

ULRIKA TORNBORG

SPROGDIDAKTIK

OVERSAT OG BEARBEJDET AF BIRGITH LOTZFELDT

Vordingborg Seminarium
Bibliotek
Kuskevej 1 B
4760 Vordingborg
Tlf. 55 36 04 11

DIDAKTIKSERIEN

ISBN 87-25-00015-2

Sprogdidaktik af Ulrika Tornberg

1. udgave, 1. oplag

Oversat fra svensk og bearbejdet

til danske skoleforhold af Birgith Lotzfeldt

efter *Språkdidaktik*

Copyright © 1997, 2000 Författeren og CWK Gleerups

Utbildningscentrum AB

Dansk udgave: © 2001 L&R Uddannelse A/S, København

Forlagsredaktion dansk udgave: Lise Parnam

Grafisk tilrettelægning og omslag: Mette Plesner

Fotos: s. 81 Sjöberg Press,

s. 84: Torbjörn Andersson/Pressens Bild

Tryk: Nørhaven A/S, Viborg

Kopiering fra denne bog er kun tilladt ifølge aftale
med Copy-Dan

Indhold

FORORD 5

Forord til 2. udgave 6

Oversætterens forord 6

FØRSTE DEL

1. Om didaktik og sprogdidaktik – en introduktion 7

2. Om undervisning og skabelse af mening 12

3. Om videnssyn og metode 26

4. Om ”kommunikation” og ”kultur” 40

5. Om interaktion, refleksion og læring 60

ANDEN DEL

6. Om forståelse; læse, lytte 79

7. Om hukommelse og ordindlæring 101

8. Om grammatik 115

9. Om skriftlig interaktion 140

10. Om mundtlig interaktion 157

11. Om prøver og bedømmelse 177

NOGLE TERMER OG BEGREBER 187

REFERENCER 196

STIKORDSREGISTER 208

Forord

Tanken om at skrive en bog om sprogdidaktik er vokset frem i de år, hvor jeg har haft den glæde at arbejde med sproglærere fra hele landet, som er søgt ind på de efteruddannelseskurser i sprogdidaktik, som jeg har udviklet og ledet ved Centrum för didaktik, Uppsala universitet. Arbejdet sammen med disse sproglærere og det mangeårige arbejdsfællesskab i STRIMS-gruppen, men også diskussionen med mine kolleger ved Centrum för didaktik, har for mig indebåret, at min interesse for sprogundervisningens vilkår med årene delvis har skiftet retning. Fra i begyndelsen mest at have været indstillet på sprogindlæringsforskning er jeg i dag i stadig højere grad kommet til at interessere mig for undervisning som kommunikation, d.v.s. for hvad der egentlig sker mellem mennesker i et klasseværelse, hvor der foregår sprogundervisning.

Formålet med bogen *Sprogdidaktik* er ud fra forskellige forskningsfelter og vidensområder, f.eks. læseplansteori, uddannelsesfilosofi, pædagogik, psykologi, lingvistik og sprogindlæringssteori, at belyse sprogundervisningen i et didaktisk perspektiv.

Bogen henvender sig til vordende sproglærere i alle sprog og på alle stadier i uddannelsessystemet, til lærere under efteruddannelse i skolen og ved universiteterne (ved CVU'erne og ved seminarierne, o.a.),

men også til skoleledere og andre uddannelsesansvarlige med interesse for sprogundervisning.

At have arbejdet med en bog som denne har været uhyre morsomt og stimulerende. Det har indebåret en proces, hvor nye tanker og nye indsigter ofte er dukket op i løbet af arbejdet. De tanker og indsigter, jeg har fået, er imidlertid ikke kun kommet i forbindelse med litteraturlæsningen eller med skriveprocessen i mit kammer. Endnu oftere har de samtaler, jeg har haft med mine læsere, ført til, at en ny sammenhæng er blevet klar for mig, eller at en ny idé har kunnet udvikles. For dette vil jeg takke dem, som har fulgt mit arbejde, og som med deres synspunkter i høj grad har beriget og uddybet det: *Tomas Englund*, professor ved det pædagogiske institut ved Uppsala universitet, *Gudrun Erickson*, universitetsadjunkt ved afdelingen for sprogpedagogik ved Göteborgs universitet, *Sölve Ohlander*, docent ved engelsk institut ved Göteborgs universitet og *Christer Sörensen*, metodiklektor i tysk ved Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.

Det er naturligvis mit håb, at bogen vil blive til nytte og glæde for dem, der læser den.

Uppsala, foråret 1997

Ulrika Tornberg



Forord til anden udgave

Denne nye udgave af *Sprogdidaktik* er foranlediget af tidens gang. Nye perspektiver er kommet til, nye læseplaner har erstattet de tidligere, og ny forskning kan forhåbentlig bidrage til at kaste lys over "gamle" spørgsmål.

De mest gennemgribende ændringer er foretaget i kapitel 4 med den tidligere overskrift *Om kommunikativ kompetence og interkulturalitet*, hvor en perspektivforskydning, hvad angår klargørelsen af forskellige indhold i de to begreber "kommunikation" og "kultur" har ført til, at den tidligere tekst for en stor del er

blevet erstattet med en ny. Også andre kortere afsnit er imidlertid blevet skrevet om, samtidig med at nye tekstafsnit er kommet til, først og fremmest af den grund, at det sociokulturelle perspektiv på læring tydeligere end før er blevet skrevet ind i teksterne. Den ny udgave af *Sprogdidaktik* indeholder desuden et stikordsregister, noget som flere læsere har ønsket.

Uppsala, sommeren 2000

Ulrika Tornberg

Oversætterens forord

I forhold til den svenske udgave af *Sprogdidaktik* er der foretaget nogle mindre ændringer. Meget af den svenske sprogindlæringsforskning, der henvises til, har interesse også uden for Sverige, og der er derfor ikke gjort noget forsøg på at finde tilsvarende danske forskningsresultater, hvilket for en dels vedkommende også ville være umuligt.

Imidlertid er der nogle henvisninger til sprogundervisningshistorie og prøvetraditioner, der omhandler specifikt svenske forhold. De er erstattet

med tilsvarende beskrivelser af dansk fremmedsprogsundervisning. Dette gælder især kapitel 3, hvor der er et kort overblik over fremmedsprogsundervisningens historie i Danmark, og kapitel 11, hvor der henvises til den nyeste udvikling inden for fremmedsprogsevaluering i den danske folkeskole.

Svendborg, efteråret 2000

Birgith Lotzfeldt

1 Om didaktik og sprogdidaktik – en introduktion

I nger Enkvist beskriver i sin bog *Lärarskicklighet* (1999), hvor uhyre kompleks og mangesidig lærergerningen er. Kendetegnende for arbejdet er bl.a., at meget skal ske samtidigt. Samtidig med at læreren arbejder ud fra sin planlægning af lektionen, skal hun kunne aflæse elevernes ansigter for at se, om hastigheden er passende og opgaven engagerende, fange opmærksomheden hos de uinteresserede elever, som har sat sig længst tilbage, og opfatte interessante og vigtige spørgsmål, som dukker op, og som måske i det mindste indtil videre kuldkaster hele planlægningen. Det, som sker i klasseværelset, sker også ofte uhyre hurtigt. Det meste af det, der sker, er desuden uforudsigeligt. Ingen kan forudsige, hvad 26 elever kan tænkes at finde på eller at sige.

Læreren er også en vigtig voksen person i elevernes liv. Unge menneskers behov for voksne forbilleder er belyst og diskuteret i adskillige sammenhænge. At have haft "en god lærer" kan for mange elever blive af afgørende betydning. Det kan have været en person, som så dem og forstod dem, når ingen andre gjorde det, eller en person som med sin egen store interesse for sit fag og sin evne til at formidle entusiasmen påvirkede eleverne i deres erhvervsvalg. Den måde, læreren møder sine elever på, påvirker deres opfattelse af dem selv. Læreren er således vigtig ikke blot som vidensformidler og tusindkunstner i klasseværelset, men også som medmenneske.

Lærerens erhverv er mere end mange andre erhverv et offentligt erhverv. Dels arbejder læreren altid foran en gruppe elever med de krav, som dette medfører, dels er hun en slags offentlig ejendom. Alle mennesker har gået i skole og tror derfor også at vide, hvad en lærer gør, og hvordan skolen er. Ofte er det netop lærerne, der får skylden, hvis der er noget galt i skolen. Det siges ofte af udenforstående, at det, der behøves, er nye pædagogiske greb. Lærerne skal helt enkelt forny sig. Andre siger, at det er lærerne, som med deres "professionalisme" skal løse kommunernes økonomiske problemer ved at være mere effektive. Ikke kun eleverne, men også lærerne, kommer i klemme i alt dette.

Paradoksalt nok er lærerne samtidig en usynlig erhvervsgruppe. De beslutninger, der tages angående skolen, kommer ofte oppefra ligesom alle de nye krav i den decentraliserede skole. Selv forskningen i undervisning er ofte blevet varetaget af en videnskabelig ekspertise, som har befundet sig på stor afstand af undervisningspraksis. I de senere år har lærerne i stadig mindre grad haft mulighed for at påvirke deres egen efteruddannelse. Lidt efter lidt har de mistet muligheden for indflydelse på deres arbejdssituation. Erhvervets status er sunket, og der er risiko for, at færre unge mennesker vil vælge at uddanne sig til lærere. Læreres faglige viden er, som Gerd og Gerhard Arfwedson siger i deres bog *Didaktik för lärare* (1991),

for en stor del en "tavs" viden. Det, som lærere kan, vil og gør dagligt i deres erhvervsudøvelse, synes ikke at regnes for noget, allermindst inden for forskning. Ivor Goodson (1996) går endnu længere ved at påstå, at læreruddannelse og pædagogisk forskning har indgået en aftale med djævelen ved at have fjernet sig stadig mere fra den praktiske virkelighed, som de skulle tjene. Hvis læreruddannelsen på den anden side har for lidt tilknytning til forskningen, løber den en risiko for marginalisering. I Danmark har man forsøgt at imødegå dette problem gennem loven om oprettelse af Centre for Videregående Uddannelse (2000), der skulle sikre, at der for fremtiden også vil være forskning inden for læreruddannelsen.

Vi står her måske over for det, som er selve problemet, nemlig at teori og praksis for fremtiden må kobles sammen på en sådan måde, at lærerne i samarbejde med forskningen kan begynde at verbalisere deres tavse viden og gøre den synlig. Dermed skulle de i større udstrækning, end det er tilfældet nu, kunne definere deres arbejde og sluttelig også påvirke det. Det er bl.a. sådanne tankegange, der ligger bag forestillingen om læreren som forsker i sit eget klasseværelse og om læreren som "den reflekterende praktiker".

I dette samarbejde skulle didaktikken komme ind som et værktøj til at udforske, sætte ord på og beskrive forbindelsen mellem alle de forskellige faktorer, som på et givet tidspunkt påvirker lærerens arbejde i klasseværelset. At sætte sit arbejde som lærer i et didaktisk perspektiv indebærer således, at man har et helhedsbillede af virksomheden, og at man kan reflektere over praksis ud fra forskellige udgangspunkter.

Som begreb er "didaktik" meget gammelt. Det kommer af det græske ord *didaskhein*, som betyder at undervise eller lære ud. I 700-tallet før Kristus blev det anvendt i forbindelse med de såkaldte læredigte, som talte til menneskene om, hvordan de bedst kunne varetage deres forskellige daglige hverv. Med Comenius' *Didactica Magna* eller "Den store undervisningslære" fra 1600-tallet blev didaktik koblet sammen med undervisning i det hele taget. Johan Amos Comenius' arbejde betragtes som den første kendte og gennearbejdede teori om undervisning. En af hans teser var, at eleven ikke kunne overtage en andens viden: Viden kan kun opnås gennem ens egne sanser og ens egen fornuft. Og så meget længere er vi ikke kommet i dag ...

"Didaktik" har siden Comenius' tid overlevet som pædagogisk begreb med forskellige betydninger på forskellige tidspunkter. Det er imidlertid også et internationalt brugt ord og har derigennem udviklet forskellige betydninger i forskellige lande. Medens "didaktik" i dansk betydning vil belyse undervisningen i et helhedsperspektiv, anvendes det i mange andre lande ofte synonymt med "metodik". En undtagelse er den tyske didaktik, som altid har haft en filosofisk drejning, idet den har forsøgt at beskrive, hvordan de undervisningsmål og de normsystemer, der findes i et samfund, påvirker synet på, hvordan man skal behandle det, der sker i skolen og i klasseværelset.

Hvordan bl.a. mål, normer og uddannelsesfilosofi påvirker valget af undervisningens indhold, undervisningsplaner, -midler og undervisning er blevet analyseret i to svenske doktorafhandlinger (Englund 1986 og Östman 1995). Englunds "didaktiske typologi" for

de samfundsvidenskabelige fag og Östmans "videns-
emfaser" for de naturvidenskabelige fag viser på for-
skellig måde, hvordan synet på, hvad et fag er, og hvad
eleverne skal lære i faget, ikke er objektivt, men et
resultat af vurderinger.

Både Englund og Östman har sat deres analyser i
relation til demokratisk medborgeropdragelse. En lig-
nende analyse af, hvordan sprogfagernes indhold vil
kunne beskrives, er under udarbejdelse. (Se også
Tornberg 2000).

Didaktikkens rolle er således at behandle under-
visningen i et helhedsperspektiv. Lidt overfladisk, men
dog på en vis måde sandt, plejer man at tale om, at
didaktikken behandler undervisningens Hvad?
Hvordan? og Hvorfor? Hvis man imidlertid ikke er
bevidst om, at disse spørgsmål – for at blive didak-
tiske – skal sættes i relation til samfundets og skolens
overordnede mål, kan man fristes til at tro, at didak-
tikken helt enkelt handler om ens egen planlægning af
den enkelte lektion ud fra de undervisningsmidler,
man tilfældigvis anvender.

Og nu til bogen *Sprogdidaktik*. Formålet med
bogen er at belyse sprogundervisningen i et didaktisk
helhedsperspektiv, d.v.s. helt enkelt at fremlægge
nogle didaktiske værktøjer, ved hjælp af hvilke læser-
ne kan reflektere over deres praksis og foretage bevid-
ste valg på baggrund af, hvad de ved om helheden.

Bogen er inddelt i to hovedafsnit. Den første del
er overvejende teoretisk og forsøger at give en bred
forskningsbaggrund for de spørgsmål, en lærer ofte
må tage stilling til. Hvad er f.eks. læring? Hvordan
skaber vores elever sig en mening med undervisnin-
gen? Hvilke historiske, uddannelsesfilosofiske og poli-

tiske perspektiver findes i mit erhverv? Kan disse per-
spektiver hjælpe mig til at forstå min nuværende situ-
ation bedre? Hvad menes der med kommunikativ
kompetence, interkulturalitet eller Learner Auto-
nomy? Hvad ved man i dag om sprogindlæring? De
områder, som behandles, har følgende overordnede
kapitelloverskrifter:

- Om undervisning og skabelse af mening
- Om videnssyn og metode
- Om "kommunikation" og "kultur"
- Om interaktion, refleksion og læring

Kapitel 2, *Om undervisning og skabelse af mening*, ret-
ter sig hovedsagelig mod, hvad der sker i den lærende,
d.v.s. sige i eleven i en undervisningssituation, men
behandler også læring i et sociokulturelt perspektiv.

Kapitel 3, *Om videnssyn og metode*, beskriver sprog-
undervisningens udvikling fra midten af 1800-tallet
til vore dage og peger på forbindelsen dels mellem
forskellige samfundsforhold og sprogfagernes status,
dels mellem uddannelsesfilosofi, videnssyn og men-
neskesyn og valget af undervisningsmetode.

Kapitel 4, *Om "kommunikation" og "kultur"*, proble-
matiserer, hvordan disse to centrale begreber bliver
anvendt i forskellige sprogpædagogiske sammen-
hænge og klargør, hvordan begrebernes indhold kan
forskydes under påvirkning af skiftende perspektiver.

Kapitel 5, *Om interaktion, refleksion og læring*,
behandler forskellige aspekter af sprogindlæring og

går temmelig detaljeret ind på nogle vigtige områder inden for sprogindlæringsforskningen. Som det fremgår af kapiteloverskriften, belyses her særskilt to begreber "interaktion" og "refleksion", som sandsynligvis afgørende kriterier for læring i det hele taget.

Bogens anden del er mere direkte rettet mod arbejdet i sprogklasseværelset. Også denne del er forskningsbaseret, men fokuserer på konkrete områder og har følgende kapiteloverskrifter:

- Om forståelse; læse, lytte
- Om hukommelse og ordindlæring
- Om grammatik
- Om skriftlig interaktion
- Om mundtlig interaktion
- Om prøver og bedømmelse

Kapitel 6, *Om forståelse; læse, lytte*, bygger på forskningen i læse- og lytteforståelse og drager praktiske konsekvenser af denne forskning for arbejdet med lytning og læsning i klasseværelset. Også læse- og lytteforståelsesstrategier behandles.

Kapitel 7, *Om hukommelse og ordindlæring*, tager hukommelsesforskningen som udgangspunkt for en diskussion af forskellige aspekter af elevernes arbejde med ordindlæring.

Kapitel 8, *Om grammatik*, drager praktiske konsekvenser for grammatikundervisningen ud fra både sprogvidenskab, kognitiv psykologi og sprogindlæringsforskning.

Kapitel 9, *Om skriftlig interaktion*, behandler forskellige aspekter af tekstproduktion, bl.a. logbogsskrivning, begreberne kohærens og kohæsion og processkrivning. Udgangspunktet er synet på skrivning som en kreativ, interaktiv virksomhed.

Kapitel 10, *Om mundtlig interaktion*, går ud fra selve undervisningssituationen som kommunikativ i sin natur og kobler dette udgangspunkt sammen med sprogundervisningens dobbelte funktion, som er dels at udvikle sprogfærdighed, dels at integrere færdighedstræningen i kommunikativ anvendelse. Også kommunikationsstrategierne behandles.

Kapitel 11, *Om prøver og bedømmelse*, viser, hvordan vidensmål og videnssyn påvirker udformningen af prøver, som senere på sin side styrer, hvad der opfattes som vigtigt i sprogundervisningen. Begreber som reliabilitet og validitet så vel som forskellige prøvetraditioner diskuteres. Spørgsmålet om, hvordan fri skriftlig produktion og mundtlig sprogfærdighed kan testes, tages også op til diskussion.

Formålet med denne bog er, som jeg allerede har nævnt, at tilbyde et værktøj, som læseren kan betjene sig af på sin egen måde og efter sine egne behov. Bogen giver således ingen færdige løsninger og ingen metodiske tips. I stedet anmodes læseren om selv at reflektere og drage konsekvenser og om selv at konstruere og prøve nye udgangspunkter for sin undervisning. De overordnede teoretiske afsnit sluttet derfor altid af med diskussionsspørgsmål og opgaver i tilslutning til den læste tekst. De mere praktisk oriente-

rede afsnit indeholder dels eksperimenter, som det er meningen, at læseren selv skal udsætte sig for, dels opgaver, der kan prøves og vurderes sammen med eleverne i klasseværelset.

Jeg vil til sidst påpege, at bogen *Sprogdidaktik* på trods af, at den er forskningsbaseret, også giver udtryk for mine egne vurderinger. Bogen præges med andre ord af et pædagogisk grundsyn, som er vokset frem i de år, hvor jeg på forskellig måde har arbejdet med sprogundervisning, og med spørgsmål, som berører sprogindlæring. Dette grundsyn vil læseren sikkert selv opdage. Hvad jeg imidlertid også har forsøgt at formidle, er en slags kritisk forholde sig. En eller anden har engang sagt om den pædagogiske udvikling, at den bevæger sig i rask takt frem og tilbage.

Det synes i det mindste undertiden at have været sådan, at man på grund af en såkaldt innovation har kastet barnet ud med badevandet for senere at opdage, at det "nye" slet ikke var nyt, men havde forgænge langt tilbage i tiden, og at "barnet", som man kastede ud, egentlig var ganske livskraftigt.

Imidlertid må man *vide* for at kunne forholde sig til virkeligheden på en rationel måde.

Man må have viden om baggrunden for at kunne tage stilling til nye forsøg inden for sprogindlæringsforskningen eller til nye trends. Og dermed er vi tilbage ved udgangspunktet. Bogen om sprogdidaktik vil formidle noget af denne viden, for at læseren skal kunne tage stilling til den og derefter gå videre på egen hånd.

2 Om undervisning og skabelse af mening

Det er en erfaring, som sikkert de fleste af os gør regelmæssigt, at vore elever ikke altid lærer det, vi forsøger at lære dem. Vi underviser og forklarer, øver og kontrollerer; men alligevel synes det undertiden, som om eleverne trods al vores undervisning ikke har taget det til sig, som vi møjsommeligt har forsøgt at lære dem. Det kan derfor måske føles som en lettelse for en frustreret lærersjæl, at dette fænomen kan forklares. Lad os se på følgende citat:

For me, I think that the major contribution ... (of SLA-studies) ... has been to make teachers, course designers and materials writers aware that the input they provide will be processed by a learner not necessarily in the way in which they intended. That is to say that, ultimately, what is learned is controlled by the learner and not the teachers, not the textbooks, not the syllabus.

