

Bjerre, Malene & Ladegaard, Uffe: *Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse*, København: Daneklærerforeningens Forlag, 2007

## Indledning

### Introduktion og begreber: En verden i bevægelse

11

**Bauman:** bruger metaforerne turisten (samfundets positive opfattelse) og vagabonden (tramp; vagabond; bum) (samfundets negative opfattelse) ... Han peger ikke alene på forskellen i den kapital de to grupper kommer med, men også på hvordan de bliver mødt i modtagerlandene

Bourdieu: habitus: ens kulturelle og økonomiske bagage – tourist >< tramp, vagabond; T bum

Når man derfor taler om andetsprogstilegnelse, må man inddrage en lang række elementer som ud over sproget handler om psykologiske, sociale og kulturelle faktorer. Dertil kommer en lang række individuelle faktorer som køn, alder, intelligens o.l.

### Første- og andetsprog

Andetsproget er, som det ligger i ordet, det sprog der læres i tillæg til førstesproget = modersmålet

12

Alligevel kan man diskutere begrebet. For det første betyder 'andetsprog' både det andet, tredje eller syvende sprog, der bliver lært efter det første sprog. For det andet kan det diskuteres, hvornår der er tale om et modersmål og et andetsprog.

Mange forskere sætter grænsen ved treårsalderen. De antager at tilegnelse af et andetsprog i de første tre leveår minder om den måde modersmålet tilegnes på, mens den efter treårsalderen skiller sig ud fra modersmålstilegnelsen på væsentlige områder

Andetsprog (FA tales også i hverdagen) og fremmedsprog

I Norden er der tradition for at skelne mellem andetsprog og fremmedsprog

13

6.l. Man kan f.eks. diskutere om engelsk er et andetsprog (FA English as (an) additional language) eller et fremmedsprog for danskerne. . . .

I international litteratur bruges betegnelsen 'andetsprog' i den brede betydning af både andetsprog og fremmedsprog. I bogen her lægger vi os op ad denne brug af begrebet og bruger det altså bredt om det at lære et nyt sprog i tillæg til modersmålet

15

den kognitive tilgang (fokus på hjernen)

cog'nition: [c] (filos.) kognition; erkendelse

'cognitive: [c] (filos.) kognitiv; erkendelses-

**den lingvistiske (sproglige) tilgang** (fokus på sproget) (p. 57 Inden for den lingvistiske tilgang sætter man sproget i centrum og mener, at det er muligt at se isoleret på det – uden at forholde sig til den kommunikative sammenhæng, det indgår i)

**den sociale tilgang** (fokus på gruppen)

16

Tilgangene skal forstås som forskellige briller . . .

### **Sprogsyn og tilegnelsessyn**

Synet . . . er afgørende for, hvordan læreren griber sin undervisning an

den suggestopædiske metode

den audiolingvale metode

17

### **Pædagogisk grundsyn**

#### **Sprogsyn**

#### **Tilegnelsessyn**

#### **Principper for sprogundervisningen**

18

(se også Lindhardsen, Vivian: *Sprogfagenes didaktik*, Vejle: Kroghs Forlag, 2006, p. 51: Et tilegnelsessyn, der ikke skelner mellem den deskriptive grammatik og den mentale intersprogsgrammatik, og som ikke finder det relevant at indkapsle ny viden i elevens personlige viden, røber et sprogsyn, der ser grammatik som et abstrakt, isoleret og lukket system uden relation til det enkelte individ og den virkelige verden. Et tilegnelsessyn, der derimod tager udgangspunkt i den enkelte elevs personlige viden, her den personlige intersprogsgrammatik, antager et holistisk sprogsyn og betragter grammatik som noget, den enkelte elev skal bruge som middel til at interagere med den virkelige verden. Sidstnævnte tilegnelsessyn lægger således op til, at den enkelte elev forsøger at kombinere de grammatiske former med de funktioner, de har i den virkelige verden. . . .)

### **Sprogsyn**

To fundamentalt forskellige sprogsyn

**Strukturelt sprogsyn** (form og struktur) >< **funktionelt sprogsyn** (funktion; det kommunikative behov styrer strukturen; det at kunne et sprog er at kunne kommunikere; ikke nok at kunne konstruere korrekte sætninger; genrekendskab, samtale- og høflighedsregler og kommunikative strategier kræves)

### **Tilegnelsessyn**

**Formelt tilegnelsessyn** (læreren tilegner sig strukturerne i et sprog; formen fører til brug) >< **kommunikativt tilegnelsessyn** (kommunikation er udgangspunktet; brugen fører til form)

19 **NB!**

13.1. Selv om behaviorismen og mentalismen er fuldstændig uenige om hvordan sprogtilegnelsen foregår, har de grundlæggende samme sprogsyn, nemlig det strukturelle. . . . Mens man godt kan skifte fokus i tilgangene og altså beskæftige sig med forskellige dele af sprogtilægnelsen, kan man ikke udskifte sit grundlæggende syn på sprog og sprogtilægnelse

20

Selv om næsten ingen, der beskæftiger sig med sprogtilegnelse, har et **formelt sprogsyn**, er der en påfaldende mangel på funktionelle beskrivelser af sproget (funktionelt sprogsyn). Næsten alle sprogbeskrivelser på dansk er formelle og tager altså udgangspunkt i formelle kategorier som ordklasser og sætningsskemaet i stedet for funktionelle kategorier som fx afsender-modtager-forhold, tekstindhold og dens måde at bruge sproget på

## (FA Opsamling / opsamlende oversigt:

### **Funktionelt: viden om at gøre noget med sproget (procedural knowledge) – funktion før form – (viden om brug af sproget)**

Induktivt, unconscious learning, procedural knowledge (elevens evne til at anvende disse regler i kommunikation; viser hvad eleven kan **med** sproget) – Krashen: Aquisition – focus on Form – Top-down

### **Formelt: viden om sproget (declarative knowledge) – form før brug**

I kan selv gøre noget ved dette, når I kommer ud mht. systemerne på skolerne – Deduktiv, conscious learning, declarative knowledge (elevens bevidste viden om sprogets regler; viser hvad eleven ved **om** sproget) – Krashen: Learning – focus on FormS – Bottom-up)

22

## Kap. 1 Den historiske udvikling: Tre forskellige syn på sprogtilegnelse

23

1. **Behaviorisme**<sup>1</sup>
2. **Mentalisme** (Krashen p. 34 note 18) / **Innatisme** (Chomsky (1928->))
3. **Intersprogsteorien**: Learneren er selv aktiv, samspillet er afgørende og tilegnelsen foregår gennem dannelse og afprøvning af hypoteser

24

### Behaviorisme

5.I. en positivistisk teori (dvs. det der kun kan måles og vejes; filosofisk retning som udelukkende bygger på det, der kan iagttages)

13.I. Pavlov viste i sine forsøg i 1920'erne at hunde kan lære . . .

Note 10 Skinner (1957)

8.s.I. Det er den tankegang behavioristerne senere bygger videre på i deres teori om hvordan børn tilegner sig et sprog. Det lille barn der er i gang med at lære at tale, imiterer det han hører, og bliver belønnet med at blive forstået når han siger noget rigtigt. . . . 'Giv mig bolden' . . . Ved at høre og gentage noget mange gange ('give mig klodsen, 'giv mig æblet') bliver det til en vane, noget han gør automatisk når han gerne vil have noget. . . .

