

PETRA DARYAI-HANSEN, ANNETTE SØNDERGAARD
GREGERSEN, SUSANNE KAREN JACOBSEN,
JETTE VON HOLST-PEDERSEN, LONE KROGSGAARD
SVARSTAD OG CATHERINE WATSON

FREMMED- SPROGS- DIDAKTIK

MELLEM FAG OG DIDAKTIK

PETRA DARYAI-HANSEN, ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN, SUSANNE KAREN JACOBSEN,
JETTE VON HOLST-PEDERSEN, LONE KROGSGAARD SVARSTAD OG CATHERINE WATSON

FREMMEDSPROGSDIDAKTIK

Fremmedsprogsdidaktik handler om at tilrettelægge undervisning i grundskolens sprogfag. Bogen præsenterer fremmedsprogsdidaktikkens aktuelle strømninger og generelle problemstillinger og inviterer de studerende til at reflektere over disse.

Det sker gennem otte kapitler, der dækker fremmedsprogsundervisningens centrale traditioner og tilgange, elevernes mundtlige og skriftlige sprogtilegnelse og lærerens planlægning af undervisningen, herunder vurdering og brug af læremidler. Hvert kapitel indledes med en case fra en undervisningssituation, som sættes i spil via nogle indledende refleksionsspørgsmål til kapitlets didaktiske fokus, der efterfølgende udredes. Alle kapitler afsluttes med studiespørgsmål, som fordrer refleksion over og brug af kapitlernes indhold.

Fremmedsprogsdidaktik henvender sig til studerende ved læreruddannelsen, fremmedsprogsvejledere og -lærere samt studerende ved efter- og videreuddannelse.

LÆRER
BIBLIOTEKET



Undervisereksemplar

AB

LÆRER
BIBLIOTEKET

Indledning

Denne bog henvender sig primært til studerende på læreruddannelsen, men også til lærere i grundskolen, som har fremmedsprog som undervisningsfag. Dens ærinde er at præsentere aktuelle strømninger og invitere de studerende til at reflektere over didaktiske problemstillinger i fremmedsprogsundervisningen i grundskolen.

Bogens forfatterne er undervisere på læreruddannelsen (Metropol og UCC) i fremmedsprogene engelsk, tysk og fransk. Indimellem tager fremstillingen derfor udgangspunkt i et enkelt af disse sprog, men indholdet er så generelt, at det vil være relevant for undervisningen i alle fremmedsprog.

Det er ikke tanken, at bogens kapitler skal læses fra en ende af, idet hvert kapitel tilbyder et selvstændigt input til en konkret, aktuelt problemstilling i fremmedsprogsundervisningen. Nogle kapitler er grundlæggende og generelle, mens andre er mere specifikke; nogle samler op på og holder fast i det, vi ved virker, mens andre præsenterer nye tilgange.

Alle kapitlerne tager udgangspunkt i en case fra en konkret undervisningssituation, og med nogle indledende refleksions spørgsmål udpeges kapitlets didaktiske fokus, som efterfølgende udfoldes. Efter endt læsning af kapitlet inviteres de studerende til at koble den nye viden med praksis gennem nogle studiespørgsmål. Til sidst i hvert kapitel gives der forslag til videre læsning, hvis man ønsker at fordybe sig yderligere.

Bogens første kapitel: *Overblik og overskud – den gode fremmedsprogs lærer* tager sit udgangspunkt i relationskompetence, klasseledelseskompetence og fagdidaktisk kompetence, som er de helt basale kompetenceområder, som enhver lærer skal forholde sig til. I dette kapitel udfoldes de tre kompetenceområder specifikt i forhold til undervisningen i fremmedsprog. Der er tale om en bred vifte af områder (fra anvendelsen af målsproget i undervisningen til klassens fysiske rammer), der hver især kræver overblik, overskud og kompetencer fra læ-

rerens side. Kapitlet ønsker at give et indblik i den kompleksitet, som læreren må have kendskab til og reflektere over for at kunne håndtere mangfoldigheden af opgaver og kompetencer i undervisningens praksis.

Kapitel 2: *Flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen* introducerer til feltet flersprogethedsdidaktik, eller den såkaldte pluralistiske tilgang til sprog. Denne tilgang har gennem de seneste 30 år teoretisk haft en bred opbakning inden for sprogforskningen, men har endnu ikke for alvor vundet indpas i fremmedsprogsundervisnings praksis. Kapitlet præsenterer flersprogethedsdidaktikken ved at zoomer ind på tre centrale pluralistiske tilgange til sprog: integreret sprogdidaktik, sproglig opmærksomhed og interkomprehension mellem beslægtede sprog. Kapitlet giver konkrete eksempler på, hvordan der i fremmedsprogsundervisningen kan inddrages en bred palette af sprog, herunder dansk, dansk som andetsprog, fremmedsprog, elevernes førstesprog samt sproglige varieteter. Afsluttende belyser kapitlet, hvorfor det giver mening at implementere en flersprogethedsdidaktik i fremmedsprogsundervisningen, ved at præcisere læringsmålene i en flersprogethedsdidaktisk tilgang.

En Cultural Studies-tilgang til kulturmøder og interkulturalitet er titlen på kapitel 3. Tidligere sprogstart og elevernes stigende brug af sociale medier til at lære sprog betyder, at der er behov for at se på, hvordan vi kan undervise i fremmedsprog i fremtiden. Eksempelvis ændrer engelskfaget status i disse år til at være globalt *lingua franca* og kulturfremidlingsprog. Samtidig har interkulturel kompetence i fremmedsprogsundervisningen fået en fremtrædende rolle i læreplanerne på læreruddannelsen og i grundskolen. Dette rejser en række spørgsmål, i forhold til hvordan undervisningen kan tilrettelægges, herunder hvilken viden og hvilke færdigheder lærere har brug for i deres daglige arbejde med sprog- og kulturundervisningen. Kapitlet introducerer en Cultural Studies-tilgang til kulturmøder og interkulturalitet, som kan understøtte læreres og elevers metasproglige opmærksomhed i forhold til tekster og medier som konstruktioner, betydningen af repræsentationer og forskellige perspektiver på kulturelle fænomener i en global verden.

Kapitel 4: *Hvordan lærer vi sprog?* handler om centrale begreber og processer i forhold til tilegnelse af fremmed- og andetsprog. Med af-

sæt i et undervisningseksempel inden for task-baseret læring forklares det vigtige i at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger, samt hvilke fordele der sprogtilegnelsesmæssigt ligger i, at eleverne er aktive i deres egne læringsprocesser. Begreber som interaktion, input, output, intersprog og dannelse og afprøvning af hypoteser introduceres og eksemplificeres i det nævnte undervisningsforløb. På den måde demonstreres det, hvordan teori og praksis hænger sammen i sprogtilegnelsesprocessen, og dermed hvordan undervisere kan bruge teori til at udvikle deres praksis med.

Chunks – et stillads for sproglig udvikling udgør bogens kapitel 5. Dette kapitel beskæftiger sig med, hvordan arbejdet med chunks (flerordsfraser) stilladserer og kvalificere fremmedsprogtilegnelsen og ligeledes sætter tempoet for tilegnelsesprocessen op. Chunks er præfabrikerede flerordsfaser, som eleverne skal imitere frem for selv at forsøge at danne sætninger på målsproget, og de er kendetegnet ved straks at kunne anvendes til kommunikation. Aktiv anvendelse af sproget er det helt afgørende i den kommunikative sprogundervisning, og her kommer chunks ind i billedet som fremragende sproglige værktøjer, der på bedste vis stilladserer aktiv sprogbrug. Op mod 70 % af et voksent menneskes modersmål består af chunks, og det er dermed åbenlyst, at chunks bør indtage en fremtrædende position i fremmedsprogsundervisningen.

Med afsæt i et funktionelt sprogsyn argumenteres der i kapitel 6: *Styrkelse af skriftligheden gennem genrepædagogik* for at arbejde med et meningsfuldt indhold, når elevernes skriftlighed skal styrkes. Kapitlet trækker på genrepædagogiske forståelser og anviser, hvordan sproglæreren kan stilladserer elevens sproglige udvikling såvel i sin overordnede planlægning af et givet forløb som i detaljen gennem dialogen med eleverne. Eleven skal opleve succes i sprogundervisningen, bl.a. ved aldrig at være i tvivl om, hvilke krav der stilles, og hvilke sproglige ressourcer der kan trækkes på for at honorere disse krav. Det er en central pointe, at et rigt, nuanceret og avanceret (skrift)sprog kun kan opstå, hvis det reflekterer en tilsvarende viden. Derfor må der – også i sprogundervisningen – arbejdes med, at eleverne opbygger en solid viden om den verden, de lever i.