Ellis (1993)

Ellis peger på det faktum, at den information, som en elev får, f.eks. gennem undervisningen, tolkes og bearbejdes inden i hende selv på en højst personlig måde. Hvor gennemtænkt en undervisningsplan end er, hvor engagerende et undervisningsmiddel end er skrevet, og hvor pædagogisk behændigt en lærer end præsenterer sin undervisning, så er det alligevel inden i individet, bearbejdningen og indlæringen sker.

Dette indebærer ikke, at undervisning er me-

ningsløs. Tværtimod. Iflg. Vygotsky (1981) klarer barnet med lærerens hjælp eller med hjælp fra en anden, som kan mere, at løse problemer og forstå sammenhænge, som det ikke ville have gjort på egen hånd. Som Vygotsky ser det, foregår læringen i dette tilfælde "før" barnets udvikling og sker i en nær udviklingszone (en proksimativ udviklingszone), hvor barnets viden udvikles gennem interaktion med omverdenen. Også inden for sprogindlæringsforskningen har man i de senere år brugt den proksimative udviklingszone som teoretisk udgangspunkt, når man har skullet finde en forklaring på, hvorfor elever i en gruppe i fællesskab løser flere og vanskeligere problemer, end de ville have gjort på egen hånd. (Donato 1996. Se også Säljö 2000). I det sociokulturelle perspektiv på læring, i hvilken antagelsen om en proksimativ udviklingszone indgår, ses læring først som en social, interaktiv proces, inden den går over til at blive en indre forståelse. Det sociokulturelle perspektiv på læring tilfører således læring en sproglig, social dimension, som ofte mangler i de kognitivistiske teorier, hvor læreprocessen forlægges ind i individet. (Se også kapitel 5, om interaktion, refleksion og læring).

Allerede Bartlett (1932) fremførte, at vores hukommelse og det, vi kan forstå og opfatte, er præget af vores personlighed, vores tidligere erfaringer og den viden, vi har. Han hævdede, at vi ikke kan huske noget, som mangler mening for os. Vi forsøger derfor

at skabe os en mening i en ny information ved at forbinde den nye information med noget, vi allerede kender til. Den *mening* eller tolkning, som vi skaber os på den måde, er også det, vi husker og lærer os. Hvis vi tilbydes en information, som ikke passer ind i de erfaringer, vi tidligere har gjort, og i den viden, vi tidligere har erhvervet os, kan det derfor ske, at vi forvrænger informationen.

For at undersøge hvordan disse forvrængninger så ud, lod Bartlett engelske forsøgspersoner tage del i og gengive beretninger fra andre kulturer end den engelske, f.eks. fra forskellige indianerkulturer. Han fandt, at de afsnit af beretningerne, som oftest blev forvrænget eller udeladt, indeholdt elementer, som var særlig fremmede for forsøgspersonernes baggrunds-erfaringer og kultur. Her er et eksempel på en sådan tekst med titlen "Åndernes krig". Teksten er taget fra Lund, Montgomery, Waern (1992).

Åndernes krig

En aften gik to unge mænd fra Egulac ned til floden for at jage sæler, og medens de var der, blev det tåge og meget stille. Lige umiddelbart efter hørte de kamphyl og tænkte: "Måske er det en gruppe krigere." De skyndte sig op på stranden og gemte sig bag en tømmerstabel. Nu kom der kanoer. De hørte lyden af padleårer og så en kano komme hen mod dem. Der var fem mænd i kanoen, og de sagde: "Hvad synes I? Vi vil gerne have, at I følger med os. Vi er på vej op ad floden for at føre krig mod folket der." En af de unge mænd svarede: "Jeg har ingen pile." "Der er pile i kanoen," svarede de. "Jeg følger ikke med. Jeg kan blive dræbt, og min familie ved ikke, hvor jeg er. Men du," sagde han og vendte sig mod den anden, "kan følge med dem."

Så den ene af de unge mænd fulgte med, medens den anden vendte hjem.

Og krigerne tog op langs floden til en by på den anden side af Kalama. Der kom folk ned til vandet, og de begyndte at slås, og mange blev dræbt. Pludselig hørte den unge mand, at en af krigerne sagde: "Hurtigt, lad os tage tilbage. Den indianer dér er blevet ramt." Nu slog tanken ham: "Åh, det er ånder." Han følte sig ikke skadet på nogen måde, men de sagde, at han var blevet skudt.

Så kanoerne vendte tilbage til Egulac, og den unge mand gik i land og op til sit hus og tændte et bål. Og han berettede for alle og sagde: "Se, jeg fulgte med ånderne, og vi tog af sted for at føre krig. Mange af os blev dræbt, og mange, som vi angreb, blev også dræbt. De sagde, at jeg var blevet ramt, men alligevel følte jeg mig ikke skadet."

Han berettede alt for dem, og siden blev han tavs. Da solen stod op, faldt han om. Noget sort kom ud af munden på ham. Hans ansigt blev forvredet. Folk sprang op og skreg. *Han var død.*

Bartletts forsøgspersoner forandrede beretningen på flere måder: De afkortede den oftest, de overnaturlige indslag forsvandt, dødsscenen havnede i centrum, og det, som kom ud af munden på krigeren, blev ofte "blod". Forsøgspersonerne gengav således ikke den oprindelige beretning, men deres tolkning af den.

SKEMA OG SKRIPT

følge Bartlett udvælger og tolker vi nye informationer ud fra vores erfaringer og vores kognitive modeller, d.v.s. de begreber, den viden og de erfa-

ringer, vi har inden for et bestemt område. Disse vidensområder kaldte Bartlett "skemaer". Det er gennem disse skemaer, vi skaber os mening i nye informationer og i vores tilværelse i det hele taget.

Bartletts skemateorier faldt hen i glemsel i mange år, men har i den senere tid fået fornyet opmærksomhed. Man taler i dag om både "skema" og "skript" og om "kognitive strukturer" (f.eks. Ballstaedt, m.fl. 1981, Lund m.fl. 1992, Arfwedson 1992). Et skema er iflg. kognitiv psykologi en grundlæggende funktionsenhed i hukommelsen, en slags organiserende princip for nye informationer. I min snart 20-årige virksomhed som lærer har jeg skaffet mig en række erfaringer og en viden, som jeg har lagret i mit "undervisningsskema". Dette skema hjælper mig med at forstå og organisere nye erfaringer og teorier og nye krav, som stilles til mig i undervisningssituationen.

Samtidig med at mit "undervisningsskema" er til stor hjælp for mig, kan det imidlertid også bidrage til, at jeg – i lighed med Bartletts forsøgspersoner – har en tendens til at se bort fra nye, mere differentierede sider af virkeligheden. De passer helt enkelt ikke ind i det billede, jeg har dannet mig af virkeligheden. Jeg løber med andre ord en risiko for kun at se det, jeg vil se, og negligere det, som kunne føre til, at jeg må ændre min virkelighedsopfattelse. Hvis jeg på den anden side mangler et skema i tilknytning til et vidensområde, har jeg vanskeligt ved at modtage, forstå og bearbejde den information, jeg får inden for dette vidensområde.

Meget komplekse skemaer, i hvilke en mere omfattende viden, mere omfattende erfaringer og fakta er repræsenteret, kaldes skript. Et skript er et meget stort vidensområde og forbinder flere skemaer

med hinanden. Således vil man kunne tænke sig, at mit "undervisningsskema" indgår i et "skoleskript", som for sin del indgår som en afgrænset del i min kognitive struktur, hvor al min viden og alle mine erfaringer, som jeg har samlet gennem mit liv, findes repræsenteret. Det siger sig selv, at jo flere erfaringer et individ har gjort inden for et område, desto mere differentieret bliver hendes skema og hendes skript, og desto lettere bliver det at modtage og bearbejde nye informationer.

Vores kognitive strukturer med vores skemaer og skript fungerer som en indre model af virkeligheden (Lund 1992). Denne indre model kan imidlertid være mere eller mindre i samklang med realiteterne udenfor. Hvis vi derfor som undervisere vil formidle viden til vore elever, indebærer det, at vi må vide, hvordan elevernes indre billede af virkeligheden er beskaffet. Vi behøver helt enkelt viden om vore elevers referencerammer. Vi kan nemlig hverken gå ud fra, at de ligner vores egne, eller at skema og skript ser ens ud hos alle elever. Vi må med andre ord vide, hvad vores elever hænger nye informationer op på, og hvordan de skaber sig deres egen *meningsfuldhed* ud fra undervisningen.

Iflg. det sociokulturelle perspektiv på læring er det fremfor alt i samtalen mellem eleverne indbyrdes og mellem lærer og elever, at viden udvikles. Elevernes "indre billeder" er iflg. denne synsvinkel et resultat af kommunikation. Viden om elevernes referencerammer og en udvikling af disse referencerammer vokser frem i den pædagogiske samtale, hvilket gør lærerens rolle i disse samtaler uhyre betydningsfuld.

ALTERNATIVE TEORIER

Den kognitivistisk inspirerede fænomenografiske forskningsmetode (se f.eks. Marton 1997) arbejder med undersøgelser af elevers tænkning og begrebsforståelse. Det svenske STRIMS-projekt, *Strategier ved indlæring af moderne sprog*, (1997 og Malmberg m.fl. 2000) kan siges delvis at være et eksempel på denne forskningsmetode. Eleverne, der indgik i projektet, skulle løse forskellige sproglige opgaver to og to og "tænke højt", medens de arbejdede. Alt, hvad de sagde, blev indspillet på bånd. Samtalerne blev renskrevet og analyseret. Af disse *tænke-højt*-protokoller fremgår, dels hvilke problem-løsningsstrategier eleverne anvender, dels ud fra hvilke referencerammer (skemaer og skript) de arbejder. Et dansk eksempel på en lignende undersøgelse er det såkaldte PIF-projekt (Project In Foreign Language Pedagogy) som beskrevet i Færch, Haastrup og Phillipson (1984). Et eksempel fra den engelske del af STRIMS-projektet på, hvordan elevens skema kan adskille sig fra lærerens, findes i Bergström (1995), hvor Anders i sjette klasse skal tage stilling til, om sætningen *she asked him what to do* er korrekt eller ej. Iflg. Anders er sætningen ukorrekt, eftersom han har lært, at der skal være et *-s* efter *he, she* og *it*. Dette har hans lærer gennemgået "mange millioner gange". Desuden skriver hun iflg. Anders hver engelsktime på tavlen, at "*he, she* og *it* er lig med *-s*". Bergström mener, at Anders er en typisk repræsentant for gennemsnitseleverne, som så gerne vil forstå, hvad læreren siger, men ikke rigtig klarer det. Han tolker informationerne ud fra det, han allerede ved, og formulerer sine egne hypoteser. Men han går iflg. Bergström

ud fra en "pjaltet" regel. Han ved ikke, hvilken funktion *s*-morfemet har, og han ved heller ikke, at det kun fungerer i præsens, singularis.

Også et tidligere studie af Hjelm (1989) viser, at eleverne ikke tænker, som vi måske tror, de tænker, og at de undertiden mangler viden og begreber, som vi lærere forudsætter, at de har, når vi f.eks. forsøger at forklare grammatiske sammenhænge. Studiet består af interviews og samtaler med 10 elever, som forlod grundskolen med karakteren 6 eller 7 i tysk. Hjelms transskriptioner viser, at disse elever havde haft meget lidt nytte af grammatikundervisningen, eftersom de manglede de begreber, som kunne have gjort undervisningen meningsfuld. For disse elever syntes "grammatik" at være et kaos af ord, som manglede indhold, og undervisningen derfor noget, som snarere skadede end hjalp dem. Næsten samtlige af de 10 elever havde udviklet såkaldte alternative teorier, d.v.s. direkte fejlagtige eller kun delvis korrekte teorier om tysk grammatik. (Jfr. Bergströms term "pjaltet regel"). Når de blev bedt om at angive bøjningsmønstrene for et verbum, gav nogle af dem eksempler på adjektivernes komparation, og når de skulle forklare, hvorfor tysk har fire kasusformer, svarede nogle, at det nok skyldtes, at netop disse former var de hyppigste i dagligsproget.

At eleverne ikke forstår vores forklaringer eller de spørgsmål, vi stiller dem, og derfor heller ikke kan løse de opgaver, vi giver dem, behøver imidlertid ikke altid at skyldes, at de mangler den nødvendige viden. Iflg. Säljö (1995) kan det i stedet dreje sig om et kommunikativt problem i selve undervisningssituation. Det er som oftest læreren, der bestemmer situationen, dens indhold og forløb, og eleven forstår ikke altid,

hvad der spørges om, d.v.s. hvad der er selve problemet. Säljö eksemplificerer dette med en opgave fra NU-redegørelsen (den nationella utvärderingen av grundskolan 1992), som skulle teste, om eleverne havde tilegnet sig nogle grundlæggende naturvidenskabelige begreber. Opgaven lød:

Tænk på et vildt dyr i skoven. Det består af mange atomer. Dyret dør, og det begynder at rådne. Hvad sker med atomerne, når dyret rådner og til sidst ikke mere kan ses? Forklar, hvordan du tænkte!

Det var iflg. NU kun få elever, der havde tilegnet sig begrebet "atom", og som kunne svare, at atomerne omgrupperer sig. I stedet svarede de f.eks., at "atomerne rådner bort med dyret," eller at "atomerne dør langsomt med dyret." NU drog derfor den konklusion, at der manglede noget i elevernes begrebsdannelse. Säljö mener imidlertid, at det kan skyldes test-situationen. For det første skulle eleverne arbejde individuelt under tidspres og besvare spørgsmålene skriftligt, og medens de tænkte, skulle de desuden reflektere over, *hvordan* de tænkte. Hvis de havde fået lov til at arbejde to og to og ræsonnere sig frem til et svar, ville det formodentlig være lykkedes for flere elever at klare opgaven. (Se også kapitel 5). For det andet fandtes der intet i instruktionen, som fortalte eleverne, at de skulle tænke i naturvidenskabelige baner. Tværtimod var spørgsmålene formuleret i hverdagsagtige, ja næsten barnesprogslydende termer. Säljö mener, at eleverne ved at anvende et hverdagsagtigt sprog kun svarede på samme niveau, som spørgsmålet var stillet. De opfyldte deres del af den kommunikative kontrakt. De tilpassede sig sprogligt ved at anvende

termen atom i stedet for *begrebet* atom, nøjagtig på samme måde, som man havde gjort i formuleringen af opgaven. Skolen som institution og den undervisning, som foregår der, kan således bidrage til snarere at vanskeliggøre end lette forståelsen. Den "verden af øvelsesopgaver" (Säljö 2000), som undervisningen tilbyder, mangler ofte sammenhæng med den sociale virksomhed, som foregår uden for klasseværelset, og som den påstår at forberede eleverne til.

Barth-Nordström (1991) sammenligner indlærings-situationen i skolen med en naturlig, selvvalgt indlærings-situation uden for skolen. Hvis et barn eller et ungt menneske selv bestemmer, hvad det vil lære sig, er hensigten og målet der allerede fra begyndelsen. Man søger efter den nødvendige information, og man prøver og tester. Et mislykket resultat bliver i sådanne selvvalgte sammenhænge en tilskyndelse til at forsøge igen. Og når man til sidst har lært sig det, man ville, ved man, at det er lykkedes at løse opgaven. I skolen derimod er det læreren, lærebogen og undervisningsplanen, der formulerer problemerne – problemer, som man som elev måske ikke engang forstår – og når det mislykkes at løse opgaven, straffes man med dårlige karakterer. Selvtilliden lider under det, og i værste fald er det, man "lærer sig", det budskab, at man ikke *kan* lære noget. Barth-Nordström reflekterer over, at det er pædagogisk lærerigt at sammenligne de to indlærings-situationer.

SKABELSE AF MENING

At eleverne skal opleve skolen, undervisningen og deres egen læring som meningsfuld er selvindlysende. Påstanden hører til den sædvanlige undervisningsideologiske retorik og kan egentlig ikke modsiges. Dermed kan påstanden også let affærdiges som noget så selvindlysende, at man ikke behøver at spille yderligere tankevirksomhed på den. Men hvad indebærer det egentlig, at undervisningen skal være meningsfuld?

Vi har ovenfor set nogle mulige tolkninger af begrebet "mening". Hukommelsesforskning og kognitiv psykologi taler om "skema" og "skript" som vores højst personlige værktøjer, når det gælder om at forstå nye informationer og skabe mening i dem. Mennesket synes at fungere på den måde, at det stræber efter at se sammenhænge og at tolke informationer med udgangspunkt i det, det allerede ved. Hvis der ikke findes sådanne meningsskabende referencerammer, bliver informationerne meningsløse.

Den fænomenografiske forskning, som studerer elevers tankeprocesser, fremviser også mange eksempler på, at elever ofte mangler viden om, hvad begrebet eller regler betyder. De har en "pjaltet" viden, som forvirrer dem og leder dem på vildspor, når de stilles i problemløsningssituationer. I disse tilfælde er reglerne og begreberne også meningsløse, eftersom eleverne delvist misforstår deres rækkevidde og derfor heller ikke kan anvende dem til eget brug.

Undertiden kan elevens manglende mulighed for at skabe sig en mening i undervisningssituationen forklares med, at eleven ikke forstår opgaven, eftersom den er blevet formuleret "oppefra" på en uklar og

for eleven ubegribelig måde. Eleven er ikke *delagtig* i formuleringen af de problemer, som skal løses, og opgaven mislykkes derfor. En anden bestemmer, hvad eleven skal gøre, hvordan hun skal gøre det, og slutte- lig også om hun har klaret at gøre det, hun skal, eller ej.

Om undervisningen er meningsfuld i betydningen "livsnær" eller ej afgøres også af, om den kan berige elevens forståelse af tilværelsen, eller om den handler om en virkelighed, som kun findes i skolen. Et af skolens problemer er netop, at den i skolemiljøet skal formidle viden, som er dannet uden for skolen. Denne viden skal siden formidles på en sådan måde, at eleverne formår at se sammenhængen mellem det, de skal lære i klasseværelset, og virkeligheden udenfor. Hvis denne sammenhæng mangler, og skolevirkeligheden f.eks. består af nedslidte klasseværelser, lærebogstekster, grammatik og ord, som skal indlæres til hver gang, foreligger der en risiko for, at eleven forbinder sprogundervisningen med det, man tilegner sig i klasseværelset, og som testes ved prøverne. Sprogundervisningen havner på den måde i en slags ingenmandsland, hvor der er meget langt til de mennesker, der taler sproget og til deres verden. (Se også kapitel 10).

Et vigtigt spørgsmål, når det gælder skabelse af mening, er sluttelig, hvad der sker *mellem* menneskene i en undervisningssituation. Hvad lærer eleverne om sig selv og om deres egne roller i relation til andre? I hvilken grad er det muligt for eleverne selv at tage initiativet og påbegynde noget nyt? Dysthe (1996) taler om "det flerstemmige klasseværelse", som stort set indebærer, at alle elevers stemmer kan høres, og at alle elever på den måde kan bidrage til, at ny

mening skabes i undervisningen. (Se også Tornberg 2000). Et sådant "flerstemmigt" klasseværelse forudsætter imidlertid, at læreren opgiver en del af kontrollen over undervisningsprocessen, at svaret på de spørgsmål, som læreren stiller, ikke altid allerede på forhånd er givet (såkaldte kontrolspørgsmål), men at spørgsmålene også kan påvirke eleverne til at tage stilling og argumentere, og at undervisningen måske i lige så høj grad bygger på elevernes spørgsmål som på lærerens.

LÆRINGSSTILE

Ligesom vores viden er personligt farvet, er også de måder, på hvilke vi modtager, bearbejder og forankrer ny information, personlige. Iflg. Ellis (1994) findes der to mulige syn på forholdet mellem individuelle forskelle og eksempelvis sprogindlæring. Begge er konklusioner ud fra den meget omfattende, men stadig ufuldstændige forskning om, hvordan individuelle faktorer som alder, sprogbegavelse, motivation, affektive faktorer, indlæringsstil og strategier påvirker indlæringen af et fremmed sprog.

Iflg. det ene syn er fremgang et resultat af, at flere positive faktorer akkumuleres hos en og samme person. Et barn med en høj stress- og angsttærskel, som er sprogbegavet, analytisk, motiveret og udadvendt, har store muligheder for at gennemføre en vellykket sprogindlæring. Idéen om, at det er muligt at beskrive, hvordan en god sprogelev skal være, er en følge af dette syn. Beskrivelsen nedenfor er hentet fra Lightbown, Spada (1993). Oversættelsen fra engelsk er Tornbergs egen.