<sup>1</sup> kilde internettet: I 1913 grundlagde amerikaneren John B. Watson (1878-1958) behaviorismen

25

9.I. Lado 1957: hypotesen om kontrastiv analyse . . . Hypotesen går ud på, at man kan forudsige hvor en learner vil lave fejl på et andetsprog . . . jo større forskel, jo flere problemer

Fx 'to do'-konstruktion ved spørgende og nægtende sætninger og 'progressive tense' / 'simple tense' i sammenligningen engelsk><dansk

**se også p. 58**

26

Kontrastiv-analyse-hypotesen findes i to udgaver: en **stærk** (alle fejl kan forudsiges af en sammenlignende analyse) og en **svag** (hovedparten af fejlene kan forudsiges af en sammenlignende analyse)

Hypotesen er blevet mødt af en masse kritik, både empirisk (erfaringsmæssigt), praktisk og teoretisk

27

Mentalisme

Det, der ifølge Chomsky først og fremmest er i vejen med behaviorismen, er, at det er en teori om, hvordan vi lærer generelt. Den tager ikke hensyn til, at det at lære sig et sprog er noget helt særligt for mennesker . . .

Sprog er kreativt og vokser ud som en tand

Chomsky<sup>2</sup> er mentalist. Det afgørende i sprogtilægnelsen ligger ikke i den ydre adfærd, men i de indre mentale processer, siger han

Mennesket har i modsætning til alle andre skabninger en biologisk udrustning, der sætter det i stand til at kunne udvikle sprog, og den udrustning kaldte mentalisterne i begyndelsen for en language acquisition device (LAD), en 'sprogtilægnelsesanordning'

28

1.I. Det er lige meget, hvilket modersmål de har (dvs. **ens for alle sprog**), . . . LAD'en sættes i gang ved at barnet er i et sprogligt miljø

17.I. Forskere har vist, at der er stor overensstemmelse mellem den rækkefølge små børn lærer de enkelte elementer i deres modersmål i, og den rækkefølge andetsprogstilægnelsen foregår i. Learnerens modersmål har ikke nogen indflydelse på, hvordan en learner lærer et andetsprog, sproget vil simpelthen læres i en bestemt rækkefølge, og det er den universelle grammatik der bestemmer den

7.s.I. Mens behavioristerne altså udelukkende interesserer sig for de ydre forhold: . . . går mentalisterne i den anden grøft og mener, at . . . det kun er de mentale forhold der er interessante

29

**Intersprogsteorien** kobler de indre og ydre forhold og giver modersmålet en afbalanceret plads, og siden 70'erne har teorien fået en stærkt kommunikativ vægtning.

<sup>2</sup> (ikke selv fremmedsprogsforsker, men mange fremmedsprogstilægnelsesforskere har taget udgangspunkt i hans teorier om UG. j.fr. Vivian Lindhardsen, *Sprogfagenes Didaktik* p. 14)

## Derfor rummer teorien i dag både en social, en kognitiv og en funktionel lingvistisk tilgang til sprogtilegnelse

### Intersprogteori

#### Interlanguage – Larry Selinker 1972, 'foreløbigt sprog' – 'mellemsprog'

Note 15 intersproget er en individuel sproglig varietet. Intersprog kan derfor betegnes som **en ideolekt** – intersproget har sine egne regler og variationer, og derfor kan man principielt ikke tale om fejl i intersprogsteorien. I stedet kalder man det **målsprogsafvigelser (target language deviations)**

Intersproget er 1) systematisk (styret af grammatiske regler) 2) foranderligt 3) variabelt

### (FA Opsamling / opsamlende oversigt:

**Behavioristisk tilegnelsessyn:** (sprog læres vha. ren imitation, det er strukturen, reglerne, der skal indøves: **først form så brug**) habit of formation – drilling – drills (Question-and-answer drill - Transformation drill - multiple-slot substitution drill - A single-slot substitution drill - Chain drill - Backward build-up drill (expansion drill) - Repetition drill) – repetitions – imitations – structures – stimuli – response – Skinner – reward

Sprogets form (sprogets strukturer og regler) er grundlæggende, form før brug j.fr. 34

#### Sprogsyn: strukturelt

#### Tilegnelsessyn: formelt

**Mentalistisk tilegnelsessyn:** Stephen Krashen's (fremmedsprogsforsker j.fr. Vivian Lindhardsen, *Sprogfagenes Didaktik* p. 14) (kommunikativt tilegnelsessyn j.fr. p. 34 note 18<sup>3</sup>) input hypothesis, **LAD, UG<sup>4</sup>**, læres i en bestemt rækkefølge, **Form før brug** – formen (sprogets strukturer) vokser ud af sig selv j.fr. p. 34

#### Sprogsyn: strukturelt

#### Tilegnelsessyn: formelt (Krashen's er dog kommunikativt)

**Intersprogsteorien:** Interlanguage = idiolekt – interlanguage som kommunikationsstrategi L1 – IL – L2 – hypoteseafprøvning – negotiation of meaning

**Funktion før form og struktur** – sprogsynet er funktionelt og tilegnelsessynet er kommunikativt j.fr. 34

#### Sprogsyn: funktionelt

<sup>3</sup> Chomsky interesserer sig ikke så meget for selve tilegnelsessituationen som behavioristerne gør, fordi han mener, at sproget vokser frem af sig selv. Senere **videreudvikler** Steven Krashen mentalismen. **Hans** tilegnelsessyn er **kommunikativt**; han mener, at sprog kun læres ved, at man får et passende input i en naturlig kommunikation, og taler imod formel undervisning j.fr. 'comprehensible input'

<sup>4</sup> Tornberg s. 62 en samling abstrakte, dybtliggende sproglige principper, som **alle sprog** med visse variationsmuligheder har tilfælles

s. 63 At kun få voksne kan lære sig et fremmesprog perfekt, tager Bley-Vroman som et tegn på, at universalgrammatikken ikke længere fungerer eller kun fungerer delvist

Holmen, Anne & Lund, Karen, *Studier i dansk som andetsprog*, Akademisk Forlag, 1999, 2004, p. 48 'en særlig genetisk betinget sprogtilegnelsesorden – af nogle kaldet Universal Grammar (UG) – af andre en Language Acquisition Device (LAD) – en universel medfødt grammatik som muliggør en relativ hurtig tilegnelse af det meget komplekse sprogsystem.'

(FA **biologisk mekanisme, som fungerer op til 6-års-alderen**, herefter udvikles *metalinguistic awareness / metalinguistic knowledge*, kilde Internettet)

### **Tilegnelsessyn: kommunikativt)**

30

Mens behavioristerne lavede **fejlanalyser** af learnerens sprog og analyserede hvilke træk i modersmålet der kunne forklare sådan nogle fejl, så laver man inden for **intersprogsteori-en** det man i starten kaldte for *performansanalyser*, og som nu bare bliver kaldt **intersprogsanalyser**  
 . . . intersproget er systematisk, dvs. at det er styret af grammatiske regler, . . . I intersprogsanalysen prøver man at udlede reglerne, og på den måde kan man sammenligne intersprogsanalysen med det arbejde lingvister i gamle dage udførte . . .