Planlægning og evaluering – det gode undervisningsforløb er kapitel 7. Dette kapitel handler om, hvad professionsfaglig planlægnings- og

evalueringskompetence i sprogfag er, og hvordan man som lærer kan planlægge undervisningsforløb ud fra princippet om undervisningsdifferentiering og det at sætte den enkelte elevs læring i spil i et fælles læringsrum. Dette stiller store krav til både teoretisk og praksisnær faglig viden og didaktisk planlægnings- og evalueringskompetence hos den enkelte lærer og lærerteamet: Hvordan sikrer man sig som sproglærer en sproglig og kulturel stilladsering af elevernes fortsatte og mere komplekse læring? I kapitlet argumenteres der for betydningen af, at lærerens valg af emne, organisering og aktiviteter indgår i et samspil med valg af kompetenceområde, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål i planlægningsfasen, der også medtænker gennemførelsesfasen og den afsluttende evaluering. Kapitlet indeholder forslag til at arbejde med tasks som en nyere metode, der i fremmedsprogene kan understøtte læreprocesserne med fokus på elevernes kontinuerlige tilegnelse af sproglige og kulturelle kompetencer og dannelse på et stadig mere komplekst niveau.

Kapitel 8: *Læremidler*, som er bogens sidste kapitel, præsenterer forskellige måder at beskrive og analysere læremidler på. På trods af at vi alle har erfaring med brugen af læremidler i undervisningssammenhæng, er vi ikke nødvendigvis bevidste om, hvordan disse læremidler kan/skal understøtte sprogtilegnelsen, og hvilke overvejelser læreren skal gøre sig, før han eller hun vælger og planlægger ud fra et specifikt læremiddel. Kapitlet differentierer mellem forskellige typer af læremidler, fx didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler, og skelner mellem digitale og konventionelle midler. Kapitlets formål er at støtte underviseren i at undersøge, hvad et læremiddel indeholder, og at finde ud af, hvordan man kan bruge og supplere et givet læremiddel.

KAPITEL 1

Overblik og overskud – den gode fremmedsproglærer

JETTE VON HOLST-PEDERSEN

Vi kender det alle: Dygtige undervisere er i stand til at begejstre og gøre os interesserede i et hvilket som helst fagligt område. Men hvad kendetegner så den dygtige underviser? Hvilke kompetencer skal den gode fremmedsproglærer besidde? Dette vil kapitlet her forsøge at give et svar på.

CASE

Første fag er tysk, og der er vild uro. Tyskholdet består af elever fra skolens to 5. klasser, og den uvante sammensætning ser ud til at gejele nogle af eleverne op. Første hold elever er blevet sendt på kontoret, og i et forsøg på at skabe ro har tysklæreren fundet en tysk sang om, at man skal være stille, når læreren har hånden i vejret. Oskar sidder som en af få elever roligt i klassen og noterer det, der står på tavlen. "Hast du einen Bruder?", skriver han. Det er meningen, at eleverne skal tale sammen om, hvor mange brødre og søstre de har, men Oskar er ikke blevet spurgt endnu.

REFLEKSIONSPØRGSMAÅL

1. Hvilke forhold påvirker denne tysktime i negativ retning?
2. Overvej, hvilke kompetencer en lærer må trække på for at skabe rum for læring.

Lærerkompetencer

Undervisning er en kompleks størrelse, hvilket ovenstående eksempel illustrerer. Som underviser skal man kunne overskue og navigere i mange parallelle processer, der finder sted på én og samme tid i klasseværelset.

Ifølge John Hartie (2013) er læreren den vigtigste enkeltfaktor for elevens læring og dermed den drivende kraft i al undervisning. Der findes ikke én måde at være en god underviser på, og alt efter personlighed kan læreren udfylde underviserrollen effektivt på meget forskellig vis. Der findes dog en række kompetenceområder, som læreren må udvikle viden og bevidsthed om, reflektere over og praktisere gennem sin ageren i klasseværelset for at kunne tilrettelægge, gennemføre og evaluere en kompetent fremmedsprogsundervisning. I 2008 gennemførte Dansk Clearinghouse for Undervisningsforskning en stor reviewundersøgelse for at kunne udpege de lærerkompetencer, der har størst betydning for elevernes læring. De fandt frem til, at især tre kompetencer var afgørende:

1. Relationskompetence
2. Klasseledelseskompetence
3. Didaktisk kompetence – forstået som faglig og fagdidaktisk kompetence.

Relationskompetence

Lærers relationskompetence handler om evnen til at opbygge stærke relationer til eleverne. Denne kompetence har vist sig at være afgørende både i forhold til elevernes resultater i skolen og for elevernes selvtrivsel og motivation (Klinge, 2016). Da det er læreren, der har definitionsmagten i dette forhold, er det nødvendigt, at læreren er sig denne magtposition bevidst og omgås den med omhu og omtanke. Det er fx vigtigt at kunne rumme alle elever i en klasse, også de udfordrende og besværlige, og at kunne kommunikere konstruktiv selv i pressede situationer.

Det er ganske centralt for relationen mellem lærer og elev, at eleven føler sig set og hørt som den, han eller hun er, og oplever, at der er plads til og accept af vedkommende i klassefællesskabet. Kun på en sådan bag-

grund er det muligt for eleven at være aktiv og udfolde sig og dermed at lære. Det er en stor udfordring for læreren at navigere hensigtsmæssigt og at tilgodese alle i en klasse med måske 25 elever i al deres forskellighed. Det kræver rummelighed og menneskekærlighed fra lærerens side.

Derudover kræver det en veludviklet refleksionsevne i forhold til at kunne sætte sig ind i og forstå, hvad der måtte være på spil for den enkelte elev i en given situation. En anerkendende tilgang kræver nysgerrighed og åbenhed over for at betragte verden ud fra et andet perspektiv end det, der er ens eget. Endvidere kræver det empati at kunne indleve sig i og forsøge at forstå elevens oplevelse/følelse og tanksæt, også når det divergerer fra ens eget.

At anerkende og respektere mennesker, der er forskellige fra en selv, er en central kompetence i fremmedsprogsundervisningen, der jo netop har kommunikation mellem mennesker fra forskellige kulturer som sit genstandsfelt. I fremmedsprogsterminologi kaldes denne kompetence for *interkulturel kompetence*; en kompetence, der er knyttet af en åbenhed og nysgerrighed i mødet med det fremmede, det anderledes. At være interkulturelt kompetent betyder således, at man er i stand til at foretage et perspektivskifte og er parat til at indlade sig på at betragte og forstå mennesker og kulturer (også sine egne) både indefra og udefra. Det indebærer tillige en evne til at udholde en eventuel forskellighed, samtidig med at man formår at udtrykke en selvbevidsthed og står ved sig selv (Neuner, 1999). Netop i mødet med nye tilgange og nye perspektiver på livet i fremmede kulturer er der mulighed for at udvide sin horisont og blive klogere på sig selv. Overført til en undervisningskontekst kan man tale om en dobbeltsidet proces, hvor læreren i mødet med sine elever må udvise interkulturel kompetence, samtidig med at det for eleverne er et mål, at de udvikler denne kompetence i fremmedsprogsundervisningen.

Der bærende element i mellemmenneskelige relationer er kommunikation og dermed sprog. Sprog udgør redskabet til fx at udtrykke følelser, holdninger og meninger og derigennem vise, hvem man er, og hvad man står for. I fremmedsprogsundervisningen er det målet, at man udvikler denne kommunikative færdighed på det nye sprog, at man er i stand til at udtrykke sig på målsproget. Dette mål opnås bedst gennem aktiv brug af sproget, så midlet til at opnå dette mål er ligeledes kommunikation.

Men kommunikation har også funktion som bærer og skaber af relationelle forbindelser i klasserummet. Sproget er instrumentet til at udføre klasseledelseskompetence med, og igennem sproget skabes der nærvær og 'tændthed' i undervisningen (se boks om nærvær nedenfor). Sproget er lærerens værktøj til at engagere og motivere eleverne med, men det er også det værktøj, læreren bruger til at rose og give feedback med. Det er derfor meget vigtigt, at læreren er bevidst om den magt, der er indlejret i sprogbruken, da den har afgørende betydning for elevernes engagement, deltagelse og læring.

Klasseledelseskompetence

Klasseledelseskompetence handler overordnet set om, at læreren er en tydelig og konsekvent leder af klassen, der er i stand til – i samarbejde med eleverne – at skabe et trygt læringsfællesskab med plads til aktiv deltagelse for alle. Læreren er den professionelle fagperson – både fagligt og didaktisk – der skal udstråle, at undervisningen har mening og retning. Det er lærerens fornemste opgave at skabe de bedst mulige betingelser for elevernes læring og fungere som initiator til, facilitator for og vejleder i deres læreprocesser.

Læreren skal udstråle naturlig autoritet uden at være autoritær, fordi der på denne baggrund skabes et trygt læringsrum for klassens elever. Især i fremmedsprogundervisningen er det af stor betydning, at der hersker en tryk stemning i klasseværelset, da det for mange elever er grænseoverskridende at skulle ytre sig på et sprog, som de netop ikke behersker, men er i gang med at lære. Det er af stor betydning at turde vove springet og kaste sig ud i kommunikation på et nyt sprog, hvor man netop ikke har et reservoir af ord og sætninger at trække på. Det er lærerens ansvar at etablere det trygge klasserum, hvor der er plads til afvigelser og til testning af hypotesedannelser om målsproget, idet aktiv anvendelse af sproget er afgørende for sproglig udvikling. I et trygt klasserum griner man *med* hinanden og ikke *ad* hinanden, det trygge klasserum er præget af gensidig respekt, der danner baggrund for et eksperimenterende og hypoteseafprøvende fællesskab.