Den gode sprogelev

- gætter gerne og gætter ofte rigtigt
- forsøger at få sit budskab frem, selvom sprogkundskaerne er mangelfulde
- er ikke bange for at begå fejl
- forsøger at finde et mønster i sproget
- sørger for at få mulighed for at øve sig så tit som muligt
- analyserer både sin egen måde at tale på og andres
- kontrollerer, at sproget bliver korrekt
- kan lide grammatiske øvelser
- begynder at lære sprog allerede som barn
- har en IQ over gennemsnittet
- har en god læse- og skrivefærdighed, et godt ordforråd og viden om begreber
- har en positiv selvopfattelse og selvtillid

Ellis (1986) fremdrager desuden følgende faktorer:

- kan tilpasse sig socialt til indlæringssituationen, så angst og hæmninger ikke udvikles
- har en stærk motivation og en positiv indstilling til indlæringssituationen
- kan tilpasse sig forskellige indlæringssituationer

Iflg. det andet syn findes der mange veje til fremgang. Det bliver umuligt at beskrive en enkelt type som den gode sprogelev. Undervisningen skal være åben for, at forskellige elever kan opnå gode resultater på forskellige måder, hvis undervisningen giver dem tilstrækkeligt med rum til at arbejde på deres individuelle måde. I Folkeskoleloven fra 1993 kommer dette til udtryk på flg. måde:

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at

fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs personlige udvikling. (Oversætterens fremhævelse).

Forskningen om indlæringsstile, Learning Styles, har tiltrukket sig stor opmærksomhed.

En indlæringsstil afspejler iflg. Willing (1987) helheden af, hvordan individet fungerer kognitivt, affektivt og fysiologisk. En indlæringsstil er med andre ord et udtryk for individets hele personlighed og anses ofte for at være vanskelig at ændre. Det er imidlertid muligt at lade eleven udforske sin egen stil og derefter bevidst anvende den.

Distinktionen mellem en holistisk og en analytisk kognitiv stil har vundet en vis opmærksomhed inden for sprogindlæringsforskningen. Hvis jeg som elev er holistisk i min kognitive stil, ser jeg i første omgang på helheden og kan have vanskeligt ved at analysere de dele, som virkeligheden består af. Jeg kan, for at anvende et billede, opfatte skoven, men ikke de enkelte træer. Hvis jeg i stedet er analytisk i min kognitive stil, har jeg nemmest ved at opfatte de enkelte dele. Hvis vi vil beholde billedet med skoven og træerne, så har jeg som udpræget analytisk undertiden vanskeligt ved at se skoven for bare træer.

En af de hypoteser, som fremføres, er, at analytikerne skulle have lettere ved at lære sig sprog i et klasseværelse, medens holisterne mere kommer til deres ret i naturlige sprogomgivelser. En anden hypotese er, at analytikerne skulle være mere introverte og individualistiske end holisterne, som skulle trives bedst i en gruppe. Desværre har det vist sig vanskeligt at udarbejde metoder, som kan måle dimensionen holistisk-

analytisk på en pålidelig måde. Man kan desuden formode, at vi alle kan være både holister og analytikere, og at rendyrkede stile er et sjældent syn. Alligevel kan det være frugtbart for undervisningssituationen i det mindste at være bevidst om, at den forklaring, jeg som lærer giver, og som er præget af min egen kognitive stil, kan være vanskelig at forstå for elever, som repræsenterer en stil, som er forskellig fra min egen.

Et andet mere detaljeret forsøg på at undersøge indlæringsstile blev gjort af Reid (1987). Han kom frem til fire indlæringspræferencer:

1. Visuelt lærende (f.eks. gennem læsning af tekster og kort)
2. Auditivt lærende (f.eks. ved at lytte til forelæsninger og båndmateriale)
3. Kinæstetisk lærende (f.eks. gennem aktiviteter forbundet med kropsbevægelser)
4. Taktilt lærende (f.eks. gennem aktiviteter forbundet med berøring og gennem egne eksperimenter).

Reids indlæringspræferencer genfindes også delvist i Gardners (1993) beskrivelse af de syv intelligenser, men kompletteres der med sproglig/verbal intelligens, matematisk/logisk intelligens, social intelligens og intuitiv intelligens. Medens både den sproglig/verbale og den matematisk/logiske intelligens beskriver velkendte faktorer, som plejer at blive målt i forskellige intelligens-tests, opfanger den sociale og intuitive intelligens personlighedstræk, som tidligere måske ikke altid blev forbundet med begrebet "intelligens". Social intelligens indebærer i store træk evnen til at samvirke med andre, f.eks. i gruppe, men også evnen til at

påvirke og manipulere. Et menneske med intuitiv intelligens foretrækker derimod at arbejde på egen hånd, er selvmotiveret og temmelig upåvirket af omverdenens reaktioner.

Dunn & Dunn, Treffinger (1992) har udarbejdet en model for, hvordan man kan komme frem til en indlæringsstil, som knytter an til både Reid og Gardner. Et individs indlæringsstil er iflg. denne model en kombination af tre faktorer:

- Hvordan man nemmest opfatter informationer (se Reid).
- Hvordan man ordner informationer (analytisk eller holistisk).
- Hvordan fysiske, emotionelle og sociale faktorer i skolemiljøet påvirker koncentrationen og dermed også evnen til at tage nye informationer til sig.

Dunn & Dunn betoner betydningen af den sidste faktorgruppe både for motivationen og for evnen til koncentration og indlæring. Lad os foretage et noget kontroversielt tankeeksperiment ud fra dette. Hvis man tænker og arbejder bedst til musik i dæmpet belysning, liggende på en behagelig sofa med en kop kaffe eller et æble ved siden af sig, eller koncentrerer sig bedst, når man går frem og tilbage i værelset, cykler, svømmer eller jogger, har man formodentlig visse vanskeligheder i et traditionelt klasseværelsesmiljø, som jo kræver, at man sidder stille på sin hårde stol i neonbelysning og lytter til læreren. For at imødekomme forskellige elevers behov ville det derfor være nødvendigt at forandre skolemiljøet i en helt ny retning. Når vi taler om "svage" elever, er det iflg. Dunn & Dunn ofte de kinæstetisk/taktile begavede elever, vi

taler om, d.v.s. elever, som ville koncentrere sig bedre og lære mere, hvis de fik lov til at bevæge sig frit og eksperimentere på egen hånd.

LÆRINGSSTRATEGIER

Vi har i dette kapitel været inde på, hvordan forskellige faktorer i undervisningssituationen kan bidrage til at gøre undervisningen lettere at forstå for den enkelte elev. Strategierne indtager her en slags formidlende rolle, eftersom man har fundet ud af, at både elevernes tidligere viden, deres forskellige indlæringsstile og de opgaver, som skal løses, påvirker deres strategivalg.

I den omfattende litteratur i tilknytning til strategiforskningen, bruges som almen term både "læringsstrategier" (learning strategies) og "elevstrategier" (learner strategies). Den første term antyder, at strategierne fører til læring, medens termen "elevstrategier" lader spørgsmålet om læringen stå åbent. Jeg foretrækker at anvende den første term, "læringsstrategier", eftersom et af formålene med hele det brede forskningsfelt, som strategistudierne i sammenhæng med sprogindlæring udgør, netop er at forstå sprogindlæringens vilkår bedre og at skabe en bevidsthed både hos forskerne selv og hos lærere og elever om, hvordan valget af visse strategier kan påvirke læringen på en positiv eller negativ måde.

Strategiforskningen har for at sige det mildt gennemgået en eksplosionsagtig udvikling siden begyndelsen af firserne. De vigtigste problemer, at definere, klassificere og beskrive strategierne, som forelå allere-

de ved begyndelsen af denne forskningsudvikling, er hovedsagelig stadig tilbage, selvom en hel del vigtig viden er blevet vundet. Vi skal begynde med at studere nogle forskellige forsøg på at definere begrebet "strategi", behandle nogle af de anstrengelser, som er blevet gjort, når det gælder klassifikationen, for til sidst at gå ind på nogle af de sammenhænge, man har fundet mellem strategianvendelse og sprogindlæring. Spørgsmålet om, hvilke strategier der passer til hvilke opgaver f.eks. i sammenhæng med forståelse, ordindlæring og hukommelse samt kommunikation, og hvordan disse strategier vil kunne trænes, vil blive behandlet senere i tilknytning til kapitlet om de forskellige færdigheder.

Hvad menes der med en "strategi"? Stern (1987) forbeholder termen "strategi" for en generel tendens i den enkelte sprogelevs bearbejdelse af sproglige opgaver og anvender termen "teknik" til at beskrive forskellige konkrete, observerbare indlæringsfremgangsmåder. Chamot (1987) ser "læringsstrategier" dels som teknikker, dels som forsætlige handlinger hos eleven for at lette læringen både på det sproglige og det indholdsmæssige plan. Rubin (1987) definerer "læringsstrategier" som de strategier, der bidrager til at udvikle sprogsystemet hos eleven, og som direkte påvirker læringen.

Allerede ud fra disse tre definitionsforsøg (der findes mange flere) kan man gætte sig til de problemer, som man har at kæmpe med, når man vil finde en definition. Hvad er f.eks. forskellen mellem strategier og studieteknik? Er strategierne bevidste eller ubevidste? Bidrager anvendelsen af strategier til læringen på en direkte eller indirekte måde? Ellis (1994) undlader at indlade sig på en definition, men

opregner i stedet nogle af de måder, på hvilke termen "strategi" er blevet anvendt i forskellige studier:

1. Strategier sigter både til generelle bearbejdelsestendenser og konkrete handlinger eller teknikker.
2. Strategierne er problemrettede, d.v.s. eleven anvender en bestemt strategi til at løse et specielt problem i sammenhæng med sprogindlæringen.
3. Eleven er sædvanligvis bevidst om, hvilke strategier hun anvender, og kan redegøre for dem.
4. Strategierne omfatter både sproglige og ikke-sproglige fremgangsmåder.
5. Sproglige strategier kan anvendes både i modersmålet og i målsproget.
6. Visse strategier viser sig i elevens fremgangsmåder og kan studeres direkte, medens andre er mentale og må undersøges på anden vis, f.eks. gennem introspektion.
7. Strategierne bidrager sædvanligvis til læringen på en indirekte måde. Der findes imidlertid også strategier, f.eks. hukommelsesstrategier, som direkte fører til læring.
8. Anvendelsen af strategier beror både på arten af opgaver og på elevens individuelle stil.

Et problem inden for strategiforskningen har som tidligere nævnt været at finde en teoretisk holdbar klassifikation, som viser, dels hvordan strategierne kan indordnes i generelle kategorier, som, hvad art og indhold angår, er klart adskilt fra hinanden, dels hvordan de enkelte strategier derefter på en entydig måde kan indordnes i de generelle kategorier. Vi skal her se nærmere på to klassificeringsforsøg fra de seneste år, O'Malleys og Chamots (1990) og Oxfords (1990) og

også kort berøre Wendens (1991) niveaudeling af metakognitionen.

I O'Malleys og Chamots klassificering er strategierne blevet inddelt i tre hovedkategorier, som på sin side bygger på den model for informationsbearbejdelse, som de udgår fra. De tre hovedkategorier er *kognitive*, *metakognitive* og *socio-affektive* strategier.

Til den *kognitive* kategori hører alle de kategorier, ved hvis hjælp vi løser problemer ved at analysere dem, bearbejde dem og inkorporere den nye viden i vores allerede eksisterende viden. Hertil regnes f.eks.

- repetition
- oversættelse
- gruppering
- optegnelser
- at drage slutninger
- problemformulering, hypotese og testning.

Et eksempel fra den tyske del af STRIMS-studiet viser, hvordan det lykkes for Lisa på andet år med tysk som andet fremmedsprog at rette sætningen *Ich weiß nicht, ob ich kommen können* ved at anvende de kognitive strategier problemformulering, hypotese og testning samt oversættelse og ved at drage slutninger. Hun arbejder ganske vist sammen med Christian, men det er hende, der alene udfører tankearbejdet. (I tysk-undervisningen i en dansk skole ville det være):

L: Enten er det jo *ob ich kommen können* eller *ob ich kommen kann*.

C: Mmm.

L: Men vent, på dansk "om jeg kan komme"

C: komme

L: komme.

C: Jeg ved ikke, om jeg kan komme.

L: Jeg kan ... men så skal det jo være *komme können* eller?

C: *komme können* ...

L: Eftersom det er sådan på dansk.

C: Ja.

L: For dér er det jo "jeg kan". Men så ... "kan" er bøjet. Nej!

C: *kommen können*.

L: Ja det skal være komme på dansk ... "om jeg kan komme".

C: Mmm.

L: "Kan" det er bøjet, "komme", at komme, det er jo ikke bøjet. Så skal det være *ob ich kommen kann*.

Til den *metakognitive* kategori regner O'Malley og Chamot alle de strategier, hvor eleven bevidst bruger sin viden om læringsstrategier dels til selve læringen dels for at planlægge, gennemføre og evaluere sit arbejde. De metakognitive strategier har med andre ord en selvregulerende funktion. Hertil regnes bl.a.

- når man bevidst retter sin opmærksomhed mod en opgave og ikke lader sig distrahere
- når man ved, hvordan man bedst løser en opgave og retter sig derefter
- når man retter sig selv
- når man bevidst udskyder, hvad man vil sige, for i stedet at lære ved at lytte
- når man bedømmer sin egen arbejdsindsats i relation til de mål, man satte, og til det arbejde, man brugte på opgaven.

Wenden (1991), som ser de metakognitive strategier som en forudsætning for en bevidst, autonom sprog-

indlæring, beskriver metakognitionen ud fra tre niveauer (se også kapitel 4):

1. at vide, hvad sprog og sprogindlæring indebærer
2. at planlægge ud fra ens egne mål og det, man ved om sprogindlæring
3. at evaluere arbejdet i relation til målet, planen og fremgangsmåden.

Til den socio-affektive kategori af strategier regner O'Malley og Chamot sluttelig alle de strategier, som en elev bruger i interaktion med andre. Hertil hører f.eks.

- samarbejde
- at bede om hjælp
- at give feedback til andre.

Oxford (1990) trækker i sin klassificering en skillelinje mellem *direkte* og *indirekte* strategier. De direkte strategier indbefatter altid målsproget, idet de inkluderer sproglig bearbejdelse. De indirekte strategier kan støtte sprogindlæringen på en indirekte måde, ved at de indebærer bevidst fokusering, planlægning og evaluering, samarbejde og angstreduktion, d.v.s. en slags modstykke til O'Malleys og Chamots metakognitive og socio-affektive strategier. Oxfords inddeling afviger fra andre klassificeringsforsøg, idet der her ikke foretages nogen skelnen mellem strategier, som går ud på at *lære sig sproget*, og strategier, som går ud på at *anvende sproget*. (Se også kapitel 5, 9 og 10). Kommunikations- eller kompensationsstrategierne ordnes således ind under hovedafdelingen *direkte* strategier. Sammenfattende ser Oxfords strategier sådan ud:

Direkte strategier

- Hukommelsesstrategier
- Kognitive strategier
- Kommunikations- og kompensationsstrategier

Indirekte strategier

- Metakognitive strategier
- Affektive strategier
- Sociale strategier

En holdbar klassificering af strategierne i stedet for blot en opregning af de strategier, som tilfældigvis forekommer i enkeltstående studier, bidrager naturligvis til at gøre forskningsfeltet mere tilgængeligt og gør det mere brugbart i praksis. Medens en opregning i bedste fald kan beskrive, hvad der sker i enkeltstående situationer, hvor strategier bliver anvendt, kan en systematisk inddeling på forskellige niveauer bidrage til forståelsen af, hvor komplekst forskellige faktorer faktisk samvirker, når læring finder sted. En holdbar klassificering er således af stor vigtighed for den fortsatte strategiforskning. Selvom de ovenfor beskrevne klassificeringsforsøg ikke giver nogen endegyldig løsning på problemet, betragtes de alligevel almindeligvis som vigtige skridt på vejen.

Ej heller når det gælder forholdet mellem valg af strategi og anvendelse af strategier på den ene side og sprogindlæring på den anden side, foreligger der indtil nu entydige forskningsresultater. Der synes imidlertid at være en vis relation mellem de strategier, som "gode sprogelever" anvender, og de resultater, som disse elever opnår – hvis man tager forbehold over for det evige spørgsmål om hønen og ægget: Bliver en

sprogelev god, fordi hun anvender gode strategier, eller anvender en god sprogelev gode strategier, netop fordi hun er en god sprogelev? (Se også kapitel 6, 9 og 10).

Sammenfattende kan man sige, at der ud fra de mange strategistudier, der er foretaget i tilknytning til "The Good Language Learner" (f.eks. Rubin 1975, 1981, Naiman et al 1978, Reiss 1985, Chamot et al 1988 og Lennon 1989) er fremkommet fem vigtige kriterier for vellykket sprogindlæring:

- interesse for sprogets form og struktur
- interesse for sprogets kommunikative funktioner
- aktivt arbejde med øvelser og opgaver
- bevidsthed om indlæringsprocessen
- fleksibilitet, når det gælder at skifte opmærksomheden mellem indhold og form og at tilpasse strategierne til opgaven.

Ingen af disse kriterier er vel specielt bemærkelsesværdige eller forbavsende, eftersom sammenfatningen ovenfor sikkert stemmer overens med de fleste læreres erfaringer med succesrige sprogelever. Det interessante spørgsmål er imidlertid, i hvilken grad denne viden kan anvendes til at hjælpe elever, som ikke har succes med deres læring. Hos Reiss (1985) adskilte de succesrige elever sig fra de mindre succesrige ved, at de klart og detaljeret kunne gøre rede for, *hvordan* de arbejdede med forskellige opgaver, medens de mindre succesrige elever var vage i deres redegørelser. Lennon (1989) kom frem til et lignende resultat. De succesrige elever var også bevidste både om deres og om hullerne i deres viden. Det synes således, som om metakognitionen, bevidstheden om, hvordan, hvad og hvorfor man lærer, og evnen til at bedømme

ens egne resultater er en vigtig faktor, når det gælder sprogindlæring – og formodentlig læring i det hele taget. Her kan man igen henvise til Wenden (1991), som jo ser metakognitionen som den vigtigste forudsætning for autonom læring.

Når det gælder det sidste kriterium, fleksibiliteten, viser Chamot et al (1988), at det, som på en afgørende måde adskilte de succesrige sprogelever fra de mindre succesrige i hendes studie, dels var mængden af strategier, de anvendte, dels evnen til at vælge de strategier, som passede til de forskellige opgaver.

Konklusionerne, man kan drage af studierne af "den gode sprogelev", er hverken entydige eller nemme, i særdeleshed eftersom forskningen i indlæringsstile giver os en fornemmelse af den store variation i individuelle indlæringsstile og indlæringspræferencer, som kan findes repræsenteret i et og samme klasseværelse. Der findes således ingen entydig model for, hvordan en elev må være og opføre sig for at have held med sin sprogindlæring. Hvad vi imidlertid kan hjælpe vores elever med, er at gøre dem opmærksomme på, hvilke strategier de *vil kunne* anvende til forskellige opgaver og lade dem prøve sig frem. Vi kan også tale med dem om almene principper for sprogindlæring og på den måde gøre det nemmere for dem at blive bevidste om, hvordan de selv bærer sig ad, når de arbejder.

I denne sammenhæng er det vigtigt at påpege, at gevinsterne for undervisningen og læringen, som kan komme af en øget strategisk bevidsthed, ikke kun er af teknisk art. Ved at elevernes bevidsthed øges, bliver de også mere *delagtige* i den virksomhed, der foregår i klasseværelset. De lærer ikke bare sproget; men de lærer også, at de respekteres som individer i en

arbejdsproces, som faktisk er til for deres skyld og ikke for lærerens, lærebogens eller metodikkens. Og dette kan naturligvis bidrage til, at undervisningen bliver meningsfuld.

ARBEJDS- OG DISKUSSIONSOPGAVER:

1. Læs nedenstående korte tekst, gerne sammen med en anden eller i gruppe.

Gå ikke videre til spørgsmål 2, før du er helt færdig med den første opgave:

- Hvad handler teksten om? Brodér gerne på historien.
- Hvordan ser der ud i pizzeriaet? Kom gerne med detaljer.
- Hvorfor stirrer Karl på Sofia? Hvilket svar kom I først på?

Karl havde taget Sofia med til det lille pizzeria på hjørnet af Bodgata og Stengata. Mere turde han ikke kaste sig ud i. Sofia var helt opslugt af at studere menukortet, medens Karl sad og stirrede på hende.

2. Forsøg ved hjælp af indholdet i det kapitel, du lige har læst, at forklare, hvordan det kan være, at du kunne brodere på historien og tilføje en mængde detaljer, som faktisk ikke står nævnt i teksten?
3. En interessant oplysning i denne sammenhæng er måske, at en stor lærergruppe i et af vores baltiske nabolande samstemmende mente, at Karl stirrede på Sofia, fordi han var bange for, at hun skulle bestille en ret, som var så dyr, at han ikke kunne betale. Hvordan forklarer du denne tolkning?