31

#### **Hypoteser dannes og afprøves**

Hypotesebegrebet er centralt i intersprogsteorien<sup>5</sup>

32

. . . ubevidst – opstiller nogle arbejdshypoteser, og de fungerer som regler i hans intersprog indtil de bliver afkræftet. De kan være dannet på baggrund af hans modersmål . . .

33

Intersprogsteorien afviser altså ikke den behavioristiske forestilling om imitation som en måde at tilegne sig et sprog på. Imitation står bare kun for en mindre del af sprogtilegnelsen, mens den kreative hypotesedannelse fylder meget mere.

34

**Det er helt afgørende i intersprogsteorien, at intersproget udvikler sig gennem interaktion, dvs. fordi vi mennesker kommunikerer med hinanden.**

**Både i behaviorismen og den oprindelige mentalisme er sprogsynet strukturelt, og faktisk er er synet på sprogtilegnelse grundlæggende formelt i begge teorier. Dvs. at de ser sprogets form som det grundlæggende.**

Note 18 Det er ikke helt enkelt at sammenligne sprogsyn og tilegnelsessyn hos behavioristerne og mentalisterne. . . .Chomsky (innatist), der ikke interesserer sig så meget for selve tilegnelsessituationen, mener, at sproget vokser frem af sig selv. Senere videreudvikler Steven Krashen mentalismen. Stephen Krashen's tilegnelsessyn er kommunikativt, han mener at sprog kun læres ved, at man får et passende input i en naturlig kommunikation, og taler imod formel undervisning

**I intersprogsteorien er sprogsynet funktionelt, og tilegnelsessynet er kommunikativt. Brugen kommer før strukturen**

**Tilegnelsessynet er afgørende for undervisningen**

**Med et behavioristisk tilegnelsessyn er det vigtigt, at learneren får masser af lejlighed til at høre og gentage korrekt sprog . . .**

<sup>5</sup> Ordet nævnes fx pp. 29,30,31,34; Tornberg taler om 'hypotesen om interlanguage' p. 64

35

Med et mentalistisk tilegnelsessyn . . . Selve tilegnelsen vil foregå af sig selv, . . .

Hvis undervisningen skal følge intersprogsteorien, er det nødvendigt, at der opstilles gode muligheder for kommunikationen i klassen. . . . fordi eleverne her får masser af mulighed for at bruge sproget og på den måde danne hypoteser og få dem afprøvet

36

## Kap. 2 Intersprogets udvikling: En proces i flere faser

### 6.1. tilegnelsesrækkefølgen

42

8.1. Hovedpointen i Anne Holmens undersøgelse er, at det ikke er sprogets **form**, men sprogets **funktion** der afgør hovedlinjerne i tilegnelsen. . . . Karen Lund . . . de strukturer der er **rent grammatiske**, dvs **ikke har en betydningsbærende funktion**, er meget sværere at lære

('I morgen skinner solen' = **strukturen er rent grammatisk** (inversion – A V S (dansk er er SVO-sprog)) = **kun grammatisk begrundelse** = **har ikke en betydningsbærende funktion** = svær at lære " = " \*'I morgen solen skinner' – **FORM**

gul – gule (ental – flertal, kongruens)

han siger, at han kommer ikke = han siger, at han ikke kommer (placering af nægtelse i hel- og ledsætninger)

Ovenstående eksempler giver **ikke nogen betydningsmæssige forskel**, meningen er helt den samme

&gt;&lt;

end dem der har en **indholdsmæssig betydning** – **FUNKTION**

'Skinner solen i morgen?' = **indholdsmæssig betydning** = let at lære

gul, mere gult, mest gult (gradbøjning)

en cykel – flere cykler)

(FA \*he come mere kompliceret evt. fordi den er ren grammatisk, ingen funktion (kun form), vil blive forstået alligevel >< he comes tomorrow?/comes he tomorrow? >< does he come tomorrow?)

43

Anne Holmens 5 trin forenkles af Karen Lund til 3 faser:

IL:

- 1) Ordindsamlingsfasen (de indholdstunge ord samles) (**word collection phase**)
- 2) Udfyldningsfasen (grammatikalisering af sproget; funktions- og indholdsord) (**filling-in / completion phase**)
- 3) Sofistikeringsfasen (kompleksificering og nuancering af indhold) (**sophistication phase**)

44

18.l. Variationen kan skyldes at learneren er ved at udvikle hypoteser om en sproglig regel, . . .

### 2.s.l. registre

(*How languages are learned*, Lightbown & Spada, p. 204: **register**: a style or way of using language that is typical of or appropriate for a particular setting. For example, speaking and writing usually require different registers; the register used in writing a research report is different from that used writing a letter to a friend)

46

4.s.l.-p. 47 Det er ikke nogen selvfølge at learneren kommer hele vejen igennem alle trinene eller faserne. . . . **at intersproget fossiliserer** . . . Med **intersprogsteorien** må man beskrive det sådan, at learneren af en eller anden grund holder op med at danne og afprøve hypoteser. John Schumann, der har forsket i forholdet mellem kulturel identitet og sprogtilegnelse, mener det sker, når learneren oplever en kulturel distance. . . .

48

## Kap. 3 Input, output og interaktion: Tre hypoteser om sprogtilegnelse

### (Sprogform nr. 16

*Sprogforum: Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*

**Nr. 16, Vol. 6, 2000 side 25-30 Tema: Sprog på skrift; Sproglig bevidsthed og fokus på form, Dorte Albrechtsen**

### Tre hypoteser om fremmedsprogsundervisningen

I de senere år er der fremsat og diskuteret en række hypoteser om, hvad der synes at fremme fremmedsprogstilignelsen:

- input-hypotesen
- negotiation of meaning-hypotesen, og
- output-hypotesen. (Se også Haastrup & Svendsen Pedersen, 1998).

Ifølge *input*-hypotesen foregår sprogtilignelse ved, at elever udsættes for sprog, de ikke umiddelbart kan afkode, men som alligevel indeholder tilstrækkelige mængder af kendt stof til, at de når til forståelse (*comprehensible input*). Gennem forhandling om betydningsindhold (*negotiation of meaning*) antages sprogtilignelsen at blive styrket ved, at elever via interaktionen selv er med til at afklare, hvilke dele af det sprog, de udsættes for, der volder forståelsesproblemer. I *output* hypotesen sættes der derimod spørgsmålstegn ved betydningsindhold af input alene, og elevens egen sprogproduktion tildeles en større rolle.

*Output* hypotesen bygger på den antagelse, at forståeligt *input* nok er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for sprogtilignelse. Grunden til, at *input* ikke er nok, er, at



eleverne via gættestrategier kan slutte sig til meget og derfor ikke behøver at bemærke, hvorledes betydning er indkodet i sproget - eller sagt på en anden måde: betydningsbearbejdning er tilstrækkelig for at kommunikationen lykkes - en bearbejdning af formen (sprogets morfologi og syntaks) er ikke nødvendig. De kan med andre ord klare kommunikationen med de ressourcer, de allerede har, og udvikler derfor ikke nødvendigvis deres sproglige repertoire. Når elever selv ytrer sig på sproget, vil de derimod i højere grad være tvunget til en bearbejdning af formen, f.eks. ved at foretage valg inden for sprogets morfologi og syntaks. De er med andre ord nødt til at lægge mærke til og danne hypoteser om, hvorledes sproget formmæssigt er skruet sammen.