Det er af stor betydning, at der eksisterer tydelige regler, strukturer og rutiner i klasserummet, så eleverne har en tydelig ramme at bevæge sig inden for. Denne ramme skal ikke være til konstant forhandling,

men være fastlagt, meget gerne i samarbejde med eleverne, og dermed bidrage til at skabe arbejdsro og rum for såvel interaktion mellem eleverne som fordybelse for den enkelte elev. Læreren skal på naturlig vis være i stand til at håndhæve disse regler.

Derudover skal læreren være i stand til at organisere en velstruktureret undervisning med en meningsfuld, logisk rød tråd, der gør det muligt for eleverne at følge de forskellige faser i undervisningen. Eleverne skal kunne se den overordnede mening med de forskellige opgaver, de skal kunne se, hvordan de forskellige opgaver hænger sammen, så de kan arbejde hen imod et tydeligt beskrevet mål på et overordnet plan (fx at kunne fortælle om sin hverdag). Eleverne skal opleve at være i professionelle lærerhænder, så de kan være opmærksomme og koncentrere sig om at udvikle og tilegne sig ny viden og nye færdigheder. Det giver fx mening at sætte undervisningen i gang med en motiverende, fælles opstart (se boks), ligesom det er vigtigt med en god afrunding på timens arbejde for også på denne vis at demonstrere et overordnet overblik og agere som klassens leder.

FORSLAG TIL ÅBNINGSRUTINER

En fælles begyndelse på dagens undervisning kan skabe en god, fælles gejst i klassen, samtidig med at der er tale om en naturlig kommunikativ anvendelse af målsproget i en meningsfyldt kontekst. Det kunne fx tage sig således ud:

1. Timens program og mål præsenteres, så alle elever ved, hvad timen indeholder – på målsproget naturligvis.
2. Gennemførelse af en fælles aktivitet på målsproget, der signalerer "Nu har vi tysk/ engelsk/fransk!", fx:
 - a. Fælles smalltalk om fx vejret, datoer, beskriv din nabo e.l.
 - b. En fælles leg eller sang, gerne med bevægelse
 - c. En aktivitet, der har relation til dagens program, og som indebærer en fælles aktivitet, hvor eleverne skal op at stå og evt. gå rundt mellem hinanden, fx en CL-aktivitet som "Mix og match" eller "Quiz og byt".

Læreren skal være i stand til at formulere sig tydeligt og klart for dem, med hurtigt at kunne iværksætte aktiviteter uden den uro og spildtid, som ofte opstår, hvis eleverne ikke har forstået opgaven. Det skal formuleres klart og uvetydigt, hvad opgaven går ud på, og hvordan den kan/skal løses.

Eleverne skal lære at kommunikere på målsproget, og derfor er det meget betydningsfuldt, at målsproget er det sprog, der kommunikeres på i klasseværelset. Læreren skal agere som et sprogligt forbillede, der ved at undervise på målsproget understreger målsprogets kommunikative funktion. Et klasseværelsessprog skal opbygges fra dag et og skal indeholde – og langsomt udvide – det repertoire af chunks (flerspråksfraser) (se kapitel 5), der bliver anvendt i undervisningen. Disse klasseværelses-chunks skal introduceres og gentages og evt. synliggøres via plakater på væggen, så eleverne der kan hente hjælp til forståelsen. Det er vigtigt, at læreren behersker målsproget (både mundtligt og skriftligt), så det er både komplekst, flydende og korrekt i så vid udstrækning som overhovedet muligt (Henriksen, 2014). Læreren må således være godt forberedt hjemmefra og være sikker i sin opgavefor- mulering og klasseledelse.

Hvis der er elever, der har problemer med at forstå fremmedsproget, er det en god ide at lade en af de andre elever i klassen parafrasere eller oversætte, så læreren gennemgående kan anvende målsproget og derigennem give eleverne en stor mængde sprogligt input. I denne sammenhæng er det ganske væsentligt at understrege for eleverne, at målsproget ikke skal kunne oversættes ordret til dansk. Det er fx i de aller fleste tilfælde muligt at forstå hovedindholdet i en sætning uden at kunne forstå alle enkeltord.

På et helt basalt plan handler klasseledelseskompetence også om at møde velforberedt til undervisningen og at være til stede, før undervisningen starter. Det handler om at være nærværende og udstråle en geist og en glæde i forhold til det, der skal ske i undervisningen, samtidig med at man har et vågent og opmærksomt blik rettet mod undervisningens deltagere.

NÆRVÆR

Nærvær kan beskrives som lærerens fulde opmærksomhed, som lærerens 'tændthed' i undervisningen, der helst skulle overføres til og resultere i en 'tændthed' hos eleverne. Læreren skal udstråle: "Det er betydningsfuldt og har værdi, det, der skal ske i dag!". Dermed skaber læreren et læringsrum, der motiverer eleverne til aktiv deltagelse i undervisningen (Christensen, 1999).

Et andet lavpraktisk område, som det er værd at rette sin opmærksomhed imod, er den fysiske ramme. Klasselokalet skal være ryddeligt og ikke ligne et pulterkammer med strakke af gamle aviser og plakater, der ligger spredt rundt omkring i lokalet, eller med gardiner, der hænger i laser. Et sådant rum signalerer ligegyldighed og fungerer dermed som en devaluering af undervisningens indhold. Man må som underviser være bevidst om, at den ydre ramme understøtter elevernes indre oplevelse af betydningsfuldhed (jf. Meyer, 2005).

Didaktisk kompetence

Didaktisk kompetence omfatter både lærerens almene didaktiske kompetencer og de særlige fagdidaktiske kompetencer, som er specifikt knyttet til de enkelte fag. Det er ikke denne bogs ærinde at gå i dybden med lærerens almindelige kompetencer, så her følger blot nogle enkelte kommentarer til dette emne.

Almen didaktisk kompetence

Didaktik betyder undervisningslære eller, mere poetisk, kunsten at undervise. Tornberg (2001) definerer didaktik som et værktøj, der skal tages i anvendelse for at belyse undervisning i et helhedsperspektiv; et værktøj, der gør læreren i stand til at reflektere over praksis ved "at udforske, sætte ord på og beskrive forbindelsen mellem alle de forskellige faktorer, som på et givet tidspunkt påvirker lærerens arbejde i klasseværelset" (Tornberg, 2001).

I centrum for den almene didaktiske kompetence står evnen til at kunne træffe begrundede valg, hvad angår undervisningens mål, ind-

hold, metoder og materialer. Det handler kort fortalt om, på et teoretisk grundlag, at skabe de bedst mulige rammer for alle elevers læring ved at kunne levere didaktisk forankrede og dermed fagligt kvalificerede svar på spørgsmål angående undervisningens hvorfor, hvad og hvordan:

- Hvorfor: formål og mål
- Hvad: indhold
- Hvordan: metoder og materialer.

Den tyske didaktiker Hilbert Meyer (2005) har opstillet en liste med ti kendetegn eller kvalitetskriterier for, hvad der konstituerer en god undervisning. Disse kendetegn kan tjene som en form for tjekliste, når man planlægger sin undervisning. Her følger de ti kendetegn i en komprimeret udgave:

1. Skab en rød tråd og struktur.
2. Brug tiden på læring.
3. Giv eleverne lyst til at deltage.
4. Aktiver det, eleverne ved i forvejen.
5. Sæt ord på, hvad eleverne skal lære og hvorfor.
6. Varier metoderne.
7. Tag individuelle hensyn.
8. Træn – igen og igen og målrettet.
9. Vær opmærksom på de fysiske rammer.
10. Sig, hvad du forventer.

Faglig kompetence

Sprogfag siges generelt at 'gå på tre ben', idet de både kan betragtes som et *færdighedsfag*, et *vidensfag* og et *kulturfag* (Leth-Andersen m.fl., 2005).

1. Fremmedsproget som færdighedsfag omfatter de fire kommunikative færdigheder (læse, lytte, tale og skrive og alt, hvad dertil hører af sproglig viden). Disse færdigheder konstituerer tilsammen *den kommunikative kompetence*.

2. Fremmedsproget som vidensfag dækker bredt, idet der her er tale om viden i forhold til målsproglandenes levevilkår og samfundsmæssige forhold, fx kulturelt, historisk, socialt, geografisk og økonomisk set.

3. Fremmedsproget som kulturfag udtrykker sammenhængen mellem sproget og de kulturer, sproget lever i. Med andre ord kan man tale om en kobling af de kommunikative færdigheder (1) med vidensdimensionen (2), der danner baggrund for sproghandlinger og sproglig ageren i en given kulturel kontekst. Dette kan betegnes som *interkulturel kommunikativ kompetence*.

