Danmark.
6. Hvis der findes elever med indvandrerbaggrund i klassen, så involver også dem i sammenligningen, og lad dem vise eller berette, hvordan man gør i deres kultur.

At arbejde med grammatikken som proces indebærer, som vi har set, en mindst lige så gennemtænkt planlægning som ved de traditionelle produktøvelser. Forskellen er, som vi også har set, at der i procesarbejdet er fokus på den kommunikative opgave, medens der i produktarbejdet er fokus på at forstå formen. Et spørgsmål, man kan stille sig i denne sammenhæng, er, hvor meget man skal rette af de fejl, man hører, når eleverne arbejder med en procesorienteret opgave. Mange af os lærere, der er blevet uddannet i den tid, hvor den audiolingvalemte metode var mere fremherskende, har lært, at eleverne kan indlære fejl, hvis man ikke retter dem, og hvad værre er: de kan desuden indlære kammeraternes fejl.

I dag ved vi, at fejl hører til sprogudviklingen, og at de forsvinder med tiden, hvis eleverne får rigelige muligheder for at høre og læse og bevidst anvende sproget. Vi ved også, at eleverne vil lave fejl i de tilfælde, hvor den sproglige kompleksitet ligger over deres

niveau. De fejl, som man derfor forsigtigt kan rette i procesorienteret arbejde, er i første omgang fejl i ord og fejl, der bevirker, at forståelsen bliver forhindret. Selve rettelsen kan da foregå på den måde, at man signalerer, at man ikke forstår, eller ved at man laver en parafrase over det, som eleven forsøger at sige.

Den mest effektive måde at få et så korrekt sprog som muligt i klasseværelset turde imidlertid være ved at give eleverne den forberedelsestid, de har behov for. De fejl, som alligevel forekommer, skal man måske lade være. Dette hindrer imidlertid ikke, at der altid findes elever, som *ønsker* at blive rettet. Dem skal man naturligvis imødekomme.

AT ARBEJDE MED GRAMMATIKKEN SOM FÆRDIGHED

Dette syn på grammatikundervisningen indebærer bl.a., at den grammatiske bevidsthed skærpes. Ved "færdighed" forstås her ikke sprogfærdighed i den sædvanlige betydning, men evnen til at se f.eks. sammenhængen mellem form og betydning. Batstone (1994) taler om "*grammaticalisation*". Her er et eksempel på grammatisk bevidstgørelse (fra Batstone).

Here are four words. Order and add the grammar.

arrive Jane leave John

Sådan ræsonnerer Batstone: Opgaven halter, eftersom den svæver i et kontekstuel vakuum. Eleven ved ikke,

hvilken grammatik hun skal tilføje, eftersom situationen er uklar. Hvem kommer, og hvem går, og i så fald hvorfor? Eftersom grammatikkens opgave er at klarlægge et indhold eller en betydning, behøves en kontekst, ved hjælp af hvilken opgaven kan løses. Han tilføjer således en kontekst på følgende måde:

Here are four words. Order them and add the grammar.

arrive Jane leave John

Situation 1: You know that John doesn't like Jane.

Situation 2: John and Jane are good friends but Jane is feeling ill.

Her har eleverne mulighed for at vælge mellem to kontekster. Det grammatiske valg, de foretager, beror på, hvilken kontekst de vælger, f.eks. *Jane arrived and so John left* i den første situation, eller *John arrived but Jane had to leave* i den anden. Konjunktionerne *but* og *and so* fungerer som kohæSIONSSIGNALER, d.v.s. de taler om, hvordan sætningerne skal forstås (se også kapitel 9).

Hvad kan eleven lære af sådan en opgave? Den sproglige bearbejdning går fra ordene til grammatikken. Gennem denne forbindelse opstår en mening, en betydning. Grammatikkens rolle er at tydeliggøre betydningen. Læreren styrer opgaven, for så vidt som hun giver to mulige kontekster, som både angiver årsag og virkning. Elevens opgave er at forme dette ved hjælp af tilføjet grammatik (kohæSIONSSIGNALER). At arbejde med grammatikken som færdighed er at sætte fokus på både form og anvendelse og på sammenhængen mellem dem.

Opgave 8:

1. For at hjælpe eleverne til at blive bevidste f.eks. om konjunktionernes funktion og for at vise dem, hvordan grammatikken kan bidrage til at udmejsle betydningen i en ytring, kan du selv skabe en lignende opgave som den ovenfor.
2. Giv eleverne nogle kontekster at vælge imellem. Lad dem arbejde i grupper.
3. Skriv grupperesultaterne op på tavlen, og diskutér dem sammen.

Noget at reflektere over bagefter:

Lykkedes opgaven for eleverne? Hvordan bedømmer du niveauet af diskussionen? Hvad lærer eleverne ved dette? Hvad mener de selv? Hvad mener du?

Til færdighedssynet på grammatikken (Grammar as skill) hører også elevens evne til bevidst at bedømme sin egen sproglige udvikling. Til denne evne hører på sin side både metakognition (at kunne afgøre, hvad man kan og ikke kan, og hvordan man kan udvikles) og en vis metalingvistisk kompetence (at man selv kan tale om sproget). Spørgsmålet er, hvordan man kan undervise i dette. En måde er til stadighed at involvere eleverne i samtalen om det, der skal foregå i klasseværelset, hvordan man skal arbejde, hvorfor man skal have visse aspekter med, hvad man lærer ved dette etc. ... En anden måde er til en begyndelse at give eleverne nogle velstrukturerede opgaver, ved hjælp af hvilke de kan lære at forholde sig observerende.

At arbejde procesorienteret med skrivning, hvor eleverne skal bedømme hinandens produkter både ud fra indhold og form og gradvis forbedre deres egne produkter, er en måde at udvikle sproglig bevidsthed på. En anden fordel ved procesorienteret skrivearbejde er, at eleven dér har mulighed for at lægge sig på sit eget sproglige niveau og at udvikle sig i sit eget tempo. I processkrivningen får både eleven og læreren et tydeligt billede af elevens eget sprog, hendes interlanguage. (Mere om processkrivning i kapitel 9).

En anden måde at højne elevernes sproglige bevidsthed på er ved at lade dem indspille deres samtaler og mundtlige aktiviteter på bånd og lade dem lytte til det sprog, de selv producerer:

- Hvad er du tilfreds med?
- Hvad er du mindre tilfreds med?
- Kunne du sige det, som du ville sige?
- Hvor godt synes du, du kan udtrykke dig?
- Hvad synes du om din egen udtale?
- etc.

Man kan naturligvis også give eleverne til opgave at lytte til hinanden og bedømme hinandens sprog fra forskellige udgangspunkter – også grammatiske:

- Hvordan blev verberne brugt?
- Hvilke konjunktioner fik I med?
- Hvordan klarede I ordstillingen?
- etc. (se også kapitel 10).

At motivere eleverne til at arbejde med deres eget sprog på denne observerende måde kommer naturligvis til at øge deres følelse af indflydelse på og delagtig-

hed i det, som foregår i klasseværelset. Det giver dem også mulighed for at finde deres eget sproglige niveau og udvikle deres eget sprog ud fra det. Denne måde at arbejde med grammatikken på ligger langt fra den traditionelle, lærerstyrede, produktorienterede grammatikundervisning og kan, foruden, at den er aktive-rende, give eleven en følelse af, at sproget er den helhed, det faktisk er.