## Fokus på form

I pædagogiske sammenhænge betød *input*-hypotesen, at fokus i undervisningen lå på elevernes forhandling af betydningsindholdet gennem deltagelse i en række kommunikative aktiviteter. I dag er vi derimod meget optaget af, hvorledes vi kan hjælpe vores elever til også at fokusere på form uden at give køb på de kommunikative fordele, de opnår gennem betydningsbearbejdning.)

## Sprogforum nr. 10

## 3 modeller

**Nr. 10, Vol. 4, 1998 side 7-13 Tema: Sprogtilegnelse; *Input – output – interaktion*, Kirsten Haastrup; bl.a. også om immersion programmer, som fik Merrill Swain, en af sprogbadsprogrammernes mødre, til at fremsætte sin model om "pushed / forced / stretched" output"**

Fluency > accuracy

### 49 / FA opsamling

**Stephen Krashen:** kun inputtet er vigtigt – (**the Non-Interface Hypothesis:** (interface: kontaktflade; grænseflade) at undervisning om sproget ikke kan påvirke elevernes sproglige udvikling; Iflg. Krashen bør grammatikundervisning derfor undgås i klasseværelset, eftersom den ikke bidrager til den naturlige sprogudvikling, som sker i kommunikation. Krashen hævder, at den viden om sprogets regler, eleven **bevidst** har lært sig, ikke påvirker det sprog, han **ubevidst** har tilegnet sig gennem kommunikative aktiviteter; se Tornberg, *Sprogdidaktik* p. 67)

i + 1, hvor i står for det niveau learnerens intersprog befinder sig på, og 1 er så næste trin i den naturlige rækkefølge (Bjerre p. 50)

Natural Order Hypothesis (Bjerre p. 50)

Contextualization techniques (e.g. pictures, demonstrations and models) (Bjerre p. 51)

**Michael Long:** især den sproglige forhandling i dialogen betyder noget

Hypothesis testing

Hypothesis formation

Negotiation for/of meaning

Clarification of meaning

Scaffolding

**Merrill Swain:** outputtet har en vigtig funktion, bl.a. fordi det er her learneren bliver opmærksom på sine **målprogsafvigelser** (target language **deviations**)

**Nr. 10, Vol. 4, 1998 side 7-13 Tema: Sprogtilegnelse; *Input – output – interaktion*, Kirsten Haastrup**

s. 5 Eleverne skal derfor, siger Swain, "presses" til ikke bare at producere længere sammenhængende tale, men også mere korrekt tale, bl.a. ved at de gennem spørgsmål og kommentarer presses til at omformulere upræcise vendinger. Hun overfører begrebet "**negotiation of meaning**" fra interaktionsteorien, og introducerer begrebet "**negotiation of form**". Således kan elever i pararbejde hjælpe hinanden til sproglig præcision ved at stille opklarende spørgsmål

50-53

**The Input Hypothesis – Stephen Krashen (1985)**

**The Interaction Hypothesis – Michael Long (1983)**

**The Output Hypothesis – Merrill Swain (1995) (p. 53)**

50

Stephen Krashen: mennesker lærer sprog grundlæggende ved at modtage et forståeligt input (a comprehensible input), dvs. ved at vi **hører** og **læser** sproget i en forståelig udgave – der skal være et **intake**. Som mentalisterne mener han (Krashen) at sprogtilegnelsen foregår i en bestemt rækkefølge og sker mere eller mindre af sig selv hvis bare learneren hører og læser sproget i en udgave han kan forstå i + 1, hvor i står for det niveau learnerens intersprog befinder sig på, og 1 er så næste trin i den naturlige rækkefølge (Bjerre p. 50)

(source: Internet/YouTube: Stephen Krashen: we learn when we understand messages / comprehensible input: when we understand what people tell us or/and what we read – **in low anxiety settings – anxiety should be zero**)

Note 29: Chomsky >< Krashen: tilegnelse sker gennem **kommunikation**

51

5.1. kontekstualiseringsteknikker: (contextualization techniques) fx billeder, demonstrationer og modeller

**'interactive clarification (of meaning) and negotiation of(/for) meaning'**

(interaktiv betydningsafklaring og sproglig forhandling)

(FA: As Long (as quoted in Sheen, Ron: *Focus on Form – A design feature in language teaching methodology*, 2002) proposes, grammar instruction may be of two types:

1. focus on form,
2. focus on formS

**Focus on form** refers to incidental teaching of linguistic elements whose **focus is on communication or meaning**. Focus on formS, on the other hand, refers to teaching of discrete (adskilt; særskilt) grammatical items in different lessons in a sequence pre-determined by a syllabus or a textbook.

Sproget skal "strækkes" gennem pushed output. Learneren har brug for at blive sat i situationer, hvor de qua deres kommunikationsbehov stimuleres til

at danne og afprøve hypoteser

at betjene sig af sprogtilbegnelsesstrategier og  
at tale om sproget

Krashen (80s) – Long (80s) – Swain (80s): output is simply what occurs after acquisition has been achieved

**Sprogforum nr. 30, 2004 – Kirsten Haastrup – *Focus on Form med afsæt i nordamerikansk forskning***

Chomsky invents the UG concept and Krashen goes on building upon it

**Krashen: comprehensible input: when we understand messages / what people tell us**

Cameron, Lynne: *Teaching Languages to Young Learners*

pp. 26-28

Balancing demands and support

p. 26

If a task provides too much support, then learners will not be 'stretched'. A very common example of too much support is the teacher's use of the first language . . .

p. 27

In trying to strike a balance between demands and support, we can apply what cognitive scientists call 'the Goldilocks principle': a task that is going to help the learner learn more language is one that is demanding but not too demanding, that provides support but not too much support. The difference between demands and support creates the space for growth and produces opportunities for learning. . . . (p. 28) lifting weights. Your aim is to increase the size of weights you can lift, or the number of times you lift a weight. . . . What will promote increased fitness (or learning) is to work with a weight that is just a little bit heavier than your usual weight, so that muscles can adapt to the increase, and then, through practice, the new weight will become your new current limit. . . . Language learning for an individual can be seen similarly as a repeated process of stretching resources slightly beyond the current limit into the ZPD or a space for growth, consolidating new skills, and then moving on to the next challenge.)