Lærers faglige viden er fundamentet for den didaktiske kompetence, idet den udgør grundlaget for lærers ageren i den konkrete læringssituation, ligesom den muliggør spontane reaktioner i en given kontekst. Det er – som det fremgår af de tre ovenstående dimensioner – meget alsidigt at være fremmedsproglærere; man skal favne bredt med indsigter i områder som fx samfundsfag, historie, geografi, lingvistik, fonologi, litteratur og sproglige færdigheder for bare at nævne nogle af de involverede områder.

Lærers faglige fundament skal give undervisningen retning, dybde og relevans for hver enkelt elev. Den fagligt kompetente lærer kan løfte sig op over et givet emne og besidder en stor grad af frihed i forhold til undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse til glæde for både eleverne og læreren selv. Man kan med andre ord tale om *didaktisk fantasi* (Christiansen, 2008).

På denne baggrund er sprogfag også i vid udstrækning dannelsesfag, der er med til at udvikle elevernes identitet og horisont og deres væren i verden. Fremmedsprog giver eleverne en nøgle, der åbner op for andre kulturer, andre verdener og dermed andre perspektiver på livet.

Fagdidaktisk kompetence

I fremmedsprogsundervisningens kontekst handler fagdidaktisk kompetence om at kunne vælge indhold og metoder samt give velfunderede faglige/fagdidaktiske begrundelser for, hvorfor konkrete undervisningsmæssige valg foretages. Det er endvidere en del af den fagdidaktiske kompetence efter en gennemført undervisningssekskens

at kunne evaluere og reflektere over forløbet med henblik på at kunne revidere og videreudvikle undervisningen.

Undervisningens *indhold* og de valgte emners og teksters meningsfuldhed for eleverne er helt afgørende for, om der finder læring sted. Meningsfuldhed kommer til syne i fremmedsprogsundervisningen gennem: relevans, kommunikative behov og autenticitet.

I en vedkommende undervisning må indholdet og emnerne helt basalt tiltale og bevæge eleverne på den ene eller den anden måde, og derfor står valget af emner og tekster meget centralt. Det er igennem indholds- og tekstvalget, man skal fange elevernes opmærksomhed, fx ved at overraske, gøre nysgerrig, vække undren eller provokere. Teksterne skal gøre noget ved eleverne, påvirke dem og fange deres opmærksomhed. Det kan bl.a. ske ved at præsentere dagens tema og opbygge forventninger til dette arbejde ved at relatere temaet til elevernes liv og forforståelse. Derigennem byder man eleverne op til dans og giver dem fornemmelsen af, at "det her har noget med mig at gøre", "jeg er vigtig i denne kontekst".

Igennem valgte emner og tekster og gennem meningsfulde opgaveformuleringer er det muligt at skabe *kommunikative behov* (Lund, 2015), der giver eleverne anledning og lyst til at udtrykke egne holdninger, tanker og følelser på målsproget. Elevernes aktive deltagelse i undervisningen er afgørende for deres sproglige udvikling, og denne aktive deltagelse er såvel afhængig af meningsfyldt indhold som af meningsfulde opgaveformuleringer, altså en metodisk relevans.

I Undervisningsministeriets vejledninger til arbejdet med FFM (for enklede Fælles Mål) anbefales det, at begynderundervisningen tager sit udgangspunkt i 'nære emner', dvs. emner, som berører elevens liv her og nu. Mange lærebogssystemer indeholder ofte det samme repertoire af emner, der typisk omhandler 'mig selv og min familie', 'mine hobbyer', 'min skole', 'min dagligdag' osv. På denne vis bygges der oven på sprog og begreber, som eleverne er fortrolige med på dansk og evt. andre sprog, og som de nu får mulighed for at udtrykke på et fremmedsprog. Denne emnekreds må langsomt udvides, som ringe i vandet, og dermed afspejle den større samfundsmæssige kompleksitet og de interesseområder, som eleverne vokser ind i.

Det er dog vigtigt at have i baghovedet, at interesserne kan være meget forskellige og spredte i en given klasse. Køn, fritidsinteresser,

sociale forhold m.m. kan give sig udslag i divergerende interesseområder, som læreren må forsøge at håndtere til gavn for alle. Dette kan fx ske, ved at eleverne selv er med til at udvælge emner, som de synes er spændende og relevante, og at de selv er med til at bestemme, hvilke opgaver de ønsker at løse inden for en given paragraf af emnet. Som altid i undervisningssammenhæng er det vigtigt at variere både indholdsmæssigt og metodisk; en time med enten kun gruppearbejde eller klasseundervisning er ikke hensigtsmæssig, ligesom en time med løsning af kun én opgave heller ikke giver mening.

For at holde motivationen oppe i fremmedsprogsundervisningen – hvilket især kan være en udfordring for de lidt ældre elever – giver det mening at behandle aktuelle politiske og samfundsmæssige emner, der også har relevans for eller kan sammenlignes med elevernes egen hverdag. Internettet giver rig mulighed for at finde autentiske tekster, der som tidligere nævnt spiller en betydningsfuld rolle i fremmedsprogsundervisningen (om brug af autentiske tekster, se boks).

"Was nicht interessiert, wird nicht registriert", sagde Robert Kleinschroth (2005). Han sagde det ganske vist i en ordforrådstilegnelseskontekst, men det kan også fungere som rettesnor for indholdsvalget og de dertil hørende opgaveformuleringer. Er eleverne ikke interesseret i det, der foregår i undervisningen, finder der ingen læring sted.

AUTENTISKE TEKSTER

Autentiske tekster kan defineres som tekster, der er skrevet af modersmålstalende til modersmålstalende, mens didaktiske tekster er produceret af lærebogsforfattere med undervisning for øje (Demiryay, 2016). Autentiske tekster er dermed et stykke 'kommunikativ virkelighed', der kommer til syne i skrevne medier som fx avisartikler, sange, film og litteratur, men denne 'kommunikative virkelighed' findes også i malerier, reklamer og fotos (jf. det udvidede tekstbegreb).

Autentiske tekster indeholder altid en intention om fx at underholde, overbevise, informere, instruere eller berette, mens didaktiske teksters intention er relateret til sproglig progression i en undervisningskon-

tekst. Da sproget i autentiske tekster afspejler et sprogområdes tanke-mønstre og kulturer, dets værdisæt og normer, dets fænomener i virkeligheden – og ydermere er skrevet på et autentisk sprog – indtager disse tekster en helt centralt position i fremmedsprogsundervisningen. Det er da også ofte langt mere interessant, relevant og motiverende for eleverne at arbejde med tekster fra det virkelige liv.

De fleste lærebogssystemer indeholder primært didaktiske tekster, og derfor er det formentlig et umuligt ideal udelukkende at bruge autentiske tekster. I sådanne tilfælde er det dog af stor betydning, at der løbende suppleres med autentiske tekster, hvorigennem der skabes mulighed for, at eleverne også møder et autentisk sprog i en autentisk kulturel kontekst.

Metoder

Variation i forhold til undervisnings- og arbejdsformer er med til at sikre elevaktivitet og elevengagement. Derfor er det af afgørende betydning, at fremmedsproglæreren har et indgående kendskab til en bred vifte af metoder, arbejdsformer og opgavetyper, der er hensigtsmæssige i fremmedsprogsundervisningen. Et godt kendskab til mange metoder gør det muligt for læreren at tilpasse undervisningen til mange forskelligartede og heterogene klassescenarier med forskellige elevforudsætninger, interesser, foretrukne læringsstile og læringshastigheder.

Som tidligere nævnt står den aktive elev i centrum for fremmedsprogsundervisningens læreprocesser. Man lærer netop et sprog ved at bruge det, og derfor er det lærerens fornemste opgave at skabe rum for sproglig aktivitet for alle. Grundlæggende sker dette, ved at klasseundervisning med den aktive lærer i centrum i vid udstrækning erstattes af par- eller gruppearbejde med den aktive elev i centrum, hvorved aktivitetsniveauet øges betragteligt, hvilket er ensbetydende med sproglig udvikling.

Som i alt, der vedrører undervisning, er det ligeledes i forhold til arbejdsformer essentielt at tænke i variation. Der skal gøres brug af en bred vifte af både undervisnings- og arbejdsformer for at tilføre undervisningen flow og energi.

Hvis læreren råder over et stort repertoire af forskellige metoder og tilgange, er grundlaget skabt for en varieret og dermed vedkommen-

de undervisning. Det er vigtigt at have et godt kendskab til metoder som fx 'Cooperative Learning', 'storyline' og 'værkstedsundervisning' og have viden om og ideer til, hvordan man kan inddrage sanserne samt krop og bevægelse i undervisningen – for bare at nævne nogle få muligheder.