3 Om videnssyn og metode

Den udvikling, som siden 70'erne har fundet sted inden for sprogpædagogikken med en konsekvent forskydning af tyngdepunktet fra undervisning til læring, har ført til en øget bevidsthed om, at der ikke findes nogen undervisningsmetode eller ikke en gang nogle undervisningsmetoder, som på en bedre måde end andre fører til en mere effektiv sprogindlæring hos elever i almindelighed. Det, som er fremherskende i dag, er nærmest en metodisk pluralisme. Når eleverne bliver bevidste om, hvordan hver og en af dem bedst lærer noget, og når de selv skal tage et øget ansvar for deres læring, vil der naturligvis blive anvendt mange forskellige undervisnings- og læringsmetoder samtidig. Den indsigt, at forståelse og læring er præget af individets baggrund og personlige kendetegn og ikke kan kontrolleres eller styres udefra, fører til, at underviseren får en anden rolle end tidligere. Hun er ikke længere befalingsmand, men snarere en lods (i Vygotskys ånd), som kan hjælpe eleven til at finde sin egen vej. (Jfr. imidlertid begrebet "lodsning" i kapitel 8, som dér har et helt andet indhold).

Undervisning og læring sker imidlertid aldrig i et politisk eller socialt tomrum. Synet på, hvad der er vigtig viden, hvilken type viden skolen skal formidle, og hvilken slags mennesker skolen skal opfostre, skifter fra en tid til en anden og fra kultur til kultur, ja til og med fra lærer til lærer. Begreberne "viden" og "læring" er således lige så lidt som begrebet "mening"

objektive begreber, men repræsenterer altid nogens tolkning. De, der bestemmer tolkningen, er oftest den gruppe, der har den politiske magt i samfundet (Säfström & Östman 1992). Säfström og Östman refererer til det, som de kalder "den nye uddannelsesretorik", som kom til udtryk i dagspressen i forbindelse med regimeskiftet fra en socialdemokratisk til en borgerlig regering i Sverige i begyndelsen af 90'erne. Udtryk som "respekt for viden", "vidensbaseret holdning", "den vigtige viden", "lavere viden" og "mere viden" fremførtes i debatten som argument for en ny (og bedre) skole, som siden skulle blive rost som "Europas bedste skole". Säfström & Östman mener, at den anvendelse af begrebet "viden" var politisk ladet og rettet mod den "gamle" skole, som blev beskrevet som ustruktureret og styret af ideologiske særinteresser, medens den "nye" skole skulle bygge på respekt for viden (specielt videnskabelig viden) og være forankret i 90'ernes økonomiske realiteter og – underforstået – dermed fri for ideologiske særinteresser.

Samfundets syn på, hvad der er vigtig viden, udtrykkes officielt i undervisningsplaner og faghæfter, der angiver, hvad undervisningen skal handle om, d.v.s. indholdet. I Danmark fik man i tilknytning til Folkeskoleloven af 1993 *Centrale Kundsks- og Færdighedsområder* (1994), der ikke blot som tidligere angav formålene for fagene, men som også indeholdt

bindende indholdsangivelser. For sprogfagene indebærer dette, at indholdet i det mindste delvist bestemmes af den rolle, sprogkunderskaberne tilskrives i det herskende samfund, d.v.s. hvilken mening man lægger ind i dem. I en tid som vor, hvor behovet for internationalisering er stort, betones evnen til at kommunikere på fremmedsprog, medens anden viden nedtones. Forskning inden for pragmatik, sociolingvistik og kulturanthropologi har forlængst skabt en bevidsthed om, at kommunikation ikke først og fremmest er et spørgsmål om sprogfærdighed, men snarere kan betragtes som udtryk for sproglig interaktion, d.v.s. for menneskelig handlen i forskellige sociale situationer. (Se også kapitel 4 og 10). Denne viden har man som sagt haft længe, men det er først nu, hvor vores evne til at kommunikere over grænserne er blevet næsten afgørende for landets overlevelse, at begrebet "interkulturel forståelse" også findes i undervisningsplanerne.

På samme vis er interesseforskydningen fra undervisningsmetoder til læringsforskning sikkert en konsekvens af øget viden om, hvordan læring foregår, men også et udtryk for samfundets behov for en sådan viden. De elever, som forlader skolen i dag, og som skal virke i samfundet langt ind i 2000-tallet, må være forberedt på vedvarende og stadig hurtigere forandringer. En vigtig viden, der skal formidles af skolen, bliver da bevidstheden om ens egen læring, hvilket på sin side fører til, at begreber som metakognition, metaindlæring og læringsstile står højt i kurs i de sammenhænge, hvor læring diskuteres.

Sammenfattende kan det siges, at et skolefags status på et vist tidspunkt genspejler den betydning, dette fag tillægges i det herskende samfund. På samme

måde er den viden, som vælges ud og bedømmes som vigtig, snarere et udtryk for politiske og sociale forhold og vurderinger end en genspejling af objektive sagsforhold. Vi skal anvende disse forbindelser som udgangspunkt for at se på nogle kendte undervisningsmetoder, som har spillet en fremtrædende rolle i skolens sprogundervisning, og som stadig udøver en vis indflydelse både på undervisningsmidler og på sprogundervisningen i klasseværelset. Men først et kort historisk overblik.

De fleste, som har beskrevet sprogundervisningens historie, har grebet opgaven an kronologisk. Nogle af dem, f.eks. Rivers (1981), har i deres historiske oversigt samtidig peget på visse trends eller principper, som regelmæssigt kommer igen i løbet af udviklingen, og som ofte er i konflikt med hinanden. En sådan konflikt er den mellem formalisme og aktivisme, hvor enten sprogets formelle eller funktionelle egenskaber er i fokus. Mange reformpædagoger fra 1500-tallet og fremefter, f.eks. Montaigne, Comenius, Locke, Basedow og Viëtor var fortalere for en sprogundervisning, som udgik fra sprogets anvendelse og sprogets funktionelle egenskaber. Formalisterne, som havde deres storhedstid fra slutningen af 1700-tallet og ind i det 20. århundrede, lagde i stedet tyngdepunktet på sprogets formelle system. Titone (1968) viser, hvordan synet på, hvad der er vigtige sprogkunderskaber, regelmæssigt pendler mellem aktivisme og formalisme, fra den aktive, mundtlige sprogbrug i latin i antikken og middelalderen til formel regelindlæring og grammatik i renæssancen, tilbage til en prioritering af mundtlig sprogfærdighed med Comenius i 1600-tallet, derefter atter til formel sprogindlæring o.s.v.

Denne tilsyneladende regelbundne pendlen mellem formalisme og aktivisme ser Kelly (1969) som en konsekvens af den sociale rolle, de forskellige sprog spiller på forskellige tidspunkter, og hvad der som følge deraf anses for at være vigtig viden. I sin gennemgang af sprogundervisningens historie har Kelly et tematisk udgangspunkt i stedet for et kronologisk. På den måde kan han vise, at mange af de idéer om sprogundervisning og sprogindlæring, som vi har lært at betragte som nye og revolutionerende, i virkeligheden har historiske paralleller. Den audiolingvale metodes drill-øvelser forekom f.eks. allerede i 1500- og 1600-tallet, og dialogen som tekstform, som findes i vores "moderne" undervisningsmidler, er en af de hyppigste tekstformer i sprogundervisningens historie. Kelly hævder, at den samlede bestand af idéer om sproget og om sprogundervisningens mål og indhold i princippet har været den samme i 2000 år. Det, der er forandret, er de metoder, der er blevet skabt ud fra disse idéer, og den politiske og videnskabelige kontekst, i hvilken metoderne er vokset frem.

Stern (1987) stiller imidlertid spørgsmålet om, hvorvidt et samfunds behov for sprogkundskaber uafhængigt af sprog, tidsperiode og samfundsforhold altid fører til ensartede problemer og til mere eller mindre identiske løsninger, eller om visse særkende-tegn, f.eks. metoder eller øvelsestyper overlever som "traditioner" fra en tid til en anden. Sikkert gælder både-og. Som vi kommer til at se, er sprogundervisningens historie stærkt præget af traditioner. Kellys tematiske fremgangsmåde er imidlertid interessant og tankevækkende, fordi den stiller visse tendenser inden for sprogpædagogikken til gang på gang at lancere begreber og metoder som helt nye og revolutioneren-

de i et noget tvivlsomt lys. En sund skepsis og en historisk bevidsthed kan være sproglæreren til hjælp, når det gælder at forholde sig til nye modestrømninger. Vi skal nu se på nogle for sprogundervisningen betydningsfulde metoder ud fra den samfundssituation, de indgik i, og ud fra den uddannelsesfilosofi og de sprogvidenskabelige og indlæringspsykologiske teorier, metoderne hvilede på.

GRAMMATIK- OG OVERSÆTTELSESMETODEN

I flg. Kelly (1969) har grammatikundervisning og oversættelse eksisteret i hele sprogundervisningens historie; men som en systematisk metode til at kombinere undervisningen om grammatikregler med oversættelsesøvelser synes den at have sine rødder i slutningen af 1700-tallet. Man kan ikke med sikkerhed fastslå, gennem hvem eller hvordan metoden opstod; men iflg. Stern (1987) er Meidingers *Praktische Französische Grammatik* fra 1883 et af de tidligste og mest velkendte belæg. Meidingers lærebog blev fulgt af flere og stadig mere sofistikerede lærebøger i fremmedsprog, som alle udgik fra grammatik- og oversættelsesmetoden, hvilket iflg. Rivers (1981) bidrog til, at metoden kunne holdes i live i generation efter generation.

Sprogvidenskabelig forskning ved Københavns Universitet var helt frem til 1910 behersket af det komparative historiske sprogsyn, (diakronien), d.v.s. studiet af sprogenes udvikling og deres slægtskaber. Den synkrone beskrivelse af sproget, d.v.s. beskrivelsen af et givet sprogrins system, interesserede man

sig ikke for, men undersøgte i stedet de love, som i tidens løb har ændret sproget. (Meinertz, 1975). Latin, som i mange århundreder havde været Europas "Lingua Franca", havde mistet sin betydning som kommunikationssprog og blev nu studeret som en intellektuel disciplin. Studiet af latin og græsk blev anset for at træne hjernen i logisk abstrakt tænkning; men kundskaber i latin og græsk blev også betragtet som en nøgle til den antikke civilisation og oversættelse fra målsproget til modersmålet som den bedste måde at forstå og drage nytte af den klassiske litteratur.

De moderne sprog havde i begyndelsen meget svært ved at hævde sig mod latins og græsk status som dannelsessprog og tilpassede sig derfor de klassiske sprogs undervisningspraksis. Med *Forordning angående de lærde Skoler*, 1809, blev fransk og tysk indført som fag i latinskolerne; men om disse nye fag anføres blot, at de skal læres efter samme metoder som latin, hvilke er: gentagelse efter læreren, oversættelse, sammenligning mellem fremmedsprogets grammatik og modersmålets og opstilling af paradigmer (d.v.s. bøjningsmønstre). Bortset fra, at de højere borgerskoler (fra 1838) i flere og flere byer havde undervisning i tysk og enkelte steder også i engelsk, var interessen for de moderne sprog indtil 1850 ringe (Meinertz 1975). Fra 1871 blev det krævet, at elever ved optagelse i de lærde skoler skulle have kundskaber i fransk og tysk, hvilket bevirkede, at de fortrinsvis måtte rekrutteres fra private forberedelsesskoler. Med *Lov om højere Almenskoler m.m.*, 1903, blev latinskolen afskaffet og erstattet af mellemskolen, realklassen og gymnasiet. I mellemskolen var engelsk og tysk obligatorisk, og der opstod et behov for lærere, som kunne

undervise i fransk, engelsk og tysk. Sproglærerne var imidlertid uddannede på universitetet og overførte således den grammatik- og oversættelsesmetode, som de selv var blevet undervist efter.

Grammatik- og oversættelsesmetoden har i hovedsagen følgende kendetegn:

- undervisning på modersmålet
- lange forklaringer af grammatikkens regler, hvor reglerne først indlæres og derefter tillempes ved oversættelse fra modersmålet til målsproget (deduktion)
- litterære tekster og forståelseskontrol gennem oversættelse
- teksterne i hovedsagen som grundlag for grammatisk analyse
- oversættelse af isolerede sætninger til og fra målsproget som den hyppigste øvelsesform.

Det er naturligvis uhyre nemt og særdeles taknemmeligt at sætte fingeren på metodens begrænsninger med tanke på, hvad eleverne *ikke* lærer ved denne metode. Det er imidlertid mere interessant at sætte den ind i dens samfundsmæssige, filosofiske og også indlæringspsykologiske sammenhæng for derigennem bedre at kunne tage stilling til de rester af metoden, som findes inden for sprogundervisningen endnu i dag.

De elever, som nød undervisning i fremmedsprog i den højere almenskole i midten af 1800-tallet, var drenge og unge mænd, som tilhørte en samfundsmæssig elite. Klassisk dannelse havde høj status. Man mente, at studiet af de klassiske sprog bidrog til at

formidle og opretholde de evige dannelsesværdier, en uddannelsesfilosofi, som Englund (1986) kalder "perennialism", og som mere end nogen anden retning hævder skolens rolle som formidler af en kulturarv. Som allerede nævnt havde de moderne sprog store vanskeligheder ved at hævde sig mod denne højstatusdannelse.

Internationale kontakter fandt stadig sted inden for en begrænset del af befolkningen. Færdigheder i at tale fremmedsproget var således også begrænset selv inden for sproglærerstanden. Dette kan for øvrigt ses som en af forklaringerne på, at flere forsøg, der blev gjort på at reformere sprogundervisningen i retning mod det talte sprog, ikke satte sig nogen dybere spor i sprogundervisningens praksis. Lærerne manglede helt enkelt de færdigheder, som ville have været nødvendige for en mere virkelighedsnær sprogundervisning.

De moderne, "levende" sprog blev i lighed med de klassiske, "døde" sprog beskrevet som formelle systemer, som det gjaldt om at gennemskue, analysere og memorere, hvorved man udgik fra det sprog, som eleverne allerede kunne, nemlig modersmålet (Börjesson, Helleström og Malmberg, 1990).

Hvis vi nu undersøger grammatik- og oversættelsesmetoden i den kontekst, som den voksede frem i, kan vi se, at den var et barn af sin tid. At den overlevede som den vigtigste metode i sprogundervisningen i skolen i mere end 100 år, og stadig - i det mindste delvist - findes i mange undervisningsmidler og derfor sikkert også i mange klasseværelser, er derimod måske forbavsende. Det kan sikkert delvist bero på traditionens magt. Mange sproglærere, som virker i dag, blev selv undervist ud fra denne metode, ikke mindst på universiteterne, hvor oversættelsesprøven

stadig udgør sprogfærdighedens nåleøje, som alle skal igennem.

Grammatik- og oversættelsesmetoden indeholder imidlertid også nogle elementer, som svarer til, hvad vi i dag ved om sprogindlæring. Når vi skal forstå, hvordan et fremmed sprog er opbygget, anses det i dag for en uvurderlig hjælp at gå ud fra vores modersmål, d.v.s. fra den viden, vi allerede har. Det letter forståelsen af det fremmede sprogs regler på samme måde, som vore skemaer og skript i alle andre tilfælde letter forståelsen af ny information, hvis vi som en *hjælp til forståelse* af sprogets regler kontrasterer det fremmede sprogs regler med de sprog, vi allerede kan. At kontrastere fremmedsprogene med modersmålet kan således hos eleverne udvikle en øget bevidsthed om, hvordan sprog er opbygget, og på hvilken måde de adskiller sig. (Se også kapitel 8). Visse analytisk indstillede elever kan også have både hjælp og glæde af oversættelse som problemløsningsstrategi og vælger spontant at arbejde på den måde. Oversættelse som en strategi for problemløsning passer med andre ord visse elever. For andre typer elever bliver opgaven at oversætte imidlertid en hindring, eftersom de løser problemer på en anden måde.

Andre elementer i grammatik- og oversættelsesmetoden må nok i dag anses for direkte forældede. Læseforståelsesforskningen har f.eks. på overbevisende måde vist, at vore muligheder for at forstå en tekst på et fremmedsprog først og fremmest afhænger af vores viden forud om emnet og på vores evne til at drage slutninger ud fra sammenhængen. (Se kapitel 6). At kontrollere elevernes tekstforståelse gennem oversættelse kan således føre til, at mange elever lærer sig en tekst ord for ord i stedet for globalt, og at de

ved læsningen lærer sig at udgå fra det, de *ikke* kan, d.v.s. isolerede ord i stedet for at udnytte den viden, de allerede har.

Vi ved også i dag, at forståelsen af en regel ikke indebærer, at denne regel også kan anvendes i elevens egen produktion. Færdighed i at forstå noget indebærer ikke automatisk færdighed i at bruge det. (Se kapitel 5 og 8). Færdigheden i at bruge sproget må øves gennem brug, præcis som en hvilken som helt anden færdighed. Grammatik- og oversættelsesmetoden egner sig således ikke som metode til at udvikle fri produktion, lige så lidt som en oversættelsesprøve måler elevens evne til at kunne anvende sproget for kommunikative formål.

Oversættelse af løsrevne eller konstruerede sætninger fra modersmålet til målsproget, som stadig forekommer i mange undervisningsmidler, indebærer sluttelig også, at eleverne kommer til at arbejde med et unaturligt sprog. Sproget kan rigtignok være grammatisk korrekt; men eftersom sætningerne er blevet til med tanke på en vis grammatisk konstruktion, som skal øves, bliver sproget ofte uidiomatisk. At overføre et indhold fra et sprog til et andet indebærer, at man samtidig skal skifte fra en bestand af sproglige konventioner til en anden, og dette har meget lidt med ord-til-ord-oversættelse at gøre. Oversættelse er med andre ord en kunst på sine egne vilkår og kræver en sproglig bevidsthed, som går langt ud over den grammatiske. Som et middel til at skærpe kontrastiv bevidsthed kan oversættelse *fra målsproget til modersmålet* imidlertid give mange elever en dybere forståelse for, hvordan sprogene er opbygget.

DEN DIREKTE METODE

Under termen "den direkte metode" behandles her nogle af de forsøg på at reformere sprogundervisningen, som opstod i midten af 1800-tallet bl.a. i Frankrig, England, Tyskland, Danmark og USA, og som alle havde det til fælles, at de betonedes det levende, *talte* sprog på bekostning af grammatik og oversættelse. Flere af reformatorerne var fremtrædende lingvister, f.eks. danskeren Otto Jespersen (1904) og tyskeren Wilhelm Viëtor, som 1882 i sit skrift "Der Sprachunterricht muß umkehren" manede til en total omorientering af sprogundervisningen bort fra den akademiske grammatikorientering.

Hvis nu det talte sprog skulle stå i fokus i stedet for sprogets formelle system, krævedes der viden om, hvordan det talte sprog virkeligt lød. Ved slutningen af 1800-tallet var de internationale kontakter stadig begrænsede. Fonetikken og et udarbejdet system til at beskrive de forskellige sproglyd fonetisk (den fonetiske skrift) blev således en måde at nærme sig det talte sprog på. Det internationale fonetikselskab, International Phonetic Association (IPA) dannedes i 1886. IPA beskæftigede sig imidlertid ikke bare med at udvikle et internationalt accepteret fonetisk alfabet. Med dens seks teser om sprogindlæring og sprogundervisning bidrog organisationen også til reformbevægelsen. Som eksempel på, hvad tesaerne behandlede, følger her tesaerne nr. 1, 2 og 4. De er hentet fra Stern (1987).

1. Foreign language should begin with the spoken language of everyday life, and not with the relatively archaic language of literature.

2. The teacher's first aim should be to thoroughly familiarize his pupils with the sounds of the foreign language. Towards this end he should use a phonetic transcription which will be employed exclusively in the early stages of the course without reference to conventional spelling.
4. In the early stages grammar should be taught inductively, complementing and generalizing language facts observed during reading. A more systematic study of grammar should be postponed to the advanced stages of the course.

Reformbevægelsen havde også fortalere blandt lærere, f.eks. François Gouin, som 1880 publicerede "L'art d'enseigner et d'étudier les langues". Gouin hævdede bl.a., at frasen er vigtigere end ordet, og i overensstemmelse med associationspsykologiske antagelser organiserede han sprogstoffet i eksempelserier og ordkategorier, som skulle lette elevernes sprogindlæring.

En anden reformator, som lidt efter lidt fik en verdensomfattende betydning, var grundlæggeren af den første kommercielle sprogskole i USA 1878, Maximilian Delphinus Berlitz. Berlitz synes at have været en ildsjæl, tyskfødt, men bosat i USA i mange år. Han befandt sig til stadighed på rejse i forskellige lande, og i årene mellem 1878 og 1900 havde han nået at grundlægge 70 sprogskoler over hele verden.