53

**sproglig stilladsering** (den mest kompetente sprogbruger tilbyder sproglig hjælp i form af alternative formuleringer som den mindre erfarne sprogbruger kan støtte sig til) – **scaffolding** – pushed/forced output

(*How languages are learned*, Lightbown & Spada, p. 204 **Scaffolding: The language that an interlocutor uses to support the communicative success of another speaker. It may include the provision of missing vocabulary or the expansion of the speaker's incomplete sentence)**

Is the output a result of language acquisition or does it lead to further language acquisition. Swain contends that language production may lead to language acquisition when the learner is pushed/forced. A pushed language production causes the learner to express sth which is beyond his language level: the learner expresses sth which he at first has not language to express

54

**Output'ets funktioner: (the three functions of the output)**

(*How Languages are Learned* ch. 2/ch. 4, p. 44/p. 115: 'the comprehensible **output** hypothesis')

**Opmærksomhedsfunktion** (kløft mellem det han gerne vil udtrykke, og det han er i stand til at udtrykke – gap between what the learner wants to express and what the learner can express)

1. (**Noticing function** e.g. aware of one's target language **deviations** cf. p. 49)<sup>6</sup>

**Hypotesefunktion** (gennem outputtet afprøver learneren om hans bud på en sproglig form fungerer i målsproget – processen med at danne og afprøve hypoteser er en central del af intersprogsteorien)

2. (**Hypothesis function** / testing – feedback (positive / negative (corrective)) => confirmation >< denial / disproof / invalidation / rejection of one's hypothesis; to confirm >< to deny, to disprove, to reject, to explode, to invalidate; positive >< negative outcome) (automatization)<sup>7</sup>

**Metasproglig funktion** (i produktionen af outputtet må learneren i langt højere grad end i inputtet forholde sig til **formen** på sproget. . . . I outputtet har han en forståelse og et indhold som han skal give en **form**. Sprogets **form** er derfor i centrum i outputtet, og en presset situation kan tvinge learneren til at reflektere over sprogets **form**)

3. (**Metalinguistic function** / conscious reflection / focus on form / linguistic awareness / consciousness raising) – (to metatalk: to talk about language)

FA Further reading: pp. 64-81 ch. 4 Focus on form through conscious reflection, Merrill Swain in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Doughty, Catherine & Williams, Jessica, Cambridge University Press: Cambridge, 1998

Cameron, Lynne: *Teaching Languages to Young Learners*, p. 108 'Not only are noticing and attention needed in input, but, in output too, learners need to be helped to focus on the accuracy and precision of their language use. . . . Batstone helpfully brings some of these ideas together in a suggested sequencing of grammar learning activities around particular patterns or structure:

(re)noticing -> (re)structuring ->proceduralizing

56

#### Kap. 4 Den lingvistiske tilgang: Det ligger i sproget

57

**Den lingvistiske tilgang:** sproget sættes i centrum; muligt at se isoleret på det uden at forholde sig til den kommunikationssammenhæng, det indgår i

58

#### Kontrastiv lingvistik

<sup>6</sup> Hedevang, Lise (*Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?*, 2003) benytter termen *noticing* om det at lægge mærke til strukturelle eller formelle træk på målsproget

<sup>7</sup> Færch, Claus: *Learner Language and Language Learning*, 1994 pp. 190ff

8.I. Kontrastiv analyse-hypotesen (**Lado**) . . . I sin oprindelige form er teorien afvist, men den har alligevel fået en renæssance inden for intersprogsteorien. . . . Det, der bl.a. var i vejen med hypotesen om den kontrastive analyse, siger kritikerne, var, at den var for mekanisk: Lingvistiske forskelle fører til problemer, og problemer fører til fejl. Men sådan forholder det sig ikke nødvendigvis. Fx viser en undersøgelse fra 1974, at learnere med . . . Relativsætninger findes simpelthen ikke på kinesisk og japansk, og derfor undgår learnerne strukturen – og laver altså ingen fejl . . .

(p. 57 Den oprindelige kontrastive analyse er forladt, men tvær sproglige sammenligninger indgår i intersprogsteorien i dag, fordi hypotesedannelsen blandt andet baserer sig på modersmålet  
FA The Contrastive Analysis Hypothesis CAH is found to be an inconsistent theory because the predictions made are not valid all the way. Some errors predicted by the CAH are not made and several errors which are made are not predicted)

59

3.I. Der er altså ikke den entydige sammenhæng som den oprindelige hypotese om kontrastiv analyse hævder, men der er en sammenhæng (not cast-iron: ikke skudsikker)

(p. 65 . . . afvisning af kontrastiv-analyse-hypotesen, som forudsiger at man overfører den struktur man kender fra modersmålet og en støtte til markerethedsteorien)

60

### **Sproglige universalier**

. . . 5000-6000 sprog . . . det, som universalieforskningen inden for lingvistikken interesserer sig for, er, hvilke fælles træk der er for alle de mange sprog eller for grupper af dem

### **typologi og universalier**

61

#### **Opdeling**

. . . hvorvidt betydningen i et sprog ligger i bøjningerne (syntetisk) eller i ledrækkefølgen (analytisk)

(FA (kilde: Internet)

#### **Syntetisk sprog:**

Sprog der hovedsagelig udtrykker grammatiske forhold vha. kasus

#### **Analytisk sprog:**

Sprog i hvilke de grammatiske forhold udtrykkes væsentligt vha. småord (præpositioner, adverbier etc.)

**syntetiske sprog** fx tyrkisk, latin, tysk, japansk >< **analytiske sprog** fx dansk, vietnamesisk, engelsk, fransk

16.I.

. . . Men at dansk også har syntetiske træk, kan man se hvis man bruger pronominer i stedet . . . til hende . . . til ham

62

dansk er et SVO-sprog – subjekt – verbal – objekt  
 tyrkisk er et SOV-sprog – subjekt – objekt – verbal

63

Hierarki i relativsætninger  
 relativsætninger

64

7.1. Chomsky – *the poverty of stimulus*, det utilstrækkelige ved inputtet. Han hævder, at det sprog der er omkring et barn, simpelthen ikke er nok til at forklare at barnet udvikler et grammatisk sprog på et højt niveau. . . .

13.1. . . . det skyldes, siger Chomsky, at det ikke er nødvendigt for barnet at prøve alle muligheder af. Den universelle grammatik (UG) hjælper os ved at begrænse mulighederne

(hvor kommer resten af det sprog som barnet har fra?)

### Markerethed

Ifølge Chomsky har ethvert sprog både træk der er bestemt af den universelle grammatik (sprogets kerne = umarkerede = det hyppigste og mest udbredte i verdens sprog = lettest at tilegne sig fordi learneren får hjælp fra den universelle grammatik = derfor tilegnes de først), og træk der er lånt andre steder fra, eller som er opstået mere eller mindre tilfældigt (sprogets periferi = markerede = specielt og eksotisk = sværest at tilegne sig, fordi learneren ikke får hjælp af den universelle grammatik = derfor tilegnes de sidst)

## Kap. 5 Den kognitive tilgang: det foregår i hovedet

67

**Den kognitive tilgang:** det forsøges at forklare den proces, der foregår i learnerens hjerne, når man tilegner sig et andetsprog

68

Kognitive teorier ser learneren som en aktiv skaber af grammatikken.

2.1. Kognitive teorier: De antager, at learneren opbygger sin sproglige viden om det nye sprog ved at danne sig hypoteser om sproglige mønstre og regler på baggrund af det, de ved i forvejen. Hypoteserne afprøves på omgivelserne, som enten be- eller afkræfter dem (confirm><deny, reject)

7.1. Kognitive teorier tager altså udgangspunkt i, at både inputtet, outputtet og interaktionen er vigtig for sprogtiltagelsen

69

korttidshukommelsen/arbejdshukommelsen: bearbejder data fra sanserne, begrænset kapacitet, hurtigt, ram-hukommelsen på en pc

langtidshukommelsen: harddisken på en pc, lagrer data fra korttidshukommelsen

Først når et sprogligt element bliver lagret i langtidshukommelsen, er der tale om tilegnelse . . . langt fra alle data . . . sproglige elementer . . . går tabt eller bliver glemt

10.s.l. **Opmærksomhed og bearbejdning:** vigtige mekanismer, når IL skal udvikles

Opmærksomhed: Er sprogtilegnelse bevidst eller ubevidst?