Sammenfatning

Dette kapitel har beskæftiget sig med, hvilke kompetencer den gode fremmedsproglærer bør besidde. Der har været fokus på relationskompetence, klasseledelseskompetence samt fagdidaktisk kompetence. Det står klart, at læreren må råde over en kompleks mængde af kompetencer for at være en kompetent udøvende praktiker. Et bærende element i den kommunikative fremmedsprogsundervisning er målsprogets funktion som både mål og middel i undervisningen og dermed kravet om, at læreren besidder en veludviklet kommunikationsfærdighed.

De tre nævnte kompetencer er ikke kompetencer, der er givet én gang for alle. Der er derimod tale om områder under bestandig udvikling. Dette gælder både i forhold til oplevelser i egen praksis og fx den forskningsmæssige udvikling på fremmedsprogsområdet, ligesom samfundsmæssige og kulturelle tendenser og strømninger i målsprogs-kulturerne løbende må være genstand for opmærksomhed og nysgerrighed. Som fremmedsprogsunderviser er det ganske væsentligt at holde sig ajour med udvikling og tendenser på mange forskellige områder, hvilket måske kan virke overvældende, men også kan betragtes som en positiv, kontinuerlig udfordring.

STUDIESPØRGSMÅL

1. Forsøg med egne ord at beskrive de kompetencer, der kendetegner den gode fremmedsproglærer, og diskuter det med andre.
2. Opstil en liste med faktorer, der kendetegner det trygge fremmedsprogsklasseværelse.
3. Hvilke kriterier ville du opstille for valg af indhold/emner/tekster?
4. Hvorfor er det vigtigt at variere undervisningen metodisk? Kom gerne med konkrete eksempler fra egen praksis.

Videre læsning

Leth-Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Frydenlund.

Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Hans Reitzel Forlag.

Tornberg, U. (2001). *Sprogdidaktik*. København: L&R Uddannelse.

Referencer

Christensen, K.M. (1999). Det handler om nærvær. *KvaN*, 19(53): 53-61.

Christiansen, J.P. (2008). Hvad er god undervisning? I: Helmke, A. m.fl. *Hvad vi ved om god undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.

Demiryay, N. (2016). Authentische Materialien aus der Perspektive von Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zur Anwendbarkeit. *ZfWT*, 8(1): 239-253.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring – For lærere*. Frederikshavn: Dafolo.

Henriksen, B. (2014). Sprogsyn og læringssyn. I: Leth-Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (red.), *Fremmedsprogi gymnaset*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

von Holst-Pedersen, J. (2016). Sinn-volles unterrichten – Det skal give mening! *Sproglæreren* 4: 15-17.

Kleinschroth, R. (2005). *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek: rotoro.

Klinge, L. (2016). *Lærers relationskompetence*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.

Leth-Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frederiksberg: Frydenlund.

Lund, K. (2015). Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Hans Reitzels Forlag.

Neuner, G. (1999). Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. I: Bredalla, L. & Delanoy, W., *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Tornberg, U. (2001). *Sprogdidaktik*. København: L&R Uddannelse.

KAPITEL 5

Chunks – et stillads for sproglig udvikling

JETTE VON HOLST-PEDERSEN

"Husk de tre: T.I.T. Slid men vid: Ting Tar Tid" (Piet Hein).

Ovenstående gruk kunne stå som overskrift for tilegnelse af et nyt sprog, som er en særdeles kompleks, tidskrævende og slidsom proces. Kapitlet her vil belyse, hvordan anvendelsen af chunks (flerordsfraser) kan stilladsere sproglig udvikling og føre til en hurtig anvendelse af målsproget, ligesom chunks også indeholder centrale informationer om sprogets grammatiske strukturer.

CASE

7. klasse i tysk arbejder med kapitlet "Die Jahreszeiten" i deres grundbog, teksten læses op og oversættes på klassen. Derefter skal eleverne selv finde sammen i grupper, der hver tildeles en årstid, som de skal beskrive gennem enkeltstående ord på post-it-sedler. Til sidst i dobbelttimen præsenterer alle grupper deres årstid med tilhørende ord ved at sætte deres post-it-sedler på tavlen. Alle ordene oversættes til dansk i denne præsentationsrunde, der tager 40 min. Jo længere timen skrider frem, desto mere uro hersker der; timen ender i kaos.

REFLEKSIONSSPØRGSMÅL

1. Hvordan arbejdes der i denne time med at tilegne sig nye ord på fremmedsproget?
2. Hvorfor ender timen mon i kaos?
3. Hvordan kunne man arbejde med årstiderne som emne, så meningsfuld kommunikation på fremmedsproget blev det bærende element i undervisningen?

Ordforrådstilegnelse og kommunikation

I den indledende case er det oversættelse til dansk, der fungerer som grundlaget for tilegnelsen af nye ord på fremmedsproget. Tidligere tiders lister med danske ord på den ene side og fremmedsprogets ord på den anden er dog ikke en hensigtsmæssig måde at arbejde med udviklingen af ordforrådet på. Tilegnelse af enkeltord er dels meget tidskrævende, dels bliver løse ord meget hurtigt glemt, fordi de ikke indgår i en meningsfuld sammenhæng (Kleinschroth, 2005).

Fremmedsprogsundervisning i dag har kommunikation som det helt centrale og bærende element; der er naturligt fokus på *sproget i brug*. Man lærer et sprog – og dermed dets ordforråd – ved aktivt at anvende det gennem de to produktive og de to receptive færdigheder (Lund, 2015) (de forenklede Fælles Mål fra 2014 arbejder dog med en femte færdighed: præsentation, en planlagt mundtlig produktion, der naturligvis også er befordrende for den sproglige udvikling). De receptive færdigheder *lytte* og *læse* udgør det meget væsentlige input, der danner grundlag for udviklingen af de produktive færdigheder *tale* og *skrive*, dvs. output. Det er dog helt afgørende, at den aktive brug af de fire færdigheder kobles til meningsfulde sprogbrugssituationer, at indholdet, der kommunikeres om, har betydning for eleven, og at der sættes en meningsfuld ramme for kommunikationen. Ved at forhandle om betydning i meningsfulde kontekster (*'negotiation of meaning'*) udvikles og strækkes sproget på konstruktiv vis og danner dermed grobund for sproglig progression.

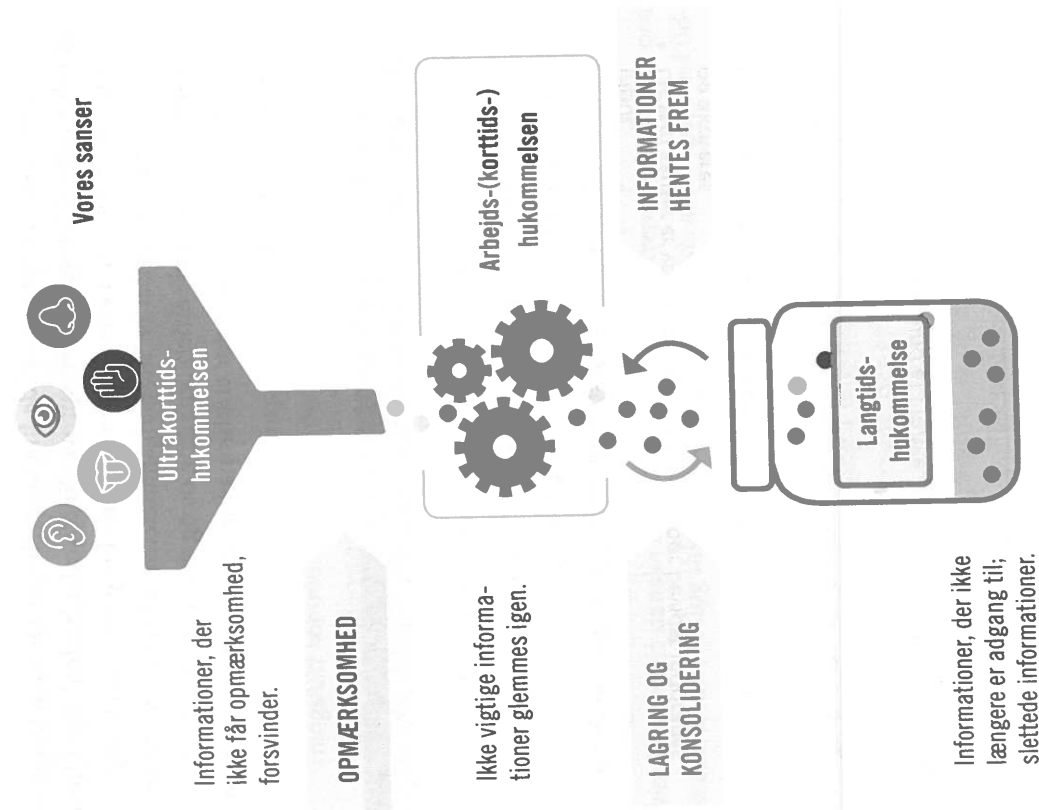
Gennem aktiv anvendelse af de fire færdigheder får man bogstaveligt talt ordforrådet og dermed sproget 'ind under huden', ind i hovedet, ind i munden, ind i øret – igennem aktiv brug gør man sproget til sit eget. Vores fem sanser er 'indgangskanalerne' til hjernen, igennem vores sanser optager vi verden omkring os og dermed også nye sproglige informationer, hvilket gør et blik på hjerneforskningen relevant i denne sammenhæng.