En af Berlitzskolens lærere, Harold E. Palmer, født 1877 og først virksom i Belgien som fransklærer, udviklede lidt efter lidt sin egen teori om sprogundervisning og sprogindlæring efter den direkte metodes principper, som han præsenterede i en række bøger. Han anses for at være en af de første, som forsøgte at

udvikle et program for sprogundervisning på videnskabelig grund med det forbehold, at hverken lingvistik eller psykologi på Palmers tid endnu var specielt veludviklede videnskaber. Sådan beskriver Palmer (1917) fordelene og ulemperne ved, hvad han kalder bevidst og ubevidst læring:

SUBCONSCIOUS STUDY

Advantages

Cumulative rapidity

Little intelligence requisite on the part of the pupil

Naturalness of resultant products

Disadvantages

Comparative slowness during the first stages

Of little educational value as mental gymnastics

Inaptitude for purposes of a corrective course

CONSCIOUS STUDY

Advantages

Comparative rapidity during the earlier stages

Concrete progress

Of educational value as mental gymnastics

Utility in reacting against vicious tendencies

Value for purposes of a corrective course

Disadvantages

Comparative slowness during the later stages

Beyond the capacity of dull pupils

Unnaturalness of resultant products

Inaptitude for fostering habits of immediate comprehension of normal rapid speech.

Palmer er fortalende for "subconscious study" på alle niveauer i sprogindlæringen. Grammatikken, som først bør komme ind i undervisningen af de ældre elever, skal forstås og indlæres ved induktion, d.v.s. gennem de slutninger, som de kan drage fra de tekster, de læser. Her følger endnu et uddrag fra Palmer (1917), hvor han eksakt beskriver, hvordan den allerførste franske lektion bør se ud. Det er kun lektionens begyndelse, der er medtaget i uddraget:

Regardez! Voilà la fenêtre. On appelle ça une fenêtre.
Regardez tous! C'est la fenêtre.
Regardez! Voilà la porte. C'est une porte. Ce n'est pas la fenêtre. C'est une porte. Je touche la porte. J'ouvre la porte.
Je ferme la porte ...

Meningen er, at lærerens tale forstærkes med kropsbevægelser. Læreren fortsætter siden med at pege på og tale om alle de øvrige genstande i klasseværelset. Denne del af lektionen skal vare ca. 20 minutter. Derefter skal eleverne øve sig i at lytte til de forskellige sproglyd. Det er iflg. Palmer forbudt for læreren at stille spørgsmål til eleverne af typen "Hvad er *porte* på dansk?", eftersom eleverne da opmuntres til at anvende deres modersmål som reference, hvilket på sin side hindrer dem i deres ubevidste læring. Palmer motive- rer alle trin i undervisningen på en meget pædagogisk måde og mener også, at læreren skal tale med eleverne om, hvordan sprogindlæring foregår.

Vi er nu fremme ved nogle almene karakteristika ved de forskellige reformmetoder, som tilsammen plejer at blive benævnt "den direkte metode":

- Det dagligdags, talte sprog står i centrum

- undervisningen sker udelukkende på målsproget
- læsning sker på talens grund; teksterne er ofte korte og sprogligt tilrettelagte
- ordforklaringer sker på målsproget ved hjælp af parafraser, synonymer eller lærerens kropssprog
- megen tid bliver brugt på spørgsmål og svar i tilknytning til teksten
- grammatikken behandles ud fra den læste tekst, og eleverne opmuntres til selv at opdage de bagvedliggende principper (induktion)
- øvelserne består af substitutionsøvelser, diktat- øvelser, beretning og fri skrivning
- stærk vægt lægges på udtalen og intonationen.

Den direkte metode, d.v.s. uden modersmålets for- midling, bygger bl.a. på den antagelse, at indlæringen af et fremmedsprog i det store og hele ligner indlæ- ringen af modersmålet, og at indlæringsprocessen hviler på elevernes evne til at associere mellem ord og udtryk på fremmedsproget og genstande og hændel- ser i de nærmeste omgivelser (Gouin, Palmer). Man kan sammenligne den direkte metodes antagelser om indlæring med mere moderne teorier inden for sprogindlæringsforskningen, f.eks. hos Krashen (1981), som foretager en skarp adskillelse mellem "acquisition", som beskrives som en ubevidst indlæ- ring af sproget gennem input og anvendelse, og "learning" som en bevidst forståelse af sprogets regler. Iflg. Krashen er der vandtætte skodder mellem acqui- sition og learning, d.v.s. det, som eleverne lærer om sprogets formelle opbygning, bidrager ikke til deres acquisition, det sprog, de virkeligt lærer at anvende. Krashens skarpe grænsedragning mellem acquisition og learning anses i dag for at være uholdbar, ikke

mindst fordi den ikke kan begrundes empirisk. (Se også kapitel 5 og 8).

Moderne eksperimentel sprogindlæringsforskning har imidlertid også vist (f.eks. Terrell, Gomez og Mariscal 1980 og Lightbown 1992), at yngre børn kan lære sig et fremmedsprog i et klasseværelse på en naturlig (direkte) måde, hvis aktiviteterne er kommunikativt orienterede. Når det gælder ældre børn og voksne og fremfor alt højere sprogfærdighedsniveauer, synes en sproglig bevidsthed imidlertid også at være nødvendig, d.v.s. en eksplicit viden om sproglige regler, som gennem øvelser kan forvandles til en implicit viden i sprog anvendelsen. (Ellis 1994 m.fl.).

Set på baggrund af lingvistisk teori bygger den direkte metode, som vi har set, på et aktivistisk sprog-syn med vægt på sprogets anvendelse, f.eks. i Jespersens og Viëtors ånd. Når det gælder indlærings-teorierne, synes det imidlertid snarere at have drejet sig om intuitive end om videnskabeligt forankrede antagelser om, hvordan indlæring foregår, og hvordan der derfor skal undervises i sproget. Kendetegnende for den direkte metode er, at man mener, at sprogind-læringen sker gennem ensproget øvelse. Den kontra-stive bevidsthed, som fandtes i grammatik- og over-sættelsesmetoden, betragtes som forstyrrende.

Reformatorerne i slutningen af 1800-tallet og i begyndelsen af 1900-tallet var visionære i en tid, hvor Europa stod lige ved begyndelsen af en politisk og økonomisk ekspansion, og hvor f.eks. udviklingen af jernbanerne skabte nye muligheder for handel og rejser mellem landene. De havde det fælles udgangspunkt, at de stærkt reagerede mod det sprogsyn og den sprogpædagogik, som automatisk var blevet overtaget fra studierne af de klassiske sprog. I begyndelsen

vandt de imidlertid meget lidt gehør. Grammatik- og oversættelsesmetoden levede stadig i decennier som den dominerende metode for sprogundervisning i Europa. Dette var imidlertid ikke tilfældet i Danmark, hvor Otto Jespersens direkte metode fik meget stor betydning for sprogundervisningen – specielt i engelsk – næsten fra begyndelsen af århundredet.

DEN AUDIOLINGVALE METODE

Arene under og efter anden verdenskrig indebar på mange måder en omfattende fornyelse og ekspansion af undervisningen i fremmedsprog. I USA opstod et akut behov for færdigheder i flere europæiske sprog. Store grupper af amerikanske soldater skulle sendes på arbejde i Europa, og det krævede nu et sprogprogram, som på kort tid kunne lære dem at klare sig mundtligt på et stort antal fremmedsprog.

Den anden faktor af betydning for fornyelsen af sprogundervisningen var, at lingvisterne nu for alvor gik i gang med den opgave at løse de forskellige problemer, som hang sammen med, hvordan de moderne sprog kunne beskrives, og hvordan der kunne undervises i dem. De moderne sprog fik med andre ord en videnskabelig forankring på egne vilkår og dermed forhøjet status. Når det gjaldt om at beskrive og forklare, hvordan sprogindlæring foregik, kobledes også andre videnskaber ind, f.eks. psykologi og sociologi. Sluttelig faldt tiden for sprogundervisningens ekspansion sammen med en helt ny udvikling inden for undervisningsteknologien.

Den tredje faktor, som delvist var en følge af det store behov for færdigheder i fremmedsprog i USA's hær, var, at sprogundervisningen nu rettede sig mod dele af befolkningen, som tidligere ikke havde studeret fremmedsprog, og at den mundtlige færdighed blev betonet entydigt. Også globalt var behovet for færdigheder i de store fremmedsprog blevet øget. Inden for organisationer som FN og UNESCO blev der talt mange sprog, som tidligere ikke havde haft international status. Flere mennesker behøvede således færdigheder i flere sprog end tidligere, også med tanke på, at den internationale mobilitet mellem lande og folk var blevet øget.

Den audiolingvale metode voksede frem på den baggrund, som er blevet skitseret ovenfor. Til forskel fra grammatik- og oversættelsesmetoden og den direkte metode, som hovedsagelig var blevet udviklet i Europa, er den audiolingvale metode en amerikansk foreteelse. Lingvistisk hvilede den på strukturalismen, en sprogvidenskabelig teori med en forgrening i Europa hos Ferdinand de Saussure (1916), og en anden i USA, først og fremmest hos Leonard Bloomfield (1933).

Saussure kaldes undertiden den moderne sprogvidenskabs fader. Ved at beskrive sproget ud fra den talendes tidssperspektiv (synkron sprogvidenskab) brød han med den traditionelle sproghistorisk (diakront) orienterede sprogvidenskab. I lighed med de amerikanske strukturalister undersøgte Saussure sproget som system og forsøgte at finde de generelle strukturer i sproget uafhængigt af anvendelsesaspektet. Men medens strukturalisterne omkring Bloomfield arbejdede på flere sproglige niveauer, f.eks. med fonologi og syntaks, koncentrerede Saussure sig om de

enkelte ord og deres bagvedliggende idé eller betydning. Relationen mellem ord og idé er iflg. Saussure vilkårlig og bygger på sproglige konventioner. Han slog fast, at et ords betydning således ikke kan forklares ud fra en bagvedliggende "natur", men udelukkes i relation til de øvrige ord i sproget. Sålænge relationen mellem ordene består, spiller det ingen rolle, hvilke ord der bliver anvendt. Betydningen er afhængig af relationen.

Fælles for strukturalisterne er, at de beskriver sproget ud fra de interne relationer, som hersker mellem sprogets forskellige dele og niveauer. En ytring bliver da interessant først og fremmest ud fra sin struktur, ikke ud fra hvad ytringen betyder. Sproget kobles på den måde fra alle de kontekster, det anvendes i. En af den audiolingvale metodes teknikker er netop, at sproget øves via dets strukturer ved hjælp af såkaldte strukturdrilløvelser, hvor ord eller sætningsdele kan skiftes ud ganske vilkårligt, så længe de beholder deres plads i strukturen. Strukturerne har således ingen kommunikativ funktion i den audiolingvale metodik. De er sprogligt indholdsløse. Det er ikke af betydning, *hvad* eleven siger. Det vigtige er, *at* hun siger noget, og at hun siger det korrekt.

Beskrivelsen af sproget som opbygget af strukturer på forskellige niveauer førte også til, at man forsøgte at kontrastere den strukturelle opbygning i et sprog med den strukturelle opbygning i et andet (Lado 1957). Tanken var, at en parallel beskrivelse af to sprog, f.eks. modersmålet og målsproget, dels skulle kunne gøre indlæringen af det fremmede sprog nemmere, dels skulle kunne forudsige, hvor vanskelighederne i fremmedsproget ville være størst. Dette, mente man, ville på sin side have stor betydning for

udformningen af undervisningsmidler og prøver. Der blev udarbejdet et stort antal kontrastive sprogbeskrivelser i 50'erne, hvilket bidrog til, at kontrastiv analyse en tid udgjorde den vigtigste forbindelse mellem lingvistikken og selve sprogundervisningen. (Se også kapitel 5).

Psykologisk hvilede den audiolingvale metode med gentagelser og imitation som hovedingredienserne på behaviorismen, frem for alt som den blev udviklet af Skinner (1957). Sprogindlæring blev betragtet som dannelse af vaner. Disse vaner blev dannet gennem stimulus- og responskæder og gennem positiv og negativ forstærkning. Intellectuel anstrengelse og en bevidst forståelse af sprogets grammatiske opbygning blev ikke anset for nødvendig. At indlæring fandt sted kunne iagttages gennem en forandret ydre adfærd hos eleven. Sproget skulle øves i små velforberedte trin, hvor enhver risiko for, at eleven lavede fejl, i størst muligt omfang skulle elimineres. Vi sammenfatter her nogle af de antagelser, som lå bagved den audiolingvale metode:

- sprogindlæring styres udefra og uden elevens egen mentale medvirken
- sprogindlæring sker på samme måde som al anden indlæring som f.eks. hos rotter i labirinter og kan forklares ved hjælp af de samme love og principper
- sprogindlæring er et resultat af, at der blev dannet ny vaner hos eleven
- nye vaner dannes ved imitation og gentagelse
- sprogindlæring sker ved analogi, ikke ved analyse
- sprogfejl skyldes interferens fra modersmålet og

skal undgås. Hvis sådanne alligevel forekommer, skal de rettes.

Moulton (1961) beskrev sprogsynet i fem slagord:

- Language is speech, not writing.
- A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say.
- Languages are different.
- A language is a set of habits.
- Teach the language, not about the language.

Sprogundervisningen med den audiolingvale metode var kraftigt styret: Ensproget undervisning, korlæsning og eftersigen af stemmer på bånd, "pattern drills" i form af såkaldte mikrodialoger, som på en mekanisk måde skal påvirke elevernes adfærd, progression i små skridt, hvor del lægges på del, manglen på sproglig analyse og grammatiske forklaringer samt styrede tale- og skriveøvelser, som lodser eleverne forbi hver mulighed for at begå fejl. I den mest ren dyrkede form forekom den formodentlig sjældent i danske klasseværelser.

Med Folkeskoleloven af 1958 blev et fremmedsprog (engelsk eller tysk) obligatorisk fra 6. klasse. Folkeskoleloven blev i 1960 fulgt op af *Undervisningsvejledning for Folkeskolen (Den Blå Betænkning)*, hvori det anbefales, at de elever, der kan have udbytte deraf, fra 7. skoleår skal have adgang til endnu et fremmedsprog. Det anbefales, at engelsk vælges fra 6. klasse og tysk fra 7. Målformuleringerne for engelsk, tysk og fransk bliver holdt i relativt almene termer; men for alle tre sprogs vedkommende fremhæves det, at ele-

verne skal have et *brugssprog*. Målet er *praktisk sprogfærdighed*.

I overensstemmelse med dansk tradition peges der ikke på bestemte metoder. Det hedder i vejledningen for engelsk i 6. og 7. skoleår:

Under forudsætning af, at formålet med undervisningen opfyldes, er læreren frit stillet med hensyn til valg af undervisningsformer og kombination af metoder. Det er imidlertid vigtigt, at man ikke stivner i en bestemt form, men at man gennem afveksling i undervisningen holder elevernes interesse levende.

I Undervisningsministeriets faghæfte *Fremmedsprog 1976*, som fulgte efter folkeskoleloven af 1975 anbefaler man stadig den direkte metode:

Nyere metoder, der ofte samles under betegnelsen "den direkte metode", søger at undgå brug af modersmålet i fremmedsprogsundervisningen, altså at lave en etsprogsundervisning, byggende på de principper, der ligger til grund, når små børn lærer at tale deres modersmål. Man vil have eleverne til at reagere umiddelbart på sproget, og man fremhæver derfor situationens betydning i undervisningen. Sproget skal indgå som et naturligt led i en levende situation.

Men også nogle af den audiolingvale metodes principper, f.eks. imitation, anbefales i *Fremmedsprog 76*:

Det er fra starten vigtigt, at eleverne vænnes til at lytte til og derefter imitere den fremmede udtale. De specifikke lyde bør indøves grundigt. Intonation og sprogrytme læres bedst gennem imitation.

Ligesom når det gælder grammatik- og oversættelsesmetoden, er det let at sætte fingeren på, hvad eleverne *ikke* lærte gennem den audiolingvale metode. Der blev eksempelvis levnet meget lidt plads til elevernes egen sproglige skaben. Den skråsikre overbevisning om metodens fortræffelighed kan i dag også gøre et noget komisk indtryk. Men betragter man metoden ud fra dens forudsætninger med hensyn til de lingvistiske og psykologiske teorier, den udgik fra, fremstår den som helt konsekvent.

Den audiolingvale metode og i et vist omfang også den direkte metode har trods deres begrænsninger også medført blivende gevinster for sprogundervisningen. Gennem den audiolingvale metode blev f.eks. færdighedsbegrebet indført i undervisningsbevidstheden. Færdighederne "lytte", "tale", "læse" og "skrive" har gjort det lettere for sproglærerne at strukturere undervisningen og at tale om den. Det må imidlertid påpeges, at færdighedsbegrebet også kan virke indskrænkende på undervisningsindhold. Hvis sprogundervisning kun forstås som udvikling af færdigheder, løber den en risiko for at blive alt for teknisk, medens den sproglige kommunikations formål, at skabe forståelse og mening, reduceres til at blive et undervisningsmål for fremtiden. (Se også kapitel 4 og 10).

Den stærke læggen vægt på anvendelsen af målsproget i klasseværelset er stadig højst aktuel, selvom vi i dag begrundes den på en anden måde. Dengang fremførtes ensprogethed som en hjælp til eleverne til at danne nye sproglige vaner, eftersom man mente, at de vaner, eleverne havde fra deres modersmål, kunne virke forstyrrende på den nye læringsproces. I

dag begrundes målsproget som arbejdsprog i klasseværelset med, at dette for mange elever er den eneste lejlighed til at høre og tale det fremmede sprog – engelsk undtaget.

Den audiolingvale metodes fremkomst foregik ikke i stilhed. På væsentlige punkter, når det gælder læringssyn og menneskesyn, repræsenterede grammatik- og oversættelsesmetoden og den audiolingvale metode to diametralt modsatte standpunkter. Modsætningen lå imidlertid også i synet på sprogundervisningens rolle i samfundet og omfattede en dyb målkonflikt. Medens grammatik- og oversættelsesmetoden jo var vokset frem i en eliteskole, blev den audiolingvale metode anvendt i en sprogundervisning, som var for alle.

Lad os nu sammenfatte det, vi har sagt om sammenhængen mellem samfundsforholdene, videnssyn og metode. Grammatik- og oversættelsesmetoden indførtes i Danmark i midten af 1800-tallet med undervisningen i de klassiske sprog som model. Sprogets formelle system og litterære tekster udgjorde undervisningens indhold, og målet var at føre dannelsesarven videre hos de studerende. Den mentale anstrengelse, som det indebar at gennemskue og forstå sprogets grammatiske regler, havde en dannelsesværdi i sig selv; man mente, at grammatik- og oversættelsesøvelser kunne bidrage til at udvikle stringens i elevernes tænkning og logiske evne.

Den direkte metode opstod i slutningen af 1800-tallet forskellige steder i Europa som en reaktion på grammatik- og oversættelsesmetodens koncentration om sprogets formalia. Europa var imidlertid kun ved begyndelsen af en politisk, social og international forandringsproces, og den direkte metode fik sandsynlig-

vis delvist derfor ingen større gennemslagskraft i de fleste lande.

Den audiolingvale metode voksede frem på baggrund af den amerikanske hærs behov for sproglig masseuddannelse og af efterkrigstidens internationalisering. Sprogundervisningen kom dermed til at omfatte nye og større grupper af mennesker, som tidligere ikke havde lært fremmedsprog. Med lingvistikken og den behavioristiske psykologi i ryggen og med en omfattende finansiel støtte til metoden i USA blev den i et årti, 1950 – 1960, spredt ikke bare i USA, men også til mange andre lande.

Som en del af den store metodestrid mellem fortalernes for grammatik- og oversættelsesmetoden og tilhængerne af den audiolingvale metode blev der forskellige steder i verden gjort forsøg på at bevise den ene metodes overlegenhed over den anden. Disse forsøg mislykkedes dog. Dette faktum, nye strømninger inden for lingvistik og psykologi, den audiolingvale metodes kommen til kort, når det gjaldt at løse alle sprogundervisningens problemer (se kapitel 5) samt en omorientering inden for sprogundervisningen mod sprogets funktioner og kommunikativ kompetence (se kapitel 4 og 10) førte til, hvad Stern (1987) kalder "The break with the method concept".

Når vi ser tilbage på sprogundervisningens historie, bliver det tydeligt, at den på forskellige tidspunkter også har handlet om helt andre faktorer end sprogene selv. Snart har det drejet sig om via undervisningen i moderne sprog at hævde sprogfagernes status over for de gamle dannelsessprog, snart har sprogundervisningen skullet tjene det modsatte formål, nemlig at udjævne classeskel. Sprogundervisningen har med andre ord tjent som værktøj til at demokrati-

sere skolen ikke bare i 50erne (med vedtagelsen af *Lov om folkeskolen*, 1958, der, som vi har set, betød at alle elever fra 6. klasse modtog undervisning i et fremmedsprog, og fra 7. klasse fik tilbud om undervisning i endnu et), men også i 70erne, hvor der i debatten op til vedtagelsen af den nye *Lov om folkeskolen*, 1995, var enkelte, der havde ønsket at begrænse antallet af fremmedsprog for den enkelte elev. Men samfundets behov for sprogkunderskab var så højt, at deres argumenter ikke vandt gehør.