I hvor høj grad er det nødvendigt, at learneren retter sin opmærksomhed mod et sprogligt element, for at han kan tilegne sig det?

70

Stephen Krashen: sprogtilegnelse er en ubevidst handling

Acquisition >< learning

**Acquisition:** sker i naturlig omgang ml. mennesker, når fokus er på indhold (focus on meaning) og ikke form

**Learning:** sker i den kunstige og formelle skolesammenhæng/skoleundervisning, hvor fokus er på form (focus on form)

Krashen: vandtætte skodder imellem acquisition og learning (FA the non-interface hypothesis)

**Monitor:** Kun i få tilfælde kan man overføre det man har lært, til det tilegnede sprog: det Krashen kalder en monitor – via denne lille omvej kan man overføre det, man har lært til det tilegnede sprog – monitoren sætter learneren i stand til at 'høre', hvad han har tænkt sig at sige lige om lidt. Vha. den kan han under bestemte betingelser nå at tjekke de indlærte regler før han siger noget. Men det kræver 1) fokus på form 2) tilstrækkelig tid . . . men monitoren – og dermed altså hele indlæringen, dvs. den formelle skoleundervisning – spiller ifølge Krashen ikke nogen stor rolle i sprogtilegnelsen

71

3.l. Det er altså tilegnelsen der er væsentlig, mener Krashen, og hvis learneren er opmærksom på indholdet i et forståeligt input, er det nok til at tilegne sig den sproglige form. Det er simpelthen en sideeffekt ved arbejdet med at forstå indholdet. Den allerbedste måde at tilegne sig et sprog på, siger Krashen, er at blive 'badet' i sproget

**Richard Schmidt:**

Sprogtilegnelse kræver en bevidsthed (consciousness, awareness). RS er uenig med Krashen. Han argumenterer for at der må rettes en vis form for opmærksomhed (attention) mod sprogets form, før learneren vil tilegne sig det – (FA kommer med en række consciousness-raising-examples fra hans egen tilegnelse af portugisisk i Brasilien)

. . . langt de fleste sproglige elementer som han tilegnede sig, havde tidligere været genstand for hans opmærksomhed

Formålet med teorien er at skabe en mere præcis forståelse af begrebet bevidsthed.

Han sætter bevidsthed i forhold til tre forskellige faktorer der har indflydelse på sprogtilegnelsen: 1) **intention**, 2) **kundskab** og 3) **opmærksomhed**

**Bevidsthed i form af 1) intention:** læring sker intenderet >< læring sker uintenderet

**Bevidsthed i form af 2) kundskab:** eksplicit viden = kan sætte ord på sin viden >< implicit viden (j.fr. Ulrika Tornberg p. 66 deklarativ viden (**declarative knowledge**: viden om sproget) >< procedureviden (**procedural knowledge**: viden om hvad man gør med sproget; **form**><**funktion**)

**Bevidsthed i form af 3) opmærksomhed:** det er opmærksomheden, der kan forklare, hvad der sker for at **input** bliver til **intake** – eller med andre ord, hvad der sker fra vi hører eller læser et bestemt sprogligt element, og til vi har lært det

**Opmærksomhed: inddeles i grader**  
(opmærksomhedsgrader/-niveauer)

1) **sansning**

De fleste af de sproglige sanseindtryk learneren udsættes for, sanser han uden at lægge mærke til dem

2) **fokusering (noticing)**

learnern fokuserer på nogle af sanseindtrykkene => de får en anden grad af opmærksomhed => learneren kan/får mulighed for at sætte ord på sine erfaringer Fokusering er det opmærksomhedsniveau, der er nødvendigt for at man kan omdanne **input til intake**

opmærksomhedsniveauet fokusering (j.fr. Claus Færchs undersøgelse af gymnasieelever, samt FAs egen praksis med ordbøger) – **noticing the gap** – hul i ens sproglige viden

(Kunne måske trænes ved en 'speculation task': what is it about?)

3) **forståelse**

73

Richard Schmidt (**declarative, explicit knowledge** >< **procedural, implicit knowledge**)

Forståelse er det øverste (det mest bevidste) opmærksomhedsniveau, som kræver, at learneren har en eksplicit grammatisk viden, som han kan sætte ord på – denne eksplicitte viden er ikke nødvendig for at tilegne sig sprog, men den kan hjælpe learneren med at blive opmærksom på sproglige regler i andre sammenhænge

>< Krashen mener Schmidt, at

- 1) det er muligt at overføre eksplicit viden ((learning)) til implicit viden ((acquisition)) = the interface hypothesis



- 2) at eksplicit viden gør det muligt at fokusere på bestemte elementer i sproget og
- 3) at den eksplicite viden kan få learneren til at sammenligne det sproglige input med sin egen sproglige kompetence og dermed opdage sine udviklingspotentialer

**Teorien om opmærksomhed er en præcisering af inputhypotesen. Schmidt mener (som Krashen), at inputtet er en helt afgørende faktor for sprogtiltagelsen, og det er graden af opmærksomhed på de sproglige elementer, der afgør, hvad af inputtet, der bliver til intake**

74

Laufer og Hulstijns – det afgørende for lagringen af ord i hukommelsen: hvor involveret learneren er

**Involveringsgraden: vurderes ud fra learnerens 1) behov, 2) søgning og 3) evaluering**

**Behov:** motivation – trang til at løse en opgave fx via ordbogsopslag

**Søgning:** grad af energi learneren lægger i at søge efter løsningen på et sprogligt problem – der er forskel på at få serveret de vanskelige ord i en tekst i en gloseliste >< egen søgning eller forhandling om betydningen af ordet med en anden person

75

**Evaluering:** sammenligning og/eller undersøgelse af det sproglige element

Moderat **evaluering** (vælge mellem betydninger af det samme ord) >< stærk evaluering (vælge mellem forskellige ord)

Laufer og Hulstijns: sprogtiltagelsen har bedre forudsætninger **jo højere involveringsgraden er**

**Processer og strategier: Når hjernen bearbejder sprog**

Processerne i andetsprogstiltagelsen dækker over den kognitive bearbejdning af sproget hos learneren

76

1.1. En åbenlys vanskelighed ved at undersøge, hvordan hjernen bearbejder de sproglige data, er, at vi ikke kan se, hvad der sker

Rækkefølgen: den rækkefølge, som vi lærer sproget i – **tilegnelsesrækkefølgen** – har vist sig at være meget ens fra sprog til sprog fx har man konstateret omtrent samme udviklingsstadier mht. **negation** på engelsk, tysk og dansk, samt de andre skandinaviske sprog