HJERNEFORSKNING OG ORDFORRÅDSTILEGNELSE

Hvad får os til at huske nye sproglige input, ord og chunks?

- Input skal være meningsfulde – så øges opmærksomheden.
- Input skal kobles til allerede eksisterende viden.
- Der skal ske en aktiv brug og en meget hyppig gentagelse af de nye input.
- De fem sanser er vores læringskanaler – de bør bevidst inddrages og aktiveres.
- Kroppen husker også, så bevægelse bør spille en rolle i undervisningen.
- Vi kan koncentrere os ca. ti minutter om et emne, før der er brug for en ny impuls.

(Sammenfatning på baggrund af Franke, 2008; Grein, 2013; Spitzer, 2006).



FIGUR 5.1. Hvordan hukommelsen arbejder. Bearbejdning af model fra *neuronation.de*.

tidshukommelsen indeholder de informationer (fx chunks, ord), der er blevet aktivt bearbejdede i arbejdshukommelsen, og som nu er lagrede og klar til brug. Informationer i langtidshukommelsen, der ikke anvendes i en længere periode, er ikke mere tilgængelige og forsvinder derfor igen.

Forholder vi den ovenstående viden fra hjerneforskningen til den indledende case, bliver det tydeligt, at oversættelse af til dels lavfrekvente samt ligegyldige enkeltord – i en for eleverne ikke meningsfuld kontekst – ikke er fundament for aktiv sprogbrug, men derimod afsæt for elevernes desinteresse. Eleverne har ikke følt sig ‘talt til’ i denne opgave; emnet årstider relateres ikke på meningsfuld vis til elevernes livsverden, der skabes ikke en fælles for forståelse, der sker ikke en aktiv brug af enkeltordene i en kommunikativ kontekst, sanserne og kroppen inddrages ikke, hvilket ellers ville have været oplagt i forhold til emnet – og endelig bevirker præsentationsrunden, der tager 40 minutter, at tidsrammen for, hvor længe det er muligt at koncentrere sig, overskrides i massiv grad. Det er ofte nødvendigt at kvalificere lærematerialernes tekster og opgaver, og her kunne ovenstående viden om, hvordan hjernen lærer, udgøre en form for inspirations- og tjekliste.

“Wortschatz statt Wörter” – ord i kontekst og ikke enkeltord

Ord optræder som ‘forvandskunschnere’, dvs. de skifter betydning alt efter situation, person og tema (Kleinschroth, 2005). Som tidligere nævnt er det derfor ikke hensigtsmæssigt at lære isolerede, enkeltstående ord, men derimod at lære nye ord som chunks, som flerordsfraser, hvor ordene figurerer i samspil med andre ord alt afhængigt af situationen, relationen mellem personer og det emne, der tales om. På denne måde bliver vi straks i stand til at anvende det nye sprog som redskab for kommunikation.

Arbejdshukommelsen har kun plads til et begrænset antal elementer ad gangen. Den amerikanske psykolog George A. Miller (1956) taler om ‘the magical number seven’, idet arbejdshukommelsen er i stand til at bearbejde syv enheder (plus/minus to) ad gangen. En helt

Ovenstående figur viser, hvordan hukommelsen fungerer. Igennem vores fem sanser modtager vi nye informationer og indtryk i *ultra-korttidshukommelsen*, men kun en meget lille del af disse informationer får vores opmærksomhed og sendes videre til *arbejdshukommelsen*. Her bearbejdes de vigtige nye informationer, de gentages og anvendes, mens (for os) ikke-væsentlige informationer bliver glemt igen. *Lang-*

afgående viden i denne forbindelse er, at et element kan bestå af såvel ét ord som af længere betydningenheder af flere ord, dvs. chunks (Kleinschroth, 2005). Vi udnytter dermed kapaciteten i arbejds hukommelsen optimalt, hvis vi arbejder med chunks, når vi lærer et nyt sprog.

Hvad er en chunk?

Chunks er præfabrikerede flerordsfraser, der er kendetegnede ved straks at kunne anvendes i kommunikation (Aguado, 2002). Pawley og Syder (1983) er af den opfattelse, at vi lærer vores modersmål ved at gentage og kopiere chunks og sætninger; vi danner altså ikke vores ytringer selv, men imiterer omgivelsernes og dermed andre menneskers måde at udtrykke sig på. Derigennem bliver vi i stand til at tale såvel flydende som korrekt samt pragmatisk hensigtsmæssigt, og dette er ligeledes forklaringen på, at vi kan tænke og tale samtidig; vi trækker ganske enkelt på et stort lager af automatiserede udtryk i langtidshukommelsen.

Sprogforskere, bl.a. Wray og Perkins (2000), har fundet frem til, at op mod 70 % af et voksent menneskes modersmål består af chunks, og dermed foregår al sproglig kommunikation primært igennem anvendelsen af chunks. Da målet for fremmedsprogundervisningen er at blive en kommunikativt kompetent sprogbruger, giver det derfor i allerhøjeste grad mening at tilegne sig et nyt sprog gennem chunks.

Speaking natively is speaking idiomatically, using frequent and familiar collocations, and learners thus have to acquire these familiar word sequences (Ellis, 2001: 45).

Den tyske sprogforsker Karin Aguado (2002) arbejder med forskellige kategorier af chunks:

1. Formelagtige udtryk: "Guten Tag!", "Bis morgen!", "Herzlichen Glückwunsch!"

2. Kollokationer: "schönes Wetter", "Sport treiben", "mit dem Fahrrad fahren"
3. Sætningsrammer/mønstre: "Ich hätte gern ein Eis ...", "Der Text handelt von ..."
4. Idiomatiske udtryk: "Hals über Kopf", "mit den Wölfen heulen"
5. Talemåder: "Morgenstund hat Gold im Mund".

I begynderundervisningen i folkeskolen er det især punkterne 1-3, der er relevante, mens 4 og 5 spiller en rolle for mere fremskredne sprogbrugere.

Hvad kendetegner chunks?

Chunks forekommer hyppigt i sproget og altid i den samme form. Som det ses af eksemplerne, kan chunks være korte og fx bestå af to ord ("schönes Wetter") eller lange og udgøre en hel sætning ("Ich hätte gern ein Eis"); nogle er færdigt formulerede udtryk ("Da bin ich skeptisch"), mens andre skal fuldendes ("Ich stelle mir vor, dass ...").

Kendetegnende for chunks er som tidligere nævnt, at de læres og huskes som én enhed, og at de tilegnes som uanalyserede helheder. Dette vil sige, at der ikke er fokus på sprogets form og på de grammatiske strukturer i tilegnelsesprocessen, men udelukkende på brugen af en given chunk i en kommunikativ kontekst. Ofte er chunks sprogligt komplekse, fx: "Mir geht es gut", men det er netop ikke hensigten at kunne forklare, hvorfor udtrykket har en bestemt form; det, der står i centrum i første omgang, er at kunne anvende det kommunikativt (Hatami, 2015).

Chunks automatiseres gennem hyppig brug, dvs. jo oftere vi møder og anvender forskellige chunks, desto bedre lagres de i vores mentale netværk. Chunks er centrale kommunikative værktøjer, både når det gælder produktion og reception. De stilladser enhver kommunikationssituation ved at udgøre 'zones of safety' (Hatami, 2015), idet de består af allerede eksisterende brudstykker af sprog, der formidler sikkerhed for sprogbrugeren. Enten imiterer vi disse brudstykker og anvender dem produktivt i egen sprogbrug både mundtligt og skriftligt, eller vi møder dem både i talt og skrevet sprog, hvilket letter forståelsen

sen betydeligt. Hvis en chunk automatiseres i en korrekt udgave, udgør den et fundament af lingvistisk korrekthed, som i første omgang kvalificerer kommunikationen, mens den i anden omgang, dvs. på et senere tidspunkt i tilegnelsesprocessen, kan analyseres, og dermed udvikles den grammatiske forståelse (jf. senere afsnit om chunks og grammatik).

KARAKTERISTISKA VED CHUNKS

- De er betydningsbærende, præfabrikerede flerordsfraser.
- De er højfrekvente og forekommer altid i den samme form.
- De læres som en enhed (ét ord) – og huskes som en enhed.
- De tilegnes som uanalyserede enheder, dvs. der er ikke fokus på sprogets form.
- De produceres og reciperes hurtigt.
- De automatiseres gennem hyppig brug.
- De udgør en uhomogen størrelse: Nogle er korte (består af to ord), andre lange (en hel sætning).
- De er ofte færdigt formulerede udtryk, mens andre skal fuldendes.
- De er ofte sprogligt komplekse (indeholder informationer om fx kasus, konjunktiv).

Ved at arbejde med at automatisere chunks frisættes der kognitiv energi, som så kan anvendes til andre, mere komplicerede eller nye elementer i tilegnelsesprocessen/kommunikationssituationerne, dvs. til områder, hvor der ikke er automatiserede chunks at trække på.