ARBEJDS- OG DISKUSSIONSOPGAVER:

1. Ved siden af de tre metoder, som er blevet behandlet i dette kapitel, findes også andre, mindre kendte og til og med mere kontroversielle, f.eks. "The Cognitive Code", "The Silent Way" og "Suggestopædi". Gå til litteraturen (f.eks. Stern 1987, Ericsson 1989, Malmberg 1993) eller andre kilder. Hvilke teorier om sprogindlæring kommer til udtryk i disse metoder? Hvilke sprogsyn er repræsenteret? Hvordan beskrives undervisningen? I hvilke samfundsmæssige og sociale sammenhænge opstod metoderne?
2. Sammenlign den metode, du har undersøgt, med dem, der er blevet beskrevet i dette kapitel. Findes der ligheder? Hvis ja, hvordan kan de forklares?
3. Analysér dine egne undervisningsmidler, med udgangspunkt i metode og videnssyn. Har de en særlig metodisk profil? Kan du opdage rester eller dele af forskellige metoder? Hvordan forklarer du dette?
4. Undersøg et undervisningsmiddel fra 70erne på samme måde.

4 Om "kommunikation" og "kultur"

Der findes næppe noget sprogpædagogisk begreb, som har haft større indflydelse på moderne sprogundervisning i Danmark og internationalt end begrebet "kommunikativ kompetence".

Sprogvidenskabeligt set hører det hjemme i den gamle modsætning mellem formalisme og aktivisme, d.v.s. i skiftet mellem fremhævelsen enten af sprogets formelle system eller af sprogets funktioner.

Uddannelsesfilosofisk er begrebet forankret i Frankfurterskolens kritiske samfundsteori, hvor det defineres som et redskab til at udvikle demokratiske processer. Hvad indebærer det at "kunne" et sprog? Det er det underliggende spørgsmål i begge tilfælde.

Den, som i moderne lingvistik kom til at sætte diskussionen om sprogets funktioner i gang, var den britiske sprogfilosof J.L. Austin, som i 1955 holdt en serie forelæsninger ved Harvard-Universitetet med temaet *How to do things with words*. Forelæsningerne blev publiceret efter hans død i 1962, og i 1969 publicerede J.R. Searle sin bog *Speech Acts*, som var en videreudvikling af Austins teorier. Austin interesserede sig for, hvilken *hensigt* jeg som taler har med det, jeg siger, d.v.s. hvilken funktion jeg mener, min ytring skal have. Searle fokuserede i stedet på den lyttendes tolkning, som han så som en kombination af den talendes hensigt og de konventioner, som styrer, hvordan man opfatter ytringen. Undertiden har ytringens bogstavelige betydning ingen sammenhæng med den

hensigt, den talende har med sin ytring. Hvordan ytringen bliver opfattet, beror på den lyttendes opfattelseskonventioner og på situationen. Searle giver et eksempel med en amerikansk officer, som blev taget til fange af italienske tropper under anden verdenskrig. Officeren vil have italienerne til at tro, at han er en tysk officer. Men han kan kun en eneste tysk sætning: *Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn?* og håber nu, at italienerne, som selv ikke kan tysk, vil tolke hans ytring som *I am a German officer* (Searle 1969).

Hvordan skal den talende da gøre sin hensigt tydelig for den lyttende? Ved en vis gruppe verber, som Austin kalder performative, fremgår hensigten af verbet selv, f.eks. "jeg lover", "jeg håber", "jeg advarer dig", "hermed vier jeg jer til ægtemand og hustru". Det performative verbum kan imidlertid også være underforstået, f.eks. "Du skal få pengene i morgen (det lover jeg)".

I de tilfælde, hvor hensigten med en ytring ikke fremgår af et performativt verbum, eksplicit udtrykt eller underforstået, må den situation, i hvilken ytringen siges, give vejledning. Dette gælder for Searles tilfælde med den amerikanske officer ovenfor. Ytringen *Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn?* er også et eksempel på en talehandling (speech act), som Searle kalder *illocutionary act*, d.v.s. en talehandling med en bestemt hensigt eller funktion.

Forskellen mellem ytringerne "Jeg er en tysk officer" og *Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn?* kan desuden tjene som et noget fortænkt eksempel på forskellen mellem direkte og indirekte talehandlinger. Som en direkte talehandling er ytringen *Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn?* et spørgsmål. Som en indirekte talehandling fungerer ytringen som en påstand (jeg er en tysk officer) eller faktisk som en advarsel (rør mig ikke!).

Diskussionen om selve kompetencebegrebet begynder hos Chomsky (1965), som skelner mellem på den ene side *competence* (den indfødte talendes intuitive viden om sit sprog og hendes evne til at forstå og formulere grammatisk korrekte sætninger) og på den anden side *performance* (den talendes brug af sproget i konkrete situationer). Den indfødte talendes kompetence gælder i denne sammenhæng sproget i et fuldstændig homogent sprogfællesskab og ser bort fra alle de fejl, den talende kan begå, når hun anvender sproget. "Kompetence" i Chomskys betydning er således en abstraktion, løsrevet som den er fra de forskellige kontekster, hvor sproget kommer til anvendelse.

Mod dette abstrakte kompetencebegreb protesterede Hymes (1972), som sammenlignede Chomskys homogene, grammatisk perfekte sprogfællesskab med en slags Edens Have, hvor mennesker, som bryder normen, når de anvender sproget, kastes ud af paradiset for i den faldne verden at kommunikere med hinanden i deres ansigts sved. Hymes, en amerikansk sociolingvist, som studerede sprogudviklingen hos socialt underprivilegerede børn, hævdede, at der ved siden af sprogets grammatiske regler også findes socialt betingede brugsregler, uden hvilke de grammatiske regler ville være uanvendelige. Foruden den første

faktor, som altså gælder grammatisk kompetence, indfører Hymes yderligere tre kompetencefaktorer:

- at vide, om en ytring virkelig er mulig (*feasible*), selvom den tilfældigvis er grammatisk korrekt,
- at vide, om en ytring er passende (*appropriate*) i den sociale situation, som er gældende,
- at vide om en ytring, som kan være både korrekt og passende, virkelig også bruges (*accepted usage*).

Disse fire faktorer tilsammen udgør iflg. Hymes den "kommunikative kompetence", som ligger til grund for den talendes faktiske brug af sproget i forskellige situationer.

En interessant uddybning får begrebet "kommunikativ kompetence" gennem socialfilosoffen Habermas (1971), som kombinerer Hymes' definition med Austins og Searles talehandlingsteori. Talehandlings-teorien (pragmatikken) beskriver iflg. Habermas den talendes kompetence i at anvende sproget i talehandlinger, d.v.s. at kunne indsætte grammatisk velformede sætninger i en virkelighedssammenhæng. I videste forstand er denne virkelighedssammenhæng iflg. Habermas det samfund, individet lever i. Den kommunikative kompetence bliver da lig med menneskets evne til ved hjælp af sproget at blive bevidst om magt-strukturerne i samfundet og at kunne forandre dem i demokratisk retning. Habermas' kompetencebegreb får dermed en emancipatorisk dimension. Mennesket vil kunne befri sig selv gennem sproget. Lidt efter lidt opgav Habermas den emancipatoriske dimension i pædagogikken samt teorien om talehandlingerne og gik over til at analysere sproglige handlinger i et sociologisk perspektiv (Habermas 1981).

Kompetencebegrebet gjaldt både hos Chomsky, Hymes og Habermas den *indfødte* talendes kompetence og var fra begyndelsen ikke rettet mod undervisning i fremmedsprog. At det siden blev taget op og videreudviklet til et mål inden for undervisningen i fremmedsprog, er først og fremmest Europarådets fortjeneste. Programmerklæringen var stort set følgende:

- sprog er et middel til kommunikation
- sprog er handling
- sprog har et indhold
- sprogets funktioner står i fokus
- kommunikation lærer man sig bedst ved at kommunikere.

Som vi ser, er orienteringen aktivistisk. Hovedvægten ligger på sprogets funktioner i en kommunikativ sammenhæng. Habermas' politiske dimension findes imidlertid ikke udtrykt. Læser man derimod formålene for engelsk, tysk og fransk i *Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder* (1994),

Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, indsigt og samarbejde samt styrke elevernes aktive medvirken.

kan man ane en vision om, at sprogundervisningen skal kunne bidrage til at gøre eleverne frimodige.

Den store interesse for indlæringsspørgsmål og strategiforskning i de senere år har ikke rokket ved den grundlæggende kommunikative orientering, sprogundervisningen har haft i Europa siden midten af 70'erne. Men yderligere to dimensioner er kommet til under indflydelse af den øgede internationalisering:

- sproget er et udtryk for et kulturfællesskab
- interkulturel forståelse er et af sprogundervisningens mål.

Det er først og fremmest Europarådet, som med et meget målrettet arbejde har haft held til at påvirke og forandre sprogundervisningen i kommunikativ retning i de forskellige medlemslande. Europarådet har virket dels gennem internationale konferencer og workshops, dels gennem egen kontraktforskning og et stort antal publikationer. Et arbejde, som fik stor indflydelse på forskellige slags undervisningsmaterialer i Europa, var D.A. Wilkins' *Notional Syllabuses* (1976).

Wilkins stillede det traditionelle grammatisk orienterede og analytiske læringsforløb, i hvilket eleven systematisk lærer sprogets formstruktur, op mod et holistisk *notional* (semantisk-begrebsligt og funktionelt) læringsforløb, i hvilket eleven lærer at *anvende* sproget. Eleven skulle også lære grammatik, men udgangspunktet skulle være, hvad sproget kan anvendes til. (Se også kapitel 8).

Wilkins foreslog tre kategorier, som kunne ligge til grund for forskellige undervisningsplaner. En af disse kategorier var "kommunikative funktioner", som beskrev forskellen mellem at *gøre* noget med sproget og at *rapportere* ved hjælp af sproget. (Jfr. Austins og Searles talehandlingsteori). Et eksempel på, hvad Wilkins mente med "kommunikative funktioner", er, hvis vi på den ene side beretter om, at A smed B ud af lokalet, og på den anden side råber "forsvind!". Det er i denne betydning begrebet "funktion" er blevet et nøgleord i den kommunikativt orienterede sprogundervisning og er kommet til at præge de fleste lærebøger i moderne sprog - i det mindste på begynder-

stadiet, hvor eleverne f.eks. skal lære at knytte kontakter, bede om informationer, at holde med eller sige imod og udtrykke tanker, følelser og hensigter.

Også J. Van Eks *The Threshold Level* (1975), som er en beskrivelse af, hvad en voksen elev i engelsk, f.eks. en indvandrer, kan tænkes at behøve at gøre med sproget, når hun går over tærsklen til det fremmede sprogfællesskab, lagde hovedvægten på sprogets funktion i kommunikationen. Tærskelniveauerne i engelsk blev senere udgangspunkt for lignende beskrivelser eller kataloger i andre fremmedsprog, f.eks. fransk, tysk og spansk. En begrænsning i sådanne kataloger er, at de går ud fra, at de situationer, en talende kan have i, når hun besøger målsprogslandet, er forudsigelige. I virkeligheden udmærker den kommunikative situation sig netop ved at være unik.

Joe Sheils' *Communication in the modern languages classroom* (1988) kan betragtes som en konkretisering af Europarådets arbejde for en kommunikativt orienteret sprogundervisning. (Se også Malmberg 1989). Sheils opregner seks komponenter, som tilsammen udgør den kommunikative kompetence:

- lingvistisk kompetence (iflg. Chomsky)
- sociolingvistisk kompetence (iflg. Hymes)
- diskurskompetence (som her betyder evnen til at opfatte og skabe sammenhæng i de separate ytringer, som indgår i meningsfulde, kommunikative mønstre)
- strategisk kompetence (som her betyder evnen til at anvende strategier som kompensation, når sprogfærdigheden ikke slår til)
- sociokulturel kompetence (som betyder fortrolig-

hed med målsprogslandets sociokulturelle kontekst)

- social kompetence (som indebærer beredskab og selvtillid til at arbejde sammen med andre).

Sheils' fremstilling ovenfor er samtidig et udtryk for den udvikling, Europarådets sprogprogram har gennemgået siden 1975, hvor Tærskelniveauerne først blev publiceret. I de tidlige publikationer (f.eks. *Modern Languages* 1971 – 1981) fandtes stadig en tydelig forbindelse til sprogundervisningens politiske og moralske dimensioner og til en vision om, at kommunikation kunne fremme demokratiet, ikke blot mellem forskellige lande, men også i undervisningen. Denne vision og forbindelse er siden gradvist blevet svagere til fordel for en mere detaljeret fremstilling af sprogundervisningens og sprogindlæringens forskellige kompetencefaktorer. I Europarådets publikation fra 1996, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common Framework of Reference* præsenteres en detaljeret fortegnelse over alle de felter, kompetencer og delkompetencer, sprogundervisningen kan tænkes at dække og evaluere, samt et forslag til en model for beskrivelse og bedømmelse af den sproglige formåen på forskellige niveauer. Det er idéen, at *Framework* skal tjene som referenceramme for internationale sammenligninger af de sprogstuderende i de forskellige medlemslande.

Spørgsmålet er imidlertid, om ikke beskrivelsen af en "kommunikativ" sprogundervisning med "kommunikative" mål som i *Framework* risikerer at blive alt for teknisk, og om ikke et vigtigt aspekt ved sproglig kommunikation, nemlig at tjene den gensidige og flerstemmige meningsdannelse, dermed er gået tabt.

En beskrivelse af "kommunikation" i termer i form af en række kompetencer og delkompetencer, som den enkelte elev eller sprogstuderende skal udvikle, har en tendens til at se bort fra, at kommunikation er et åbent foretagende, hvor mindst to samtaleparter er indblandet og med en uforudsigelig meningsdannelse som følge.

Et aspekt af den "kommunikative kompetence", som har tiltrukket sig stor interesse inden for forskningen, er det strategiske. Hvordan bærer mennesker sig ad for at forstå og gøre sig forstået? Nedenfor følger en oversigtsfremstilling af denne forskning, som i det mindste delvist turde have implikationer for sprogundervisningens praksis. Dette gælder også i høj grad for klasseværelsesforskningen, som behandles i et efterfølgende afsnit.

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER

Kommunikationsstrategierne forbindes sædvanligvis med mundtlig kommunikation. I de forskellige forsøg, som er blevet gjort på at klassificere indlæringsstrategierne (se kapitel 2), er kommunikationsstrategierne ofte blevet inddelt i en klasse for sig, eftersom man ikke kunne afgøre, om de fører til læring eller kun tjener til at løse et akut problem. Dette er nemlig deres funktion. Når man kommunikerer på et fremmedsprog, indebærer dette, at man anvender de sprogkunderskaber, man har til rådighed, på et givet tidspunkt. Hvis sprogkunderskaberne slår til, opstår der ingen problemer. Det er, når sproget ikke slår til, man behøver særlige strategier, f.eks. for at slå

bro over leksikalske brist.

Forskningen i kommunikationsstrategier begyndte i slutningen af 70'erne. Den har haft to teoretiske udgangspunkter, det psykololingvistiske og det interaktive. Det *psykololingvistiske* udgangspunkt koncentrerer sig om processen og betegner en kommunikationsstrategi som en bevidst eller ubevidst plan for at løse et problem for at nå et specielt kommunikativt mål. Det *interaktive* udgangspunkt ser en kommunikationsstrategi som et gensidigt forsøg hos de samtalende på at holde samtalen i gang. I det første tilfælde drejer det sig altså om kommunikationsstrategier som kognitive processer, i det andet om kommunikationsstrategier i samarbejde og interaktion.

Forskningen har hovedsagelig koncentreret sig om ordproblemer, og vi ved derfor ganske lidt om de strategier, en elev anvender for at undvige grammatiske problemer. Vi ved heller ikke, om kommunikationsstrategier er noget, som individet udvikler netop med henblik på fremmedsprog, eller om den strategiske kompetence er noget, man allerede har på sit modersmål. En del studier tyder på det. (Se også kapitel 10). Præcis som det er tilfældet med strategiforskningen i det hele taget, er der i årenes løb gjort mange forskellige forsøg dels på at undersøge, dels på at klassificere kommunikationsstrategier på en dækkende måde (f.eks. Corder 1978, Tarone 1983, Færch og Kasper 1983), uden at man derigennem er kommet frem til nogen enhedsløsning. Forskningen er således endnu ufuldstændig.

Det hidtil mest omfattende studie i kommunikationsstrategier er det, der fandt sted i Nijmegen-projektet (Poulisse 1990). Det blev gennemført med tre grupper bestående af 15 hollandske elever med

engelsk som målsprog. Eleverne blev delt ind i grupper efter sprogfærdighed og blev undersøgt i forbindelse med fire forskellige opgaver: (1) en billedbeskrivelse med dagligdags genstande, som eleverne ikke forventedes at kende de engelske ord for, (2) en beskrivelse af en abstrakt figur, (3) et mundtligt interview og (4) genfortælling på engelsk af en historie, som eleverne først hørte på hollandsk. Opgave (2) foregik også på hollandsk.

Et vigtigt resultat af Nijmegen-projektet er den overskuelige klassificering af kommunikationsstrategierne. Den bygger på to hovedstrategier, en begrebslig og en sproglig. Det indebærer, at den talende har mulighed for enten at modificere det *begreb*, hun vil tale om, så det kan udtrykkes gennem de sproglige midler, som står til rådighed, eller at modificere *sproget*, så det kommer så nært som muligt til det, hun vil sige. Begge hovedstrategierne kan siden nedbrydes i de mange enkelte strategier, som tidligere klassificeringer ofte består af. Sådan ser klassificeringen fra Nijmegen-projektet ud (efter Poulisse 1990):

Hovedstrategier	Kommunikationsstrategier
Begrebslige:	1 analytiske (omskrivning, beskrivelse, parafrase) 2 holistiske (anvendelse af et overordnet, samordnet eller underordnet begreb)
Sproglige:	1 transfer (lån, foreignizing, oversættelse) 2 morfologisk kreativitet (orddannelse)

For at gøre det hele lidt mere klart kommer der her nogle eksempler fra forskellige kilder:

- Omskrivning:** Man beskriver eller definerer et ord, man mangler
(milk = drink you get from the cow).
- Parafrase:** Man siger det, man vil, med en anden konstruktion
(man ist ausgestoßen = wenn man allein ist, wenn alle anderen miteinander sprechen, nur man selbst ist allein).
- Transfer:** Påvirkning fra modersmålet eller andre fremmedsprog
(Je sais Jean / fra engelsk I know Jean / korrekt Je connais Jean).
- Foreignizing:** Man laver engelske/franske/spanske/ tyske ord af et ord på modersmålet.
(udstødt = ausgestotten).
- Oversættelse:** Man oversætter ord fra modersmålet til målsproget.
(‘smørflue’ / fra det engelske ord “butterfly”/)
- Orddannelse:** Man danner nye ord på målsproget ved hjælp af ord, man allerede kan
(‘Air ball’ i stedet for “balloon”).

Selv ikke-sproglige strategier kan iflg. Nijmegen-projektet indordnes under hovedstrategierne. At pege ses som et ikke-verbalt modstykke til den sproglige hovedstrategi, medens gestus og efterlignende lyde indordnes under den begrebslige hovedstrategi.

En pædagogisk meget anvendelig strategiinddeling er Corders (1978), som inddeler kommunika-

tionsstrategierne i *udvidende* (dem, som får kommunikationen til at bevæge sig fremad) og i *begrænsende* (dem, som får kommunikationen til – i det mindste delvis – at bryde sammen). Til de udvidende strategier regner Corder f.eks. parafrase, omskrivning, ord-dannelse og gætten, medens begrænsende strategier f.eks. er *message reduction* (den talende siger mindre, end hun egentlig vil), *topic avoidance* (den talende skifter emne eller tier) og *message abandonment* (den talende giver op).

Corder skelner også mellem formelt begrænsende og funktionelt begrænsende strategier. Formelt begrænsende strategier hænger sammen med den talendes manglende sproglige kompetence. Dertil regnes f.eks. *negative transfer* (se kapitel 5), *foreignizing* og *code switch*. Den sidste strategi indebærer, at den talende skifter sprog midt under kommunikationen. Funktionelt begrænsende strategier hænger ofte sammen med den talendes manglende selvtillid eller motivation til at fremføre sit budskab. Man giver helt enkelt op. Corders inddeling giver et godt udgangspunkt for at lære elever kommunikationsstrategier, eftersom den peger på konsekvensen af at anvende den ene eller anden type. At sige "jeg kan ikke", eller "må jeg sige det på dansk", som elever undertiden gør, indebærer, at kommunikationen faktisk bryder sammen, medens parafraser, omskrivninger, gætterier og selv kropssprog kan føre til, at kommunikationen fortsætter. (Se også kapitel 10).