77

Her forsøger man, at forklare den rækkefølge, som vi lærer sproget i

Forklaring nr. 1: et spørgsmål om **ressourcer**

**Manfred Pienemann** – Zisa-projektet – tilegnelsesrækkefølgen er afhængig af, hvor stor en mængde kognitive resurser den enkelte sprogregel kræver af learneren – **processabilitetsteorien** – learnerens kognitive begrænsninger gør, at sproget udvikler sig i bestemte trin

Pienemann: der er to faktorer, der er afgørende for, hvor mange kognitive resurser den enkelte sproglige regel kræver: 1) **identificeringen** og 2) **analyse**

Forklaring nr. 2: et spørgsmål om **funktion**

**Anne Holmen – Karen Lund** – kommunikativt tilegnelsessyn

Tilegnelsesrækkefølgen er betinget af, hvilken **funktion** de sproglige elementer har i sproget – lettere at lære et sprogligt element der har en **kommunikativ funktion**  
Sværere at lære et sprogligt element der har en **grammatisk funktion/form only**

(j.fr. \*he want, som ikke giver betydningsforskel, der er tale om det markerede = pynt; specielt og eksotisk, opstået tilfældigt og sprogets periferi >< kerne (udbredt og hyppigt) = det umarkerede j.fr. pp. 42,64)

80

2.l. indlæringsstrategier

**Kognitive strategier** (notatskrivning, opslag, gætte)

**Metakognitive strategier** (planlægning, overvågning og evaluering af en sproglig aktivitet)

**Sociale/affektive strategier** (søgning af hjælp)

81

**Direkte strategier:**

Hukommelsesstrategier

Kognitive strategier

Kommunikations- og kompensationsstrategier

**Indirekte strategier**

Metakognitive strategier

Affektive strategier

Sociale strategier

**The good language learner – e.g. Joan Rubin's List of Strategies, Joe Sheils (Implications for the learner – the good learner) and Irene Thompson**

82

11.l. Det interessante ved begrebet The good language learner er måske heller ikke listen i sig selv, men mere spørgsmålet om, vi kan bruge listen til at give eleverne nogle bedre sprogtilegnelsesvaner

Den procesorienterede skrivepædagogik

## Kap. 6 Den sociale tilgang: Det sker mellem os

85

Den sociale tilgang: learneren er et socialt væsen, der lærer et sprog i samspil med andre – Lev Vygotsky: ZPD – Jerome Bruner: stilladseringsbegreb – John Schumann: kulturtilegnelseshypotese

86

Med en anden i hånden

I den sociale tilgang: kommunikation er noget der sker mellem mennesker => den enkelte learners sprogtilegnelse kan ikke betragtes isoleret, men må ses i sammenhæng med andre

Lev Vygotsky (russisk psykolog) 1920 – **Zonen for nærmeste udvikling – the Zone of Proximate/Proximal Development – ZPD**: zonen hvor der sker optimal læring, zonen der ligger mellem niveauet for løste opgaver, der kan klares under vejledning og niveauet for løste opgaver, der kan klares selvstændigt

Det barnet kan sammen med en voksen i dag, kan det alene i morgen

(What children can do today, they can do alone tomorrow, Vygotsky 1965)

Jerome Bruner (amerikansk psykolog) – **stilladsering – scaffolding** – et psykologisk og fagligt stillads bygges op omkring den lærende, hvilket hjælper ham til at bevæge sig fra sit nuværende niveau ud i zpd

Sprogligt stillads – learneren indgår i en interaktion

(cf. Gibbons, Pauline: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, Portsmouth: Heinemann, 2002)

87

sproglig forhandling => learneren tilbydes sproglige stilladser, som han kan bruge til at komme videre i sin sproglig udvikling

**Richard Donato** – har undersøgt stilladseringens effekt på sprogtilægnelsen  
Hvordan kan stilladsering hjælpe learnere med at lære bestemte grammatiske elementer på et andetsprog – sammen kan de finde frem til at løse et sprogligt problem, som ingen af dem kunne løse alene

- a) sammenstiller manglende dele
- b) lægger mærke til afvigelser i deres egen forestilling
- c) deres frustrationer dæmpes ved at stole på resurser i gruppen (pulje med alles / fælles viden, vidensbank)

**Inger Lindberg**: To voksne learnere er ved at løse en parøvelse, hvor de skal samarbejde om placeringen af nogle genstande i et køkken – A-B-øvelse

88

Stilladsering er med til (ifølge Lindberg)

- 1) at rette learnerens opmærksomhed mod bestemte træk i inputtet
- 2) gøre learneren bevidst om at der er noget han ikke kan udtrykke
- 3) give anledning til at prøve sig frem – højtænkning – hypoteseafprøvninger i outputtet =>
  - a) learnerens allerede erfarede viden om sproget bekræftes
  - b) learneren får øjnene op for nye konstruktionsmuligheder
  - c) learnerens **sproglige bevidsthed** (language awareness) vokser gennem den kollektive refleksion

**Stilladsering** er især fremtrædende inden for skrivepædagogikken – genrepædagogikken – genrekendskab => stillads til sin egen produktion

90

### **Afstanden til kulturen er afgørende**

Sammenhæng mellem sprogtilegnelse og identitet – John Schumann – 1978 – the Acculturation (kulturtilegnelse, kulturel tilnærmelse) **Model**

Learneren kan kun tilegne sig andetsproget hurtigt og godt, hvis han også har tilegnet sig kulturen. Det er den sociale og psykologiske **afstand** mellem learneren og målsprogets kultur, der bestemmer, om learneren vil og får lov til at blive en del af kulturen, og derfor også om han tilegner sig målsproget

Magtbalance – kulturmødet – kulturchok

91

33-årige Alberto fra Costa Rica – latinamerikansk indvandrer fra arbejderklassen – arbejdede i USA – foretrak at være sammen med andre spansktalende indvandrere

Fossilering

Sprog kan have 3 funktioner:

- 1) den kommunikative funktion = udveksle basal information (p. 92 1.l. en underlegen position – inferior position)
- 2) den integrative funktion = sproget skal fungere så learneren fremstår som et fuldgældigt medlem af kulturen. Grammatisk korrekthed er påkrævet så learneren ikke skiller sig ud (p. 92 1.l. en jævnbyrdig position – equal position)
- 3) den ekspressive funktion = at beherske sprogets virkemidler på et raffineret niveau (svarer til C1 i The common European Framework of Reference for Languages) (p. 92 1.l. en overlegen position – superior position)

92

Hvis der er stor afstand mellem learneren og målsprogets kultur, vil learneren ikke have brug for mere end den kommunikative funktion

Kritik af Schumann; et statisk syn på kultur og identitet. Én kultur hos dem, der taler målsproget og én identitet hos learneren

Schumann bruger metaforen '**afstand**' til at beskrive forholdet mellem målsprogets kultur og learneren. Han mener, at learneren er underlagt nogle ydre, sociale forhold han ingen indflydelse har på

**Bonny Pierce** – socialkonstruktivistisk identitetsbegreb – individet har ikke en fast, uforanderlig kerne, men derimod mange forskellige identiteter i forskellige sammenhænge<sup>8</sup> – den dynamiske metafor '**investering**' (>< Schumanns statiske metafor '**afstand**') – learneren investerer i det, der kan betale sig for ham

93

Schumann og Pierce er enige om, at sprogtilegnelse skal ses i sammenhæng med de sociale omgivelser og at magtforhold spiller ind på sprogtilignelsen, men Pierce ser i højere grad learneren som subjekt

94

**Pia Quist** – Køgeprojektet

Status i gruppehierarkiet i klassen – der er sammenhæng mellem sprogtilegnelse og identitetsdannelse

Spørgsmålet er nu hvilken sammenhæng, der er tale om –

Er det sprogfærdigheden der har indflydelse på, hvilken mulighed børnene har for at gøre sig gældende i gruppen?