Det at kunne reproducere chunks og ikke selvstændigt at skulle producere fraser er en kæmpe fordel for mange elever, der er i gang med at lære sprog som fx tysk og fransk – sprog, som de ikke har megen berøring med i deres hverdag, og som de derfor er usikre og famlende over for. Når eleverne bliver præsenteret for en masse løsrevne ord fra forskellige ordklasser, der skal sættes sammen til en meningsgivende ytring, er det for rigtig mange en uoverkommelig og uoverskuelig opgave. Ikke nok med at man skal optage og forstå de nye ord, de skal også kombineres under anvendelse af grammatiske målsprogsregler, som man ikke kender til.

Ved at arbejde systematisk med at automatisere chunks foregår der især en kraftig stilladsering af elevernes mundtlige sprogproduktion (von Holst-Pedersen, 2014). "Jeg kan bare putte et eller andet ord på, så har jeg konstrueret en sætning", udtaler en elev, og hermed opstår en lyst til at sige noget, og ellers tavse elever får mod på at være aktive deltagere i undervisningen, ved at de bliver tilbudt chunks som værktøj og stillads for deres kommunikation. Kort sagt motiverer anvendelsen af chunks til aktiv sprogbrug og er helt afgørende for udvikling af den kommunikative kompetence. Det er derfor af stor betydning, at fremmedsprogundervisningen fra første time inddrager arbejdet med chunks som et basiselement i sprogtilegnelsen – og forklarer, hvorfor det er vigtigt at fokusere på chunks. Elevernes opmærksomhed bør systematisk rettes mod disse flerordsfraser, som er til stede overalt i alle sprog.

Chunks spiller dog ikke kun en betydningsfuld rolle, når det gælder sprogproduktion, men ligeledes når sprog reciperes. For eksempel bliver læsning på et fremmedsprog og det at lytte langt lettere, hvis opmærksomheden er rettet mod chunks:

Formulaic language offers processing benefits to speakers and hearers, by providing a short cut to production and comprehension (Wray, 1999: 213).

Der er ikke tale om nye veje at gå, når det gælder om at tilegne sig og udvikle sit repertoire af chunks sammenlignet med tilegnelse af enkeltord. *Noticing, retrieving og generating* er de tre strategier, der udgør grundsubstansen i tilegnelsen af et nyt sprog (Hatami, 2015). Vores opmærksomhed skal vækkes og rettes mod de nye ord/chunks, vi skal gentage og genbruge disse nye ord mange gange i forskellige kontekster, og endelig skal vi anvende dem på kreativ vis i nye sammenhænge.

Chunks og grammatik

Men er det muligt at udvikle sin kommunikationsfærdighed udelukkende gennem aktiv brug af chunks i forskellige kontekster? Hvor bliver fokus på sprogets form af? Kan man lære at tale flydende, pragmatisk adækvat og nogenlunde korrekt på et fremmedsprog uden at beskæftige sig med sprogets forside?

Gerhard Westhoff, professor i fremmedsprogsdidaktik, der er fortaler for anvendelsen af chunks i undervisningen, forholder sig netop til disse spørgsmål. Hans tilgang er: "Anders als vielfach angenommen, stehen Regeln nicht am Anfang sondern am Ende des Erwerbsprozesses". Sprogets regler skal, efter hans opfattelse, altså ikke indtage en plads i begynderundervisningen, men derimod spille en rolle i slutningen af en tilegnelsesproces. Dette betyder, at sprogets strukturer og grammatikken for alvor kommer i fokus senere i forløbet, når man allerede er i stand til at anvende sproget i kommunikative sammenhænge (jf. en tasks tre faser (se kapitel 7) og deres arbejde med sproget).

Westhoff betragter grammatiske regler som et 'biprodukt' ved at arbejde med chunks. Eleven bliver gennem gentagen receptiv og produktiv anvendelse af chunks efterhånden opmærksom på sprogets grammatiske strukturer og regler – eller hjælpes på vej af læreren, ved at den sproglige opmærksomhed rettes mod specifikke strukturer i det sprog, som eleven allerede kender til og anvender. På denne vis anvendes den sparsomme og kostbare undervisningstid ikke til at terpe grammatiske regler, der isoleret betragtet ikke kan anvendes til kommunikation, men til kommunikativ anvendelse af sproget (jf. DiGS-studie).

PROCESSING OVERLOAD

I sprogforskningen anvendes begrebet 'processing overload' om det, der sker i vores hjerne, når vi skal producere sprog på et nyt sprog, som vi er ved at lære. Det er især i mundtlige kommunikationssituationer, der er tale om en overbelastning af hjernen, da mundtlig kommunikation skal foregå meget hurtigt for ikke at bryde sammen. Udfordringen ligger i, at et meningsfyldt indhold skal iklædes en (nogenlunde) korrekt sproglig form for at være forståelig, hvilket er en kompleks opgave, der

udfordrer vores mentale kapacitet. Det naturlige og selvfølgelig valg i en sådan situation er at fokusere på indholdet, og dermed at gøre sig forståelig, hvilket ofte sker på bekostning af en korrekt sproglig form.

Det er simpelthen ikke muligt for vores hjerne at have opmærksomheden rettet mod indhold og form på samme tid, og da sprog er kommunikation, ja, så gælder det primært om at kunne gøre sig forståelig frem for at udtrykke sig korrekt. På denne baggrund er det klart, at automatiserede chunks er meget værdifulde, især i mundtlig kommunikation.

Sprog kan inddeles i kreativt sprog, der dannes ud fra eksisterende grammatisk viden (det kreative ligger i, at sproget formuleres individuelt) og formelsprog, der består af de præfabrikerede chunks, som imiteres (Westhoff, 2007). I meget engelsksproget litteratur om chunks anvendes da også udtrykket 'formulaic language'.

Kreativ sprogbrug blev tidligere betragtet som den 'rigtige' måde at tilegne sig et sprog på, dvs. målet var at producere 'korrekt' sprog med udgangspunkt i grammatiske regler; forsidene skulle på plads, de grammatiske strukturer og regler skulle læres, før sproget skulle anvendes. På den modsatte side havde den kommunikative sprogundervisning i sin startfase udelukkende fokus på sproget i brug; syntaks og morfologi spillede en perifer rolle.

I dag ved man, at tilegnelsesprocessen går meget langsomt og er ufokuseret, hvis der ikke regelmæssigt er nedslag på sprogets forside. Grammatikken skal betragtes som et hjælperedskab, der først og fremmest er i stand til at kvalificere kommunikationsfærdigheden, men grammatikken kan ligeledes 'bringe orden i kaos' (Krenn, 2002), dvs. føre til forståelse af og overblik over sproglige strukturer, der efterfølgende letter og kvalificerer sprogbrugen.

Hjerneforskeren Manfred Spitzer (2006) deler sprogforskernes opfattelse; sprog læres gennem kommunikativ brug og ikke gennem terperi af grammatiske regler. Hvis vi skulle lære vores modersmål ved først at tilegne os metasproglig, grammatisk viden, før vi aktivt anvendte sproget, ville de fleste af os tale hakkende og stammende og på ingen måde flydende.

Hvordan omsættes denne viden i undervisningspraksis?

Hvordan skal undervisningens praksis på denne baggrund tage sig ud? Hvordan kan man helt konkret arbejde chunks-baseret i fremmedsprogundervisningen?

Generelt gælder det om at opbygge en ånd i undervisningen, der animerer eleverne til at være sprogdetektiver; de skal opfordres til at være sprogligt opmærksomme og nysgerrige, de skal kunne undersøge sprog og reflektere over sprog, de skal kunne sammenligne sprog og strukturer, finde ligheder og forskelle i forskellige sproglige udtryk.

Det er lærerens opgave at skabe opmærksomhed på og bevidsthed om chunks i det fremmedsproglige input, som eleverne via varierede opgaver skal have mulighed for at anvende aktivt gennem forskellige modaliteter. Læreren må skabe et læringsrum med eksplicit fokus på chunks i undervisningen, der sætter eleverne i stand til på egen hånd at kunne definere og identificere chunks. Eleverne skal besidde en grundlæggende bevidsthed om, at flerordsfraser, brudstykker af sprog, er ganske væsentlige kommunikationsredskaber, der danner fundamentet for udviklingen af deres kommunikative kompetence, ligesom de indeholder en stor mængde grammatisk viden.

Eksempler fra tysk:

- Ich wünsche mir **einen** Gameboy.
- Ich wünsche mir eine Kamera.
- Ich wünsche mir **ein** Handy.

Hvorfor er der denne forskel på kendeordet (substantivers køn og kasus)?

- Ich spiele Fussball – Ich habe Fussball gespielt.
- Ich fahre Skateboard – Ich bin Skateboard gefahren.
- Ich höre Musik – Ich habe Musik gehört.

Hvordan dannes henholdsvis præsens og perfektum på tysk?