SOCIO-AFFEKTIVE STRATEGIER

De fleste elever, som lærer sprog, mener nok, det er vigtigt at lære at *tale* sproget, samtidig med at de ofte synes at nære en vis modstand mod det. At anvende sproget kræver en vis grad af automatiseret viden om ord, fraser og sprogregler. Ordene og fraserne skal i det mindste i en vis udstrækning stå til rådighed i samme øjeblik, de behøves. At tale med en anden kræver også, at man forstår, hvad der bliver sagt, og at man kan signalere på rette måde, hvis man ikke forstår. At tale med en anden indebærer imidlertid også, at man må tage en vis risiko, og at man ikke er bange for at give sig hen i sproget. Eleven må mere eller mindre bestemme sig for at vove at kaste sig ud i den usikkerhed, som begrænsede sprogkunderskab altid indebærer. Når man på trods af sine sproglige mangler bestemmer sig for at forsøge at tale det fremmede sprog, handler det således om en slags vovespil. (Jfr. formuleringen "at vove, at ville"). Spørgsmålet er, hvordan vi lærere opmuntrer til dette mod hos eleverne, og hvordan eleverne behandler hinanden.

De socio-affektive strategier (se også kapitel 2) er, som det fremgår af navnet, socialt og følelsesmæssigt rettet mod samarbejde og interaktion.

Det synes at falde naturligt for visse mennesker at henvende sig til medmenneskene for at spørge, hjælpe og opmuntre. Andre har måske vanskeligheder med at gøre dette spontant. Klasseværelsesatmosfæren er af afgørende betydning for, om de socio-affektive strategier kommer til anvendelse eller ej. Dette gælder naturligvis ikke kun for fremmedsproget, men også for modersmålet, og hænger sammen med, hvordan menneskene i klasseværelset i det hele taget taler med

hinanden. At der findes meget, som enhver lærer kan udvikle i samarbejde med sine elever på dette område, fremgår af følgende afsnit.

KLASSEVÆRELSESFORSKNING

Der findes for øjeblikket en meget stor mængde oftest deskriptive studier angående, hvad der sker i klasseværelser, hvor der undervises i fremmedsprog. En del studier har koncentreret sig om lærerens tale (typen af spørgsmål, rettelser og anden feedback), og hvordan den påvirker elevernes sproglige aktivitet. I andre studier har man undersøgt, hvilken type opgaver der fører til, at eleverne begynder at kommunikere med hinanden. Man har også undersøgt, hvilken slags lærersprog, *input*, (f.eks. grammatisk og leksikalsk forenklet eller udarbejdet med mange parfraser, repetitioner og forståelseskontroller) der bedst fører til forståelse. Sluttelig har også en stor mængde studier undersøgt, hvordan arbejde i grupper påvirker elevernes sproglige interaktion sammenlignet med, om kommunikationen er domineret af læreren. Bag alle disse studier ligger en antagelse af, at elevernes delagtighed og engagement i arbejdet er vigtig, ikke kun for deres motivation, men også for deres mulighed for at lære at kommunikere på fremmedsproget. Hvad er man da kommet frem til?

- Det synes at være læreren, der taler mest (Nunan 1990). Op mod 80% af lektionstiden! Det er også sædvanligt, at læreren ofte skifter sprog i lektionen, og at en stor del af sprogundervisningen foregår på

modersmålet (Zilm 1989). At læreren skiftede sprog i lektionen beroede iflg. Zilms undersøgelse bl.a. på følgende faktorer:

- aktiviteten, man beskæftigede sig med
- lærerens forestilling om, hvordan elever lærer
- lærerens opfattelse af fremmedsprogets rolle. (Målsproget blev ofte anvendt til at disciplinere eleverne)
- elevernes opfattelse af fremmedsprogets rolle. Eleverne mente, at fremmedsproget snarere var et slutmål end noget, de kunne bruge på vejen. De ville kun have hårdt styrede opgaver.

Zilm fandt imidlertid også, at hvis læreren øgede sin egen brug af målsproget, påvirkede dette eleverne, så også de brugte målsproget i større udstrækning.

- Typen af lærerspørgsmål påvirker elevernes sproglige aktivitet (Tsui 1995).

Man plejer at skelne mellem *display questions* (faktaspørgsmål, hvor læreren allerede kender svaret og stiller spørgsmålet som kontrol) og *referential questions* (åbne spørgsmål, hvor svaret beror på den information, reaktion eller vurdering, eleven formidler). Her følger nogle eksempler på de to typer af spørgsmål, og hvilken respons de kan føre til:

(Læreren har netop gennemgået en tekst om et campingeventyr).

T: Do you think that, um, was it exciting that night? Mm?
Do you think that it was very it was exciting? Right,
Chi-ming.
What do you think? It was, it was -

S: It was very exciting.

T: It was very exciting. Right. Yes. Sit down.

Tsui mener, at læreren her synes at spørge efter elevens opfattelse, men i virkeligheden kun er ude efter et eneste svar: *It was very exciting*. På samme måde forholder det sig med følgende uddrag:

T: Was he happy? Was he sad? Was he surprised?
What did he feel? Pauline.

S: So happy.

T: So happy that he – Venessa.

S: Jumped up.

T: Jumped up. And what else did he do after jumping up?
Angel?

Alt, hvad eleverne forventes at gøre her, er at *produce-jumped up*.

Man bør være bevidst om, hvor begrænsende sådanne udfyldningssvar er for elevernes sproglige produktion, mener Tsui.

Her følger endnu et eksempel:

(Læreren spørger eleverne, hvordan man på posthuset burde/skulle sortere posten).

T: What do you think the postmen at the post office would do?

S: I think I would divide it if the letters are to Hong Kong or other places.

T: Yes, I think that's a sensible way, right? Good. All right, now, anybody else has any other ideas?

I det sidste eksempel findes ikke noget givet svar på lærerens spørgsmål. Læreren kommenterer kun ind-

holdet i svaret og spørger efter flere alternativer.

Typen af de spørgsmål, læreren stiller, påvirker i høj grad elevernes svar og interaktionen mellem lærer og elev. Hvis man stiller mange faktaspørgsmål eller spørgsmål med givne svar, får man elever, som producerer isolerede ord. Hvis man derimod stiller åbne spørgsmål, som fokuserer på indholdet, kan man i bedste fald komme en naturlig samtalsituation nærmere, hvor de, der samtaler, må udrede misforståelser, bede om tydeliggørelse etc. Som i følgende uddrag taget fra det levende liv:

A: Do you get anything knocked off if you're late?

B: No, you get an apology announcement at Victoria Station.

A: No, I mean at work, do you get anything knocked off your wages?

B: Oh. No.

• Jo længere tid eleverne får, efter at læreren har stillet et spørgsmål, desto mere sproglig aktivitet fra eleverne (White & Lightbown 1984, Rowe 1986 m.fl.). Rowe fandt, at lærere i almindelighed ventede mindre end et sekund, inden de gav spørgsmålet til en elev, og at denne elev havde cirka et sekund til at svare, inden spørgsmålet gik videre til næste elev. Når lærerne blev trænet i at vente, inden de uddelte spørgsmål, kunne man iagttage følgende virkninger:

- elevernes svar var længere
- eleverne svarede spontant, selvom de ikke havde fået noget spørgsmål
- flere elever kunne svare
- flere spekulative svar dukkede op

- eleverne begyndte at sammenligne deres svar
 - eleverne begyndte at drage konklusioner
 - eleverne begyndte selv at stille spørgsmål
 - elevernes svar var mere varierede.
- Et komplekst input fra lærerens side synes at føre til bedre forståelse hos eleverne, end hvis læreren forenkler sit sprog, når det gælder ordforråd og syntaks (Parker & Chaudrom 1987). Ved komplekst input forstås, at læreren i stedet for at forenkle anvender flere parafraser, omskrivninger og forklaringer og mere repetition. (Se også kapitel 10).
- Den type opgaver, eleverne får i sprogtimerne, synes også at have stor betydning for deres sproglige interaktion. (Doughty & Pica 1986, Berwick 1990 m.fl.). Hvis eleverne får indholdsbase-rede, problem-løsende opgaver, hvor de skal diskutere med hinanden for uden lærerens indblanding at nå frem til en løsning, udvikles et rigere sprog hos eleverne med flere kommunikationsstrategier end ved opgaver, som i klasseundervisning går via læreren til eleverne. Præciserede opgaver synes at føre til mere feedback, flere gentagelser og større præcision i elevernes sprog (Long 1989), medens mere åbne opgaver synes at føre til længere samtaler og mere interaktion mellem eleverne.
- Hvis eleverne selv får lov at bestemme indholdet i det, man skal tale om, og de selv har kontrol over samtaleforløbet, påvirkes motivationen og deres engagement i samtalen, og de udvikler en række kommunikationsstrategier. (Cathcart 1986, House 1986 m.fl.). Lærerdomineret samtale giver derimod alt for

få tilfælde, hvor de kan kommunikere og øve kommunikationsstrategier, og en meget begrænset mulighed for at påvirke samtaleforløbet. (Se også kapitel 10).

- Hvis eleverne arbejder i heterogene smågrupper i stedet for i retning mod katedret, øges deres sproglige aktivitet og deres anvendelse af kommunikationsstrategier (Brumfit 1984, Long & Porter 1985 m. fl.). (Se også kapitel 5).
- Yngre børn kan lære fremmedsproget på en naturlig måde, hvis aktiviteterne i klasseværelset er kommunikativt orienterede. Terrell, Gomez og Mariscal (1980) viste f.eks., at spanske grundskoleelever lærte forskellige engelske spørgekonstruktioner udelukkende ved at lytte til spørgsmål. Prabhu (1987) udviklede et program, The Communicational Teaching Project (CTP), som viste, at man kunne udvikle sproglig kompetence hos indiske begyndere i engelsk ved at lade dem løse forskellige kommunikative opgaver. Lightbown (1992) fremviser et projekt med kanadiske, fransktalende elever i 3. – 6. klasse, som lærte engelsk ved at lytte til bånd samtidig med at de fulgte med i en skrevet tekst. Disse elever lærte på tre år både at forstå, læse, skrive og tale engelsk lige så godt som elever, der blev undervist på traditionel måde. Desuden havde eleverne i projektet en meget positiv holdning til engelsk.

Hvad man endnu ved relativt lidt om er, hvordan en kommunikativt orienteret sprogundervisning bidrager til sprogfærdighed på et mere avanceret niveau.

De senere års forskning, når det gælder *immersion classrooms* (klasseværelser, hvor undervisningen i

samtlig fag sker på målsproget), viser, at det ofte mislykkes for eleverne at lære visse grammatiske distinktioner (Ellis 1994). Ellis mener også, at elever, som lærer at kommunikere og anvende kommunikationsstrategier i grupper, ikke får nogen mulighed for at udvikle den sociolingvistiske kompetence, d.v.s. at anvende forskellige registre afhængige af situation og samtalepartner, eftersom de ikke har noget behov for det. Ellis opsummerer på følgende måde:

1. Meningsfuld kommunikation i klasseværelset hjælper begyndere til at udvikle almen sprogfærdighed, som er sammenlignelig med den, som kan udvikles ved traditionel undervisning. Desuden lærer eleverne at kommunikere ubesværet og naturligt.
2. Kommunikativt orienterede klasseværelser er måske ikke tilstrækkelige til at udvikle sprogfærdigheden på højere niveauer, selvom eleverne bliver meget dygtige til at udtrykke sig uhindret og effektivt. Til en mere avanceret sproglig kompetence synes det påkrævet, at elevernes opmærksomhed også rettes mod sprogets formelle struktur. (Se kapitel 8).

Også klasseværelsesforskningen er stadig ufuldstændig. Mange spørgsmål er endnu ubesvarede, og de resultater, der findes, er ofte fulde af modsigelser. Dette kan have noget at gøre med, at de mange forskellige undersøgelser blev gennemført med forskellige udgangspunkter, ofte i løbet af kort tid og med små elevgrupper. Alligevel synes de ovenfor anførte undersøgelsesresultater at pege i en bestemt retning, i det mindste når det gælder udviklingen af den kommunikative formåen på målsproget: Jo mindre lærer-

kontrol, desto mere mundtlig aktivitet blandt eleverne. Flere undersøgelser (f.eks. Rost & Ross 1991) tyder også på, at hvis eleverne får lejlighed til selv at stille spørgsmål, så foretrækker de åbne spørgsmål (referential questions). Af dette studie fremgår desuden, at de spørgsmål, eleverne selv stiller, i højere grad end lærerspørgsmålene synes at bidrage til deres egen forståelse. (Se også kapitel 10).

At eleverne skal være delagtige i det, som sker i klasseværelset, virker selvindlysende og står desuden i Folkeskolens formålsparagraf (1993): "Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter ..." samt i fagmålene for fremmedsprogene (1995): "Undervisningen skal skabe rammer for oplevelse, indsigt og samarbejde samt styrke elevernes aktive medvirken".

Som allerede nævnt sigtede den kommunikative kompetence fra begyndelsen mod *den indfødte talendes* kompetence. Iflg. den tidlige Habermas skulle den kommunikative kompetence tjene samfundsborgeren som et redskab til at kunne deltage i den demokratiske proces. Da begrebet blev overtaget af sprogpædagogerne, tabte man på sæt og vis demokratiaspektet af syne. Man angav ganske vist, hvad sprogundervisningen skulle føre til i teknisk henseende, nemlig at eleverne skulle lære at kommunikere, men hvad kommunikationen skulle anvendes til, blev udtrykt i så generelle termer, at det var let at se bort fra dem. Sådan står der om samtaler i faghæftet for engelsk (1995):

Eleverne skal ... arbejde med ... at udtrykke sig hensigtsmæssigt både i samtaler og i andre sammenhængende mundtlige fremstillinger.

Sprogfagene adskiller sig fra andre skolefag, f.eks. historie og samfundskundskab, derved, at sprogfagene har til hensigt at udvikle sprogfærdighed til fremtidig brug, medens sproget i historie og samfundskundskab anvendes som redskab til at tale om et vist indhold. Indholdet står i centrum. Hvis man antager, at sproget først skal udvikles, før det kan anvendes, foreligger der i sprogundervisningen en risiko for, at interaktionen i undervisningen hovedsagelig rettes mod øvelse af færdighederne, medens det, som sproget sædvanligvis anvendes til, nemlig at skabe forståelse mellem mennesker, træder i baggrunden. Læreren spørger for at få eleverne til at producere så meget som muligt. Det vigtigste bliver da, at eleverne producerer, ikke så meget hvad de har at sige.

En vej ud af den spaltning, der synes at findes i sprogundervisningen, mellem øvelse og kommunikation, frembyder måske det, som kaldes *bilingual education* eller *immersion classrooms*, hvor undervisningen i alle fag sker på målsproget.

En anden måde kunne være at betragte klasseværelset ikke som et forrum til en sproglig virkelighed, som eleverne måske havner i senere, men som en virkelighed her og nu, hvor fremmedsproget øves, men samtidig *anvendes* som redskab til at håndtere alle de spørgsmål og problemer, som dukker op i løbet af øvelserne og indlæringen. (Se også kapitel 8 og 10).

I begyndelsen må denne arbejdskommunikation naturligvis ske gennem indlærte fraser, som opbygges systematisk og automatiseres, så eleverne både forstår dem og kan anvende dem, når det behøves. Lidt efter lidt kan fremmedsproget udvikles til det fælles klasseværelsessprog, som anvendes i alle situationer - muligvis bortset fra grammatiske forklaringer.

Hvis man betragter klasseværelset som en virkelighed her og nu med akutte kommunikationsproblemer, som hele tiden skal løses, ophæves for en stor del problemet med alle de mere eller mindre kunstige taleøvelser, hvor eleverne skal lære forskellige sprogfunktioner ved hjælp af et mere eller mindre tilrettelagt materiale. Under forudsætning af at atmosfæren er åben, støttende og demokratisk, indeholder klasseværelseskommunikationen alle de sprogfunktioner, som også forekommer i den såkaldte virkelighed uden for klasseværelset. (Se også kapitel 10).

SPROG, KULTURER, IDENTITETER

Når man inden for sprogpædagogik og sprogundervisning har talt om "kultur", har man sædvanligvis forbundet kulturbegrebet med nationalitet. At studere et fremmedsprog har da indebåret, at man også har studeret det fremmede lands "kultur". Denne tradition går tilbage til den sene middelalder og til undervisningen i klassiske sprog. Latinundervisningen behandlede f.eks. ikke kun latins formsystem og litteratur, men også romerrigets historie og geografi, ligesom viden om romernes måde at leve på og hverdagsforhold, sådan som man kendte til disse fra forskellige litterære kilder (Kelly 1969). Viden om det fremmede lands historie, geografi, samfundsf forhold og hverdagskultur udgjorde også indholdet i den tyske term "Kulturkunde", som blev brugt i første halvdel af 1900-tallet.

Under indflydelse af bl.a. amerikansk antropologi og dens udforskning af oprindelige folk, f.eks. forskel-

lige indianerstammer, voksede lidt efter lidt en bevidsthed frem om sammenhængen mellem sprog og kultur. En teori om denne sammenhæng mellem sprog og virkelighedsopfattelse, som er blevet meget diskuteret blandt lingvister, sociologer og antropologer, er den såkaldte Sapir/Whorf-hypotese efter to amerikanske antropologer, Edward Sapir og Benjamin Lee Whorf (Whorf 1956). Sapir/Whorf-hypotesen har fået to forskellige tolkninger: en stærk og en svagere, modificeret.

I dens *stærke* tolkning indebærer den, at det sprog, vi lærer, bestemmer, hvordan vi opfatter virkeligheden. Menneskets forståelse af den verden, det lever i, bliver på den måde relativ, eftersom den såkaldte virkelighed må ses i relation til det sprog, det tilfældigvis kan. Mennesker, som taler forskellige sprog, kan derfor siges at leve i forskellige verdener. De tænker forskelligt, eftersom sproget bestemmer, hvordan de i det hele taget *kan* tænke. Denne stærke tolkning har imidlertid vist sig ikke at være holdbar. Et berømt eksempel er, hvordan man på forskellige sprog inddeler farveskalaen. De indoeuropæiske sprogs inddeling i farverne lilla, blå, grøn, gul, orange og rød modsvares i *shona* (Zimbabwe) af fire farvefelter og i *bassa* (Liberia) af kun to farvefelter. Hypotesen ud fra den stærke tolkning ville være, at talende med *shona* eller *bassa* som modersmål skulle have vanskeligt ved at skelne mellem farvenuancer, som ikke findes i deres sprog. De mange eksperimenter, som blev udført for at teste denne og lignende hypoteser, viser imidlertid, at de talende ganske vist har nemmere ved entydigt at bestemme farvenuancer, som udtrykkes på deres eget sprog, men at de også kan skelne mellem andre nuancer.

På samme måde synes det iflg. forskellige studier at have forholdt sig med abstrakte begreber.

Udgangspunktet har været, at "primitive" sprog skulle mangle mulighed for at udtrykke abstrakte begreber. Den amerikanske antropolog og lingvist Franz Boas (1911) mente imidlertid, at hvert sprog har fleksibilitet til at danne nye begreber efter behov. I de indianersprog, han studerede, fandt han, at konkrete udtryksmåder også kunne have en abstrakt betydning. I et af sine eksempler stiller han den engelske sætning *The eye is the organ of thought* op mod, hvordan denne sætning udtrykkes på indianersproget kwakiutl, nemlig nogenlunde *An indefinite person's eye is his means of seeing* og mener, at selvom ytringen på indianersproget synes at mangle almene begreber som "organ" eller "tankeredskab", så vil ytringen ligefuldt kunne have en abstrakt, almengyldig betydning. Boas forklarede manglen på begreber som "organ" eller "tankeredskab" i kwakiutl med, at de helt enkelt ikke behøvedes, men ville kunne dannes, hvis det var nødvendigt.

Den *svagere* tolkning af Sapir/Whorf-hypotesen siger således, at vort modersmål påvirker og styrer vores tænkning og vores virkelighedsopfattelse i en vis grad, i det mindste hvordan vi plejer at tænke, men at vi også til en vis grad kan frigøre os fra sprogets spændetroje.

Mange antropologiske studier i 1900-tallet er udgået fra to antagelser, nemlig at det dels er muligt at observere en fremmed kultur fra en udenforstående "objektiv" position, dels at kulturer fremviser et ensartet billede. Den amerikanske lingvist Robert Lado (1957), som med sit arbejde inden for den kontrastive analyse (se kapitel 5) for en tid fik stor indfly-

delse på sprogindlæringsforskningen, kan siges at give udtryk for begge disse antagelser. Han mente, at det gjaldt om at finde kriterier for de kulturtypiske adfærdsformer, som udmærker menneskene i en vis kultur, så man derefter kunne kontrastere og sammenligne kulturer med hinanden – et synspunkt, som for øvrigt også kommer til udtryk i CKF for engelsk i folkeskolen (1995): "Eleverne ... skal ... arbejde med ... forskelle og ligheder mellem de fremmede kulturer og egen kultur". Lado mente desuden, at det skulle være muligt at studere en kultur objektivt *in its normal undisturbed operation*. Et af Lados formål var at forebygge kultursammenstød ved hjælp af objektive beskrivelser af forskellige kulturer.