Eller er det en god placering i gruppen, der giver børn mulighed for at bruge sproget meget, og som giver dem en selvtillid, der gør, at de kaster sig ud i at afprøve hypoteser

**Svaret er: begge dele siger Pia Quist**

(i virkeligheden er der vel flere hierarkier i en klasse: socialt, fagligt etc.)

95

Quists pointe er, at sprog og identitet er tæt forbundet

97

**Kap. 7 Individuelle faktorer. Alder, intelligens og motivation**

Alder, intelligens og motivation er nogle af de individuelle faktorer der betyder noget for evnen til at lære et sprog

Mentalisterne: der er en kritisk alder (**CPH**) (**the Critical Period Hypothesis**)

Kognitivist: der er ikke en kritisk alder - tværtimod

---

<sup>8</sup> J.fr. Anthony Giddens' sociale arenaer

98

**Alder:** to helt forskellige positioner –

- 1) alderen er altafgørende: skal læres, inden man når en vis alder
- 2) Alderen betyder ingenting

99

**Kritisk periode** (der lænes op ad alderens betydning for modersmålstilegnelse) – **Eric Lenneberg** – kritisk alder omkring 12-13-års-alderen – pga. bestemt processer i hjernen – i starten er begge hjernehalvdele aktive i alle processer, men så sker der gradvist en såkaldt lateralisering, en arbejdsdeling, hvor hjernehalvdelene efterhånden får forskellige opgaver. Lateraliseringen afsluttes omkring puberteten, og Lennebergs hypotese er, at den kritiske periode udløber der

Forsøg med solsorter: hvis en solsorteunge i den første tid ikke hører andre solsorter synge, så . . .

Vilde børn – sproglig isolation

100

Den amerikanske pige Genie: ved et tilfælde opdages hun af et socialkontor i 1970, 14 år gammel, mishandlet hele sit liv og havde ikke noget sprog . . . kærlig plejefamilie . . . stimuleret . . . men hun kunne ikke tilegne sig grammatik

Døve børn og børn/voksne med afasi bekræfter Lennebergs teori

Note 73: Den kritiske periode skal snarere forklares med hjernens aftagende evne til at danne nye forbindelser mellem hjernecellerne, den såkaldte myeliniseringsproces, hjernen er mere fleksibel frem til puberteten

FA myelin: er det materiale, der omgiver axonerne (hjernecellerne) og nervetrådene, idet det danner et beskyttende lag (fedt) kaldet en myelinskede

101

Indvendinger mod den kritiske periode

Man kan forestille sig mange gode grunde til, at børn lærer sprog hurtigere og bedre.

Børns leg vil sætte dem i mange forskellige kommunikationssituationer, mens voksne som regel er mere begrænsede i deres sproglige udfoldelser – børn er ikke så selvkritiske og bange for at lave fejl

**Rod Ellis:** Det passer slet ikke, at børn lærer sprog bedre og hurtigere end voksne

Børn (6-10 år) – klarer sig dårligst

Unge (12-15 år) – klarer sig bedst

Voksne (over 15 år)

Rod Ellis forklarer det med Piagets teori

De unge: Piaget: i den kognitive udvikling er det netop i 12-års-alderen at den unge får evnen til at tænke abstrakt og systematisk, hvilket er vigtigt i forbindelse med at lære sprogets grammatik

De unge kan abstrahere og se på sprogets form og ikke kun koncentrere sig om indholdet  
De unge har mere social omgang, flere venner og bruger sproget mere

Kun når det gælder **udtalen**, er det børnene, der har mest succes

102

Fejlkilder – forskerne er (bortset fra udtale) ikke enige om alderens betydning for sprogtilegnelse

Hypotesen om en kritisk periode for sprogudvikling (**the critical period hypothesis**) er en klart **mentalistisk teori**. Man kan se den som en præcisering af Chomskys sprogtilægnelsesorden 'LAD'

## Intelligens

IQ-skalaen

**Lenneberg:** Når det gælder muligheden for at udvikle grammatisk kompetence på modersmålet, betyder intelligensen tilsyneladende ikke noget særligt

103

**Howard Gardner:** Han differentierer det generelle intelligensbegreb i mange forskellige intelligenser – man kan forestille sig at bestemte dele af sproget hænger sammen med bestemte intelligenser

Den musiske intelligens: intonation

Den naturalistiske intelligens: (evnen til at artsinddele) ordforråd

Den interpersonelle intelligens: evne til at opnå kontakt til andre og evne til at bruge deres respons

## Motivation

Motivationen er en faktor i andetsprogstilægnelsen, som de fleste almindelige mennesker og mange forskere ser som helt afgørende. Det er vigtigt, at en learner på den ene eller den anden måde føler sig tilskyndet til at lære et sprog

I forskningen kan man finde forslag til **fire forskellige typer motivation:**

### Rod Ellis:

104

**Instrumentel motivation:** når learneren skal **bruge sproget til noget** – styret af et praktisk behov

**Integrativ motivation:** når learneren har **lyst til at blive en del af en gruppe** – styret af et følelsesmæssigt behov

Begge motivationsformer er vigtige, men for fremmedsprogslænderen er den integrative motivation vigtigst, mens det for andetsprogslænderen er den instrumentelle motivation, der er vigtigst

**Resultiv motivation**: motivationen er **resultatet af sprogtilægnelsen**, idet gode resultater i sprogtilægnelsen motiverer learneren til at lære endnu mere

**Intrinsisk motivation**: indre motivation

105

De fire motivationstyper udelukker ikke hinanden, tværtimod. Jo flere måder man som learner er motiveret på, jo bedre. Motivation er ikke et statisk fænomen

106

**Kap. 8 Praktisk anvendelse: Hvad kan man så bruge det til?**

108

**Alle de aktiviteter der foregår i forbindelse med undervisningen . . . bygger nemlig implicit på et bestemt syn på sprogtilægnelse. Derfor er læreren nødt til at kende til de helt forskellige teorier om, hvordan man tilegner sig et sprog og gøre sig klart, hvad hans eget grundsyn er**

p. 109

Kap. 1: sprogtilægnelsessyn – behaviorisme – mentalisme

Kap. 2: trin/faser i intersprogets udvikling

p. 110

Kap. 3: Sprogtilægnelse: Input – Interaktion – Output

p. 111

Kap. 4: Kontrastiv analyse-hypotesen

Kap. 5: Learnerens intersprogsudvikling – hypoteser – hypotesetests

p. 112

Kap. 6: Sprog i social sammenhæng – magt – status – sprogligt stillads til støtte for egen intersprogsudvikling i samtale med andre

p. 113

Kap. 7: Motivation – Materialer