Der er en verden til forskel på at læse om grammatiske regler i en bog og forsøge at lære dem udenad og så at forsøge at gennemskue og

opdage sproglige regelmæssigheder i et sprog, man allerede kender og anvender. Ved at arbejde med sproget på denne måde opbygges der langsomt, men sikkert, et sprogligt fundament, der, efterhånden som sproget udvikler sig, suppleres med grammatiske regler, der støtter den sproglige udvikling.

Chunks kan betragtes som sproglige 'bouillonterninger', en samlet pakke af komprimerede sproglige udtryk (indhold og form), der giver god mening at arbejde ud fra i de første mange år i fremmedsprogsundervisningen. Først på et meget sent niveau i en sprogtilegnelsesproces (langt over folkeskoleniveau) kan produktion af sprog ud fra grammatisk viden være en hurtigere og mere effektiv vej til kommunikation end anvendelse af chunks. På dette tidspunkt er der så tale om kreativ og individuel anvendelse af sproget (Westhoff, 2007).

Bevægelsen i tilegnelsesprocessen går dermed fra, at chunks, forstået som ubevidst anvendelse af sproget (procedural viden), udvikler sig til at blive eksplicit grammatisk viden (deklarativ viden). De i første omgang automatiserede og uanalyserede chunks bliver senere genstand for sproglig analyse og udvikler den grammatiske forståelse og indsigt.

FORSLAG TIL OPGAVER MED OPMÆRKSOMHED PÅ CHUNKS

- Alle chunks i en tekst er fremhævede, hvilket synliggør dem for læseren.
- Eleverne skal markere alle chunks i en tekst.
- Forskellige chunks skal placeres i kronologisk rækkefølge (fx en dialog).
- Alle chunks i en tekst er placeret forkert og skal nu anbringes i den rette kontekst.
- En række chunks med udgangspunkt i det samme verbum (*commit*: fx: a crime, an interview, damage; *perform*: fx a burglary, a survey, research; *cause*: fx suicide, a murder, an inspection) sorteres og skrives op under billeder af henholdsvis en tyv og en detektiv.
- Chunks om fx regnvej, solskinsvej sorteres i: fordel for – ulempe for (landmænd, turister, søfolk, fødselsdagsgæster m.m.).

- Chunks sorteres efter deres tilhørsforhold til de fem sanser: lugtesansen, synssansen, høresansen, smagssansen, følesansen.
 - En række spørgsmål skal besvares via et arbejdsark med bestemte chunks (fx tidsangivelser: "All the time", "Early in the morning", "In the evening", "Once a day", "Late at night").
 - Klassen laver gymnastik ud fra chunks-instruktioner.
- (Ideer hentet fra: Lindstromberg & Boers, 2008).

Børn er, under gunstige betingelser, i stand til at tilegne sig et fremmedsprog på samme måde som modersmålet (Aguado, 2015). De imiterer sprog og anvender ganske naturligt uanalyserede chunks i deres sociale interaktion på fremmedsproget, ligesom de også løbende restrukturere deres sprog, jo flere sproglige erfaringer de får. De er ligeledes i stand til at anvende de grammatiske informationer, der er indlejret implicit i chunks i deres videre sproglige udvikling (Aguado, 2015). Chunks hører på baggrund af denne viden naturligt hjemme i enhver begynderundervisning i fremmedsprog – og dermed i folkeskolens fremmedsprogsundervisning. Børn kopierer, automatiserer og anvender chunks, som de kender det fra deres tilegnelse af modersmålet. Derved adskiller de sig fra voksne, der ofte har et individuelt kommunikationsbehov og ønsker at udtrykke sig på fremmedsproget som på modersmålet. Voksne besidder en anden kognitiv modenhed (fx sproglig viden), der ofte virker hæmmende for deres anvendelse af fremmedsproget, da de ønsker at tale korrekt, flydende og komplekst – ligesom de gør på deres modersmål. Voksne har ligeledes større fokus på sprogets enkeltelementer og anvender dermed ikke chunks så forholdsvist ubesværet, som det er tilfældet for børn (Aguado, 2015).

Der ligger dog en stor udfordring i, at de fleste lærebøger ikke arbejder bevidst og struktureret med fænomenet chunks, og de spiller dermed heller ikke en rolle i lærebøgernes sproglige progression. Mængden af de chunks, som eleverne tilbydes, er således i denne sammenhæng alt for lille og mere eller mindre tilfældig. Der er derfor hårdt brug for lærebøger, der arbejder målrettet med chunks-baseret sproglig udvikling.

Et vigtigt opmærksomhedspunkt ligger i, at chunks *kan* automatiseres i en forkert form. Til trods for at eleverne møder autentiske og korrekte chunks på målsproget, er det ikke givet, at disse chunks optages og bearbejdes i den rigtige form – der kan hurtigt snige sig afvigelser ind, når man kopierer sprog. Det er derfor vigtigt, at læreren er meget opmærksom på rigtigheden af de chunks, eleverne producerer. Er en chunk først lagret i en forkert udgave, er vejen til at få den ændret til en korrekt udgave lang og besværlig.

Piet Hein har ret: "Ting Tar Tid", det er slidsomt, og det tager tid at tilegne sig et nyt sprog. Vender vi tilbage til Wray og Perkins' antagelse om, at 70 % af et voksent menneskes modersmål består af chunks, at vi primært kommunikerer ved at anvende præfabrikerede chunks – ja, så må den kommunikativt funderede fremmedsprogsundervisning logisk nok rette sit fokus mod disse chunks. At arbejde med og ud fra chunks letter tilmed det slidsomme og langsommelige arbejde med at tilegne sig et nyt sprog. Chunks speeder så at sige tilegnelsesprocessen op, og hvis undervisningen tilbyder chunks i meningsfulde kommunikationssituationer, motiveres eleverne til aktiv sprogbrug – og dermed sættes en positiv tilegnelsesspiral i gang.

Sammenfatning

Dette kapitel har haft sit omdrejningspunkt i chunks, flerordsfraser, der her er blevet præsenteret som særdeles konstruktive, stilladserende fraser, når det gælder udviklingen af kommunikativ kompetence i fremmedsprogsundervisningen.

Chunks er sproglige værktøjer, der straks kan anvendes til at kommunikere med, både produktivt og receptivt, og dermed har de en meget motiverende funktion. Chunks korresponderer med hjernens måde at arbejde på, idet de er betydningsbærende og dermed nemmere at huske end enkeltord. Og chunks indeholder en stor mængde grammatisk information, der i første omgang tilegnes implicit via automatiseringen af uanalyserede chunks. Senere danner de tilegnede chunks grundlag for sproglig analyse, dvs. eksplicit arbejde med sprogets strukturer og udviklingen af elevernes sproglige opmærksomhed,

- Haastrup, K. (1997). Grammatikkens rolle i de nye læseplaner for folkeskolen. *Sprogforum*, 7(3): 34-38.
- Kleinschroth, R. (2005). *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek: rororo.
- Krenn, W. (2002). Grammatik und Motivation. *Fremdsprache Deutsch*, 26.
- Lindstromberg, S. & Boers, F. (2008). *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*. Rum: Helbing Languages.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprog i forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, K. (2015). Fokus på sprog og pædagogiske implikationer for undervisningen. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprog i forandring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2): 81-97.
- Pawley, A. & Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency. I: Richards, J.C. & Schmidt R.W. (red.), *Language and communication*. London: Longman.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München: Spektrum Verlag.
- Westhoff, G. (2007). Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia*, 7(1): 7-16.
- Wray, A. (1999) Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32(4): 213-231.
- Wray, A. & Perkins, M. (2000): The functions of formulaic language: an integrated model. *Language & Communication*, 20(1): 1-28.

KAPITEL 6

Styrkelse af skriftligheden gennem genrepædagogik

SUSANNE KAREN JACOBSEN

Dette kapitel handler om, hvordan man som sprog lærer kan højne sine elevers tekstkompetencer gennem integreret tekstarbejde og stilladsning. Ud fra et funktionelt sprogsyn og genrepædagogisk tænkning understreges vigtigheden af, at arbejdet med elevernes skriftlighed er en integreret del af sprogundervisningen. Det understreges tillige, at valg af indhold i sprogundervisningen er af afgørende betydning.

CASE

Camilla sidder bøjet over skrivebordet. Højden på bunken med skriftlige opgaver, som hendes elever har afleveret tidligere på ugen, indvarsler et par timers arbejde med at kommentere, rette, rose og anvise. Camilla har store ambitioner på sine elevers vegne. Hun ved, at når hun giver dem muligheden for at udtrykke sig skriftligt i længere sammenhængende tekster, øges deres sproglige kompetencer. Alligevel er hun frustreret: Hun oplever, at nogle elever næsten pr. intuition er gode skrivere, mens andre bare ikke 'fanger den'. De kan ligesom ikke helt forstå, hvad det er, Camilla forventer af dem, og i endnu ringere grad leve op til disse forventninger. Hun ser ofte, at eleverne laver de samme fejl igen og igen, på trods af de mange timer hun bruger på at rette deres opgaver. I det hele taget synes hun ikke, at hendes indsats med rettelser har den ønskede effekt!