Antagelsen om *en* homogen national kultur kommer også til udtryk i følgende tekstuddrag fra Politzer (1959):

As language teachers we must be interested in the study of culture (in the social scientist's sense of the word) not because we necessarily want to teach the culture of the other country but because we have to teach it. If we teach the language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning; for unless he is warned, unless he receives cultural instruction, he will associate American concepts or objects with foreign symbols.

Tekstuddraget kan tolkes sådan, at "kulturen", i hvilken fremmedsproget er virksomt, er homogen, og at det derfor går an at undervise om den som en slags objekt. Endnu en tolkning, der kan foretages, er, at ordene inden for en homogen kultur har ét fastlagt

indhold, som adskiller sig fra det indhold, ordet har i en anden homogen kultur. Til en vis grad har Politzer formodentlig ret. Ord og begreber har ikke altid samme indhold på forskellige sprog, selvom man på et ydre plan kan oversætte dansk "far" til tysk "Vater" eller dansk "kærlighed" til engelsk "love". Alligevel kan man spørge sig selv, om der eksisterer noget typisk tysk indhold i ordet "Vater", som kan kontrasteres mod et typisk dansk indhold i ordet "far". Måske er det snarere forestillingen om kulturtypiske fænomener og om kulturel ensartethed, der er problemet, end at ord i forskellig sammenhæng får forskelligt indhold.

Under indflydelse af sociologi og nye retninger inden for antropologi og etnografi er der i dag blevet sat spørgsmålstegn ved forestillingen om nationale enhedskulturer, som kan kontrasteres mod hinanden, ligesom ved "kultur" som først og fremmest knyttet til nationalitet. Globalisering på snart alle områder ligesom bevidsthed om den store mangfoldighed af kulturytringer inden for hver "kultur", f.eks. etniske, kønsbetingede, sociale såvel som generationsbetingede, har bevirket, at forestillingen om de store helhedsforklaringer for fremtiden må opgives. (Thavenius 1999).

NATIONALISME, KULTUR OG FORESTILLINGEN OM DEN ANDEN

Forestillingen om nationale enhedskulturer og om eksistensen af nationale identiteter har historisk sammenhæng med nationalstaternes fremvækst

fra 1600-tallet og fremefter, hvor Europas monarker begyndte at udøve en centraliseret kontrol over deres områder med en samtidig fastlæggelse (oftest gennem krig) af territoriale grænser. (Taylor 1998). Iflg. Giddens (1993) kan nationalismen inddeles i tre typer: den klassiske, den post-koloniale (f.eks. gennem dannelsen af forskellige afrikanske stater) og den sub-kulturelle nationalisme (f.eks. i Baskerlandet). I vores kontekst er det snarest den klassiske nationalisme, som er af interesse. Den var stærkest i 1800-tallet og i begyndelsen af 1900-tallet og udmærkede sig bl.a. ved, at den herskende klasses ideologi blev påtvunget en fra begyndelsen heterogen befolkning gennem uddannelse, sprogpolitik, udvikling af ritualer og traditioner og gennem indførelsen af et fælles, indenlandsk marked. Den klassiske nationalisme leverede således en ideologi, iflg. hvilken den herskende klasses interesser fremstod som værende hele nationens interesse. At dø for sit fædreland blev i det perspektiv betragtet som noget meget ærefuldt for individet.

Konstruktionen af nationale identiteter skete ofte ved sammenligning med dem, som var anderledes. Således viser f.eks. en svensk doktorafhandling (Andersson 2000), hvordan "jøden" i den svenske morskabspresse i perioden 1900 – 1930 systematisk blev fremstillet som den fremmede, som den ikke-svenske, som det, som svenskere *ikke* var. Derigennem bidrog billedet af "jøden" til konstruktionen af svensk identitet.

På lignende måde har den vesterlandske orientalisme iflg. Said (1993) konstrueret "orientaleren" som noget, vesterlændingen *ikke* er, ligesom europatanken iflg. Delanty (1997) i forskellige perioder i historien er kommet til udtryk i modsætning til de nationer, som

man af forskellige grunde mente ikke passede ind i den. Man kan således sige, at national identitet blev formuleret ikke som et udtryk for et fællesskab, men i modsætning til den Anden, i en dikotomi mellem et "vi" og et "dem", mellem et "indenfor" og et "udenfor".

Nationalismen i dens klassiske form, forestillingen om nationale enhedskulturer og nationale identiteter, kunne eksistere i en tid, hvor kontakterne mellem forskellige lande og folk var vanskeliggjort af lange og tidsrøvende rejser og begrænsede muligheder for informationsudveksling. På baggrund af nutidens stadig mere pluralistiske samfund, migrationen mellem forskellige lande, informationssamfundets muligheder for at sende informationer og for at kommunikere over grænserne på nogle sekunder samt globaliseringen af økonomi og kulturudbud via massemedierne bliver det imidlertid stadig vanskeligere at holde fast ved forestillingen om nationale identiteter og enhedskulturer. Den engelske sprogdidaktiker Michael Byram (1997), der beskæftiger sig med kulturspørgsmål i sprogundervisningen, udtrykker det på følgende måde:

We have to be aware of the dangers of presenting 'a culture' as if it were unchanging over time or as there were only one set of beliefs, meanings and behaviours in any given country. When individuals interact, they bring to the situation their own identities and cultures and if they are not members of a dominant group, subscribing to the dominant culture, their interlocutors' knowledge of that culture will be dysfunctional.

Byram kommer her ind på spørgsmålet om den dominerende kultur, som han i lighed med et tværvidenskabeligt forskningsfelt kaldet *Cultural Studies*

ser som et udtryk for magt. Inden for *Cultural Studies* forstås "kultur" som et kontroversielt område præget af kamp og stadig forandring. Man mener, at vore tolkninger af samfundet, og hvordan vi forstår vores egen identitet, snarere er kulturelt indlærte vurderinger og adfærd end udtryk for personlig opfattelse og stillingtagen. Skolen og undervisningen analyseres i dette perspektiv som kulturproducerende, og en kritisk pædagogik har da som formål at klargøre, hvordan institutioner, tekster og forskellige kulturudtryk socialt og moralsk faktisk regulerer, hvordan vi opfatter os selv og den verden, vi lever i. Kulturbegrebets indhold bliver herigennem stadig mere komplekst. Byram fører kulturmødet ned på individniveau, *when individuals interact*, og tager forbehold over for, at disse individer nødvendigvis skulle repræsentere den dominerende kultur. Inden for *Cultural Studies* vil man desuden udfordre den dominerende kultur, som så at sige tildeler mennesket en identitet, og i stedet hjælpe det med at finde en identitet, som er selvdefineret.

Kulturelle tilhørsforhold kan imidlertid være mangfoldige og skiftende, hvorved også identiteten kan være mangfoldig og skiftende. Denne mangfoldige og skiftende identitet er, mener man, typisk for vor tid, som præges af stadig hurtigere forandringer på alle områder, økonomisk, organisatorisk, socialt og videnskabeligt, hvilket samtidig for individet kan indebære både en befrielse og en stor usikkerhed (Hargreaves 1998). Claire Kramsch (1996), som i lighed med Byram i sin forskning har beskæftiget sig med kultur i sprogundervisningen, udtrykker følelsen af at have en ofte skiftende identitet på følgende måde:

The realization of the difference, not only between oneself and others, but between one's personal and one's social self, indeed between different perceptions of oneself can be at once an elating and a deeply troubling experience. There are around the world an increasing number of culturally 'displaced' persons, who have grown up in one culture, but having emigrated to another country, raise their family and are active professionally in a culture that is not their own. Their many testimonies give voice to feelings of being forever 'betwixt and between', no longer at home in their original culture, nor really belonging to the host culture.

But these feelings of being on the fence, so to speak, are only a particularly dramatic manifestation of social ruptures that have always existed within seemingly homogeneous families, and other social and ethnic groups, as soon as an individual crosses the lines of race, social class, gender expectations, or sexual preferences. Growing into one's own is by essence recognizing the faultlines in the social fabric, admitting for example that even though we are of the same nationality and social class, 'my' country might not be 'your' country, and your understanding of our social class might not be the same as mine.

På baggrund af vores indsigt i kulturbegrebets store kompleksitet, en kompleksitet, som kun er blevet antydnet her, bliver spørgsmålet om "kultur" i sprogundervisningen noget problematisk. Det siges ofte, at eleverne ved at reflektere over kulturforskelle og ved at sammenligne kulturer skal udvikle en interkulturel kompetence. Ud fra hvilke kriterier skal kulturer sammenlignes; ud fra antagelsen om nationale enhedskulturer eller ud fra den mangfoldighed, som i dag præger alle vesterlandske samfund? Termer som

"cross culture", "interkulturelle Landeskunde" og "interkulturel forståelse" synes at forudsætte antagelsen om nationale enhedskulturer. I Faghæftet for engelsk (1995) er man dog opmærksom på dette problem. Det hedder: "Det er vigtigt, at eleverne oplever landenes mangfoldighed, at et samfund består af mange etniske og socialt forskellige befolkningsgrupper, og at man fx ikke kan tale om en 'typisk englænder' eller en 'typisk amerikansk hverdag'" (P. 34). Norman (1991) inddeler "kultur" i tre hovedkategorier: *produkter, adfærd og vurderinger*. Til produkter regner han bl.a. love, litteratur, sprog, bygninger og traditioner, d.v.s. meget af det, som den gamle realiaundervisning plejede at tage op. Til adfærd regnes bl.a. ritualer, klæder, kropssprog, omgangs- og handlingsmønstre og til vurderinger religion, tro, holdninger og roller. Så længe man antager, at kulturen er homogen, udgør en sådan kategorisering intet større problem. Så snart man imidlertid betragter kategoriseringen i et pluralistisk perspektiv, kommer modspørgsmålene: Hvilken litteratur? Hvis ritualer? Hvis klæder? Hvis omgangsmønstre? Hvis religion og tro? Findes der kun en eneste? Hvis holdninger? Etc.

En lignende, men noget mere åben kategorisering end Normans foretager Pauldrach (1992), som taler om kulturens *kognitive, kommunikative og interkulturelle aspekter*. Til det kognitive aspekt regnes bl.a. geografi, industriproduktion, byer og styreform, d.v.s. fakta. Til det kommunikative aspekt hører viden om, hvordan man f.eks. bestiller mad på en restaurant, køber tøj og beder om information. Til det interkulturelle aspekt hører et moment af analyse af de faktorer, (historiske, politiske og hvilende på vurderinger), som kommer til udtryk i "fakta" ligesom et moment

af kobling til forholdene i ens eget land. Formålet med det interkulturelle aspekt er forståelse. Spørgsmålet til Pauldrachs kategorisering bliver imidlertid, i hvilket perspektiv analysen foretages. Kramsch (1996) mener, at det, der som oftest kommer til udtryk i sprogundervisningen, er forestillingen om en slags *Mainstream Culture*, som ikke bare er en udglattende fremstilling af konflikter og forskelle inden for og mellem kulturer, men også en overførsel af lærerens egne, ofte middelklasseprægede vurderinger. At sådanne vurderinger f.eks. hos lærebogsforfattere bidrager til at konstruere den "fremmede kultur", viser Kirsch (1998), som har set på tysklandsbilledet i svenske lærebøger i en periode over 20 år. Den typiske tyske lærebogsfamilie medigestillede, udearbejdende forældre mangler ofte sit sidestykke i det tyske samfund og er, iflg. Kirsch, en konstruktion fra de svenske lærebogsforfatteres side ud fra deres ønsketænkning om, hvordan tyske familier *burde* være.

Vi ser, at det ikke kun er selve kulturbegrebet, som er problematisk, men også intentionen i læseplanerne om, at kulturer skal *sammenlignes*. Sammenligning kan, som jeg ser det, kun foretages mellem velafgrænsede, nogenlunde konstante enheder. Noget mindre problematisk bliver det måske derfor, hvis sammenligningen behandler en speciel "kultur" inden for mangfoldigheden af kulturytringer, f.eks. forretningsaftalers kultur i forskellige lande. Iflg. Phillips-Martinsson (1991) er det først og fremmest den interkulturelle bevidsthed og viden netop på dette område, som bevirker, at internationale forretningsaftaler overhovedet kommer i stand. At sammenligne kulturer i største almindelighed fremstår imidlertid som et temmelig umuligt projekt.

Spørgsmålet er da, hvordan "kultur" i sprogundervisningen skal forstås. Kramsch mener, at det gælder om at søge en tredje plads, *looking for third places*, hvor en ny, tredje kultur kan skabes gennem en vekselvirkning mellem på den ene side de forskellige kulturer, som eleverne repræsenterer, og som kan berige hinanden, og på den anden side de nye kulturytringer, som de møder i undervisningen. Kulturel forståelse bliver i dette perspektiv et spørgsmål for det enkelte individ i dets møde med mangfoldighed og forskelle og ikke et mål for undervisningen. Man kan iflg. Kramsch ikke undervise om forståelse, kun om forskelle. Med Kramschs udgangspunkt opgives også fokuseringen på forskellen mellem forskellige nationale kulturer og flyttes over til de forskelle, der findes mellem menneskenes erfaringer og kulturer i undervisningen her og nu. Med Kramsch havner vi således i klasseværelset.

DET FLERKULTURELLE KLASSEVÆRELSE

Det flerkulturelle klasseværelse kan ud fra det, der er blevet sagt ovenfor, ses i flere perspektiver. Dels kan man se det som et sted, hvor forskellige etniske grupper mødes, dels kan det være et mødested for individer, som hver og en bærer på deres egen livshistorie ud fra deres egen kulturspecifikke baggrund. Vi vælger her det sidstnævnte alternativ, eftersom det også omfatter det førstnævnte.

Man kan imidlertid se på klasseværelset ud fra flere kulturaspekter. Holliday (1994) tager sit udgangspunkt i klasseværelset som en kulturel kon-

tekst på egne vilkår. Hvis kultur tillades at dominere? Læreren? Elevernes? Og i så fald, hvilke elevers? Holliday mener, at lærere ofte er ubevidste om, hvordan en iflg. deres opfattelse velstruktureret lektion ikke kun udvikler sprogkundskaber hos eleverne, men også holdninger til hvad der er adækvat adfærd, til hvilke regler der gælder, og til hvad det er vigtigt at lære, holdninger som lærer eleverne, hvordan de skal forholde sig også i samfundet. (Jfr. fremstillingen ovenfor om undervisning som kulturproducerende). Hvilke forventninger der kan stilles til en lektion, varierer også efter, om det er læreren eller eleverne, der stiller forventningerne. Eleverne har desuden også andre forventninger til lektionen, end at de er der for at lære noget. At tale om "elever" som en homogen gruppe, som undervisningen retter sig imod (noget som for øvrigt gennemgående gøres i denne bog), er en grov forenkling af den uhørt sammensatte gruppe af individer, som på et skemalagt tidspunkt forventes at opholde sig sammen i et klasseværelse og dér arbejde med læring. Hvis der ikke føres en dialog mellem læreren og alle disse individer i klasseværelset om, hvad undervisningen skal handle om, og om hvad den går ud på, kan klasseværelseskulturen komme til at præges af vandtætte skodder mellem forskellige forventninger. At klasseværelseskulturer i denne henseende ser meget forskellige ud, viser en rapport fra Skolverket (Oscarsson, Gustafsson, Franke & Arvidsson 1999), hvor variationerne er store mellem klasseværelser, hvor undervisningen af eleverne opleves som totalt forudsigelig og lærer- og lærebogsstyret, og klasseværelser, hvor undervisning ses som et fælles anliggende for alle.

Aikenhead (1998) hævder, at undervisningen i

forskellige fag ud fra traditionen har udviklet sin egen kultur med sit eget sprog og sine egne ritualer, som det for visse elever kan være vanskeligt at føle sig hjemme i. Med udgangspunkt i undervisningen i naturvidenskabelige fag gør han det klart, at naturfagsundervisningen som kultur kan være så speciel, at det faktisk handler om en overskridelse af kulturgrænser, *Bordercrossings*, som er lettere for visse elever, hvis familie- og vennekultur (d.v.s. den sociale baggrund) stort set stemmer overens med sprogbrugen og ritualerne i naturfagsundervisningen, medens andre elever med en anden baggrund har store vanskeligheder og ofte kun stræber efter at overleve. Vi taler ofte om "dygtige" og "motiverede" elever og stiller dem op mod de "svage" og "umotiverede". I den undersøgelse, Aikenhead står for, var det gruppen sorte, kvindelige elever, for hvem overskridelsen af kulturgrænsen ind mod naturfagsundervisningen fremstod som mest problematisk. Disse elever sagde, at de gerne havde villet blive en del af naturfagsundervisningens kultur, men forholdene hjemme, vennekulturen og skolens manglende evne til at tage sig af dem førte til, at de gav op og vendte undervisningen ryggen. Tanken om, at evnen til at lære sig et fremmedsprog snarere begrænses af en sprogundervisningens "kultur" end af den enkelte elevs såkaldte begavelse, får det til at svimle.

Det kulturbundne i en undervisningspraksis, som vi ofte tager for givet og selvindlysende, betones også af Andersson, Persson & Thavenius (1999).

I skolen kan man forholde sig forskelligt til undervisningens traditioner. Man kan inddrage nuet og verden udenfor på forskellige måder. Al undervisning hviler på opfattelser af, hvad der er vigtig viden, og

der findes altid et menneskesyn og et samfundssyn på bunden. Vurderinger spiller en afgørende rolle for, hvordan undervisningen ser ud, og hvilken viden eleverne får.

Det fremgår forhåbentligt af fremstillingen ovenfor, at klasseværelses- og undervisningskulturens kvalitet er afhængig af den kommunikation, den meningsdannelse, som kommer i stand mellem alle de højst forskellige mennesker, som deltager i undervisningsprocessen. Flerstemmigheden er et vilkår for, at den kultur, som undervisningen skaber, kan udvikles til den tredje plads, som Claire Kramsch taler om. I den betydning er "kultur" afhængig af kommunikation og "kommunikation" kulturskabende.

At se sprogundervisningens indhold som "kommunikation" og "kultur" er i dette perspektiv ikke længere holdbart, eftersom "kultur" ikke kun ses som noget, der skal undervises i, men i lige så høj grad som noget, der skabes, medens undervisningen foregår.

Vi er kommet til slutningen af dette afsnit. Spørgsmålet er, hvordan vi skal integrere den kommunikative kompetences rent tekniske side med den flerstemmighed, som skulle kunne være mulig på trods af, at undervisningen foregår i et klasseværelse. Kramsch mener, at de sprogstuderende ikke skal betragtes som ufuldkomne *native speakers*, men som *speakers in their own right*. Gudrun Erickson (1990) mener, at det flerkulturelle klasseværelse (i betydningen mangeetniske) kan være det sted, hvor mennesker med forskellig baggrund, både læreren og eleverne, kan have stort udbytte af at diskutere med hinanden med øget kulturel bevidsthed som følge.

Den konklusion, man kan drage af både Kramsch

og Erickson, er, at det først og fremmest er i undervisningens her og nu, at kulturelle perspektiver kan sammenlignes, så at sige ansigt til ansigt, og ikke i relation til en "fremmed" kultur et eller andet sted langt borte. Samtidig kan studier i fremmedsprog åbne nye perspektiver for eleverne. Det bliver da lærerens opgave at vække interesse for det, som er anderledes, ved at gøre opmærksom på forskelle og mangetydigheder, men også ved at lade eleverne danne sig deres egen mening om dette. I det perspektiv er det den uforudsigelige meningsdannelse, kulturundervisningen og kulturskabelsen kommer til at handle om. Sætter man sluttelig denne undervisning ind i en flerkulturel visions ramme, kan den svenske Internationaliseringsudrednings holdningsmål (1974) stadig være relevante:

- åbenhed, forståelse og respekt for alle folk, deres kulturer, vurderinger og livsmønstre
- indsigt i relativiteten i egne eller nationale forholdsmåder, vurderinger og livsmønstre
- positiv indstilling til internationalt samarbejde og international solidaritet samt parathed til at ville virke for dette.

(For en indgående analyse af kommunikations- og kulturbegrebets anvendelse i sprogundervisningen se Tornberg 2000).

ARBEJDS- OG DISKUSSIONSOPGAVER

1. Udvælg to af dine elever, som gerne taler på målsproget.
 - Giv dem en mundtlig opgave, f.eks. at diskutere et kontroversielt billede, beskrive hver sin genstand eller berette en historie, som den anden ikke har hørt.
 - Indspil deres samtale på bånd. Lad eleverne sidde uforstyrrede.
 - Lyt til båndet og udskriv det, der bliver sagt.
 - Analyser udskriften ud fra de kommunikationsstrategier, som findes eksemplificerede på side 45-46. Hvilke finder du?
 - Hvordan vil du kunne anvende dette materiale i undervisningen?
2. Undersøg nogle af de undervisningsmidler, du anvender, ud fra de kulturaspekter, som kommer til udtryk.
 - Hvad finder du?
 - Hvordan vil du i undervisningen kunne anvende noget fra dette afsnit for at opnå en interkulturel meningsdannelse i undervisningens her og nu?
3. Kan du acceptere alle kulturytringer, som adskiller sig fra de opfattelser og vurderinger, som du selv står for?